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

Experimenta ATUAR!

as experiências *políticas, artísticas, críticas* e de *divulgação de conhecimento*

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 ATUAR!

as experiências *políticas, artísticas, críticas* e de *divulgação de conhecimento*

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, 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: Raisa Kanareva/Shutterstock
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Rodolpho de Souza
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Palavra Certa
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Aline Chiarelli, Mariana Zanato
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa, Fábio Roldan
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

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

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

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38412 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

APRESENTAÇÃO

Caros professor e professora,

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

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

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

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

Neste MP – e nas páginas do LE, em magenta – também há orientações 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.

EDIÇÃO 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, 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.

PROVISÓRIA

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 XI
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.....XLVII
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 LII
Grade relativa à avaliação do uso da língua (dentro e fora da área).....LIV
Enem: uma prova em grande escala.....LV
Competências e habilidades LXI
O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas LXII
Metodologias ativas: aprofundamento LXIV
Pensar computacionalmente.....LXVII

V. Tempo de planejar.....LXX
Modelos de trabalho interdisciplinar.....LXXI
Planejamento conjunto LXXI
Planejamento individual LXXIII
Planejamento envolvendo apenas dois professores (LP e Arte, LP e EF, EF e Arte, LP e EF).....LXXIII
Planejamento por *experiência* e não por volume LXXIV
Sugestões de cronograma.....LXXIV

VI. Estrutura geral da coleção LXXVI
Estrutura geral das unidades LXXVI
Boxes.....LXXVII

VII. Apresentação deste volume.....LXXVII
Unidade 1 – A experiência política LXXVII
Capítulo 1 (Arte) – Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite.....LXXVII
Capítulo 2 (LP) – O exercício democrático.....LXXIX
Capítulo 3 (EF) – O esporte pode ser uma experiência política? LXXX
Unidade 2 – A experiência artística LXXXII
Capítulo 1 (Arte) – A música nos muitos sons que nos cercam LXXXII
Capítulo 2 (LP) – Teatro não é uma coisa só....LXXXIV
Capítulo 3 (EF) – Levanta a sombrinha que o frevo vai passar!.....LXXXV
Unidade 3 – A experiência de divulgar saberes.....LXXXVI
Capítulo 1 (Arte) – A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos LXXXVI
Capítulo 2 (LP) – Traduzindo para descomplicar LXXXVII
Capítulo 3 (EF) – Cultura popular: decifrando as danças.....LXXXVIII
Unidade 4 – A experiência crítica.....LXXXIX
Capítulo 1 (Arte) – Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte.....LXXXIX
Capítulo 2 (LP) – Avalanche de desinformação XC
Capítulo 3 (EF) – Basquete: o importante é competir! Será? XCI

Referências bibliográficas XCII

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 públicas e privadas 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 previsto 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, os 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 responder a essas perguntas. Os inúmeros avanços no estudo do cérebro humano possibilitaram, entre outros ganhos, entender melhor de que forma os alunos aprendem e o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento humano do ponto de vista da maturação cerebral. Um dos importantes estudiosos desse assunto é o professor clínico de Psiquiatria da Escola de Medicina da Califórnia, em Los Angeles, nos Estados Unidos (UCLA), Daniel J. Siegel.

Há muitas décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e, sobretudo, o desenvolvimento cerebral da fase infantil e da adolescência.

EM PROVA

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 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

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 MODERAÇÃO

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 políticas, artísticas, críticas* e *de divulgação de conhecimentos* por meio de uma série de atividades estimulantes. Nos outros cinco volumes, os jovens serão expostos a vivências que contribuirão para sua experiência *profissional, midiática, identitária jornalística, de se informar, da participação política, de ser jovem, da finitude, de estudar, de se posicionar, da curadoria cultural, de expor, de reconhecer direitos, de ver os diálogos da arte, 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 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).

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.

EM ABERTA

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.

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

EDIÇÃO DE PROVA

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.

Para tornar mais consciente a discussão sobre projeto de vida, propomos algumas ações bastante concretas nesta coleção. Na unidade 1, *A experiência política*, no capítulo 2, "O exercício democrático", os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu poder de argumentação escrevendo uma nova justificação para um Projeto de Lei (PL). Depois, na seção **Expressão**, realizam, cooperativamente, um processo semelhante à tramitação de um PL em uma casa legislativa. Nessa atividade, os alunos elaboram um projeto, depois um parecer, debatem, reformulam projetos e votam. Na unidade 2, *A experiência artística*, no capítulo 2, "Teatro não é uma coisa só", os alunos participam, na seção que fecha a sequência didática, de um processo completo de montagem teatral (planejamento, produção e apresentação), depois de terem vivido experiências nas seções **Experimentando escrever um texto teatral** e **E se a gente encenasse?**. Com isso, assumimos como papel da escola desenvolver nos alunos habilidades bastante necessárias ao universo profissional contemporâneo, como planejar, trabalhar cooperativamente, avaliar, argumentar etc.

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.

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 de alunos mesclados, em configurações distintas das adotadas nas aulas regulares. Além disso, seria ideal que os alunos montassem cadernos pessoais customizados para guardar suas reflexões sobre projeto de vida. Esses cadernos poderão ser revisitados pelos alunos constantemente e no final do processo serão úteis para organizar os projetos pessoais deles.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Adolescência e saúde mental

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

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

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

Mas, afinal, o que significa promoção de saúde mental? A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como saúde mental o estado de bem-estar, no qual o sujeito é capaz de usar as próprias habilidades para recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com sua comunidade. A saúde mental está ligada a diferentes dimensões humanas: ao pensamento,

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

MODELO

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 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 de-

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.

OBRA

nominado "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.

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

EDITORIA

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 e de bate-papos (**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. A escola precisa ser um espaço em que o aluno tenha certeza de que vai encontrar justiça, diálogo, lazer, arte e debate.

Exemplificando como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, na unidade 2, *A experiência artística*, no capítulo 2, "Teatro não é uma coisa só", os alunos entram em contato com textos que tratam de sentimentos e temas bastante caros ao seu universo, como o amor e seus desdobramentos (no caso de *Romeu e Julieta* e de *Os sofrimentos do jovem Werther*) e as injustiças sociais e a necessária resiliência para atingir objetivos (temáticas abordadas em *Elza*). Além disso, os adolescentes têm a oportunidade de experienciar o insubstituível exercício da alteridade que o teatro oferece aos artistas.

Um mundo na coleção e na vida dos jovens

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

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

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

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

A título de exemplo, neste volume, na unidade 1, ancorada n*A experiência política*, dentro do campo de atuação da vida pública, no capítulo 1, "Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite", os alunos têm a oportunidade de analisar um mural da artista baiana Ananda Nahú em parceria com o projeto Xalabas, que objetiva desenvolver

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.

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

o turismo em uma cidade de Cabo Verde, na África. Também entram em contato com dois grafites de um coletivo mineiro de mulheres que procura valorizar a voz de artistas negras por meio das figuras da escritora Carolina Maria de Jesus e da cantora Elza Soares, e entram em contato com a opinião do grafiteiro brasileiro prestigiado internacionalmente, Kobra. Podem, ainda, na seção que fecha esse capítulo 1, **Expressão**, participar de um processo criativo, elaborando e realizando uma produção individual, seguida de produção coletiva e colaborativa, que considera os conhecimentos adquiridos sobre as linguagens do mural e do grafite e ainda as experiências individuais e coletivas dos alunos em suas comunidades. Por meio desse processo de construção de conhecimento em que todos são participantes ativos, abordam questões artísticas, sociais, históricas e políticas, referentes a si mesmos e ao lugar onde vivem.

Nessa mesma unidade, no capítulo 2, "O exercício democrático", os alunos discutem um projeto de lei (PL) de 2019 ("Lei da meia-entrada para conceder o benefício aos doadores regulares de sangue"), depois analisam um parecer da Comissão de Educação e Esporte sobre esse PL da meia-entrada e são convidados, na seção **Experimentando ser político**, a redigir uma nova justificação para o PL, aprimorando a original. Dessa forma, experimentam e entendem a manifestação política democrática de forma concreta. Ainda têm a oportunidade, na seção **E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização?**, de produzir material gráfico para uma campanha que seja mais efetiva do que as que existem hoje para doação de sangue.

Finalizando essa unidade, no capítulo 3, "O esporte pode ser uma experiência política?", os alunos trabalham os dilemas sobre a legitimidade das relações entre os campos político e esportivo. Para isso, discutem sobre a execução do *Hino Nacional* antes de eventos esportivos, a partir de um artigo de opinião, falam também sobre as manifestações políticas de atletas da liga de futebol NFL, dos Estados Unidos, e sobre posições abertamente políticas de atletas como Megan Rapinoe. Têm, ainda, a oportunidade de jogar, na seção **Bora pra quadra?**, o Jogo da Democracia dos Escolhidos.

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: entendem de que forma aquilo que eles escolhem consumir artisticamente hoje está ligado ao trabalho do jornalismo cultural e dos assessores de imprensa; conhecem um tipo de música experimental que aproveita os sons quase banais do cotidiano em suas composições; compreendem de que forma uma arte como a dança pode sair dos palcos convencionais e adentrar a vida cotidiana das cidades; conhecem danças populares, que não envelhecem e que são patrimônios imateriais importantíssimos para a identidade dos brasileiros, como o frevo; aprendem a identificar de que forma um conhecimento científico, inacessível para os leigos, se transforma em artigo e vídeo de divulgação científica; analisam criticamente o fenômeno das chamadas *fake news*, da pós-verdade, da manipulação possibilitada pelos algoritmos; percebem a importância das empresas de *fact-checking* no combate à desinformação; realizam estudos de caso no campo esportivo; entre outros *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores).

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

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

Experimentar para poder *experienciar* o mundo

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

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

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

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

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

MODERNA

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 de o aluno ler, em grupo, como farão neste volume, nas unidades 2 (*A experiência artística*) e 4 (*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 já citada unidade 2 (*A experiência artística*), no capítulo 3, "Levanta a sombrinha que o frevo vai passar!", neste volume, a seção **Bora pra quadra?** convida o aluno a se "ex-por", como define Larrosa, e não a apenas teorizar, dançando passos de uma dança importante da cultura nacional.

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

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.

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, "Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte", unidade 4 (*A experiência crítica*), em **Expressão**, os alunos são convocados a produzir uma videorresenha autoral sobre um filme-*performance*, inspirado pela coreógrafa alemã Pina Bausch.

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

LARROSA BONDÍA, Jorge. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 30 maio 2020. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME.

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

III. A área de Linguagens e suas Tecnologias

Abordagem teórico-metodológica

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

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

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

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

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

MODELO

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 política*; na segunda unidade, *A experiência artística* (dentro do campo artístico); na terceira, *A experiência de divulgar saberes* (dentro do campo das práticas de estudo e pesquisa); na quarta unidade, *A experiência crítica* (situada no campo jornalístico-midiático). 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.

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?

13. O conceito de campos de atuação refere-se às esferas, histórica e ideologicamente definidas (Bakhtin, 1953-4), que organizam a produção, recepção e circulação de diferentes textos, concretizados em diferentes gêneros textuais. Os campos de atuação propostos pela BNCC representam, portanto, uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, oferecendo distintas possibilidades de organização curricular. No caso desta coleção, os campos de atuação estão vinculados a "experiências" propostas pelos componentes que formam a área de Linguagens e suas Tecnologias, com exceção de Língua Inglesa.

14. Os grifos constam na BNCC.

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

	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.

Em outro volume, o campo da vida pessoal inspira *A experiência profissional*; o jornalístico-midiático, *A experiência jornalística*; o artístico, *A experiência identitária*; o de práticas de estudo e pesquisa, *A experiência de me informar*. Em outro livro desta coleção, o campo de atuação da vida pública abre espaço para *A experiência da participação política*; o da vida pessoal para *A experiência de ser jovem*; o artístico para *A experiência da finitude*; o de práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de estudar*. Há outro volume em que o campo de atuação na vida pública inspira *A experiência de se posicionar*; o artístico, *A experiência do novo*; o jornalístico-midiático, *A experiência da curadoria*; o de práticas de estudo e pesquisa, *A experiência de expor*. Um outro volume tem como inspiração o campo de atuação na vida pública para *A experiência de reconhecer direitos*; o artístico para *A experiência de ver os diálogos da arte*; o jornalístico-midiático para *A experiência midiática*; o das práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de produzir conhecimento*. Finalmente, um volume parte do campo da vida pessoal para *A experiência de contar quem eu sou*; do artístico para *A experiência do grito*; do campo jornalístico-midiático para *A experiência do compartilhar*; do campo de práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de descobrir*.

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

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
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 de 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 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.

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!
Prática de estudo e pesquisa	4. *A experiência de produzir conhecimento*	1. Representar para preservar 2. Construindo conhecimento 3. Ioga: conhece-te a ti mesmo?

MODERNA

	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

	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.

MODERNA

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, p. 33), "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".

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. 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

16. Grifo consta na BNCC.

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.

EM MODERNA

comuns à área, mas tivemos o cuidado de estruturar cada uma das unidades a partir dos três componentes, valorizando suas possiblidades de contribuição, o que permite aos professores liberdade para adotar vários formatos de aula e para buscar, em eventuais novos tipos de curso, integração entre saberes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(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;

(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 1 deste volume, que se inspira no campo de atuação na vida pública, os alunos exercitam, por meio de variadas estratégias, *A experiência política*. Para vivenciar isso e perceber que a experiência política é muito mais ampla do que a ideia de uma posição político-partidária **(que não é, em absoluto, o papel de um livro didático desenvolver)**, os alunos:

(1) "leem" grafites, murais, projetos de lei, pareceres, consultas públicas, comentários críticos, reportagens e artigos de opinião (nas seções **Leitura**);

(2) "batem um papo" crítico e com propriedade com um grafiteiro, com uma chefe de unidade de medicamento e tecnologias de saúde e com uma capitã de uma seleção de futebol (nas seções **Bate-papo de respeito**);

(3) discutem com os colegas sobre o grafite institucionalizado, sobre engajamento e sobre campanhas que criam ou não uma cultura de doação de sangue, sobre comentários divulgados na internet acerca de notícias ou artigos de opinião (nos boxes **Fala aí!**);

(4) são ou não inspirados por uma jornalista, um coletivo de artes, uma jogadora de futebol, um jogador de futebol que também é médico (nos boxes **Inspira?** e por meio das personagens apresentadas nos capítulos);

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

EM MOBERNA

(5) investigam o significado de contracultura, os códigos do grafite e consultas públicas em tramitação no *site* do Senado (no boxe **Investigue**);

(6) ampliam sua "biblioteca cultural" por meio de artistas cujas obras são consideradas políticas como Ananda Nahú, Coletivo Minas de Minas Crew, Carolina Maria de Jesus e por meio de movimentos ligados ao esporte, considerados políticos, como o Democracia Corinthiana;

(7) finalmente, produzem, seguindo etapas, um mural coletivo com estênceis, pôsteres para uma campanha de conscientização, uma justificação para projeto de lei, uma simulação de processos semelhantes à tramitação de um projeto de lei em uma casa legislativa e um jogo que mistura esporte e política (nas seções **E se a gente...**, **Experimentando** e **Expressão**).

Como conjunto, a primeira unidade deste volume, que tem como foco *A experiência política*, certamente contribuirá para os alunos desenvolverem/mobilizarem as CG 1, 4, 7, 8, 9 e 10. Ao mesmo tempo, pensando apenas no componente Língua Portuguesa, obrigatório nos três anos do Ensino Médio, são contempladas nessa unidade as habilidades EM13LP02, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP07, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP23, EM13LP26, EM13LP27, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP36, EM13LP38, EM13LP42 e EM13LP45.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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**.

Para exemplificar, neste volume, no capítulo 2 ("Traduzindo para descomplicar"), da unidade 3 (*A experiência de divulgar saberes*, inspirada no campo das práticas de estudo e pesquisa), ao trabalhar artigos de divulgação científica, optamos por utilizar textos da área de Biologia. Trata-se de uma boa oportunidade para um trabalho conjunto com a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O aluno, inclusive, é convidado, nas páginas do LE, a recorrer ao professor de Biologia na etapa "Antes de mais nada", dentro da seção **Experimentando ser um divulgador de ciências**. Você poderá, também, convidar esse colega de Biologia para um trabalho envolvendo a produção do artigo de divulgação científica ou até mesmo de infográficos.

Nesse mesmo capítulo, trabalhamos um vídeo da série *Histórias do Brasil*. Como esse material trata, dentro de uma perspectiva histórica, das medidas de saúde pública tomadas pelo sanitarista Oswaldo Cruz, seria interessante um trabalho com Biologia e com História. Você poderia promover uma aula magna e convidar os professores desses componentes para participarem do evento.

Ainda nesse capítulo, consideramos bem-vindo também um trabalho em conjunto com os professores de Física e Química, tendo como mote o boxe **Bate-papo de respeito**, que traz a fala de um especialista em Física sobre as possíveis "traduções" simplificadas de conceitos complexos das Ciências Naturais para uma linguagem acessível ao público leigo. Esses professores poderiam compor um projeto em que os alunos seriam convidados a produzir vídeos educativos curtos, com linguagem acessível e sob supervisão de um especialista, acerca de temas altamente complexos. Esse material poderia ser dirigido a crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A seção **Expressão** desse mesmo capítulo 2 pode contar com a participação de uma banca composta de professores-orientadores de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia, Filosofia etc. Eles teriam o papel de orientar os roteiros dos *podcasts*, corrigir equívocos e depois avaliar os trabalhos.

Ainda neste volume, na unidade 4, que trabalha com *A experiência crítica* (inspirada no campo jornalístico-midiático), no capítulo 2, "Avalanche de desinformação", pode ser realizado um trabalho multidisciplinar. Você pode optar por convidar professores de Filosofia, Sociologia, Geografia e História para falar sobre os textos apresentados no capítulo, caso não queira realizar a metodologia ativa painel integrado, proposta no livro. Dessa forma, os aprendizes teriam acesso a especialistas de fato, em lugar de alunos fazendo esse papel. Os textos da seção **Leitura** poderiam ser lições de casa que os professores desses componentes deixariam para os alunos lerem, depois eles poderiam ser usados para aquecer um debate com a turma no qual estariam presentes diversos professores.

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

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

EM OBRA

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.

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 apenas de 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

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.

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 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,

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).

MODERNA

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 4 (*A experiência crítica*) deste volume, no capítulo 1, "Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte", em que aluno é convidado a "ler", na seção **Leitura 2**, a canção "Eu me lembro", da compositora pernambucana Clarice Falcão, e relacionar a experiência dos dois eu líricos da obra com sua vida pessoal e suas reflexões sobre o amor. Nas questões que compõem o **Papo aberto sobre a canção**, os alunos fazem uma leitura oral mais livre da produção musical, contando para os colegas se consideram a obra engraçada, se se identificam com ela, se entendem as diferenças entre as narrativas etc. Em **Por dentro da canção**, por sua vez, a leitura é outra. Os alunos identificam o conflito na história que é narrada, comparam o gênero (trata-se de uma letra de canção narrativa) com outro, o texto teatral, analisam a interpretação de Clarice Falcão e Silva etc. 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 com sua vida pessoal e suas reflexões sobre o 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 relacionado à concepção de uma obra artística. Desse modo, os alunos tomam consciência de suas formas de expressão e poéticas, expandindo suas possibilidades de se envolver em experiências estéticas que qualifiquem suas relações consigo, com o outro e com o mundo compartilhado. Dessa forma, o eixo de produção desta coleção dialoga (também) com a ideia de *experiência*, proposta por Larossa e explorada nas páginas anteriores.

Nesta coleção, as seções **Experimentando**, **Expressão** e **E se a gente...?** visam contemplar o eixo da produção, proporcionando aos alunos a possibilidade de participarem ativamente de processos de pesquisa em criação em Arte conectados com seus modos de ser e viver no mundo e com as demais *experiências* de aprendizagem presentes nos capítulos, incluindo as obras apresentadas nas seções **Leitura** e os contextos em que estão inseridas. Um exemplo disso está na seção **E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai?**, no capítulo 1, "A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos" (inserido na unidade 3, *A experiência de divulgar saberes*, neste volume), em que os alunos são convidados a criar, sempre seguindo etapas de trabalho, uma coreografia inspirada por um poema, interferindo artisticamente em algum espaço da escola.

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.

MANUAL DO PROFESSOR

O boxe **Bate-papo de respeito**, por exemplo, presente neste volume no capítulo "A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos", já mencionado, propõe um diálogo qualificado dos alunos com o pensamento da bailarina Angel Vianna, a fim de estimular uma reflexão no grupo sobre a concepção dessa artista pioneira acerca da consciência do movimento e da dança como parte de um processo educacional. Já um dos boxes **Inspira?** presentes no capítulo 1, "Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite", da unidade 1 deste volume, propõe que os alunos pesquisem a trajetória, a formação e as principais obras da artista visual baiana Ananda Nahú e avaliem quanto se identificam com a carreira artística dela e se sentem inspirados por seu percurso e pela produção apresentada na **Leitura 1** do capítulo.

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, um mural que integra o projeto Xalabas, um trabalho de Diego Rivera, grafites do Coletivo Minas de Minas Crew, homenageando Elza Soares e Carolina Maria de Jesus, o pensamento do artista Kobra e os estênceis de Alex Vallauri e ainda *experienciam* grafitar com estêncil; "leem" um instrumento-escultura de Walter Smetak e as músicas de Hermeto Pascoal e John Cage para depois produzirem uma audioteca com sons ao redor e uma composição original; "leem" uma cena da peça clássica *Romeu e Julieta* e do espetáculo musical contemporâneo *Elza*, um *teaser* e um pensamento do dramaturgo Vinicius Calderoni, depois experimentam escrever um texto teatral, encenar e participar de uma *performance*; experienciam passos do frevo; "leem" fotos e vídeos de espetáculos de dança contemporânea que ocuparam espaços urbanos, "conversam" com Angel Vianna e criam movimentos a partir de um haicai e experimentam dialogar, dançando, com os espaços da escola; discutem danças e organizam um festival de danças populares; finalmente, "leem" uma sinopse, uma letra de canção, um *release*, cartazes de teatro, uma resenha e têm a oportunidade de experimentar e de produzir uma sinopse e uma videorresenha (esses exemplos foram retirados deste volume).

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

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

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

MODERNA

aspectos das obras dos contextos de vida dos estudantes, ampliando, de forma processual, suas capacidades crítica e reflexiva, assim como preveem a abordagem triangular e a BNCC. Nesse sentido, a subseção **Papo aberto** explora, em uma conversa, aspectos gerais do objeto artístico, convidando os alunos a expressar oralmente suas impressões iniciais e opiniões sobre os contextos de produção, circulação e recepção. A subseção **Por dentro**, por sua vez, exige que os alunos analisem elementos composicionais do objeto artístico, como ambientação, uso de luz e sombra, traço, cores, relação figura/fundo, sequenciação, figurinos, sonoridades etc., relacionando-os com os sentidos gerais da obra.

A título de exemplo, no já referido capítulo 1, "Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite", da unidade 1 deste volume, os alunos são convidados a observar a reprodução de um mural pintado na cidade de Praia, capital de Cabo Verde. Em **Papo aberto sobre o mural**, eles ativam suas impressões sobre a obra e usam seu repertório pessoal para falar livremente sobre intervenção urbana, grafite e função social da arte. Em **Por dentro do mural**, os alunos têm a oportunidade de falar especificamente sobre a linguagem da obra que viram (a personagem retratada, a caracterização dela, as cores, o fundo, a luz, a sombra, o volume e a perspectiva). Na seção **Se eu quiser aprender +**, que vem em seguida, o aluno é introduzido ao universo do muralismo mexicano, associando esse novo conhecimento ao mural de Ananda Nahú e ao caráter político-social dessa obra plástica de grande dimensão.

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. No caminho da pesquisa, bastante incentivada pela BNCC, neste volume, no capítulo 1, "Há música nos muitos sons que nos cercam", da unidade 2, no contexto da análise de uma escultura, os alunos são convidados a pesquisar o movimento tropicalista no boxe **Investigue** e a perceber de que forma Walter Smetak – estudado na sequência didática – está ligado a ele.

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

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

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

Artes visuais

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

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

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

Dança

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

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

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

CÓPIA DIGITAL

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, voltadas ao professor e presentes no material impresso, que articulam as competências e as habilidades exploradas, bem como as *experiências* propostas no LE.

Teatro

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

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

O componente Língua Portuguesa

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

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

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

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

É também na compreensão de linguagem como interação oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC se fundamenta. Considerando essa concepção, nesta coleção compreendemos a interação como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas) ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente. Os sujeitos participam de variadas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula, postar em uma rede social etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. E é por meio da linguagem, em suas

MODERNA

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.

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

EDIÇÃO DE OPERA

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, por exemplo, iniciar assistindo a um **vídeo** em que há uma fala de uma cientista, depois ler um **artigo de divulgação científica**, analisar um **infográfico**, ler uma **transcrição** de uma **fala** proferida em um **vídeo** (acompanhada pela reprodução de **imagens**), posteriormente ele pode ser convidado a criar uma ***playlist* comentada**, ler um **comentário** feito por um estudioso em um congresso e, finalmente, fechar o capítulo sendo instruído a produzir um ***podcast***. Tudo isso em um único capítulo.

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

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

É importante destacar que entendemos que os alunos já têm alguma familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio por tê-los estudado durante o Ensino Fundamental – Anos Finais ou porque a circulação real deles garantiu familiaridade. Assim, espontaneamente ou sob orientação (ações do professor e atividades propostas), serão capazes de reconhecer e de relacionar, entre outros aspectos, o conteúdo temático, a construção composicional, os procedimentos linguísticos, o leitor previsto, os pontos de vista envolvidos e os usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo de atuação, entendendo sua articulação na construção do sentido e suas implicações na recepção. Essas leituras podem ser finalizadas,

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: 29 ago. 2020.

CÓPIA

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

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

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

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

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

Procuramos, igualmente, garantir que os textos desenvolvessem, dentro da ideia de *experiência*, pelo tema ou pelos encaminhamentos propostos na coleção, CG essenciais e específicas da área defendidas pela BNCC, sobretudo as que se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8 e CEL 2), à educação digital (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

EDITORIA

compreendem, por exemplo, como funciona um projeto de lei (PL), dominam sua estrutura formal (ementa, proposta e justificação), entendem que um PL pode ser proposto por membros dos três poderes ou por iniciativa popular, porque analisaram um parecer e aprenderam a fazer uma consulta pública de um PL na internet. Procuramos garantir na coleção, pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que os alunos não sejam, por exemplo, ludibriados pelas chamadas *fake news* (ou "desinformação"), que compreendam o conceito de pós-verdade e a importância das *fact-checkings*, que entendam o poder de manipulação dos algoritmos sobre suas escolhas e que recorram a argumentos consistentes para discordar de um especialista ou para participar de um debate. Selecionamos, ainda, textos e atividades que incentivam uma cultura de paz e que tratam de temas importantes e delicados como a morte e a depressão. 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*, publicado por Tiago Ferro em 2018, em que a estrutura fragmentária exige um leitor ativo, capaz de organizar as sequências e preencher as "lacunas" do texto.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

Antonio Candido (1995), no ensaio "O direito à literatura" (p. 244-246), defende que a arte das palavras é um direito humano, uma necessidade básica de todas as pessoas e que "não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado". Candido

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.

CÓPIA

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, por isso ela também tem presença garantida nesta coleção ao longo dos seis volumes.

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". Esse posicionamento é garantido de forma mais direta na seção **Por dentro** e nos boxes **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito**.

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+,

REPRODUÇÃO

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, neste volume, no capítulo 2 (unidade 3), após ler e analisar um texto oral de uma cientista e dois artigos de divulgação científica, o aluno estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "A interlocução com o leitor", depois é convocado, no boxe **Desafio de linguagem**, a escrever um parágrafo que trabalhe com *analogia*. No capítulo 2 (unidade 2), após ler e analisar um texto teatral clássico e outro contemporâneo, o aprendiz estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "A linguagem como elemento de caracterização", depois é convidado a produzir, orientado pelo boxe **Desafio de linguagem**, falas para uma peça teatral com base em uma situação específica.

Depois de interagir com profundidade com os textos oferecidos nas seções **Leitura** (sempre ancorados na *experiência* proposta na unidade), em alguns casos, 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** etc.], em que o aprendiz segue uma série de etapas para produzir seu texto, dentro de um gênero estudado. A título de exemplo, no capítulo 2, "O exercício democrático", unidade 1 (*A experiência política*) deste volume, o aluno redige uma **justificação** para um PL na seção **Experimentando ser político**.

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

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

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

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

MODERNA

(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; divulgação.

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

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

A preocupação didática em detalhar os passos da produção textual – assumida nesta obra – responde ao que defende Marcuschi (2010), inspirado em Schneuwly (1988). Segundo o autor, a explicação das condições de produção textual é que fornece a base a partir da qual devem e podem ser trabalhadas e ensinadas na escola as diferentes etapas do processo de produção. Gêneros primários, de uso mais cotidiano, dispensam ou, no mínimo, simplificam essas etapas de produção, enquanto a condição final dos gêneros secundários escritos e orais, dos quais se ocupa a escola, depende de como se respeitou cada uma das funções dessas etapas.

Como se vê, a orientação das produções de textos atende a algumas importantes habilidades citadas pela BNCC em vários campos, nas quais descreve que os alunos devem saber "planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto" (p. 509).

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

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

Como mencionamos anteriormente, para dar conta de ampliar o trabalho com a *experiência* proposta na unidade, criamos uma segunda parte nos capítulos de Língua Portuguesa, o **Experimentando +**.[31] Nessa segunda etapa, novas reflexões poderão ser feitas por meio de outras leituras e propostas de produção textual (novamente dentro das seções **Leitura 3**, **4** etc.). Assim, no capítulo 2, unidade 3 deste volume, para aprofundar a *experiência* da unidade, que é *A experiência de divulgar saberes* (inspirada no campo de práticas de estudo e pesquisa), após fazer, na **Leitura 4**, análise e leitura de um infográfico, o aluno é convidado a uma nova produção. Na seção **E se a gente fizesse um infográfico?**, o aprendiz é orientado a criar, em grupo, um infográfico que traduza informações extraídas de um artigo sobre autocuidado com o corpo e com a saúde. Esse tipo de atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP14, que prevê a análise de imagens, como foco na composição e na articulação com o texto verbal. Lembramos que, novamente, os alunos deverão seguir as etapas "Momento de planejar", "Momento de elaborar", "Momento de avaliar" e "Momento de apresentar" 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

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 MODERNA

de Língua Portuguesa, nesse mesmo capítulo 2 (da unidade 3), os alunos, após analisarem a transcrição de um vídeo que associa várias semioses para relatar as medidas tomadas pelo sanitarista Oswaldo Cruz a fim de resolver problemas graves de saúde pública no Brasil, realizam uma atividade da seção **E se a gente fizesse uma *playlist* comentada?**. Eles deverão produzir uma *playlist* comentada, indicando três canais de divulgação de conhecimento que lhes pareçam interessantes e confiáveis. 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. No final do capítulo 2, da unidade 1 deste volume, por exemplo, os alunos são convidados a realizar uma atividade denominada "Seguindo ritos de tramitação". A ideia é realizar, em grupo, no ambiente escolar, processos semelhantes à tramitação de um PL em uma casa legislativa, depois de os alunos terem analisado e produzido textos a partir de PL e parecer (na primeira parte do capítulo) e de consulta pública, parecer, comentário crítico (oral), reportagem e pôster para campanha de conscientização (na segunda parte, em **Experimentando +**). Novamente, a atividade é realizada em etapas: "Etapa 1 – Elaboração de um projeto", "Etapa 2 – Elaboração de um parecer", "Etapa 3 – Debate", "Etapa 4 – Reformulação dos projetos" e "Etapa 5 – Votação e encaminhamento".

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 escrevendo contos, minicontos, cenas de textos teatrais, poemas etc.

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.

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. No capítulo 2, "Traduzindo para descomplicar", dentro da unidade 3 (*A experiência de divulgar saberes*) deste volume, por exemplo, a oralidade tem primeiro plano com a proposta da criação de um *podcast* para divulgar um conhecimento científico. As instruções dadas a ele estão relacionadas ao universo de um texto oral pertencente a um gênero digital: leitura expressiva, interlocução direta com ouvinte, linguagem informal (sem ser descuidada), uso de trilha sonora etc.

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,

MANUAL DO PROFESSOR

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 capítulo 2 da unidade 1 deste volume. Na seção **Leitura 5**, o aluno precisa analisar um comentário crítico proferido por uma jornalista em uma rádio sobre um PL. Após ler a transcrição da fala, ouvi-la e vê-la (está indicada na página do LE uma gravação do momento em que a jornalista fala, disponível na internet), os alunos analisam, na subseção **Por dentro do texto**, além da linha argumentativa da profissional, aspectos presentes em sua fala como gesticulação, expressões faciais e risos.

Na **Leitura 6** desse mesmo capítulo, há uma transcrição de reportagem, e o aluno é convidado, na subseção **Por dentro do texto**, a analisar a progressão do texto em situações de fala espontânea e os marcadores conversacionais, como "né", que podem evidenciar eventual insegurança de quem fala.

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, a análise linguística/semiótica se dá de forma mais evidente

EM MODERNA

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, neste volume, ao analisar um PL e um parecer, na unidade 1, capítulo 2, o aluno se depara com questões que o convidam à análise de vocabulário, do uso de advérbio, do uso de elementos coesivos etc.; ao analisar textos teatrais, *teaser* e texto didático sobre o fazer teatral, são propostas questões sobre tipos de discurso, vocabulário etc.; ao estudar artigo de divulgação científica, o aluno lida com questões sobre conectores, uso de parênteses, uso de linguagem técnica 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, relacionado aos gêneros PL e parecer, estudar os recursos coesivos no texto argumentativo (conectores); relacionado ao gênero texto teatral, analisar a linguagem como elemento de caracterização (marcas de variedades linguísticas); relacionado ao gênero artigo de divulgação científica, estudar mecanismos linguísticos que garantem a interlocução com o leitor; relacionado a um texto em que uma agência de checagem de notícias apresenta sua metodologia de trabalho, o estudante pode estudar os mecanismos linguísticos que garantem a impessoalidade de um texto, entre outros exemplos.

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

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

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

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

33. Esse boxe já foi explorado nos tópicos anteriores.

PROVA

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 Comunicação (TIC). 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 TIC 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.

No capítulo 2 da unidade 4 deste volume, por exemplo, cuja *experiência crítica* (inspirada no campo jornalístico-midiático) orienta a unidade, propõe-se uma reflexão profunda sobre a questão da "desinformação" e sobre o fenômeno das chamadas "bolhas virtuais". No capítulo "Avalanche de desinformação", o aluno tem acesso a cinco textos: o primeiro é parte de uma resenha sobre um estudo do fenômeno das bolhas virtuais; o segundo, o quarto e o quinto são reportagens acerca de mecanismos tecnológicos que interferem em nossa leitura do mundo. O terceiro é parte de um artigo acadêmico que discute a inadequação da expressão *fake news*. Recorrendo à metodologia ativa de aprendizagem painel integrado (sobre a qual trataremos adiante), os alunos leem e discutem os textos em grupos, depois estabelecem diálogos entre essas leituras e uma tirinha, um gráfico e um fragmento de um ensaio filosófico. Recorrem ao boxe **Bate-papo de respeito** para debater a fala de um especialista e depois, na seção **Experimentando**, escrevem, seguindo um passo a passo, usando a máscara de um articulista, um artigo de opinião sobre a manipulação do indivíduo no contexto da pós-verdade.

Na segunda parte do capítulo, os alunos realizam uma série de leituras e atividades relacionadas ao reconhecimento de *fake news* (ou, como preferem denominar alguns especialistas, "desinformação") e conhecem uma agência de checagem de notícias. Na terceira parte dessa sequência didática, em **Expressão**, os alunos, em grupos, desenvolvem um jogo dirigido à educação de seus colegas mais novos, crianças de 8 a 10 anos.

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*;

MANUAL DO PROFESSOR

- 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;
- vídeominuto;
- instapoema;
- *e-folhetim*.

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

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

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

MODERNA

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 de espaço.

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

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

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

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

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

II. Gravação e edição de áudio

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

1. Instale o programa em seu computador ou *smartphone*.
2. Abra o programa.
3. Ative o microfone e o fone de ouvido.
4. Inicie a gravação selecionando o botão "Gravar" ou "Rec". Lembre-se de, antes, realizar algum teste.
5. Alguns programas pedem que você opte por modelos de salvamento de arquivo; em geral, o formato MP3 é o compatível com um maior número de programas.
6. Ao finalizar a gravação, salve uma cópia do arquivo em seu dispositivo. Atente ao tamanho do arquivo, salvando uma versão de qualidade mediana.
7. Se optar por editar o áudio, dê outro nome ao arquivo, para manter a versão original. Com isso você terá a opção de recorrer a ela se precisar refazer o material.
8. Inicie o editor de áudio. Clique em "Abrir" e selecione o arquivo a ser editado. Será aberta uma trilha de edição.
9. Atente para o fato de que em alguns editores só é possível fazer a edição do áudio se ele estiver pausado.
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 con-

EM REFORMA

junto de propostas e abordagens teóricas que dominaram a cena da Educação Física ao longo dos anos 1980, conhecidas como **Movimento Renovador**, garantiu alguns encaminhamentos importantes para a área, colocando os objetivos da Educação Física escolar no centro dos debates. Um dos objetivos desse movimento foi atribuir maior significado à disciplina, transpondo visões reducionistas que, muitas vezes, limitavam-na à condição de *atividade*, de *espaço de não aprendizagem* ou até mesmo de simples *momento de relaxamento* para os alunos.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

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

REPRODUÇÃO PROIBIDA

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

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

A Educação Física na BNCC

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

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

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

A Educação Física, devidamente inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, foi organizada, ao longo dos seis volumes da coleção, de modo a contemplar as dimensões do 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

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

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 OBRA

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 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, neste volume, na unidade 2 (*A experiência artística*, dentro do campo de atuação artístico), no capítulo 3 ("Levanta a sombrinha que

CÓPIA

o frevo vai passar!"), os alunos não se restringem a ouvir um professor explicar de modo transmissivo o que caracteriza essa manifestação cultural popular brasileira que é o frevo. Eles, como protagonistas de suas aprendizagens, experienciam essa dança, ensaiando alguns passos. Essa estratégia é proposta para toda a turma, de modo que os alunos possam ter a experiência do frevo.

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

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

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

Por exemplo, na unidade 3 deste volume, no campo das práticas de estudo e pesquisa, para desenvolver *A experiência de divulgar saberes*, após pesquisar e criar coreografias, os alunos organizarão um festival de danças populares para compartilhar saberes e experiências formativas acerca dessas manifestações com a escola e com a comunidade, traduzindo a diversidade de práticas que há no país. Já na unidade 4, *A experiência crítica*, dentro do campo jornalístico-midiático, será desenvolvida a partir da leitura de textos e da vivência de jogos de basquete em diferentes formatos. Tendo esses conhecimentos como base, os alunos serão convidados a aplicar a classificação funcional a um jogo de basquete fictício para compreender a importância de se respeitar as diferentes competências e limitações de cada um.

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).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção

A relação entre os campos que inspiram as *experiências* e os *saberes* da Educação Física e a área de Linguagens e suas Tecnologias materializa-se em textos verbais que abordam representações e significados que atravessam as práticas corporais. Para melhor ilustrar esses itinerários, tomaremos como modelo o capítulo 3 da unidade 1 deste volume: "O esporte pode ser uma experiência política?". No entanto, ressaltamos que nem

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

38. Assim como em Língua Portuguesa, nos capítulos de Educação Física, as seções **Leitura** convidam a uma análise de texto 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.

PROVA

todos seguirão exatamente a mesma lógica, apresentando algumas variações nas seções ou mesmo inversões na ordem em que aparecem. A abordagem tem início com a leitura de um artigo de opinião que trata das relações entre esporte e política.

Esse artigo, que integra a seção **Leitura**, é explorado por meio de questões de análise que compõem as subseções **Papo aberto sobre o texto** e **Por dentro do texto**. Essas questões mediadoras suscitam, sobretudo, a mobilização de saberes conceituais, relacionados à identificação de pautas políticas ligadas aos direitos humanos que são negadas pelo autor do texto e a crítica à censura de livre expressão dos atletas. Elas também abrem espaço para que os alunos manifestem suas opiniões sobre o que o autor do texto defende.

As análises se ampliam a partir de outras etapas, como o boxe **Bate-papo de respeito**, em que a futebolista estadunidense Megan Rapinoe chama a atenção para a desigualdade de gênero no futebol e reforça o coro daqueles que reconhecem ser impossível separar esporte de política.

O boxe **Inspira?** apresenta aos alunos o ex-jogador de futebol Sócrates (falecido em 2001), que, além de ser um destaque nos gramados, é uma referência do ativismo político e ganhou notoriedade por ter se formado em Medicina ainda no início de sua carreira como futebolista. No boxe **Biblioteca cultural**, propõe-se que os alunos assistam a dois documentários, que tratam do movimento intitulado Democracia Corinthiana, o qual explora uma experiência de participação política dos jogadores tanto no cotidiano de um clube de futebol como no processo de reabertura política do país.

Por fim, a seção **Bora pra quadra?** propõe a vivência de dois jogos que suscitam a produção de sentidos para negociações políticas mediadas pelas regras do "jogo democrático". No primeiro, os alunos escolhem seus representantes, que formulam as regras do jogo de maneira antidemocrática, colocando em evidência situações de discriminação, injustiça e opressão. Já na segunda vivência, propõe-se uma experiência democrática de corresponsabilidade dos sujeitos, visando ao bem comum. Esse, assim como outros percursos didáticos desenvolvidos ao longo da coleção, imprime à abordagem do tema 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 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

EDIÇÃO

habilidades que permitem regular os processos cognitivos. Segundo Sammartí (2009), a autorregulação permite ao estudante compreender de modo claro o que precisa aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para realizar a atividade proposta.

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

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

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

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

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

Para **mapear atitudes e valores** que os alunos denunciam, propomos com ênfase o uso de boxes como **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito**, da subseção **Papo aberto sobre o texto** (...**sobre o vídeo**, ...**sobre a cena** etc.) e dos projetos em grupo que exigem cooperação propostos pelas seções **E se a gente...?**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**, pois possibilitam a demonstração de conflitos, a livre expressão dos aprendizes e a manifestação de eventuais falas preconceituosas, contaminadas por estereótipos, por inferências indevidas, por desconhecimento, por medo, por intolerância etc. É nosso papel detectar esse tipo de pensamento e lidar com ele com cuidado e paciência, fazendo prevalecer no ambiente da sala de aula o respeito pelas 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 o artigo de divulgação científica "Microrganismos: nossas fábricas microscópicas" (**Leitura 2** do capítulo 2, "Traduzindo para descomplicar", da unidade 3, *A experiência de divulgar saberes*, 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 1, 3, 5 e 7, as quais exigirão uma capacidade de com-

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.

preensão bastante básica do artigo de divulgação científica 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. (Note que questões como a 7 apontam para o domínio ou não das características do gênero textual em estudo.)

Depois de separados esses grupos, peça que os alunos pertencentes aos grupos 1 e 2 sintetizem, como lição de casa, informações do artigo de divulgação científica, usando para isso tópicos, quadros e esquemas. A atividade proposta em **Por dentro do texto** pode contribuir para o entendimento desse tipo de registro.

Você também pode solicitar que os alunos façam, individualmente, todas as questões apresentadas em **Papo aberto sobre o texto** e as questões 2 e 3 que compõem a subseção **Por dentro do texto**. Depois, construa as rubricas de correção a partir das respostas sugeridas neste MP, apresente-as aos alunos, discuta-as com o grupo e peça que eles troquem as atividades para fazer correções "dois a dois" (um corrige a do outro). Você pode usar os resultados obtidos pelos alunos, depois de tabulados, para decidir se volta a explorar determinados aspectos da **Leitura 2** que ainda não foram compreendidos pelos alunos ou se já passa para a **Leitura 3**. Esse tipo de correção e divisão do grupo em subgrupos também é importante para decidir se você avança para a seção **Se eu quiser aprender +** ou se ainda retoma os textos das **Leituras 2** e **3** 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 esse 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. Um exemplo dessa estratégia está no capítulo 1, unidade 1, deste volume, quando os alunos entram em contato com o muralismo mexicano e usam o conhecimento adquirido na seção **Se eu quiser aprender +** para analisar novamente o mural que viram na **Leitura 1**, mas com novas possibilidades de leitura.

As seções **Experimentando**, **E se a gente...?**, **Expressão** e **Bora pra quadra?** são ótimas oportunidades de avaliações cumulativas, já que elas resgatam determinadas aprendizagens desenvolvidas nos blocos que compõem as sequências didáticas. No caso específico das seções **E se a gente...?** e **Experimentando**, que trabalham individual ou coletivamente com produções de texto pertencentes a um gênero específico, já há, 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 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) e 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

MODERNA

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 **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

O eixo de leitura de textos verbais (escritos ou orais) é essencial na área de Linguagens e suas Tecnologias e perpassa 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 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, no primeiro texto da seção **Leitura 1**, do capítulo 2 (unidade 4), deste volume, espera-se que os alunos não conheçam os termos: "inconteste", "resvalam" e "arcabouço". Caso demonstrem não conseguirem compreender a resenha "Para escapar da pós-verdade" por não saberem o que significam, por exemplo, "esferas", "acadêmicos", "disseminação", "alicerces", "diversidade", "dilema" etc., é necessário atuar.

2. Eixo da leitura – compreensão de informações

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

(1) escolha um texto deste volume;

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

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

(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 "Evento esportivo não é lugar de manifestação política" (unidade 1), "Frevo: dança e cultura pernambucana" (unidade 2), "Microrganismos: nossas fábricas microscópicas" (unidade 3), "Danças populares" (unidade 3), 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...";

EM OFERTA

(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 1, da seção **Leitura 1**, do capítulo "Avalanche de desinformação", neste volume: "Eu não acho que você está certo quando defende que os públicos mais sensíveis à pós-verdade sejam os jovens e os idosos, e acho que as pessoas de meia idade são o público mais sensível pela minha vivência com meus familiares...". Esse tipo de comentário mostrará ao professor que o aluno se equivoca com a leitura que faz do texto, uma vez que não é o autor que defende que há dois públicos mais sensíveis à pós-verdade; são as pesquisas feitas no Brasil e em Portugal, utilizadas pela autora da obra *Como sai das bolhas*, objeto da resenha. Além disso, o comentário evidencia que o aluno se equivoca com o conceito de argumento. Será necessário, portanto, um trabalho mais individualizado com esse estudante sobre compreensão de textos e argumentação.

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

5. Eixo da produção de textos – texto expositivo

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Eixo da produção de textos – apresentação oral

Há nesta coleção inúmeras atividades que convidam à apresentação oral. Alguns alunos podem ter dificuldade em situações de oralidade, independentemente de seu grau de extroversão nas situações informais. Por vezes, há dificuldade em empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, 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 debate. 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.

MODERNA

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 variado

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

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

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

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

MODERNA

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>; acesso a programas de financiamento e apoio estudantil como o Fies <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>.

Essa prova também é valiosa, pois 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.

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.

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 MODERNA

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 2, 3 e 4.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
CEL da BNCC com a qual essa competência do Enem dialoga: 7.

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

As atividades propostas em cada uma das quatro unidades de cada volume desenvolvem/mobilizam oito das nove "competências de área"[42] previstas pelo Enem. A título de exemplo, apenas deste volume, temos: as questões que integram a **Leitura 1**, capítulo 2, unidade 4, desenvolvem/mobilizam as competências de área 1 e 9; as questões que integram a subseção **Papo aberto sobre o texto** da **Leitura**, no capítulo 3, unidade 3, desenvolvem/mobilizam a competência de área 3; as questões que integram **Por dentro do mural** da **Leitura 1**, no capítulo 1, unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 4; as questões que integram a subseção **Por dentro do texto** da **Leitura 2**, no capítulo 2, unidade 2, desenvolvem/mobilizam a competência de área 5; as questões que integram **Se eu quiser aprender +**, no capítulo 2, unidade 3, desenvolvem/mobilizam a competência de área 6; a atividade proposta em **Experimentando ser articulista**, no capítulo 2, unidade 4, desenvolve/mobiliza a competência de área 7; as questões presentes em **Se eu quiser aprender +** e no **Desafio de linguagem**, no capítulo 2, unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 8.

A seguir, apresentamos exemplos de momentos em que, neste volume, "os eixos cognitivos" do Enem são contemplados: as questões presentes em **Se eu quiser aprender +** e no **Desafio de linguagem**, no capítulo 2, unidade 3, contemplam o eixo I (DL); o trabalho com grafites e murais feito no capítulo 1, unidade 1, contempla o eixo II (CF); o painel integrado proposto para trabalhar os cinco textos que abrem o capítulo 2, unidade 4, contempla o eixo III (SP); os boxes **Bate-papo de respeito** presentes nos capítulos contemplam o eixo IV (CA); a seção **E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização?**, do capítulo 2, unidade 1, contempla o eixo V (EP).

Como todas as competências gerais e específicas e as habilidades mobilizadas pelas atividades propostas nos volumes são informadas aos alunos e a você no LE, basta associá-las por meio dos quadros 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.

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

Uma vez que a competência prevê a avaliação conjunta de aspectos diversos, cabe a você, professor, definir que aspecto

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

EM MODERNA

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

MODERNA

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.

	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.

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.

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.

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

MIDIANA

QUESTÃO 42

REPRODUÇÃO/ENEM 2017

Fim de semana no parque

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

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

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

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

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.

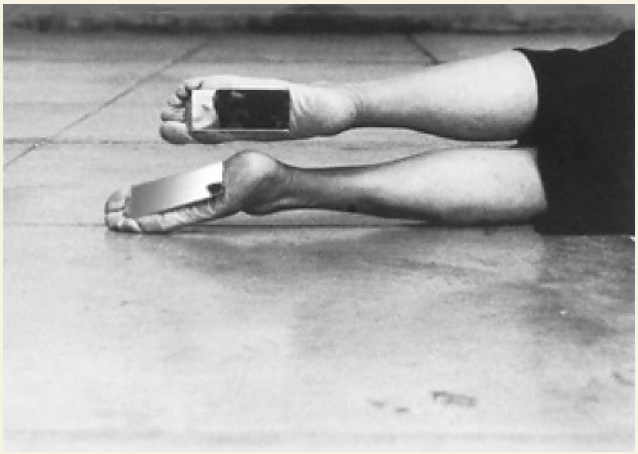
A Arte no Enem

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 × 88 cm. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Texto 2

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

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

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

a) estabelecer limites entre o corpo e a composição.

b) fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.

c) discutir políticas e ideologias sobre o corpo como arte.

d) compreender a autonomia do corpo no contexto da obra.

e) destacar o corpo do artista em contato com o espectador.

AYRTON VIGNOLA/ESTADÃO CONTEÚDO

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

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

a) participação do público na interação lúdica com a obra.

b) distribuição de obstáculos no espaço da exposição.

c) representação simbólica de objetos oníricos.

d) interpretação subjetiva da lei da gravidade.

e) valorização de técnicas de artesanato.

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

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

MODERNA

(considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC" (p. 13).

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

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

A título de exemplo, no capítulo 2 ("O exercício democrático") da unidade 1 (*A experiência política*), mobilizam-se as seguintes competências gerais, específicas e habilidades – CG: 1, 5, 6, 7, 9 e 10; **Leitura 1**: EM13LGG101, EM13LGG302 (EM13LP23 – CE 1, 7); **Leitura 2**: EM13LGG302, EM13LGG101 (EM13LP23 – CE 1, 7); **Fala aí! 1**: EM13LGG302; **Se eu quiser aprender +**: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104 (EM13LP26 – C1); **Desafio de linguagem**: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104 (EM13LP26 – C1); **Experimentando ser político**: EM13LGG305 (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP23 – CE 1, 7); **Leitura 3**: EM13LGG305, (EM13LP23 – CE 1, 7); **É lógico!**: EM13LGG103; **Leitura 4**: EM13LGG303 (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP23 – CE 1, 7); **Bate-papo de respeito**: EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304 (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2); **Leitura 5**: EM13LGG102 (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4), (EM13LP23 – CE 1, 7); **Leitura 6**: EM13LGG302 (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP16 – CE 1, 4); **E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização?**: EM13LGG301, EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104 (EM13LP26 – C1), (EM13LP01 – C2); **Fala aí! 2**: EM13LGG302, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104 (EM13LP26 – C1), EM13LGG201 (EM13LP01 – C2); **Expressão**: EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304 (EM13LP27 – CE 3).

Assim, nesse capítulo 2, a leitura do PL (**Leitura 1**) e do parecer (**Leitura 2**); a discussão proposta no **Fala aí!**; o estudo sobre "Recursos coesivos no texto argumentativo" e a produção de um breve comentário sobre resultados apresentados em um gráfico (em **Desafio de linguagem**); a feitura de uma nova justificação (em **Experimentando ser político**); a leitura de uma consulta pública (**Leitura 3**), a pesquisa proposta em **Investigue**; a leitura dos trechos de pareceres (**Leitura 4**); o diálogo com a chefe de Unidade de Medicamentos e Tecnologias de Saúde (**Bate-papo de respeito**); a leitura do comentário crítico (**Leitura 5**); a produção de pôsteres (em **E se a gente...?**) e a realização de um processo semelhante à tramitação de um PL (**Expressão**) mobilizarão/desenvolverão competências gerais ligadas ao entendimento e explicação da realidade (CG 1), à resolução de problemas e protagonismo juvenil (CG 5), a fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (CG 6), à argumentação com base em fatos (CG 7), ao exercício do diálogo e da empatia (CG 9) e ao agir pessoal e coletivamente com base em princípios éticos e democráticos (CG 10).

Se pensarmos na competência específica da área, as atividades propostas na seção **Leitura 1**, por exemplo, desenvolverão a compreensão e análise de processos de produção e circulação de discursos (EM13LGG101) e o posicionamento crítico diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos (EM13LGG302). Além disso, desenvolverão, ao mesmo tempo, a habilidade (do componente de Língua Portuguesa) de analisar criticamente o discursos político de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas (EM13LP23), situada 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 direta-

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

46. Grifo nosso, não consta na BNCC.

REPRODUÇÃO

mente 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:

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

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

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

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

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

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

(7) desenvolver a capacidade de liderança;

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

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

Na unidade 1, capítulo 1, na seção **Expressão**, prioriza-se a criatividade individual do aluno em um primeiro momento e a organização coletiva em um segundo. O objetivo é valorizar a interpretação que o aluno fez dos conhecimentos adquiridos sobre as linguagens do mural e do grafite, tanto no nível prático, já que ele produzirá uma obra baseada nessa sua experiência de aprendizagem, quanto no nível simbólico, porque os estênceis ficarão expostos para toda a comunidade escolar.

No capítulo 2, da unidade 1, na seção **Experimentando ser político**, recorre-se à metodologia ativa da correção por pares (ver explicação sobre isso adiante). Nessa abordagem, o aluno avalia o trabalho de um colega usando um quadro de critérios (rubrica de correção), o que permite que ele entenda de forma ativa quais são as boas práticas de linguagem e de organização de ideias do gênero textual estudado (no caso, o PL). Nesse mesmo capítulo, na seção **E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização?**, a avaliação dessa atividade segue uma prática de metodologia ativa que combina elementos da correção por pares e da chamada rotação por estações (ver explicação adiante). Na correção por pares, há a internalização dos critérios de correção do gênero (aqui, o cartaz de divulgação de campanha) de forma prática por cada um dos alunos; a rotação por estações, por sua vez, otimiza o processo de correção e *feedback* da tarefa, além de tornar dinâmico o espaço físico da sala de aula.

No capítulo 3, unidade 1, na seção **Bora pra quadra?**, relacionam-se teoria e prática: os valores democráticos que os estudantes devem inferir do jogo proposto estão diretamente ligados a situações cotidianas de discriminação e injustiça. A comparação das duas vivências propostas nessa atividade (Jogo da Democracia dos Escolhidos e Jogo da Democracia) serve ao propósito de tornar mais claras as estruturas que possibilitam que diversas situações de opressão aconteçam na convivência em sociedade.

Na unidade 2, capítulo 1, na seção **E se a gente fizesse uma audioteca com os sons ao redor?**, entram em cena as práticas de pesquisa: para registrar as sonoridades do ambiente, os alunos precisão se engajar em um processo de observação da realidade, transformando sons cotidianos em inspiração artística.

No capítulo 2, da unidade 2, na seção **Se eu quiser aprender +**, por meio da prática de análise do discurso, o aluno percebe as marcas de variedade linguística e como elas carregam muita informação. Além dessa aprendizagem ativa, essa atividade permite que o aluno construa estratégias de leitura observando os meios empregados pelos seus colegas para fazer a análise linguística do texto. Nas seções **Experimentando escrever um texto teatral**, **E se a gente encenasse?** e **Expressão**, as sequências de atividades propostas procuram posicionar o aluno no centro de seu próprio processo de aprendizagem e alinhar a teoria à prática. Em cada uma delas, os alunos devem protagonizar diferentes atividades envolvidas na produção de um espetáculo teatral: redação do texto da peça, adaptação textual, direção, atuação e produção técnica.

No capítulo 3, da unidade 2, a seção **Bora pra quadra?** busca desenvolver a autonomia dos estudantes e suas habilidades de criação coletiva. Depois de internalizar a lógica de reprodução dos passos de frevo, os estudantes são encorajados não apenas a explorar novas possibilidades de movimentação corporal a partir do conhecimento recém-adquirido, como também a pesquisar outros passos preexistentes e incorporá-los ao processo de criação, que deve ser feito coletivamente.

Na unidade 3, capítulo 1, nas seções **E se a gente criasse movimentos a partir de um haikai?** e **Expressão**, os alunos autonomamente desenvolvem gestos cotidianos no "espaço

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.

MODERNA

público" da escola, transformando esse local em um ambiente cênico. A atitude de contemplação que os alunos usarão para observar o ambiente em seu percurso pela escola configura um contato com uma possibilidade de pesquisa artística. O exercício ativo de direcionar um olhar mais reflexivo ao ambiente que eles frequentam no cotidiano os ajudará a entender como os artistas elaboram as reflexões que aparecem nas *performances* estudadas ao longo do capítulo, e vai além: esse exercício pode levá-los a levantar questionamentos sobre como ocupam os lugares pelos quais transitam no dia a dia.

No capítulo 2, unidade 3, a subseção **Por dentro do texto** oferece ao aluno uma forma de conhecimento metalinguístico sobre o estudo autônomo de textos de divulgação científica, que constituem boa parte dos materiais didáticos geralmente disponíveis para a consulta deles. Esse tipo de conhecimento metalinguístico é muito importante para que o aluno se torne mais responsável pelo seu processo de aprendizagem na ocasião de estudo individual baseado em leitura; ele ajuda o estudante no autoconhecimento relativo a seus estudos, permitindo que ele entenda como fazer para extrair informações da leitura de um texto pertencente a um gênero que preza pela objetividade. Nessa proposta, o aluno também entra em contato com três ferramentas que ele pode utilizar para fazer resumos (tópicos, tabela e esquema).

No capítulo 3, unidade 3, a seção **Bora pra quadra?** propõe que os alunos organizem um festival, dividindo funções; eles terão à disposição as instruções do que deve ser feito em cada uma das etapas de preparação, mas vão precisar realizá-las de forma autônoma. A primeira, segunda e terceira etapas preveem a pesquisa de danças regionais diversas e dos registros dessas danças em redes sociais, o que mobiliza a habilidade do estudante de analisar o discurso multimodal em diferentes plataformas. Isso ocorrerá quando eles precisarem fazer uma busca por *hashtags*, por exemplo. Além disso, a atividade propõe que os alunos se envolvam com a comunidade, que formará o público do evento e precisará ser informada a respeito de data, horário e local, recebida, acomodada e entrevistada para os registros do festival.

Na unidade 4, capítulo 1, na seção **Expressão**, os alunos são desafiados a interpretar sozinhos o material proposto e a elaborar um discurso crítico consistente sobre ele por meio de um vídeo. Trata-se de uma atividade que exige que eles tomem decisões criativas acerca de como expressarão seus pontos de vista e mobiliza habilidades de auto-organização.

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.[48]

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

EM OBRA

Instrução por pares (*Peer instruction*)

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

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

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

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

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

A abordagem PBL, muitas vezes traduzida para Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), prevê a proposição de um problema para grupos pequenos de alunos, os quais devem encontrar uma solução significativa para ele por meio de pesquisa individual e contraste coletivo de ideias. Para que essa abordagem seja desenvolvida adequadamente, é preciso que o problema proposto aos grupos seja contextualizado. Também é necessário que os alunos tenham acesso a fontes de pesquisa, embora seja possível não fornecê-las diretamente para fomentar a autonomia na busca por informações.

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

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

Painel integrado (*Jigsaw classroom*)

O painel integrado (do inglês *jigsaw classroom*) é uma dinâmica em que os alunos são divididos em grupos reduzidos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. O número de partes precisa corresponder

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

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

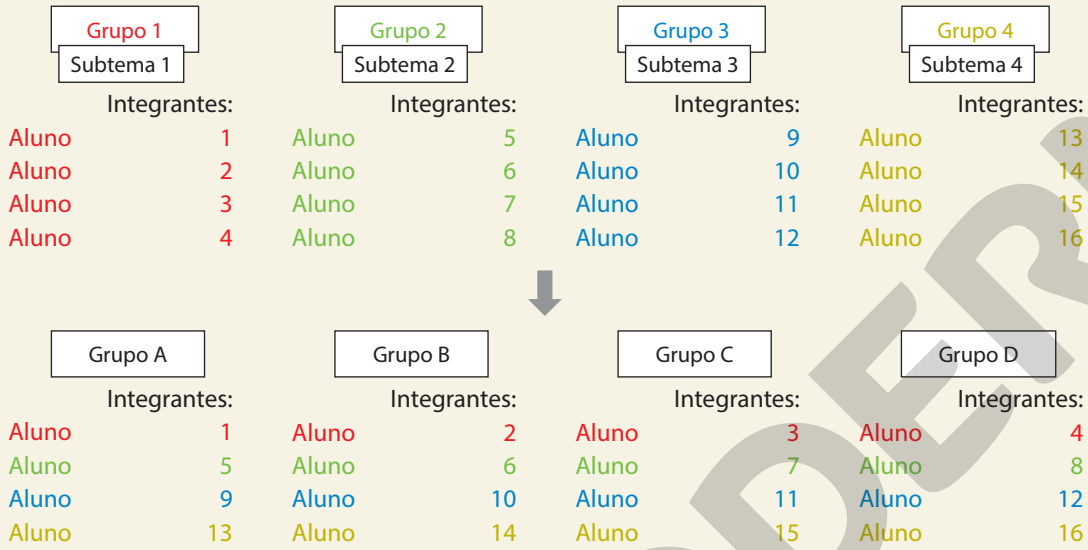
51. BORGES, M.; CHACHÁ, S. *et al*. **Tabela 1**: Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial. *In*: Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 3, n. 47, p. 301-307, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp>. Acesso em: 20 set. 2020.

52. Idem.

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 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

MODERNA

ao introduzir cada um deles. O conhecimento adquirido da resolução de um desafio é requerido para que se solucione o próximo, e assim por diante. Usar esse elemento em sala de aula pode criar nos alunos a ideia de progresso, além de respeitar o ritmo pessoal de aprendizagem de cada um;

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

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

Pensar computacionalmente

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

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

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

Brackman (2017) 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), Brackman propôs uma definição para o PC: "O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou máquina possam executá-los eficazmente" (p. 25 e 29).

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

Sugestões de inserção do PC nas disciplinas de Estudos Sociais, Linguagens e Artes		
Conceitos de PC	**ESTUDOS SOCIAIS**	**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

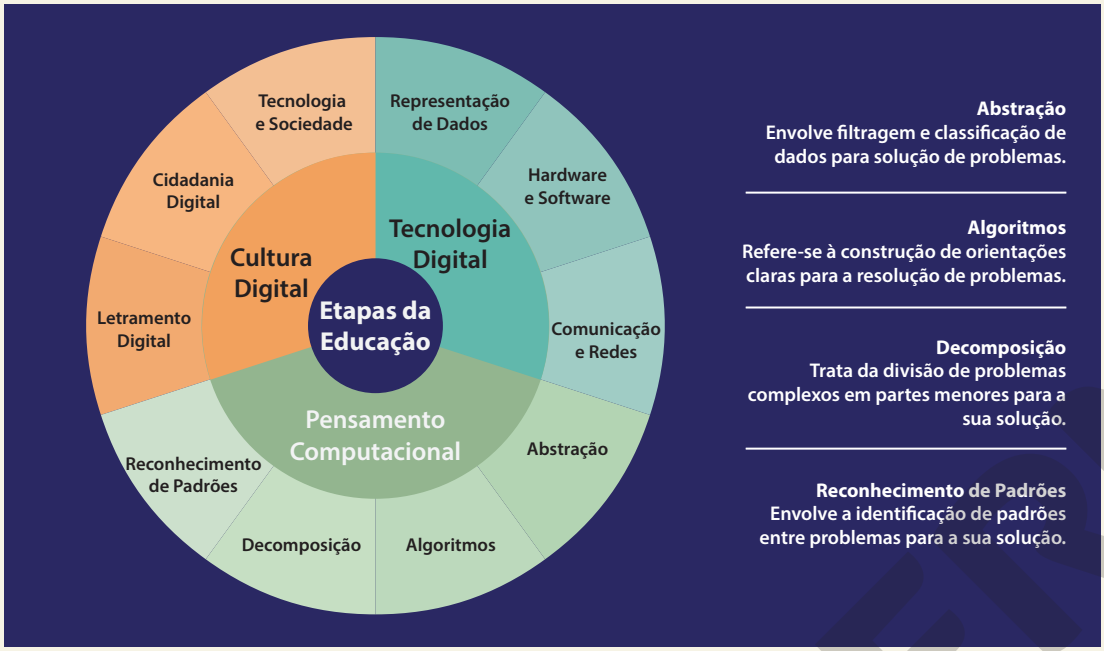
Fonte: adaptado de CSTA/ISTE (2009) e Barr e Stephenson (2011).

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

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

PREVIEW

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), no documento "Currículo de Tecnologia e Computação", explica que o PC "[...] tem sido considerado um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto à leitura, escrita e aritmética, visto que ele também é aplicado para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos".[55] A imagem a seguir, criada pelo CIEB, situa o PC dentro das etapas que contemplam uma educação digital mais completa e conceitua *abstração*, *algoritmos*, *decomposição* e *reconhecimento de padrões*.



CIEB/ CC BY-SA 4.0

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

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

Propomos, em seções e boxes desta coleção, um trabalho 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 podem buscar o reconhecimento de determinados padrões quando convida os alunos a analisarem aspectos formais de músicas, peças de teatro, pinturas, coreografias, vídeos etc.

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.

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

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 "Etapa 1 – Elaboração de um projeto"; "Etapa 2 – Elaboração de um parecer"; "Etapa 3 – Debate"; "Etapa 4 – Reformulação dos projetos"; "Etapa 5 – Votação e encaminhamento" (exemplo retirado do capítulo 2, unidade 1 deste volume) ou "Etapa 1 – Testando a técnica; "Etapa 2 – Elaborando um projeto de intervenção artística na escola"; "Etapa 3 – Concretizando o projeto"; "Etapa 4 – Reflexão" (exemplo retirado do capítulo 1, unidade 1 de Arte deste volume). Nesse sentido, trabalha-se a capacidade de *decompor* um "problema", pois divide-o "em partes menores para facilitar a [sua] resolução".

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

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

A seção **Bora pra quadra?** também desenvolve, dentro de suas possibilidades, o PC, uma vez que agrega aprendizagens como **reconhecimento de padrões**, **decomposição** e **abstração** para a **resolução de um problema** a partir de um conjunto de instruções com passos específicos, como preparação, realização da vivência, roda de conversa sobre a vivência etc. Além disso, para, por exemplo, *compor* uma coreografia, é necessário que o aluno recorra à sua capacidade de *decomposição*, ou seja, ele precisa "dividir o problema em partes menores para facilitar a [sua] resolução". No caso do frevo, manifestação apresentada neste volume (capítulo 3, unidade 2), os alunos trabalham, em separado, com a aprendizagem de cada passo dessa dança ("engana-povo", "ponta/calcanhar", "saci" e "tesoura") para depois, nas etapas "Compondo coreografias" e "Vamos juntar?", juntá-los em uma coreografia única e coletiva. Essa atividade também desenvolve a abstração dos alunos, uma vez que "envolve a filtragem e classificação dos dados [no caso, cada um dos passos], criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais [os passos essenciais para composição] em determinado problema [a coreografia final]. Também envolve formas de organizar informações [os passos aprendidos] em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas [a coreografia feita pelo grupo de alunos]".

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, unidade 3 deste volume, os alunos selecionam danças das regiões brasileiras), a **análise de dados** (nesse mesmo capítulo 3, unidade 3, analisam características dessas danças), a **representação de dados** (ainda no capítulo 3, unidade 3, transformam os dados em um desenho de coreografia para oito alunos) e a **simulação** (apresentam uma coreografia que simule a dança pesquisada dentro de um festival).

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 os boxes denominados **É lógico!**, inseridos nas laterais das páginas, próximos às atividades 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.

EDIÇÃO DE PROVA

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.

V. Tempo de planejar

Como vimos, a BNCC reforça, em síntese, 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",[57] na qual as disciplinas mobilizam/desenvolvem uma série de habilidades e competências gerais e específicas centradas na "associação ensino-pesquisa", e não a partir de conteúdos ou temas comuns. Nesse sentido, procuramos partir dos mesmos percursos de aprendizagem ("prática docente comum"), nos três capítulos que compõem as unidades, a partir da mesma *experiência*, mobilizando competências e habilidades por meio de atividades que colocam o aprendiz como protagonista de seu processo. Cabe a ele, nesta coleção, investigar, propor, problematizar, questionar, construir conceitos, elaborar projetos, avaliar, discordar, concordar, dialogar, debater, compartilhar, comentar, filmar, encenar, jogar, acessar outras fontes de conhecimento, desconfiar, problematizar, escrever, falar, argumentar, contra-argumentar, planejar, autoavaliar, corrigir...

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

MODELO

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 1, deste volume, que se baseia n*A experiência política*. Essa unidade é composta pelos capítulos "Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite", "O exercício democrático" e "O esporte pode ser uma experiência política?".

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.

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 política, proposta para a unidade 1. No debate, é muito importante ampliar a visão dos alunos do que é uma experiência política, de modo que eles não confundam com uma experiência político-partidária.

Encontro 3 (LP + Arte + EF): novamente juntos, os professores propõem aos alunos o percurso que será realizado por eles na área nas próximas semanas: apresentam (por meio de projeções, se for possível) os grafites e murais que serão analisados, os artistas Kobra, Ananda Nahú, as Minas de Minas Crew, Alex Vallauri, os gêneros textuais PL, parecer, comentário crítico, a discussão sobre o esporte como experiência política, o jornalista Tiago Leifert, os atletas Megan Rapinoe e Sócrates e o movimento Democracia Corinthiana. A ideia é ouvir os alunos e detectar o que eles sabem sobre esses materiais pelos quais passarão nas próximas aulas, além de convidá-los a investigar autonomamente informações sobre eles.

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Arte

Encontro 4 (Arte): nesse encontro, será privilegiada a **Leitura 1** do capítulo de Arte. Os alunos serão convidados a observar o mural que abre o capítulo e, por meio da subseção **Papo aberto sobre o mural**, conversarão livremente sobre essa produção com seus colegas. Depois, sozinhos, responderão às questões propostas no **Por dentro do mural**. Ficará como tarefa de casa a leitura do texto didático que está na seção **Se eu quiser aprender +** (sem as questões) e dois alunos serão convidados a pesquisar sobre a autora do mural da **Leitura 1** e preparar três minutos de fala organizada sobre ela para ser apresentada para a classe na aula seguinte. Essa fala será avaliada (pelo professor e por dois outros alunos) e comporá um relatório de avaliações orais. Use este MP para saber o que observar nesse tipo de apresentação.

Encontro 5 (Arte + LP): o professor de Arte começa a aula pedindo que os dois alunos convidados para pesquisar sobre a autora do mural apresentem oralmente sua pesquisa para a classe. Depois, pedirá que os alunos façam, em duplas, as questões relativas à seção **Se eu quiser aprender +**, cujo texto teórico foi lido em casa. Após a correção coletiva dessas questões, o professor de Língua Portuguesa apresenta um texto escrito por Carolina Maria de Jesus e uma canção de Elza Soares, de modo que os alunos entrem em contato com essas artistas. No final da aula, dois alunos serão convidados para pesquisar a trajetória de Carolina Maria de Jesus e dois para pesquisar sobre Elza Soares e trazer para a classe, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre elas para ser apresentada para a classe. Essa fala será avaliada (pelo professor e por quatro outros alunos) e comporá um relatório de avaliações orais. Use este MP para saber o que observar nesse tipo de apresentação. Como tarefa para todos fica ouvir canções livremente e canções interpretadas por Elza Soares.

Encontro 6 (Arte): o professor de Arte começa a aula pedindo que os quatro alunos convidados para pesquisar sobre as artistas apresentem oralmente sua pesquisa para a classe. Depois, solicitará que os alunos discutam, em trios, as questões relativas à primeira subseção da **Leitura 2**. Em seguida, pedirá que se separem para fazer individualmente as questões da segunda subseção. Terminada essa etapa, pedirá que falem sobre as canções de Elza Soares e explicará que os alunos deverão ler textos sobre grafite em casa (artigos de especialistas, textos que não concordam que o grafite seja arte, outros que o defendam, entrevistas com artistas etc.). Esses textos servirão para debater na aula seguinte.

Encontro 7 (Arte + LP + EF): a aula servirá para debater o tema do grafite. Os professores aproveitarão para organizar o debate, estabelecer regras de funcionamento, garantir o

EM MODERAÇÃO

respeito, resgatar as fontes que os alunos usaram em suas falas, ensinar a argumentar de forma coerente e embasada e mostrarão que a experiência política está acontecendo quando se tem um debate democrático. O debate será avaliado pelos professores, em conjunto, a partir de uma rubrica de correção que deverá ser previamente mostrada aos alunos.

Encontro 8 (Arte): o professor proporá a realização de uma conversa a partir do boxe **Bate-papo de respeito**. Cada aluno terá quinze minutos para se preparar para a discussão.

Encontros 9, 10 e 11 (Arte + LP + EF): o projeto proposto pela seção **Expressão** fechará a unidade didática e resgatará/mobilizará as aprendizagens. O professor de Arte deverá dividir os alunos em grupos e orientar um planejamento do trabalho, etapa a etapa. Ele deve utilizar para isso três aulas. O ideal é elaborar uma rubrica de correção, em conjunto com os professores de Língua Portuguesa e Educação Física, na qual constem, além de aspectos estéticos, discussões sobre atuação política. Os alunos poderão, inclusive, inserir no mural elementos plásticos que remetem ao que discutiram em Educação Física e Língua Portuguesa. Essa avaliação será conjunta.

Encontro 12 (Arte): o professor de Arte fechará o projeto com a turma utilizando para isso as questões propostas no LE na "Etapa 4 – Reflexão", da seção **Expressão**.

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Língua Portuguesa

Encontro 4 (LP): nesse encontro, será privilegiada a **Leitura 1** do capítulo. Os alunos farão, após a leitura individual, uma avaliação diagnóstica utilizando para isso a subseção **Papo aberto sobre o texto**. O professor elaborará uma rubrica de correção que será anotada na lousa, baseada nas respostas que constam neste MP. Após a feitura da avaliação, os alunos trocarão as folhas com os colegas e haverá uma correção dois a dois. Essa correção será recolhida pelo professor. Ficarão como lição de casa as questões relativas à subseção **Por dentro do texto**.

Encontro 5 (LP): nesta aula, o professor devolverá as correções feitas dois a dois e fará comentários gerais. Por meio dessa correção, ele já poderá criar grupos de recuperação paralela no contraturno. Depois, iniciará a correção coletiva das questões de **Por dentro do texto** que ficaram como tarefa de casa. Feito isso e garantida a compreensão do gênero PL, pedirá que os alunos façam a leitura do texto que compõe a seção **Leitura 2**. Depois, discutirão em duplas esse texto antes de haver uma discussão coletiva dele. Ficarão para casa as questões relativas à subseção **Por dentro do texto**.

Encontro 6 (LP): nesta aula, o professor reunirá os alunos em trios, os quais deverão discutir as respostas que produziram em casa. Depois, no grupo-classe, o professor discutirá apenas as questões que geraram dúvidas nos trios. Na terceira parte da aula, pedirá que os alunos leiam sozinhos **Se eu quiser aprender +** e proporá que façam as atividades que compõem a seção. Para casa, ficará o **Desafio de linguagem**.

Encontro 7 (LP): a aula será iniciada com a leitura de algumas respostas ao **Desafio de linguagem**. Os alunos, então, farão sozinhos o texto do **Experimentando ser político**, seguindo as etapas do livro. O professor recolherá os textos e os corrigirá, baseando-se na rubrica de correção que já existe. A tarefa para casa será a **Leitura 3** e **Por dentro do texto**.

Encontro 8 (LP): em grupos, os alunos discutirão suas lições de casa e apresentarão suas dúvidas para o professor, que terá a função de passar pelos grupos e de esclarecer dúvidas. Depois, individualmente, os alunos farão a **Leitura 4** e **Por dentro dos textos**. Ficará como lição de casa a preparação dos alunos para discutir a fala da chefe de unidade de medicamentos que está no **Bate-papo de respeito**. Eles deverão, para isso, retomar o que aprenderam nas aulas de Língua Portuguesa e resgatar o que aprenderam sobre debate com os professores da área nas outras aulas.

Encontro 9 (LP + Arte + EF): os alunos deverão realizar o debate a partir do boxe **Bate-papo de respeito** e os professores da área apenas o assistirão, sem interferir. De posse de uma rubrica de correção, elaborada pelo professor de Língua Portuguesa, eles farão uma análise do debate. Ao final, resgatarão os pontos altos e baixos da atividade, retomando aspectos que já foram vistos no debate sobre grafite. Novamente, a ideia de experiência política deve ser retomada. As **Leituras 5** e **6** poderão ou não compor a unidade (lembrando que o professor de Língua Portuguesa poderá optar se deseja ou não trabalhar todas as leituras do **Experimentando +**; isso dependerá da maturidade das turmas e do número de aulas disponíveis). Essas leituras poderão também ser usadas como instrumentos de avaliação individual.

Encontro 10 (LP + Arte): em grupos, os alunos discutirão a proposta da seção **E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização?**. O professor de Arte contribuirá tratando do aspecto formal e estético dos pôsteres, primeiro coletivamente, depois dentro dos grupos de trabalho. Os alunos terão uma semana para produzir o material e trazer para a escola, e ele será avaliado pelo trio. Novamente, a ideia de experiência política deve ser enfatizada pelos professores.

Encontro 11 (LP + Arte + EF): os professores avaliarão, por meio de rubricas de correção produzidas pelos professores de Arte e Língua Portuguesa, os trabalhos.

Encontro 12 (LP): Individualmente, os alunos farão a **Leitura 5** e **Por dentro do texto**. O professor fará uma correção coletiva.

Encontros 13 e 14 (LP + EF + Arte): essas aulas serão usadas para o planejamento da atividade proposta em **Expressão**. Em grupos, os alunos discutirão a organização das cinco etapas que compõem a simulação do processo de tramitação de um PL em uma casa legislativa. Os projetos que os alunos proporão deverão estar dentro dos componentes de Arte e Educação Física, por isso a participação desses professores é tão importante. Eles deverão passar pelos grupos e observar a viabilidade dos projetos propostos, problematizando-os e avaliando-os.

Encontro 15 (LP): nessa aula, os alunos finalizarão os projetos seguindo o modelo de PL que aprenderam (emen-

EM MODERNA

ta, sugestão e justificação). O papel do professor será fazer orientações por grupo.

Encontro 16 (LP): nesse encontro, os grupos elaborarão os pareceres, resgatando o que já sabem sobre esse gênero textual.

Encontro 17 (LP+ Arte + EF): nessa aula, os alunos realizarão o debate e serão assistidos pelos professores. Por meio de uma rubrica de correção elaborada pelos professores da área, os alunos serão avaliados.

Encontro 18 (LP): nessa aula, os alunos reformularão os projetos, sob supervisão do professor de Língua Portuguesa.

Encontro 19 (LP + Arte + EF): nessa última etapa, os professores assistirão à votação e comentarão as avaliações que fizeram das etapas.

Encontros disciplinares e interdisciplinares – Educação Física

Encontro 4 (EF): nesse encontro, será privilegiada a **Leitura** do capítulo. Os alunos farão uma leitura individual do texto. Depois, tomarão notas individuais em seus cadernos sobre as questões da subseção **Papo aberto sobre o texto** para que possam falar sobre elas. Essas questões serão abertas para discussão e corrigidas coletivamente. Ficarão como lição de casa as questões da subseção **Por dentro do texto**.

Encontro 5 (EF + LP): a aula será iniciada com as correções, em quartetos, das questões feitas em casa. Caberá ao professor de Língua Portuguesa passar pelos grupos para auxiliá-los nas dúvidas que apresentarão. Em uma segunda etapa, o professor de Língua Portuguesa poderá ir para a lousa e fazer uma retomada sobre determinados aspectos linguísticos/semióticos que denotam juízo de valor, sobre construção de argumentação, relação de causa e efeito, uso de gíria etc. Ficará para casa a tarefa de se preparar para um debate a partir do **Bate-papo de respeito**.

Encontro 6 (LP + Arte + EF): os alunos deverão realizar o debate a partir do boxe **Bate-papo de respeito** e os professores da área o assistirão, de preferência sem que haja interferência deles. Utilizando uma rubrica de correção, elaborada pelo professor de Educação Física, os três professores farão uma análise do debate que viram. Ao final, retomarão oralmente pontos altos e baixos da atividade. A ideia de experiência política deve ser retomada depois do debate.

Encontro 7 (EF): os alunos iniciarão a preparação do processo democrático de votação para eleger representantes da turma, os quais ficarão responsáveis pela organização e definição das regras do jogo que todos vão praticar na seção **Bora pra quadra?**.

Encontro 8 (EF + Arte + LP): realização do jogo (vivência 1) com a participação de todos os alunos.

Encontro 9 (EF + Arte + LP): momento da roda de conversa. Os professores precisam verificar se a atividade teve êxito e observar se o processo de escolha dos representantes de fato garantiu que eles fizessem valer as vontades da maioria. É uma excelente oportunidade também para se retomar a ideia de experiência política. É importante que nesse dia seja apresentada a rubrica de correção que será utilizada pelos professores para avaliar o trabalho.

Encontro 10 (EF): realização de outra vivência (jogo da democracia).

Encontro 11 (EF + Arte + LP): nova roda de conversa sobre o processo todo e apresentação das correções feitas a partir das rubricas previamente informadas pelos alunos.

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+).[58] 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.

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.

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

EM OBRA

No caso de haver afinidade apenas entre Arte e Educação Física, serão necessárias várias reuniões para que se afinem expectativas. Embora não seja impossível essa interface, propomos que se privilegiem momentos, por exemplo, em que a dança abordada por Educação Física se encontre com aquela que é abordada nos capítulos de Arte ou situações em que a expressão corporal proposta no teatro possa dialogar com a que é proposta nas práticas físicas. Enfatizamos, entretanto, que nesse caso os alunos perderiam muito devido à quase supressão da ideia de *experiência* ligada a um campo de atuação social.

Se houver uma aproximação entre Língua Portuguesa e Educação Física – em geral bem menos frequente –, sugerimos que essa relação se estabeleça pela via das **Leituras**, uma vez que essas seções guardam semelhanças bastante significativas nesses dois componentes, além de pela via do compartilhamento da própria ideia de *experiência*, presente nas unidades, que poderia, em certa medida, ser preservada.

É importante destacar que todos os capítulos, independentemente dos componentes a que estejam associados, foram escritos para que pudessem ser conduzidos/mediados por qualquer um dos professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, seja ele de Arte, de Educação Física ou de Língua Portuguesa. Evidentemente, um professor de Arte não dará conta de trabalhar determinadas análises linguísticas/semióticas, literárias ou relativas à estrutura dos gêneros textuais; da mesma forma, dificilmente um professor de Língua Portuguesa dominará minúcias e estratégias didáticas relativas às áreas de dança, teatro, artes visuais e música; igualmente, um professor de Arte ou de Língua Portuguesa não terá o mesmo conhecimento técnico sobre um determinado jogo ou prática corporal que um especialista em Educação Física. Entretanto, os capítulos são possíveis para os três professores porque se unem pela mesma experiência (e campo de atuação social), utilizam as mesmas metodologias, compartilham seções e boxes e etapas de trabalho.

Planejamento por *experiência* e não por volume

Como já mencionamos, os seis livros de Linguagens e suas Tecnologias desta coleção, juntos, possibilitam 72 *experiências* (inspiradas nos cinco campos de atuação previstos pela Base). Como cada uma das 24 unidades/*experiências* contemplam os três componentes da área e guardam, intencionalmente, autonomia, é possível, desde que o professor tenha em mãos todos os livros, realizar um planejamento que leve em conta o agrupamento de *experiências* por campo de atuação social, e não por volume. Dessa forma, os professores podem, em conjunto, selecionar campos – e suas respectivas *experiências* – que mais dialoguem com seus projetos de área. Para isso, basta que se recorra às tabelas deste MP que apresentam todas as experiências (e campos).

Reforçamos que essa flexibilidade de composição dialoga com o que defende a Base porque "permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida" (p. 468).

É importante 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[59]

	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[60]

	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[61]

	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

59. Nesse modelo, em cada bimestre deverão ser trabalhadas duas unidades. Cada cor representa um volume.
60. Nesse modelo, em cada bimestre deverá ser trabalhada apenas uma unidade. Cada cor representa um volume.
61. Nesse modelo, no 1º e 2º anos, será trabalhada uma unidade por bimestre; no 3º ano, serão trabalhadas duas unidades por bimestre. Lembramos que esse modelo pode ser adaptado e o que propomos para o 3º ano pode ser transferido para o 1º ou para o 2º. Cada cor representa um volume.

VI. Estrutura geral da coleção

Estrutura geral das unidades

Componente estrutural	Descrição
Abertura da unidade	• Apresenta a *experiência* (sempre inspirada em um campo de atuação social da BNCC) que inspirará as atividades que compõem os três capítulos da unidade.
Leitura	• Os capítulos se iniciam com a seção **Leitura 1** (seguida da **Leitura 2**, **Leitura 3**, **Leitura 4** etc. ou de quantas leituras forem necessárias para possibilitar a experiência proposta na unidade).
Papo aberto sobre o texto (ou Papo aberto sobre a dança, a música etc.)	• Subseção da **Leitura** que estimula a expressão mais livre dos alunos sobre o que acabaram de ler (opiniões) e uma análise/interpretação que contribuirá para introduzir determinados aspectos que poderão ser retomados depois. • As questões direcionam o aluno para uma conversa livre sobre o que foi lido/ouvido/visto ou para a identificação de aspectos de compreensão mais elementares ou pontuais do objeto em análise (texto, música, fotografia, cena teatral etc.).
Por dentro do texto (ou Por dentro da dança, da música etc.)	• Subseção da **Leitura** que se propõe uma exploração aprofundada de aspectos da linguagem, que contribuem para a construção do sentido do que está sendo lido, e, no caso específico de LP, para o resgate dos elementos que caracterizam o gênero do qual ele faz parte. No caso de Arte, a subseção objetiva realizar uma investigação da linguagem em dança, teatro, artes visuais ou música. Nesse sentido, essa subseção busca um aprofundamento em relação ao "bate-papo" inicialmente feito em **Papo aberto**.
Se eu quiser aprender +	• No caso dos capítulos de LP, em que a seção aparece mais frequentemente, dá continuidade à exploração da leitura contextualizada, mas, para aprofundar a abordagem, privilegia-se determinado aspecto do gênero estudado que também se apresenta em outros. A seção amplia a consciência dos alunos em relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa. • No caso de Arte, a seção objetiva aprofundar algum aspecto artístico já apresentado na seção **Leitura**, podendo, inclusive, fornecer mais informações sobre contexto, desdobramentos e outros artistas.
Experimentando	• Propõe aos alunos a produção, em LP e Arte, de textos seguindo etapas mais rigorosas: mobilização do que foi explorado nas seções anteriores – temas, informações, procedimentos linguísticos e contexto de produção e de circulação do gênero etc.; seleção e organização das ideias; efetivação delas na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; revisão do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva; preparação do texto para divulgação; divulgação. A sequência contribui para que os alunos se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.
E se a gente...?	• Propõe produções variadas (e de variados tamanhos) que exigem criatividade e protagonismo dos alunos. Em alguns momentos, ela serve para "aquecer" uma abordagem; em outros, para aprofundar ou retomar aprendizagens. A produção pode ser individual ou colaborativa e envolve etapas, mais ou menos complexas: momento de reflexão e pesquisa; momento de planejamento, momento de elaboração, momento de avaliação, momento de divulgação/apresentação/socialização etc.
Expressão	• Como fechamento dos capítulos de Arte e LP, convida o aluno a realizar um projeto que resgata recortes do que vivenciou e refletiu na sequência didática (criação de um festival, organização de um fórum de debates, realização de uma pesquisa focal, montagem de uma peça teatral, criação de um jogo para ensinar crianças a lidar com os conteúdos da internet etc.). O projeto segue uma série de etapas para sua execução.
Bora pra quadra?	• Presente apenas em Educação Física, a seção que fecha o capítulo trabalha, principalmente, as capacidades motoras recrutadas durante a execução dos movimentos físicos.

MODERNA

Boxes

Biblioteca cultural	No caminho da educação digital e da formação de "biblioteca cultural", esses boxes convidam o aluno a visitar *sites* seguros e confiáveis que ampliam seus estudos e visões de mundo, além de indicarem museus, obras impressas, movimentos culturais etc.
Desafio de linguagem	Em formato de situação-problema, convida o aluno a produzir um texto de pequena extensão por meio do qual terá de acionar o conhecimento com o qual entrou em contato na seção **Se eu quiser aprender +** (em Língua Portuguesa).
Bate-papo de respeito	Os alunos têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas, estudiosos, autoridades, artistas etc., publicados em veículos como revistas, jornais, *sites* etc., e dialogar com o que leram, utilizando os conhecimentos que adquiriram no capítulo para assumir uma posição, expressa em forma de exposição pública. Recorrendo a argumentos consistentes, o aluno pode concordar com a "fala" do convidado ou discordar dela.
É lógico!	Por meio dele, os alunos tomam consciência do tipo de aprendizagem relacionada ao PC que está sendo desenvolvida nas atividades propostas (reconhecimento de padrões, decomposição, pensamento algorítmico, abstração etc.)
Dica de professor	Trata-se de uma conversa produtiva do professor com o aluno como se fosse uma dica corriqueira dada em uma aula, diretamente relacionada a um determinado tópico em estudo.
Sabia?	Apresenta curiosidades ou informações complementares sobre um aspecto do tópico em estudo.
Investigue	Trata-se de um convite ao trabalho com uma pesquisa produtiva e, em geral, recortada, dentro ou fora da área de Linguagens e suas Tecnologias.
Fala aí!	Apresenta questões que extrapolam a compreensão/interpretação dos textos, propondo debates que envolvem aspectos morais, éticos, sociais, estéticos etc.
Lembra?	Apresenta revisão, mais ou menos sintética dependendo do tópico, de alguns conceitos já estudados ou que fazem parte de uma "biblioteca cultural" geral.
Boxes-conceito	Sintetizam em poucas palavras um conceito em estudo.
Boxes informativos	Apresentam informações extras importantes a respeito de um tópico em estudo.
Inspira?	Estimula os alunos a se perguntarem (daí o ponto de interrogação) se determinadas trajetórias de vida, projetos profissionais, ações sociais etc., apresentados nos capítulos, dialogam com seus próprios projetos de vida. Além disso, pode convidar a uma pesquisa.
Tá ligado!	Esse boxe mostra de que forma os conteúdos apresentados podem se conectar com outros.
Recado final	Como se fosse uma espécie de conversa-síntese, convida o aluno a pensar sobre suas aprendizagens e a ampliá-las por meio do resgate delas para a vida desse jovem.

VII. Apresentação deste volume

Este volume possui quatro unidades. Na primeira delas, os alunos vivenciarão *A experiência política* (inspirada no campo de atuação na vida pública). Na segunda unidade, os alunos entrarão em contato com *A experiência artística* (inspirada no campo artístico). Na terceira, trabalharão com *A experiência de divulgar saberes*, ligada ao campo das práticas de estudo e pesquisa. Finalmente, na quarta unidade, tem protagonismo *A experiência crítica*, ligada ao campo jornalístico-midiático. 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 política*

Capítulo 1 (Arte) – Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite

Este capítulo está voltado para o estudo de intervenções artísticas que podem ser observadas no espaço urbano das cidades, em especial o mural e o grafite. Seu objetivo é instigar os alunos a observarem tais manifestações, buscando reconhecer nelas aspectos capazes de transformar a maneira como entendem o mundo e atuam nele.

MODERNA

Primeiramente, os alunos são convidados a analisar um projeto da artista e grafiteira baiana Ananda Nahú, realizado na cidade de Praia, em Cabo Verde (África), em parceria com o projeto Xalabas, que visa criar um roteiro de arte urbana, para aumentar o turismo na cidade. A escolha pelo trabalho dessa artista objetiva mostrar a atuação de uma mulher no contexto da arte urbana e discutir sobre o envolvimento da comunidade em um projeto artístico como o apresentado. O trabalho de Ananda Nahú apresentado no capítulo retrata uma menina moradora de um bairro da cidade, envolta por um tecido com padrões típicos da cultura local. Para chegar até essa menina, a artista precisou entrar em contato com os líderes comunitários, a fim de conversar sobre como o trabalho seria desenvolvido. Sendo assim, a obra tem uma dimensão política, porque ela está no meio do espaço urbano, ocupando um espaço de destaque na comunidade, com o objetivo de fazer crescer o turismo na região, movimentando a economia local, e de exaltar a cultura daquele lugar.

Na sequência, para aprofundar o estudo sobre o caráter político do mural, o muralismo mexicano é posto em foco. Em um primeiro momento, informações sobre a história do mural são apresentadas, ressaltando o fato de que, em cada época e local nos quais esse tipo de obra pode ser vista, observam-se propósitos diversos para sua realização, como o decorativo ou o religioso. Já com o surgimento do muralismo mexicano, os murais passam a ter um caráter político também, tendo em destaque artistas como Diego Rivera e Álvaro Siqueira. Propõe-se, em seguida, que os alunos comparem o trabalho de Nahú com o de Rivera.

As próximas obras a serem analisadas são dois murais, realizados pelo grupo Minas de Minas Crew, um coletivo de mulheres grafiteiras, referência dentro do universo *hip-hop*. O primeiro deles retrata a cantora Elza Soares e o segundo, a escritora mineira Maria Carolina de Jesus. Considerando a importância das artistas retratadas e o fato de as grafiteiras serem negras, os alunos têm a oportunidade de debater questões relacionadas ao protagonismo da mulher negra em nosso país. Em seguida, apresenta-se a seção **Bate-papo de respeito**, trazendo uma breve pesquisa sobre Eduardo Kobra, um muralista brasileiro reconhecido internacionalmente. A partir de uma fala dele, busca-se instigar os alunos a refletir sobre como a arte é capaz de fazer as pessoas mudarem. No caso dos murais, por seu tamanho, forma e cores, eles atraem o olhar de um grande público, chamando atenção para o espaço onde são feitos e para o sentido do que neles está representado. Depois disso, discute-se o conceito de grafite como intervenção artística que modifica a arquitetura das cidades e que dialoga, muitas vezes, com aspectos políticos e sociais das cidades. Historicamente, trata-se de uma maneira de um grupo determinado se mostrar visível, sendo também caracterizado como um movimento de contracultura, cujo objetivo, no início, era transgredir a cultura dominante. Manifestava-se apenas por assinaturas e, com o tempo, o grafite se transformou, com desenhos mais sofisticados.

Na sequência, em **Expressão**, baseados em uma obra de Alex Vallauri, os alunos testarão a técnica do estêncil, a fim de entenderem como mexer com os materiais necessários para utilizá-la (rolinho de tinta ou acetato). Os alunos desenvolverão um projeto de intervenção artística na escola, valendo-se de todo o conhecimento que foi construído ao longo do capítulo sobre muralismo e grafite. Eles precisarão, para isso, pensar sobre o tema levando em consideração seu impacto na comunidade escolar, ou seja, precisarão pensar no caráter político que o projeto deve ter. Planejado para ser desenvolvido em várias etapas, é importante conversar com os alunos, orientando-os a desenvolverem um cronograma de tarefas. Nesse processo, que será dividido entre momentos de atividades individuais e em grupo, é preciso que se valorizem as experiências tanto individuais quanto coletivas, a fim de que os alunos se mantenham engajados. Finalizado o trabalho, recomenda-se que haja um momento de conversa, para os alunos expressarem suas impressões sobre o percurso realizado.

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

Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que os muros podem ser, sim, uma forma eficaz de comunicar ideias e atingir um grande público. Alerte-os de que isso, no entanto, depende da escolha do suporte – se ele está em um ponto onde há grande fluxo de pessoas ou não –, do tamanho da pintura e da linguagem utilizada nela. Muitas vezes, uma pintura pode parecer confusa e comunicar de maneira falha. Comente com os alunos que a arte pode gerar questionamentos em quem a contempla e, por isso, transformar a maneira de ver o mundo. É importante que os alunos percebam que a arte pode significar um rompimento com o padrão, um desvio da rotina, uma pausa para reflexão. A arte emociona, a arte toca. Uma vez que afeta, ela amplia o repertório e possibilita novas reflexões sobre o entorno.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue"

Para obter mais informações sobre o grafite e movimentos de contracultura, sugerimos as seguintes produções audiovisuais:

- *Cidade cinza* (2013), documentário produzido pela O2 e dirigido por Marcelo Mesquita e Guilherme Valiengo, que aborda o trabalho dos artistas grafiteiros OsGemeos na cidade de São Paulo (SP). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=svFLNSQevag>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- *A origem da inspiração* (2013), de Pamela Castro, vídeo em que a grafiteira conta como utiliza a linguagem do grafite para discutir questões relativas a suas experiências pessoais, ao papel atribuído à mulher pela sociedade etc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NunztwgioGQ>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- *Nos tempos da São Bento* (2015), documentário dirigido por Guilherme Botelho, que apresenta imagens e depoimentos de artistas do *hip-hop*, mostrando detalhes da origem dessa expressão artística. Disponível em:

CÓPIA CONTROLADA

<https://www.youtube.com/watch?v=z8FtIypGeVs>. Acesso em: 17 mar. 2020.

Com relação a essas indicações, se for projetar alguns trechos, é importante que a seleção obedeça à classificação indicativa para a faixa etária dos alunos.

Comentário adicional sobre a seção "Expressão"

Os alunos participam de um processo criativo, elaborando e realizando produções individuais, seguidas de produção coletiva e colaborativa. Colocam-se em prática as aprendizagens sobre as linguagens do mural e do grafite e são consideradas as experiências individuais e coletivas dos alunos. Os estudantes poderão, ainda, por meio de um processo de ensino-aprendizagem em que todos são participantes ativos, articular questões artísticas, sociais, históricas e políticas, referentes a si mesmos e ao lugar onde vivem.

Esta atividade é uma proposta a ser realizada em etapas em um espaço externo da escola. Caso não haja possibilidade de ela ser concluída da maneira como foi prevista, faça as adaptações necessárias, de acordo com as necessidades da turma e as possibilidades da escola. Uma alternativa é fazer apenas a etapa 1, o que já garantiria uma experiência prática para os alunos em relação às aprendizagens desenvolvidas no capítulo. Outra possibilidade é propor aos alunos que façam o painel em um papel *Kraft*, aplicando nele a pintura, que poderá ficar exposta em local escolhido por um período determinado. Durante os trabalhos, é fundamental que todos sejam ouvidos, respeitados e acolhidos, para que possam desfrutar de uma criação coletiva e colaborativa. Providencie antecipadamente os materiais necessários.

Capítulo 2 (LP) – O exercício democrático

Neste capítulo, a sequência didática desenvolvida tem o objetivo de ajudar o aluno a entender que não se deve definir uma opinião antes de vários pontos de vista sobre um assunto serem considerados. A importância de se desenvolver esse senso crítico surge do estudo sobre como se dão as atividades nas esferas legislativas de poder, nas quais as leis que regulam a vida em sociedade são elaboradas. A proposta é estudar o gênero projeto de lei, mostrando cada etapa pela qual ele passa até ser aprovado.

O primeiro texto apresentado é o PL nº 1.322, enviado ao Senado brasileiro pelo senador Fabiano Contarato, em 2019, cuja matéria versa sobre a concessão de meia-entrada aos cidadãos doadores de sangue. Após análise das características estruturais que definem esse gênero textual, o passo seguinte é mostrar como ele tramita, analisando, também, o parecer da comissão responsável por ele. Para consolidar a compreensão sobre os estudos feitos até esse ponto, propõe-se uma atividade de escrita aos alunos, a fim de eles terem a experiência de, assim como um político, elaborar uma justificação para um projeto de lei. Nesse caso, a tarefa será aprimorar o texto do PL nº 1.322/2019. Com o percurso feito, a tendência será os alunos defenderem o projeto tendo em vista a preocupação com bancos de sangue.

Na sequência, porém, a fim de problematizar a iniciativa do senador Fabiano Contarato, menciona-se que outros projetos semelhantes foram rejeitados, mostrando-se trechos de dois pareceres contrários a se incentivar a doação de sangue mediante algum tipo de benefício. Ambos se referem ao aspecto da saúde e retomam a *Constituição* que afirma que não é aceitável que a doação de sangue ocorra havendo uma contrapartida financeira (indireta, no caso), pois isso poderia estimular o ato de mentir durante a entrevista de doação. Em seguida, apresenta-se um comentário crítico, que se caracteriza pela expressão de uma opinião bem fundamentada, feito pela jornalista Denise Campos de Toledo, que acrescenta à questão o aspecto econômico: a oferta de meia-entrada parece uma boa iniciativa dos governantes, mas exige que o preço disso seja pago pelos empresários. Por fim, para os alunos conhecerem opiniões que não levam em consideração todos esses elementos, o trecho de uma entrevista feita com moradores de Jundiaí que comentam uma lei semelhante é transcrito. Busca-se com o percurso feito até aqui mostrar ao aluno a complexidade inerente ao processo de criação de uma lei, que depende, para ser bem fundamentada e, consequentemente, benéfica à sociedade, da ponderação de diversos fatores.

Fechando a sequência didática, duas atividades de vivência são propostas. A primeira visa incentivar os alunos a se engajarem na solução de problemas coletivos e propõe que, em grupos, confeccionem pôsteres com mensagens voltadas à conscientização da importância da doação de sangue. A segunda tem a finalidade de fazê-los experimentar o processo de tramitação de uma lei. Novamente em grupos, eles precisarão pensar em um projeto que envolva os componentes Arte ou Educação Física que seja de interesse da comunidade escolar e desenvolvê-lo, respeitando cada uma das etapas previstas na legislação, vistas ao longo do capítulo.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: *Dados levantados pela Anvisa, com base nas doações de sangue realizadas no Brasil em 2018, evidenciam que, no serviço público, o percentual de doação espontânea é maior que o de doação de reposição,* ***ou seja****, aquela feita para restituir o sangue recebido por um paciente conhecido do doador.* ***Já*** *no setor privado conveniado ao SUS, a situação se inverte na mesma proporção, prevalecendo a doação de reposição. No setor exclusivamente privado, essa diferença se acentua:* ***enquanto*** *a doação espontânea representa 38% do total, a taxa de doação de reposição alcança 62%. Nota-se,* ***assim****, que não há no país uma cultura de doação de sangue,* ***já que*** *os doadores o fazem por motivos pessoais e impositivos, e não por altruísmo.*

Sugerimos que os cadernos sejam trocados em duplas para que um aluno comente o texto de seu par, observando: 1) a coerência das observações com as informações do gráfico; 2) o uso pertinente dos conectores e palavras denotativas; 3) o uso de linguagem monitorada. Conceda alguns minutos para que os alunos aprimorem seus textos, peça a dois ou três deles a leitura de suas produções e comente esses mesmos aspectos. Destaque a presença ou ausência de contextualiza-

MODERNA

ção: a indicação da fonte dos dados (Anvisa) e do ano em que foram coletados (2018) é fundamental. Se achar conveniente, apresente o texto do gabarito como modelo.

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

Deixe que os grupos discutam por cerca de 15 minutos; caso a discussão tenha esfriado antes do prazo, interrompa a etapa de preparação. Em seguida, um representante de cada grupo deve apresentar e comentar uma das soluções encontradas. Caso uma ou mais propostas ainda não tenham sido apresentadas, os grupos podem voltar a falar. Faça comentários acerca das exposições, considerando não apenas o conteúdo (viabilidade, aspectos relativos aos direitos humanos 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 (diferentes de um seminário, por exemplo), para que desenvolvam competências necessárias à fala pública.

O *site* da OPAS traz algumas sugestões interessantes: os doadores regulares incentivarem seus amigos e familiares; estabelecimentos comerciais, escolares, religiosos etc. divulgarem o Dia Mundial do Doador de Sangue e manterem cartazes de campanhas governamentais de doação em seus espaços; órgãos públicos e empresas privadas organizarem um "dia de doação" para familiarizar funcionários (voluntários) com o processo; o Ministério da Saúde facilitar a infraestrutura para a doação voluntária de sangue (criando mais centros de coleta, por exemplo); os meios de comunicação engajarem-se em manter campanhas ativas durante todo o ano; os órgãos públicos e empresas privadas produzirem materiais promocionais (bonés e camisetas, por exemplo) para reforçar a importância da doação.

Comentário sobre a seção "Experimentando" (dos capítulos de LP)

Nesta coleção, em diálogo com a habilidade EM13LP15, propomos aos alunos a produção de textos a de acordo com as seguintes etapas: mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos e contexto de produção e de circulação do gênero etc.); seleção e organização das ideias; efetivação 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.

Comentário sobre a segunda parte do capítulo ("Experimentando +")

Nesta segunda parte do capítulo, os alunos entrarão em contato com textos de outros gêneros, que dialogam com o PL nº 1.322/2019 e seu parecer. Eles acrescentam considerações necessárias à análise do projeto, focando a importância de empregar critérios objetivos e observar pontos de vista distintos antes de definir um posicionamento ou emitir uma opinião sobre um tema. Contribuem, assim, para o desenvolvimento da habilidade EM13LP23, que indica a necessidade de aprender a analisar criticamente os vários textos relativos ao debate político para a tomada consciente de decisão.

Comentário sobre a seção "Expressão"

Propomos agora a realização de uma atividade que adapta, para o universo escolar, alguns procedimentos da esfera política institucional. Ela permitirá o desenvolvimento das habilidades EM13LP25, EM13LP26 e EM13LP27, que preveem, respectivamente, a participação em situações de debate; a capacidade de relacionar textos legais e seus contextos de produção, com o fim de conhecer melhor finalidades e motivações; e o esforço para identificar e resolver problemas de ordem coletiva produzindo textos normativos.

Capítulo 3 (EF) – O esporte pode ser uma experiência política?

Este capítulo dedica-se a analisar o esporte como uma possibilidade de experiência política e, para isso, desenvolve um percurso didático para problematizar o dilema de tal relação, levando o aluno a concluir que a política faz parte das manifestações sociais, inclusive, do campo esportivo.

Para motivar a discussão sobre esse tema, apresenta-se um texto jornalístico, um artigo de opinião, no qual um jornalista, para criticar a relação entre esporte e política, aborda um episódio ocorrido durante uma partida de futebol americano, em que um jogador faz um gesto para protestar contra a abordagem violenta de policiais dirigida à população negra nos Estados Unidos. No sentido de destacar as marcas de pessoalidade que caracterizam o texto, é feito o encaminhamento da leitura, com perguntas que chamam atenção para o uso da primeira pessoa e para o fato de o articulista analisar o episódio mencionado de maneira simplista, limitando-se a tratar o gesto do jogador como uma manifestação política que não caberia no universo esportivo.

Após a análise desse primeiro texto, propõe-se um contraponto, na seção **Bate-papo de respeito**, à opinião do jornalista, com a menção a uma fala da jogadora de futebol da seleção dos Estados Unidos, Megan Rapinoe, destacando a importância de os atletas se posicionarem politicamente. Para instigar o aluno a pesquisar sobre a vida de outros atletas com a mesma postura atuante no campo da política, na sequência, aparece o boxe **Inspira?**, mencionando o ex-jogador de futebol Sócrates e destacando o fato de ele ter tido notoriedade em outros campos além do de futebol. Por fim, com o propósito de aumentar a "biblioteca cultural" do aluno e dar-lhe ainda mais suporte para discutir o tema proposto no capítulo, há a indicação de dois documentários (*Ser campeão é detalhe: Democracia Corinthiana* e *Democracia em preto e branco: futebol, política e rock 'n' roll*) sobre o movimento da Democracia Corinthiana, que coloca o futebol dentro da cena política do clube e do país durante os anos 1980.

Após o percurso de estudo conduzido pelas seções anteriores, uma atividade de vivência, dividida em duas etapas, é proposta, para que os alunos coloquem em prática os conhecimentos aprendidos. Em um primeiro momento, os alunos devem se organizar para escolher, democraticamente, colegas que os representarão, e esses representantes devem formular regras para um jogo que será realizado coletivamente. Nesse contexto, em que os representantes são levados a tomar decisões de maneira individualizada, é provável que as regras formuladas os privilegiem e é desejável que isso aconteça, pois, na sequência, um momento de conversa deverá acontecer, com o propósito de os alunos discutirem como as regras formuladas pela minoria repercutiram no desempenho coletivo durante o jogo. Depois dessa discussão, desta vez, o papel dos representantes será limitado a mediar as discussões no sentido de ajudar o grupo, coletivamente, a elaborar as regras do jogo de modo a minimizar os impactos das diferenças entre eles. Depois de o jogo ser realizado, os alunos, novamente, se reunirão para conversar sobre como se sentiram em relação à segunda experiência e, com isso, espera-se levar o grupo ao entendimento de que a política acaba sendo inerente a qualquer manifestação social e isso não é diferente no campo esportivo.

Comentário sobre a seção "Leitura"

A leitura coloca em relevo a opinião do comunicador Tiago Leifert, que se diz contrário à manifestação política no universo esportivo. Sua opinião causou muita polêmica à época e foi importante para colocar o tema em pauta, assim como pode despertar o interesse dos alunos para a discussão.

Comentário sobre o boxe "Fala aí!"

É interessante que o foco da discussão recaia sobre a análise de cada um dos temas sugeridos pela revista, com ênfase na problematização das mulheres como temática de interesse do "homem moderno" e para a idealização desse "homem moderno" como uma categoria universal, incapaz de acolher identidades alternativas e outros temas de interesse. Estimule a turma a analisar cada um dos temas sugeridos pela revista, problematizando, sobretudo, a inclusão de "mulheres" como temática de interesse do "homem moderno". A provocação a ser feita é em relação ao ideal de "homem moderno" como uma categoria universal, na qual não cabem identidades alternativas. Além dessa, outra provocação interessante seria para que eles pensassem em qual representação de mulheres estaria em pauta na revista, considerando que, em tese, também poderíamos pensar em identidades alternativas para as mulheres, para além da representação estereotipada de "beleza feminina".

Comentário sobre a seção "Papo aberto sobre o texto"

No caso da questão 2a, sugira aos alunos que busquem se aprofundar sobre a motivação dos protestos de Kaepernick, tratada de forma superficial pelo jornalista. O jogador Colin Kaepernick sentou-se, pela primeira vez, durante a execução do hino nacional na pré-temporada de 2016. "Eu não vou me levantar para demonstrar orgulho pela bandeira de um país que oprime pessoas negras e pessoas de cor", afirmou na ocasião. "Para mim, isso é maior do que o futebol e seria egoísta da minha parte ver de outra forma." Para saber mais sobre o caso, sugerimos a leitura da matéria disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41412322>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Com relação à questão 2d, leve os alunos a perceber que o atleta não estava protestando por causas nas quais caibam algum tipo de graduação de opiniões aceitáveis no espectro político. Racismo deve ser repudiado em quaisquer circunstâncias; portanto, caso houvesse racistas entre os torcedores do time em que Kaepernick atuava, eles é que deviam ser silenciados, e não o atleta. Quanto ao fato de Tiago Leifert não achar justo que o atleta proteste por causas pessoais, levante a discussão de que é preciso considerar que, embora Kaepernick também seja negro, o atleta não estava se manifestando por uma situação de racismo sofrida por ele ou pessoas próximas, e sim pela condição de racismo estrutural representada pela forma como os policiais abordam pessoas negras nos Estados Unidos e em muitas partes do mundo.

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

Durante as discussões, será possível contemplar diferentes competências da área de Linguagens, sobretudo a competência específica 2, que focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens. Para defenderem seus pontos de vista, os alunos precisarão, inicialmente, identificar as causas evidenciadas pela jogadora (luta contra o racismo e a homofobia e pela igualdade salarial), avaliar a legitimidade delas e pensar em quais outras causas poderiam ser defendidas pelos atletas (direitos das pessoas com deficiência, preservação dos povos indígenas, direitos das crianças e dos adolescentes, luta contra a violência sofrida pelas mulheres, redução das desigualdades sociais e econômicas etc.).

A turma terá, ainda, de discutir desafios enfrentados por atletas para se engajarem em causas sociais, podendo para isso se orientar pelo caso do jogador Colin Kaepernick, abordado na **Leitura**, atentando para as represálias que sofreu por parte do presidente Donald Trump, de torcedores que não concordavam com seus posicionamentos e de dirigentes das equipes/franquias de futebol americano que não contrataram o jogador. Por fim, terão de debater os benefícios desse tipo de engajamento, com atenção para o fato de a popularidade desses atletas conferir maior visibilidade para essas causas, potencializando as campanhas a elas vinculadas. Nesse sentido, os alunos também exercitarão as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG303.

Comentário sobre o boxe "Biblioteca cultural"

A Democracia Corinthiana foi um movimento de jogadores e um dirigente do clube paulista Corinthians nos anos 1980. Os

REPRODUÇÃO

integrantes desse movimento passaram a contestar as relações de poder e reivindicar maior espaço de participação política dos jogadores nas decisões do clube. A Democracia Corinthiana, no entanto, foi muito mais do que isso. Os documentários *Ser campeão é detalhe: Democracia Corinthiana* e *Democracia em preto e branco: futebol, política e rock ´n' roll* nos ajudam a entender um pouco do que foi essa experiência na articulação entre a política e o futebol.

Se for possível, faça com a turma uma sessão de exibição de um dos documentários em aula e indique o outro para que assistam em casa; ou peça que assistam a um deles ou a ambos em casa. Explique aos alunos que, em grupos de 3 a 5 integrantes, devem selecionar um dos documentários para ser analisado. Atente para que haja uma distribuição equilibrada entre a escolha dos dois documentários. Peça que anotem tudo aquilo que considerarem evidenciar aproximações entre futebol e política e que organizem uma lista de tópicos com essas relações. Em uma data previamente combinada, os grupos devem apresentar suas listas para o restante da classe. Ao longo das apresentações, discuta com a turma o conteúdo dos documentários, chamando a atenção para a forma como a Democracia Corinthiana transformou as relações de trabalho dos jogadores de futebol com o clube e como os jogadores do clube se engajaram em manifestações pela redemocratização do país.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?" (Roda de conversa da vivência)

Após jogarem tempo suficiente para que a equipe de representantes obtenha uma vantagem de pontos significativa e a equipe adversária, provavelmente, sinta-se frustrada com a experiência, encerra-se o jogo e realiza-se uma roda de conversa. Caso o desfecho da atividade não seja condizente com o que foi traçado, recomendamos manter a discussão apoiando-se em situações hipotéticas de um jogo no qual os representantes se valessem do poder a eles conferidos para se beneficiar, prejudicando a maioria dos participantes.

Comentário sobre o boxe "Fala aí!"

É importante, neste momento, estabelecer uma relação com o **Bate-papo de respeito** sobre a futebolista Megan Rapinoe. Evidencie que, apesar de a futebolista ser branca, solidarizou-se com as violações sofridas pela população negra de seu país e aderiu a outras pautas de protestos, bem como fez um apelo para que outros esportistas se engajem em campanhas por causas sociais. Além disso, vale a pena recuperar os sentimentos experimentados no Jogo da Democracia dos Escolhidos, para refletir sobre valores como a empatia e a solidariedade, pensando naqueles que se sentiram prejudicados por aquela situação.

Os alunos devem sensibilizar-se para a importância do exercício de atitudes como a empatia e a alteridade, solidarizando-se com aqueles que sofrem algum tipo de opressão e procurando se colocar no lugar dessas pessoas. Procure também fazer essa relação a partir dos sentimentos deles durante a experiência do Jogo da Democracia dos Escolhidos.

Comentário sobre a seção "Bora pra quadra?" (Vivência 2: Jogo da Democracia)

Após a vivência e a discussão sobre o Jogo da Democracia dos Escolhidos, chegou o momento de a turma organizar e participar de um jogo que assuma um caráter verdadeiramente democrático. Uma possibilidade interessante é ajudá-los a pensar em como incluir no jogo alunos que possuem algum tipo de dificuldade ou limitação. Regras discriminatórias do jogo anterior podem ser repensadas no sentido de promover ações afirmativas. Ajude-os a identificar quais são as dificuldades enfrentadas por parte dos alunos da turma e a pensar em regras que possam tornar a participação desses alunos mais efetiva e prazerosa. Permita que a turma pense em alternativas e, caso não surjam, estimule-os a criá-las. É um bom momento para os alunos exercitarem a capacidade de tomada de decisões com base nos Direitos Humanos.

Unidade 2 – *A experiência artística*

Capítulo 1 (Arte) – Há música nos muitos sons que nos cercam

Este capítulo trata da música em diálogo com os sons do cotidiano. O objetivo é fazer os alunos pensarem de forma musical, buscando, inclusive, refletir sobre como isso é possível. Para isso, por meio de leituras, discussões e atividades práticas, propõe-se que eles observem e analisem sons do cotidiano, de objetos, animais e até do próprio corpo, atentando para o fato de eles poderem se transformar em música.

A primeira leitura traz informações sobre Walter Smetak, um compositor suíço que se naturalizou brasileiro, cujo trabalho se destaca pela criação de instrumentos musicais que ao mesmo tempo são esculturas, ou seja, seu trabalho está na fronteira entre música e artes visuais. Sua primeira obra é composta de uma estrutura de madeira em que ele pendurou panelas e tampas de alumínio, transformando tais objetos em tambores. O trabalho artístico dele mostra para os alunos como a arte pode surgir de elementos do cotidiano.

A segunda leitura é sobre Hermeto Pascoal, um importante instrumentista brasileiro. Seu trabalho musical também se baseia na utilização de uma série de objetos do cotidiano (som da chaleira, gravações de radialistas etc.), mas não só; há trabalhos significativos com o uso de sons de animais. Ele gravou um disco, por exemplo, no qual há músicas em que insere os sons que gravou de seu papagaio e de um cachorro latindo. Com essa leitura, pretende-se chamar atenção para o fato de o artista conseguir extrair música dos mais variados contextos e para o caráter popular de suas produções, que, nesse caso, contrasta com o trabalho de Smetak.

A terceira leitura traz um compositor da América do Norte, John Cage, uma figura de vanguarda muito importante no século XX. À semelhança dos anteriormente citados, ele

PODERNA

também usa objetos do cotidiano em suas composições. Há uma peça, citada nessa seção, escrita para ser tocada em um pianinho infantil. Por não ser um instrumento profissional, mas um brinquedo de criança, a peça estimula uma discussão interessante, pois subverte a lógica tradicional, convencional de uso de instrumentos em composições musicais. Ressalta-se ainda a série de investigações feitas por ele com instrumentos diferentes e o fato de ele ser um dos primeiros a trabalhar com música eletrônica, usando em suas composições o ruído de aparelhos eletrificados. Cage tem também uma pesquisa sobre o ruído e o silêncio, mostrando que, no ambiente urbano, não há, de fato, silêncio, em todo lugar existe uma espécie de paisagem sonora, um som ambiente. Ao colocar essa questão em evidência, busca-se despertar nos alunos a percepção de que os sons urbanos podem ser compreendidos de forma musical e não apenas como ruídos ou barulhos.

O percurso do capítulo, então, tem o propósito de fazer os alunos pensarem no som dos espaços que frequentam cotidianamente, no som ao redor da escola, de casa, que são perceptíveis no trajeto da casa para a escola, e a analisar de quais sons eles gostam e de quais não gostam. Com base nesse trabalho de observação, são incentivados a gravar tais sons com o celular, para transformar esse material em uma composição ou em uma manifestação musical, como uma *performance*.

Comentário sobre o boxe "Investigue" (Tropicalismo)

O **Tropicalismo** foi um movimento cultural que ocorreu no Brasil no final dos anos 1960 principalmente na música, tendo também representantes em outras linguagens artísticas, como a poesia e as artes visuais. Os artistas, que compunham uma espécie de coletivo, elaboravam composições que dialogavam com a cultura popular brasileira, a cultura jovem mundial e com o *rock*. Entre eles, estavam Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Gal Costa, a banda Mutantes (Rita Lee, Arnaldo Baptista e Sérgio Dias), o maestro Rogério Duprat. Foi um movimento libertário que modificou os padrões culturais da época, influenciando os pensamentos, os modos de ser, de se relacionar e se vestir. O movimento refletia sobre as regras vigentes, tanto nos aspectos sociopolíticos como nas dimensões da cultura e do comportamento.

Comentário sobre o boxe "Investigue" (Vanguarda)

Vanguarda é uma palavra geralmente associada tanto a obras individuais como a movimentos artísticos e culturais que rompem com os padrões de uma certa tradição, ao adotar uma postura experimental e radical buscando a inovação. É comum que essa palavra apareça vinculada ao Modernismo na arte do século XX. Alguns movimentos artísticos considerados de vanguarda nas primeiras décadas do século XX foram o Dadaísmo, o Expressionismo e o Futurismo, mas o conceito de vanguarda também pode ser adotado para obras e artistas da atualidade. Alguns compositores internacionais considerados vanguardistas foram Igor Stravinsky, Arnold Schoenberg, Pierre Boulez e Karlheinz Stockhausen. No Brasil, podemos citar Cláudio Santoro, Almeida Prado, Arrigo Barnabé e Flô Menezes.

Comentário adicional sobre as faixas da coletânea de áudios deste capítulo

Faixa 1

"Indiferenciações", de Walter Smetak

A faixa 1 apresenta um trecho da música "Indiferenciações", de Walter Smetak. Sugerimos que esse trecho seja apresentado aos estudantes após a conclusão das atividades relacionadas à **Leitura 1** do capítulo, na qual as obras e a vida do músico são abordadas.

É esperado que, em um primeiro contato, a obra de Smetak cause estranhamento, visual (no caso da escultura) e auditivo. Após tocar a faixa, trabalhe essa sensação com os estudantes, relacionando-a às ideias de música experimental, de vanguarda e de ruptura.

Em um primeiro momento, pergunte se eles já ouviram alguma música parecida com essa e como eles se sentem ao ouvi-la. Ajude-os a expressar com palavras as sensações evocadas por essa música.

Se julgar necessário, toque o trecho mais de uma vez ou execute a música completa que está disponível em: <https://youtu.be/s6j9gma8sL8> (acesso em: 22 ago. 2020).

Para completar o estudo, toque também para os alunos a canção "Tropicália", de Caetano Veloso, que inaugura um movimento que tem relação com a obra de Smetak. Ela pode ser ouvida em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Z1qNsm-NUk> (acesso em: 22 ago. 2020).

Veja se eles identificam alguma relação sonora entre o trecho de "Indiferenciações" e os primeiros segundos de "Tropicália". Peça que os alunos apontem semelhanças e diferenças entre as duas obras.

Retomando o que já foi apresentado no material impresso e os resultados da pesquisa proposta pelo boxe **Investigue**, pergunte aos estudantes o que eles identificam como experimento e ruptura nas músicas apresentadas. Em qual delas eles consideram haver uma ruptura maior?

Vale lembrar que o artista foi um refugiado de guerra, além de ter sido músico de orquestras sinfônicas e professor universitário. Além disso, ele é reconhecido como um "experimentador", ou seja, alguém que tenta fazer algo novo. Nesse sentido, o novo se configura como uma ruptura. Assim, pode-se entender que o estranhamento causado pela obra de Smetak é a consequência ou o efeito daquilo intencionado pelo artista.

Por fim, se julgar interessante, converse com os estudantes sobre o projeto InstruMentes, inspirado na obra de Smetak. É possível saber mais sobre esse projeto aqui: <http://portale.icnetworks.org/secoes/rumos/inspirado-em-smetak-projeto-instrumentes-busca-estimular-a-experimentacao-sonora-em-salvador> (acesso em: 22 ago. 2020).

MODERNA

Faixa 2

"Depois do Baile", de Hermeto Pascoal

A faixa 2 apresenta um trecho da música "Depois do baile", de Hermeto Pascoal, em uma apresentação ao vivo. Sugerimos que essa faixa seja apresentada aos estudantes após a conclusão das atividades relacionadas à **Leitura 2** do capítulo, relacionadas à pesquisa e à apreciação da música "Papagaio alegre", do mesmo artista.

Converse com a turma e explique que o trecho dessa faixa faz parte da música "Depois do baile". Ela compõe originalmente o álbum *Festa dos deuses* (1992). No entanto, o trecho apresentado foi extraído de uma apresentação ao vivo, feita em 2016. Se julgar interessante, apresente a *performance* na íntegra que está disponível em: <https://youtu.be/dBX0Qknv6VA> (acesso em: 23 ago. 2020).

Peça que os alunos comparem a *performance* gravada e produzida em estúdio de "Papagaio alegre" com a apresentada ao vivo em "Depois do baile". Quais semelhanças e diferenças eles identificam entre as *performances*? Quais elementos parecem se destacar em cada uma delas? Vale notar que, em "Papagaio alegre", a presença da voz de um papagaio real confere à música um aspecto inusitado e descontraído, quase cômico. Por sua vez, na faixa apresentada, ouve-se a interação do músico com uma outra pessoa, bem como a participação do público presente. Se necessário, comente com os estudantes que a participação do papagaio na gravação de "Papagaio alegre" ocorre em um contexto mais controlado, ao passo que, em um *show* ao vivo, o artista está mais exposto a imprevistos.

Proponha a eles uma reflexão sobre as possíveis diferenças que o artista deve sentir ao executar uma mesma música nesses dois contextos diferentes. Se julgar interessante, mostre para eles também a versão original de "Depois do baile", disponível em: <https://youtu.be/LcoVrSkWato> (acesso em: 23 ago. 2020).

Faixa 3

"Third Construction", de John Cage

A faixa 3 apresenta um trecho da música "Third construction", de John Cage. Sugerimos que essa faixa seja apresentada aos estudantes após a conclusão das atividades relacionadas à **Leitura 3** do capítulo, relacionadas à obra do compositor estadunidense.

Se julgar interessante, apresente à turma a versão integral da obra disponível em: <https://youtu.be/rEWwF10Z7-0> (acesso em: 24 ago. 2020).

Pergunte se os alunos conseguem identificar os instrumentos presentes no trecho apresentado. É esperado que eles reconheçam que são usados apenas instrumentos percussivos. Chame a atenção para o fato de Cage e seu grupo terem gravado essa peça usando alguns instrumentos pouco convencionais para a época, oriundos de diferentes culturas, tais como quijadas, tambor de fricção (também chamado de "rugido de leão"), teponaztli e pratos chineses. Peça para eles pesquisarem sobre a forma, o som e o uso desses instrumentos.

Por fim, peça que eles comparem essa faixa com as outras duas apresentadas no capítulo. Quais semelhanças e diferenças eles identificam entre elas? Quais estão mais próximas ou mais distantes do tipo de música que eles costumam ouvir no dia a dia?

Capítulo 2 (LP) – Teatro não é uma coisa só

Este capítulo trata do gênero texto teatral, tendo por objetivo mostrar alguns aspectos do espetáculo de teatro, além de levar o adolescente a compreender como ele pode se valer do teatro como uma forma válida e muito produtiva de experiência.

Para introduzir o estudo do gênero em questão, o capítulo se inicia propondo a leitura de dois textos teatrais, um clássico, canônico, e outro contemporâneo. O primeiro é uma cena da peça *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e o outro é uma cena do espetáculo *Elza*, de Vinícius Calderoni. Na sequência, a proposta é analisar a linguagem desses textos, a fim de os alunos a compreenderem como um elemento de caracterização do personagem em um espetáculo teatral. A partir da lógica aprendida nas seções anteriores, eles farão uma atividade de redação, adaptando a cena de um romance epistolar (*Os sofrimentos do jovem Werther*) para uma situação de texto teatral, sem ainda encená-lo.

Na sequência, o capítulo propõe ampliar o estudo sobre o gênero texto teatral, apresentando um outro a ele vinculado. Para isso, o *teaser* do espetáculo *Elza* é focalizado. A apresentação desse gênero textual da esfera publicitária tem o intuito de destacar como a linguagem teatral pode ser usada com funções diferentes e, nesse caso, seria a de vender um produto cultural.

A próxima etapa do percurso de aprendizagem proposto pelo capítulo compreende o estudo do que significa atuar, a partir da leitura do texto didático intitulado "O ator e a representação", produzido pela editora do SESI, que versa sobre o ator e a representação. O objetivo de abordar esse texto teórico é estimular os alunos a aprofundarem o que estudaram até esse ponto, a fim de, em seguida, fazerem uma primeira encenação. Essa primeira experiência teatral terá como base um dos textos da leitura 1 e 2, ou seja, os alunos deverão escolher o texto de Shakespeare ou o de Vinícius Calderoni e seguir o roteiro de atividades proposto.

A segunda encenação a ser protagonizada pelos alunos será motivada pela leitura de um texto acadêmico sobre o sentido dos jogos teatrais, que expõe como o teatro é uma forma de experiência interessante para os adolescentes, para eles se sentirem mobilizados a criarem uma *performance* (uma forma bem contemporânea de teatro) a partir do texto teatral *Romeu e Julieta*, aproveitando tudo que estudaram do começo ao fim da unidade.

Comentário sobre o capítulo

Ao longo do capítulo, os alunos vão experimentar desde a leitura expressiva de textos teatrais até a produção e encenação de um texto autoral. Enfatizamos os recursos do gênero e a discussão sobre o ato da encenação. Estão sendo desenvolvidas as habilidades EM13LP49, EM13LP54 e EM13LP47, esta última ligada à proposta de apresentação de uma cena teatral para colegas da escola.

MODERNA

Comentário adicional sobre a opção pela denominação "texto teatral"

Nesta coleção, optamos, em Língua Portuguesa, pela denominação "texto teatral" – em lugar de "texto dramático" (como denomina a BNCC) – por a considerarmos mais abrangente e precisa. Lembramos que o teatro, sobretudo a partir do final da década de 1960, influenciado pela performance, passou por uma drástica transformação. Essas novas manifestações teatrais, denominadas por Hans-Thies Lehmann (1999) de "pós-dramáticas", rompem com o drama, com a ideia de que uma encenação precisa ser a representação da realidade. O teatro pós-dramático quebra a atmosfera da ilusão cênica dramática burguesa, que obrigava os artistas a buscarem transportar para o palco o mundo e um recorte da vida real. Lehmann mostra que esse *novo teatro* absorve as modernas tecnologias audiovisuais e elementos da dança, do cinema, das artes plásticas, do vídeo, da *performance* e da literatura pós-moderna.

Neste capítulo, procuramos apresentar dois textos teatrais bastante distintos: um mais ligado à tradição do teatro dramático, clássico, *Romeu e Julieta*; e outro mais em diálogo com o que Lehmann chama de pós-dramático, *Elza*.

Para um maior aprofundamento nesse assunto, propomos a leitura de *Teatro pós-dramático*, de Hans-Thies Lehmann (Cosac Naify, 2007). Publicado em 1999, o livro faz um levantamento de inúmeras modalidades cênicas pós-dramáticas, apresentadas entre os anos 1970 e 1990. Lehmann analisa em seu livro obras do dramaturgo alemão Heiner Müller, do estadunidense Robert Wilson, do polonês Tadeusz Kantor, do alemão Klaus Michael Grüber, do canadense Robert Lepage e do belga Jan Lauwers, além de grupos como Théâtre du Soleil (França), Gob Squad (Inglaterra), Societas Raffaello Sanzio (Itália) e Baktruppen (Holanda).

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Peça a leitura dramática do texto para alguns alunos. A turma deverá identificar o efeito expressivo que os recursos indicados produziram na cena: ampliaram o nervosismo do personagem? Contribuíram para um efeito de autoironia? Enfatizaram a dor? Etc.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Organize discussões em grupos para que os alunos possam apresentar seus pontos de vista e confrontá-los. Está envolvido o conceito de "lugar de fala", que corresponde à tomada do discurso sobre opressão pelos grupos que sofrem preconceito, considerando que o outro, por mais que tenha consciência dela, não tem experiência suficiente para abordá-la. Após a discussão, designe um relator de cada grupo para apresentar as conclusões do grupo à turma. Como exercício de fala, peça-lhes que apresentem as ideias sem se limitar a citar o discurso (o "aluno x" defendeu isso, enquanto o "aluno y", aquilo); devem se valer de recursos linguísticos que organizem esses dados. Peça, ainda, que alguns alunos observem a variação de vocabulário durante as apresentações (Há muita repetição? De quais palavras?) e que, ao final, comentem o que observaram. O objetivo é que apontem marcadores conversacionais, como "né?" e "tipo", e a insistência de termos como "achamos" ou "dissemos". Pretendemos, com a atividade, desenvolver a clareza e a progressão na produção de textos orais, que constituem alguns dos aspectos elencados na habilidade EM13LP16.

Comentário sobre a seção "Expressão"

Esta atividade de encerramento contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LP17, EM13LP47 e EM13LP54, que se referem à elaboração e socialização de apresentações teatrais autorais. Um dos objetivos é criar a oportunidade de o aluno, experimentando a participação em um evento cultural, identificar os próprios interesses e perceber afinidades com outras pessoas. A cultura, nesse sentido, pode aparecer como instrumento de inserção social.

Capítulo 3 (EF) – Levanta a sombrinha que o frevo vai passar!

Este capítulo tem como objetivo apresentar a dança como prática da cultura corporal. Busca-se, então, em um primeiro momento, contextualizá-la como uma de nossas primeiras formas de comunicação e, depois, aprofundar um debate sobre as danças populares. Pretende-se, portanto, fazer um recorte no universo da dança, que tem várias manifestações, e selecionar, especificamente, as danças populares.

Inicialmente, é apresentado um texto didático no qual as danças populares são analisadas conceitualmente, definindo o seu papel em diferentes povos e culturas enquanto uma forma de comunicação, celebração, adoração aos deuses, comemoração das boas colheitas etc. Objetiva-se com isso demarcar sua importância em diferentes culturas pelo mundo. Especificamente em relação ao Brasil, traz-se uma reflexão sobre como a miscigenação deu origem a diferentes manifestações culturais e, consequentemente, às danças. Depois, outro texto é apresentado, com informações sobre uma dança específica, o frevo. São mencionadas informações básicas sobre essa prática, como suas principais características, contextualização histórica e origem do nome. Para estimular os alunos a se informar mais, o boxe **Sabia?** traz algumas curiosidades em relação a essa dança. É importante ressaltar que o professor tem liberdade para definir uma outra dança popular de acordo com o contexto, mas, diante da necessidade de escolher uma, optou-se pelo estudo de uma prática para representar o nordeste brasileiro. Após as leituras, pede-se aos alunos a elaboração de um mapa mental, com o intuito de sistematizar todas as informações recebidas (as origens da dança, as manifestações populares, o frevo).

Num segundo momento, há propostas de atividades práticas, apresentadas pela seção **Bora pra quadra?**, com objetivo de proporcionar vivências com o frevo. A primeira atividade propõe que os alunos desenvolvam, em grupo, uma sequência coreográfica. Caberá ao professor orientar a

MODERNA

realização de alguns passos, mas também se sugere que outros sejam pesquisados, dando liberdade aos alunos para escolherem quais passos se sentem mais confortáveis em realizar. A segunda atividade, mais complexa, demanda que os grupos se organizem, a fim de construírem uma coreografia coletiva.

Fechando a sequência didática, há um momento programado para o professor mediar uma conversa entre os alunos, para que compartilhem suas impressões a respeito das experiências vividas. Sugere-se que eles digam como se sentiram, quais foram suas dificuldades, se sentiram vergonha. Trata-se, portanto, de um momento de compartilhamento de aprendizagens.

Comentário sobre a seção "Leitura"

Para aprofundar a discussão sobre o frevo, sugerimos a consulta aos seguintes materiais:

- ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar. *Recife*: culturas e confrontos – as camadas urbanas na campanha salvacionista de 1911. Natal: EDUFRN, 1998.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.
- NANNI, Dionísia. *Dança-educação*: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- VICENTE, Ana Valéria Ramos. *Entre a ponta de pé e o calcanhar*: reflexões sobre o frevo na criação coreográfica do Recife, na década de 1990: cultura, subalternidade e produção artística. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

Comentário sobre a seção "Bora pra quadra?"

Este é o momento de proporcionar algumas vivências com o frevo. Inicialmente, realize, com os alunos, um alongamento, tendo em vista que os passos são extenuantes e requerem preparação corporal. Selecione algumas músicas a serem utilizadas durante a aula, buscando variar entre algumas mais rápidas e outras mais lentas. Sugerimos que você pesquise na internet a obra do músico Alceu Valença, que tem um rico repertório de frevo que pode auxiliar nesse processo de escolha.

Quanto à sombrinha, você pode construir uma versão com materiais alternativos (cabos de vassoura cortados, pedaços de canos de PVC, palitos de churrasco unidos, entre outros).

Comentário sobre a seção "Bora pra quadra?" (Compondo coreografias)

Para este momento, permita que os alunos escolham a ordem em que gostariam de executar cada movimento ou mesmo que repitam alguns deles durante sua construção. Estimule-os a experimentar diversas combinações antes de definir qual vão utilizar em sua composição. Se for possível, permita que acessem os vídeos de frevo pelo celular ou leve-os até a sala de informática para que possam conhecer novos movimentos. Por fim, sugira que utilizem a sombrinha para construir uma pose inicial e uma final.

Unidade 3 – *A experiência de divulgar saberes*

Capítulo 1 (Arte) – A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos

Este capítulo dedica-se a abordar o tema das danças que acontecem no espaço público. Ele se inicia com a proposta de os alunos analisarem a imagem de um trabalho do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico, que investiga a relação entre a dança e a poesia haicai, e, na sequência, sugere-se que assistam a trechos de um documentário sobre o grupo. Nesse primeiro momento, o propósito é mostrar as alterações promovidas pelo trabalho artístico da companhia e o mapeamento que se faz em obras de arte voltadas para o espaço público. Em um segundo momento, busca-se problematizar a relação entre dança e poesia, trazendo algumas informações sobre a estrutura formal de um haicai. Esse estudo prepara os alunos para avançarem a uma atividade de criação: eles deverão criar movimentos a partir de um haicai, na seção **E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai?**. Para isso, eles são instruídos a pesquisar alguns poemas desse gênero, selecionar alguns e depois fazer exercícios de mapeamento do espaço da sala de aula e do espaço público da escola. Tal exercício consiste em os alunos andarem pela escola, buscando reconhecê-la não apenas pelo olhar, mas pela percepção espacial dos lugares. A partir desse exercício, eles deverão criar alguns gestos e movimentos cotidianos em pequenas sequências coreográficas inspirados pelos poemas que escolheram. Depois dessa experiência, propõe-se uma roda de conversas, para que reflitam sobre ela.

Há a proposição de mais um momento de leitura, para que se faça uma segunda apreciação artística, mas dessa vez de um outro grupo que também realiza sua arte nos espaços urbanos. A *performance* proposta para análise apresenta-se pela exposição de duas imagens de uma intervenção feita pela Cia. Etra de Dança, um grupo que nasce na cidade de Fortaleza e se fixa na cidade de Santos. Depois de dialogarem e refletirem sobre a dança no espaço público, os alunos serão convidados a fazer um exercício de improvisação.

Dando continuidade ao percurso didático proposto, introduz-se o conceito de dança contemporânea. Explicita-se aos alunos que, mesmo que as criações categorizadas como dança contemporânea sejam bastante distintas, são diretamente conectadas às questões vividas pelas sociedades atuais, incluindo as dimensões sociais, culturais, políticas, históricas e econômicas. A princípio, para uma dança ser reconhecida como contemporânea, é preciso considerar dados históricos capazes de indicar que o que era feito na década de 1920 é muito diferente do que se faz hoje.

Chega-se, por fim, à seção **Expressão**, que propõe que os alunos conectem os conhecimentos adquiridos sobre a dança no espaço público e o conceito de dança contemporânea e retomem o que aprenderam sobre o haicai. Nesse momento, eles produzirão um poema, que não necessariamente será

MODERNA

um haicai, a partir do qual criarão uma sequência de gestos e movimentos coreográficos, a serem realizados como uma intervenção na escola. Tal intervenção deverá ser gravada e publicada nas redes sociais, usando-se alguns portais e ações de *hashtag*.

Comentário sobre a seção "E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai?"

Por meio desta proposta, os alunos poderão relacionar corpo e poesia haicai e desenvolver gestos cotidianos no "espaço público" da escola, transformando esse local em um ambiente cênico. O corpo em movimento transforma o espaço do cotidiano dos alunos, que passam a perceber com mais atenção a arquitetura, as texturas, os detalhes não observados no dia a dia.

Desde a experiência de caminhar pela escola com um olhar atento, passando pela intervenção gestual e finalizando com o registro e reflexão dessa ação artística, a proposta desta atividade é realizar um processo criativo que considere as referências artísticas apresentadas neste capítulo, as experiências de vida e os interesses dos alunos, além de colocá-los para se movimentar. É possível entender a dança, como trabalhado pelo ...AVOA! Núcleo Artístico, por meio da composição de gestos simples do cotidiano que modificam nossa percepção do espaço.

Exercitar essa percepção ativa que envolve todos os sentidos pode ajudar os estudantes a se tornar mais sensíveis às necessidades coletivas e perceber de que forma as ações corporais modificam o espaço. Ao refletirem sobre uma situação que acharam interessante da proposta, é desejável que os alunos considerem as referências estéticas apresentadas, elaborando um discurso que integre toda a amplitude de conhecimentos adquiridos.

Assim, a proposta tem o intuito de colocar o aluno em experiência para criar e se movimentar a partir da poesia haicai e, como dito, interferir artisticamente no "espaço público" da escola. A preparação começa ainda na sala de aula. Diga aos alunos que todos os sentidos devem estar receptivos e aguçados para sensações e vivências e que não há certo ou errado nas proposições gestuais. Os sons, os toques, os cheiros também devem ser explorados, além da visão. Depois, eles vão escrever o que sentiram e compartilhar com os colegas suas experiências. Essa atividade, que dialoga com a habilidade EM13LGG603, pode ser considerada uma preparação para a experiência proposta em **Expressão**, ao final do capítulo.

Comentário sobre a subseção "Papo aberto sobre a dança retratada nas fotografias"

Professor, proponha uma atividade em que cada um dos alunos receba um balão de ar. Eles deverão encher os balões e dar um nó. Os balões não podem estar muito cheios para que não haja risco de estourarem. Coloque uma música de fundo e peça aos alunos que procurem equilibrar os balões por todo o corpo, passando de uma parte a outra, tentando não deixá-los cair.

Em duplas, dê sequência à atividade propondo a eles que mantenham a interação com os balões, mas agora com um balão por dupla, o qual não pode cair. Essa atividade também pode ser feita em trios e em pequenos grupos.

Na sequência, deixe os balões de lado e estimule os alunos a dançar improvisando movimentos que tenham como referência aqueles realizados quando estavam com os balões.

Se achar oportuno e houver mais balões disponíveis, cada aluno pode encher mais um, porém bem pouco, dando o nó e ficando com uma pequena bolinha de ar. Peça a eles que coloquem esse balão, bem menos cheio de ar, nas articulações (referência anatômica que a Cia Etra utiliza para amarrar os balões de gás hélio) – embaixo do braço, entre as pernas, atrás do joelho, no pescoço etc. Estimule-os a perceber sensorialmente a experiência.

Ao final da atividade, pergunte como se sentiram ao realizar a proposta e como foram os movimentos feitos por eles quando estavam com e sem os balões. Estimule-os a refletir sobre qualidades de movimento: se os movimentos foram lentos ou rápidos, leves ou pesados. Acolha ainda outras características dos movimentos que eles venham a compartilhar. Pergunte se as sensações que tiveram foram semelhantes àquelas imaginadas quando analisaram a intervenção *Balões*, da Cia Etra de Dança.

Capítulo 2 (LP) – Traduzindo para descomplicar

Este capítulo trabalha a divulgação científica e tem como proposta colocar o aluno em contato com gêneros diversos desse tipo, apresentando-lhe vários recursos usados pelos autores para chegar aos seus públicos. O objetivo é que ele entenda o texto dentro do contexto de circulação, ou seja, perceba que um texto é pensado considerando-se os propósitos, suporte e público específico.

Dando início ao percurso planejado, são apresentados três vídeos feitos pela cientista Ayla Sant'Ana, e cada um deles tem o objetivo de explicar seu projeto de pesquisa para um público específico (crianças, universitários e especialistas da área). Pede-se, então, aos alunos que analisem cada vídeo, atentando para os diferentes recursos utilizados por Ayla para atingir os diferentes públicos a que se destinam suas explicações. Na sequência, são apresentados dois textos, do gênero artigo de divulgação científica, sendo o segundo voltado a um público infantil. O encaminhamento de análise divide-se em dois momentos: primeiro, o aluno sistematizará as informações neles presentes, considerando as suas especificidades, e, em seguida, será demandado a compará-los. Tem-se, então, na primeira etapa, o seguinte: sendo o primeiro texto longo e denso, para que a leitura seja feita de modo a garantir sua plena compreensão, são apresentados modelos diferentes de registro, com formas diversas de sistematização de informação; o segundo, mais curto e menos complexo, demanda análise global de seu sentido. Na sequência, na seção **Se eu quiser aprender +**, será abordado como a linguagem empregada em cada um deles tem relação direta com o público ao

CÓPIA

qual estão direcionados, ou seja, nesse segundo momento de análise, os alunos são motivados a observar que os textos, ao serem produzidos, pressupõem um interlocutor específico.

Dando sequência aos estudos sobre divulgação científica, apresenta-se um infográfico, no qual a linguagem visual associada à verbal contribui para, de modo sintético e didático, transmitir informação. Logo em seguida, os alunos fazem um infográfico, com informações extraídas de um artigo sobre autocuidado, a ser exposto no mural da escola. Depois, atentando para o surgimento de gêneros cada vez mais produzidos com a popularização da internet, apresenta-se um vídeo, que se vale de várias semioses para expor informações sobre a conhecida Revolta da Vacina, ocorrida no início do século XX, no Rio de Janeiro. Após a análise do vídeo, os alunos produzem uma *playlist* comentada, indicando três diferentes canais de divulgação de conhecimento.

Para finalizar o percurso planejado, os alunos são convidados a produzir um material de divulgação científica, cujo tema deve estar sendo estudado em um dos cursos do Ensino Médio.

Comentário adicional sobre o capítulo

São objetivos do Ensino Médio qualificar e ampliar as práticas relativas ao estudo e à pesquisa e estimular a curiosidade intelectual. Neste capítulo, os alunos vão estudar textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos a fim de explorar sua organização, refletir sobre seu contexto de produção e circulação e discutir sua credibilidade. Vão também, para completar e aprofundar esse estudo, produzir textos para divulgação de conhecimento. Estão sendo desenvolvidas, principalmente, as habilidades EM13LP31 e EM13LP34.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: *Durante um terremoto, as vibrações da terra são amplificadas dentro da estrutura das edificações. Um prédio alto funcionará como um pêndulo invertido, isto é, a parte inferior, solidamente presa à terra, ficará mais firme, enquanto a superior, mais livre, tenderá a oscilar. É por isso que, às vezes, moradores de andares altos relatam a sensação de tremor enquanto os de andares baixos não se dão conta disso.*

Escolhemos um contexto que não oferece uma resposta imediata e simples. É provável que os alunos demorem na busca de uma analogia possível e que alguns não a encontrem. Não se preocupe: a atividade tem como foco o processo de busca, que os levará a testar e a descartar analogias e, assim, a entender melhor esse recurso.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Espera-se que os alunos apontem que o suposto problema é o fato de os produtores dos vídeos optarem por recursos que favorecem a compreensão do conceito, mas o tornam menos preciso. Independentemente da opinião do grupo sobre a validade da estratégia e as vantagens de se estudar com esse tipo de material, é importante que percebam que a confiabilidade desse material precisa ser checada: quem produz o conteúdo? O canal já foi citado em reportagens e, principalmente, em estudos acadêmicos sobre jornalismo científico? O conteúdo que está sendo apresentado dialoga coerentemente com o conteúdo expresso em outras fontes, como artigos divulgados em revistas especializadas ou o livro didático? Após as discussões em grupo, inicie uma conversa com toda a turma, conduzindo-a com perguntas.

Comentário adicional sobre a seção "Expressão"

Nesta atividade, está em destaque a habilidade EM13LP34, que indica a produção de textos para a divulgação de conhecimento, considerando as características específicas dos gêneros de divulgação científica. Por meio dela é possível, ainda, dependendo da escolha dos alunos, desenvolver as habilidades EM13LP17 e EM13LP18, relativas à elaboração de roteiros para a produção de vídeos e *podcasts* e à sua execução com apoio em *softwares* de edição. Pretendemos, com ela, estimular uma participação dos alunos em práticas digitais produtivas, em que podem assumir o protagonismo em situações relativas ao estudo e ao conhecimento.

Capítulo 3 (EF) – Cultura popular: decifrando as danças

O objetivo geral deste capítulo é, dando continuidade a um trabalho que foi iniciado no capítulo anterior, compartilhar conhecimentos sobre as danças populares, por meio de pesquisas em diversas fontes, após vivências com modalidades dessa natureza. Além disso, visa-se promover também algumas reflexões sobre a questão da identidade concernentes às danças populares.

A sequência didática começa com a proposição da leitura de alguns trechos de um programa do canal Saúde, da Fiocruz, nos quais algumas entrevistas e falas abordam diversos aspectos relacionados às danças populares no Brasil. São apresentados conceitos importantes e análises sobre a dança, vista como uma possibilidade de expressão de valores e, principalmente, como um elemento constitutivo da nossa identidade. Nesse contexto, no boxe **Inspira**, Mário de Andrade, mencionado na leitura que inicia o capítulo, é apresentado como uma figura cujo trabalho foi crucial para a constituição da cultura popular brasileira.

Após a leitura do texto, os alunos devem responder a algumas questões para que o entendimento dele seja plenamente garantido. As perguntas buscam levá-los a refletir sobre a história da dança, o folclore, os mestres folclóricos, questões de identidade, entre outros temas. Tal reflexão se expande com a proposição apresentada no boxe **Investigue**, que estimula os alunos a pesquisarem, na sua comunidade, se existem grupos folclóricos, se eles os conhecem e se há mestres folclóricos. Investir nesse tipo de investigação tem o propósito de aproximar o saber popular da escola, um lugar tido como referência de acesso ao conhecimento científico.

MANUAL DO PROFESSOR

Oferece-se, então, ao aluno a chance de dar voz à sua comunidade, trazendo-a para dentro do universo escolar.

Encerrando-se a parte teórica do capítulo, chega-se à específica da Educação Física, na qual diversas atividades são propostas, em várias etapas. Primeiramente, os alunos devem se dividir em grupos e cada grupo escolher, entre diversos vídeos de dança selecionados previamente pelo professor, uma dança popular. Espera-se que cada grupo escolha uma de uma região diferente do Brasil, a fim de que percebam a diversidade de práticas existente no país. Depois de cada grupo ter escolhido a sua dança, na segunda etapa, eles farão uma pesquisa sobre elas, a fim de aprofundarem seus conhecimentos. As informações encontradas (história da dança escolhida, suas características, região do país onde é praticada, coletânea de vídeos em que seus movimentos são coreografados) serão registradas em uma ficha disponibilizada no material, para que, mais à frente, esse arcabouço teórico possa ser consultado.

Na terceira etapa, tais pesquisas serão aprofundadas nas redes sociais, com a utilização de *hashtag*. Intenta-se com isso valorizar o espaço virtual como uma fonte confiável de pesquisa, desde que os devidos cuidados sejam tomados, para se evitarem as chamadas *fake news*. Na quarta etapa, os alunos iniciarão o planejamento das coreografias escolhidas. A partir do compartilhamento das informações coletadas na segunda, eles experimentarão alguns passos orientados pelo professor, chegando à quinta etapa. Nesse momento, eles construirão de fato a coreografia, com base nas experimentações feitas anteriormente. Para isso, devem ser orientados a selecionar os passos principais que julgam ser os mais adequados e partir para a construção da coreografia planejada. Ressalta-se a importância de o professor sempre acompanhar os grupos na realização dos movimentos. Por fim, a sexta etapa compreende a apresentação das coreografias, a serem apresentadas em um festival totalmente organizado pelos alunos, com o objetivo de compartilhar com a comunidade escolar todo o conhecimento construído ao longo do capítulo. Eles deverão formar grupos de trabalho, comissões, cada uma responsável por uma parte do processo de realização do evento.

A sequência didática é finalizada com uma etapa de compartilhamento de saberes com a própria turma, depois da realização do festival. Como cada grupo fez uma imersão em uma dança específica, esse é o momento de alguns passos serem ensinados para os demais grupos. Então, um grupo por vez assume o protagonismo da aula, ensina alguns passos, alguma evolução, para os demais alunos da turma, de forma que toda a sala tenha tido a oportunidade de experimentar, na prática, pelo menos uma dança popular de cada região do país. O encerramento se dá com uma roda de conversa, para que os alunos relatem como se sentiram ao longo do processo de imersão pelo qual passaram.

Comentário sobre a seção "Bora pra quadra?" (Etapas 4 e 5)

Nesse momento, a sua mediação será crucial, tendo em vista que muitos alunos talvez tenham dificuldades com ritmo. Procure acompanhar de perto as manifestações selecionadas pelos alunos e investigar cada uma delas, de forma que consiga orientar os grupos. Auxilie na escolha das músicas, nas disposições e na ocupação dos espaços de apresentação, na expressividade, na exploração da criação dentro das características de cada manifestação, entre outros. A ideia é não deixar os alunos desamparados nesse momento, que, apesar de estimular a autonomia, requer grande envolvimento docente. Outra estratégia que pode auxiliar é identificar, previamente, os alunos com experiências em dança e distribuí-los em grupos diferentes, de forma que eles possam representar um apoio na organização e na composição das coreografias.

Unidade 4 – *A experiência crítica*

Capítulo 1 (Arte) – Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte

Neste capítulo, propõe-se aos alunos uma experiência de jornalismo cultural em que eles estudarão sinopses, *releases* e resenhas críticas e experimentarão o exercício das sinopses e das resenhas críticas, tendo uma espécie de "minivivência" como jornalistas culturais. Nesse percurso, alguns aspectos de composição e de apreciação artística em termos mais gerais também serão abordados.

A primeira leitura proposta aos alunos é uma sinopse da peça *Romeu e Julieta* (peça já estudada no capítulo 2, unidade 2, deste volume), encenada pelo grupo Galpão, por ocasião de uma mostra que comemorou os 30 anos de vida desse grupo mineiro. O texto foi tirado do *Guia Off de Teatro*, de 2012, que circula na cidade de São Paulo. Ao lerem esse texto, os alunos discutem quais elementos formam o gênero textual sinopse (ficha técnica, resumo, duração, local, preço etc.) e com que propósito ele é veiculado (convidar as pessoas a assistirem a uma obra). Sendo assim, o objetivo da sinopse não se restringe a informar, mas também a convencer as pessoas de que aquela peça vale a pena ser assistida.

Na sequência, apresenta-se uma segunda leitura, a da letra da canção "Eu me lembro", composta por Clarice Falcão com participação de Silva, para se discutir a estrutura narrativa presente nela, chamando atenção para o fato de a mesma história de primeiro encontro ser narrada em primeira pessoa por dois personagens. Pretende-se com essa análise discutir que a unidade de ação presente na canção insinua um conflito, que precisa ser imaginado pelo leitor, pois esse confronto não ocorre efetivamente no texto. Depois desse momento de análise, os alunos escrevem uma breve sinopse sobre essa canção, para exercitarem o gênero textual sinopse.

Chega-se a uma terceira leitura, um *release*, que assessores de imprensa desenvolvem para peças e outras obras artísticas assessoradas por eles. O *release* escolhido para análise é o do espetáculo *Elza* (também já visto no capítulo 2, unidade 2, deste volume). Os alunos fazem a leitura analítica do texto, a fim de identificarem a estrutura e os propósitos de um release, que seria o de convidar os jornalistas a fazerem a cobertura

EM ABERTA

do espetáculo ou fornecer-lhes material para, mais tarde, escreverem reportagens sobre a peça.

Após estudarem uma sinopse e um *release*, na sequência, propõe-se na seção **Fala aí!** uma discussão sobre qual o critério usado pelos alunos para escolherem uma obra, se pelos artistas ou pelo que a obra promete. Essa discussão pretende problematizar a hipervalorização da personalidade dos artistas, muito fruto das redes sociais. Nesse momento, introduz-se o papel da mediação assumido pelos críticos de arte, exercido por jornalistas, cujo trabalho é o de facilitar a apreciação artística do público em geral, aproximando artistas e público. Propõe-se, então, a leitura de uma resenha crítica, gênero que permite a exposição da apreciação de aspectos técnicos visando à experiência estética. O texto escolhido é a resenha sobre o filme *Romeu + Julieta*, de 1996, dirigido por Baz Luhrmann e protagonizado por Claire Danes e Leonardo DiCaprio, e sobre ele se discute a ideia de que uma resenha fornece aos leitores novos horizontes de interpretação e apresenta algumas ferramentas para essa interpretação.

Tendo feito esse percurso, na seção **Expressão**, os alunos são convidados a elaborar uma videorresenha de um minifilme chamado *Atada*, produzido pelo coletivo Banda de Cinema, de Curitiba, no Paraná. Com esse exercício, pretende-se que os alunos consigam, a partir da condução de um passo a passo para identificarem os dados a comporem a ficha técnica e interpretarem os recursos formais a serem analisados, roteirizar e gravar uma videorresenha. No roteiro, então, é preciso constar a ficha técnica do minifilme, um resumo de seu enredo e um breve comentário sobre tais elementos, e isso precisará ser transformado em um pequeno vídeo, que finaliza a sequência didática planejada pelo capítulo.

Capítulo 2 (LP) – Avalanche de desinformação

Este capítulo está dentro da unidade que trabalha a experiência crítica e o foco específico dele é o fenômeno das *fake news*, ou desinformação, que é o termo que tem sido usado. O objetivo é instrumentalizar os alunos para que eles sejam capazes de ler uma notícia criticamente e de instruir as pessoas a agirem da mesma forma.

Inicialmente, os alunos devem formar grupos e os integrantes de cada um deles terem acesso a textos diferentes, mas todos focados na questão das *fake news* e da bolha social. Na sequência, uma discussão sobre o tema é proposta e a partir dela eles vão escrever um artigo sobre esse tema. Em seguida, os grupos analisarão *posts* escritos, inadvertidamente, a partir de uma notícia falsa, para desenvolverem uma discussão sobre o que motiva as pessoas a escreverem e como, comumente, reage-se a esse tipo de *post*. Depois disso, os alunos vão aprender como fazer a checagem de notícias e inclusive como funcionam as agências especializadas nesse tipo de investigação. Para fechar o percurso didático planejado neste capítulo, os alunos criam um jogo em que devem ensinar as crianças a agirem de maneira crítica na internet. Sendo assim, o objetivo é que se faça um jogo pensando em como levar o conhecimento adquirido para o público deles, que, no caso, seriam as crianças.

Comentário sobre o capítulo

A BNCC aponta o destaque que deve ser dado, no Ensino Médio, às práticas contemporâneas de linguagem, em especial à cultura digital, aos processos de circulação de informações e hibridização de papéis – considerando as relações entre leitor/autor e produtor/consumidor – e aos fenômenos da pós-verdade e efeito bolha (p. 498). Neste capítulo, os alunos estudarão esses aspectos em atividades diversas, planejadas com o objetivo de instrumentalizá-los para a leitura crítica de material disponível em ambiente digital, para a participação em debates sobre o tema e para atuação ética, inclusive como influenciadores. As habilidades em destaque são, principalmente, EM13LP36, EM13LP41 e EM13LP42, dedicadas à análise dos impactos das tecnologias digitais de informação e comunicação no campo jornalístico e nos domínios da internet, com foco no desenvolvimento da atitude crítica e da postura flexível.

Comentário adicional sobre a metodologia ativa painel integrado

No painel integrado, os alunos entram em contato com determinadas ideias e conceitos por meio de variados textos e se responsabilizam por levar as informações para os colegas em duas etapas: a troca entre leitores do mesmo texto e a troca entre leitores de textos diferentes. O ideal é que os alunos não tenham acesso ao material lido pelos demais integrantes do grupo, mas, tendo em vista a facilitação do trabalho do professor, sobretudo daquele que não dispõe de condições de impressão, optamos por reproduzir no livro do aluno o conjunto de textos.

A atividade será feita em algumas etapas. Reserve 25 minutos para a leitura individual e a produção da síntese. A "Etapa 1", de troca entre "especialistas", necessita de 10 minutos, uma vez que todos estão familiarizados com as informações e deve-se evitar as repetições. A "Etapa 2", de troca entre integrantes que leram textos distintos, precisa de 30 minutos para que as ideias sejam apresentadas, comparadas e discutidas. A "Etapa 3" exige 25 minutos para a execução e 15 para a correção e discussão coletiva. Sugerimos que algumas delas sejam feitas como tarefas de casa.

A "Etapa 3" propõe aos alunos a aplicação do que leram em situações desafiadoras e se torna importante por evidenciar o grau de adesão de cada participante à proposta, pois a resolução depende do conhecimento construído coletivamente não só pelo grupo de origem, mas também pelo grupo de especialistas na "Etapa 1".

Para saber mais sobre metodologias ativas, consulte seção exclusiva sobre esse tópico neste MP.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Os grupos devem discutir por cerca de 10 minutos e escolher um integrante para apresentar à turma uma síntese

MODERNA

da discussão. É esperado que reconheçam que, em algumas situações, sentiram-se incomodados com algo que estava sendo discutido, por exemplo, em grupos de WhatsApp ou redes sociais de que participam – difamação de alguém, análise limitada de um acontecimento, informações sem sustentação etc. A partir daí, discuta as reações – O que as pessoas geralmente fazem nessas situações? Elas se calam? Reafirmam o que está sendo dito para não destoar do grupo? Entram em conflito? Peça que alguém apresente um exemplo de situação e de como reagiu e que avalie o que seria correto fazer.

Comentário adicional sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: *Por princípio, não se publica nenhuma informação em* off*, ou seja, não se utilizam fontes anônimas nesse trabalho. Os* links *e/ou as imagens de todos os bancos de dados usados para fazer verificações são disponibilizados, pois se acredita que é o leitor quem checa o checador.*

Peça a dois ou três alunos que apresentem seus textos e verifique se os pronomes *seu* e *suas* foram excluídos, acompanhando o desaparecimento do sujeito "a Lupa" e equivalentes, e se houve correta concordância nos casos em que se empregou a voz passiva sintética.

Comentário sobre a segunda parte deste capítulo ("Experimentando +")

As atividades deste bloco estão centradas na percepção de que a checagem de informações deve se transformar em uma prática, sendo fundamental no trato com textos jornalísticos ou divulgados em redes sociais. São apresentados alguns procedimentos de checagem, discutidos os motivos e os efeitos da divulgação de notícias e outros conteúdos que falseiam ou distorcem a realidade e analisados alguns modelos de curadoria. Dialoga-se, principalmente, com as habilidades EM13LP36, EM13LP39, EM13LP40 e EM13LP41.

Capítulo 3 (EF) – Basquete: o importante é competir! Será?

Neste capítulo, objetiva-se trabalhar com a prática corporal do basquetebol e a partir dela levar o aluno a fazer uma revisão sobre competição, desde as esportivas de alto rendimento até aquelas praticadas nas aulas de Educação Física.

O capítulo se inicia com a leitura de um texto que trata do basquete na NBA, a liga profissional de basquete estadunidense, cujo título é "Com NBA cada vez mais estrangeira, Estados Unidos sofrem no mundial". Esse texto propõe que se discuta o fato de existir uma quantidade cada vez maior de jogadores de outros países que disputam a NBA e de que muitos deles fazem sucesso conquistando prêmios individuais. A discussão avança apontando para o objetivo mercadológico das franquias do basquetebol ao fazerem esse tipo de contratação, pois, na verdade, elas têm a intenção de entrar no mercado consumidor dos países de onde buscam seus jogadores. Nesse ponto, problematiza-se a motivação desse tipo de contratação, levando os alunos a pensarem de forma crítica sobre esse processo, ou seja, se a contratação de jogadores estrangeiros assume critérios técnicos ou simplesmente atende à lógica do mercado. Depois dessa discussão, há o boxe **Biblioteca cultural**, com a indicação do filme *One in a Billion* que conta a história de um jogador indiano que, embora não fosse praticante de basquetebol, pelo fato de aos 14 anos ser muito alto, foi preparado para jogar na NBA, a fim de abrir mercado na Índia. Sugere-se que o documentário seja discutido.

Na sequência, apresenta-se a primeira atividade prática, que é um torneio de basquete 3 x 3, uma modalidade que se caracteriza pela competição entre dois times de 3 jogadores cada, que se tornou, inclusive, uma modalidade olímpica. Essa modalidade de basquete tem algumas peculiaridades: o jogo surge nas ruas, fazendo parte da cultura do *rap*. Nesse torneio, a ideia é que os alunos sejam divididos em equipes equilibradas tecnicamente, para terem a vivência de uma competição mais próxima da lógica do alto rendimento.

Em seguida, há uma segunda leitura que apresenta o basquete em cadeira de rodas e tem o objetivo de apresentar a lógica do sistema de classificação funcional, que é a pontuação dos atletas pelo grau de deficiência que cada um tem. Esse sistema permite que jogadores com diferentes níveis de comprometimento da mobilidade possam jogar juntos numa mesma equipe. Após a leitura do texto, apresenta-se um infográfico explicativo sobre a prática do basquete em cadeira de rodas. Propõe-se, então, que os alunos façam um jogo de basquete entre os colegas de turma seguindo a lógica da classificação funcional. De acordo com o nível de experiência de cada um com o basquete, eles receberão uma pontuação e a classificação, então, será funcional.

Comentário sobre a seção "Bora pra quadra?" (Torneio de basquete 3×3)

A proposta da seção é realizar dois ou três torneios inspirados nas regras do basquete 3x3. O principal objetivo é o de que os alunos, além de terem a experiência de jogar no formato 3x3, disputem um torneio nos moldes das competições de alto rendimento, com equipes equilibradas do ponto de vista técnico-tático. Para forjar esse nivelamento competitivo, auxilie a turma para que se divida em dois grupos – que serão as duas divisões esportivas –, sendo uma delas formada pelos alunos que possuem mais experiência e competência técnico-tática na modalidade e outra, por aqueles menos experientes; caso haja necessidade, pode ser formado um terceiro grupo com alunos de experiência intermediária. Para possibilitar a realização de jogos do torneio, é interessante que os grupos tenham uma quantidade mínima de alunos – um grupo com cinco integrantes, por exemplo, é inviável, pois não possibilita a formação nem de dois times. Conduza o momento de separação das equipes com sensibilidade para não constranger e/ou rotular os alunos menos experientes. A sugestão é a de que os alunos tenham autonomia tanto para se autoclassificar em uma das divisões como para estabelecer as regras, com base naquelas do basquete 3x3.

EM OBRA

Caso a escola não possua equipamentos para a realização de jogos de basquete, é possível fazer adaptações com outros tipos de alvos verticais ou, se necessário, alterar a modalidade, trabalhando, por exemplo, o futebol/futsal, handebol ou voleibol 3x3.

Comentário sobre o boxe "Investigue"

No basquete 3x3, dois trios se enfrentam em meia quadra com uma única tabela com cesta, em um jogo de 10 minutos ou até uma das equipes atingir 21 pontos. Cada equipe conta, ainda, com um quarto jogador como suplente. Peça aos alunos que assistam a vídeos de eventos de basquete 3x3 e pesquisem um pouco sobre a história da modalidade, outras de suas regras e, principalmente, sobre a sua atmosfera, que guarda fortes relações com a cultura jovem urbana. Duas fontes interessantes para saber mais sobre a modalidade são o *site* da Associação Nacional de Basquete 3x3 (ANB3x3), disponível em: <http://basquete3x3.com.br> (acesso em: 5 jun. 2020), e o *site* de Basquete 3x3 da Confederação Brasileira de Basketball, disponível em: <http://www.cbb.com.br/site/a-cbb/o-basquete-interna.php?R=basquete-3x3> (acesso em: 11 jun. 2020). Os vídeos de eventos realizados pela ANB3x3 oferecem uma importante referência para a apreciação dessa modalidade.

Para ampliar o tratamento didático do basquete 3x3 nas aulas, sugerimos a leitura do livro eletrônico "*Basquete 3x3:* possibilidade na Educação Física Escolar" (2019), de autoria de Alex Natalino Ribeiro e Douglas Vinícius Carvalho Brasil, disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/01/E-book-Basquete-3x3-1.pdf> (acesso em: 11 jun. 2020).

Comentário sobre a seção "Bora pra quadra?" (Jogo de basquete com classificação funcional)

A proposta da seção é realizar um jogo de basquete com a classificação funcional. Mais uma vez, entramos em um terreno complexo e delicado, que é o de classificar os alunos por nível de competência técnico-tática. Assim, sugerimos adotar dois princípios básicos para que os alunos se autoclassifiquem: a autodeclaração e o uso das expressões "mais experientes" e "menos experientes". A proposta inicial é a de que os alunos, separados em dois grandes times, participem de um jogo de basquete convencional, dividido em tantos tempos quantos forem necessários para que todos joguem, buscando diferentes combinações de equipes que se adéquem ao limite dos 14 pontos. Lembre-se de que, se necessário, você pode adaptar as cestas ou utilizar outro esporte, da mesma forma que foi sugerido na atividade "Torneio de basquete 3×3".

Uma proposta alternativa é simular o jogo de basquete paralímpico, adaptando o uso das cadeiras de rodas para a utilização de cadeiras convencionais, papelões ou outros objetos de simulação. A ideia é que os jogadores tenham de se deslocar carregando esse objeto e, quando receberem a bola, precisam sentar-se nele e não podem se movimentar, tampouco serem marcados pelos adversários. A simulação das ações do basquete em cadeira de rodas não é tão fiel, mas a vivência é bem divertida.

Cabe ressaltar que, caso a turma tenha alunos com algum tipo de deficiência, é importante que todos ajudem a pensar em alternativas para incluí-los no jogo, respeitando, obviamente, a opinião desses alunos e considerando todos os cuidados de segurança necessários. Essa recomendação é importante tanto para esta como para outras atividades que realizamos ao longo desta coleção.

Para conhecer mais algumas sugestões de textos e vivências tanto para o basquete em cadeira de rodas como outras relacionadas ao basquetebol, sugerimos a leitura do capítulo "Basquetebol", da obra *Educação Física escolar*: compartilhando experiências (p. 313-344), organizada por Suraya C. Darido (São Paulo: Phorte, 2011).

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.

REPRODUÇÃO

BARROS-MENDES, Adelma N. N. *Projeto de pesquisa-ação*: os gêneros textuais e sua didática; uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa/materna. Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2008-2011.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In:* BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane H. R. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 25-67.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

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

BOAL, A. *Teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BORGES, M.; CHACHÁ, S. *et al*. Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 3, n. 47, p. 301-307, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRACKMANN, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conheça as cinco competências cobradas na redação do Enem. Brasília, 17 out. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 13.185, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Educação Física. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio*: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). *Língua portuguesa*: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

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

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

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRASCOZA, J. C. Medo. *In*: CARRASCOZA, J. C. *Aquela água toda*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CASTAMAN, A. *et al*. Painel Integrado: Material Didático-Pedagógico Facilitador do Processo de Ensino e Aprendizagem. *In*: EDUCARE – XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25458_12179.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV). *Cartilha*. Falando abertamente sobre suicídio. 2020. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Cartilha-Falando-Abertamente-2020-vers%C3%A3o-impress%C3%A3o-A4.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

CLARE, Nícia A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia*, Cadernos do CNLF, 2002. Série: Leitura e ensino de língua. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

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

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

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

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

ESTANISLAU, R.; BRESSAN, R. A. *Saúde mental na escola*: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

EDIÇÃO MODERNA

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 Cristiane Nascimento. Introdução Alcir Pécora. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GOULEMOT, Jean M. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis*. *In*: LIMA, Luis (org.). *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (coord.). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KRAEMER, Maria E. P. *A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. 2005. Disponível em: <https://www.gestiopolis.com/avaliacao-aprendizagem-como-processo-construtivo-de-um-novo-fazer>. Acesso em: 20 set. 2020.

KURY, A. de G. *Novas lições de análise sintática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LAPA, Z. L. *Valentes contra o bullying*: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4901.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 30 maio 2020.

LOPES NETO, A. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>. Acesso em: 22 maio 2020.

LOUPPE, Laurence. *A poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orpheu Negro, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). *Língua portuguesa*: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MAZUR, E. *Peer instruction*: a user's manual. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

MODERNA

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis: Vozes, 2009.

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

MUSZKAT, M. *Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações*. São Paulo: Sumus Editorial, 2007.

NEVES, Maria H. de M. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NOEMI, D. Pensamento computacional: saiba como aplicar à realidade das escolas. *Escolas Disruptivas*, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/pensamento-computacional/>. Acesso em: 30 maio 2020.

NUNES, T. Metodologias ativas: Just-in-Time Teaching – JiTT. In: *Ponto didática*. Disponível em: <https://pontodidatica.com.br/just-in-time-teaching-jitt/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Departamento de Saúde Mental. *Prevenção do suicídio*: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Transtornos mentais e comportamentais. Genebra, 2000. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_phc_port.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial de violência e saúde*. Genebra, 2002. Disponível em: <http://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

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

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivaninha*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

PROGRAMAÊ! *Um guia para construção do pensamento computacional.* Fundação Telefônica Vivo. Fundação Lemann. 1. ed. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Guia_Final_06_09_2018.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RELATÓRIO NACIONAL DE PROMOÇÃO DE SAÚDE. Brasília, 2002. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_prom_saude.pdf>. Acesso em: 26 maio 2020.

ROJO, Roxane H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, Roxane H. R. *O livro didático de língua portuguesa no Ensino Fundamental*: produção, perfil e circulação. Relatório final da pesquisa CNPq.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. *Escola Conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3671>. Acesso em: 8 set. 2020.

SACCONI, Luiz. *Nossa gramática*: teoria e prática. 27. ed. São Paulo: Atual, 2001.

SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAMOYAULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec: Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).

SAMPAIO, S. *Empatia para crianças e adolescentes*: 50 questões para aprimorar a compreensão do outro. Matrix, 2019. (BARALHO.)

SCAVACINI, K. *O suicídio é um problema de todos*: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e na posvenção do suicídio. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26102018-155834/publico/scavacini_do.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011a.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011b.

SCHNEUWLY, Bernard *et al*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Saúde Escolar. *Guia prático de atualização*: *bullying*. 2017. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/20032d-GPA_-_Bullying.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. Tradução 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.

MODERNA

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*: da modinha à lambada. São Paulo: ART, 1991.

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

TRAVAGLIA, Luiz C. *Concepção de gramática*: gramática e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

WING, Jeannette. "Pensamento Computacional – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar". *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*: uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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 ATUAR!

as experiências *políticas, artísticas, críticas* e de *divulgação de conhecimento*

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, 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: Raisa Kanareva/Shutterstock

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

Edição de arte: Rodolpho de Souza

Editoração eletrônica: Casa de Ideias

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Leandra Trindade, Luciana Garcia, Márcia Leme, Renata Palermo, Renato da Rocha, Vera Rodrigues

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

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

Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues

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

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

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

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

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

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38409 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

Todos os direitos reservados

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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

Apresentação

Querido aluno e querida aluna,

Já faz alguns anos que vocês estão na escola e muitos livros já passaram por sua vida de estudante. Os livros de literatura com os quais conviveram até hoje – com exceção dos autores contemporâneos – não são nada diferentes daqueles que estiveram nas carteiras de seu pai, de sua mãe ou até mesmo de seus avós e bisavós (se eles tiveram a oportunidade preciosa de estudar formalmente). Os clássicos de Machado de Assis, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Lima Barreto são iguais sempre, ainda que possam ser lidos e relidos de diferentes formas pelas diferentes gerações. Mas o mesmo não se pode dizer dos livros didáticos. Eles mudaram bastante nas últimas décadas. E isso é bom.

Esta coleção inaugura um Novo Ensino Médio. Ela estreia uma escola alinhada com um documento pioneiro no Brasil: a *Base Nacional Comum Curricular*. A BNCC – como é conhecida – estabelece aprendizagens essenciais a que todas as alunas e alunos brasileiros têm direito como cidadãos. São muitas novidades boas e uma delas diz respeito à maneira como se organiza o material: vocês receberão um volume organizado por área de conhecimento, a área de Linguagens e suas Tecnologias.

Arte, Língua Portuguesa e Educação Física estarão juntas em unidades ancoradas em uma *experiência* comum. O educador espanhol Jorge Larrosa Bondía chama de *experiência* aquilo que verdadeiramente "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Procuramos criar vivências que os atravessem, ou seja, que possam transformar seu olhar sobre vocês, os outros e o mundo.

O conjunto das quatro unidades deste volume convida vocês a *atuar* sobre o mundo, acessando diferentes linguagens e criando por meio delas. Para isso, vocês serão chamados a mergulhar nas experiências *política* (porque são cidadãos), *artística* (fruindo e produzindo arte), de *divulgação de saberes* (por meio da percepção de que o conhecimento amplia olhares) e *crítica* (combatendo a passividade). Essas *experiências* foram rigorosamente pensadas e selecionadas pelos autores e autoras deste livro para que vocês possam, como jovens, ter a certeza de que podem (e devem) atuar sobre sua realidade, transformando-a.

Nós e seus professores e professoras ficaremos muito felizes de acompanhar vocês nesta trajetória nova, mas com a certeza de que não somos os protagonistas deste livro. Agora ele ganha sentido porque está em suas mãos.

Bem-vindos ao mundo da linguagem!

MODERNA

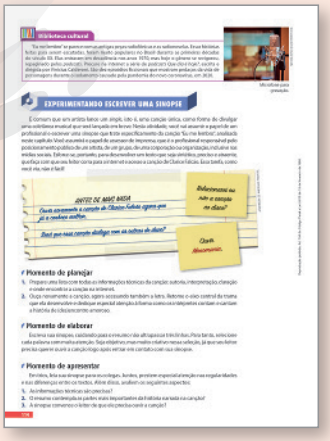
Conheça seu livro

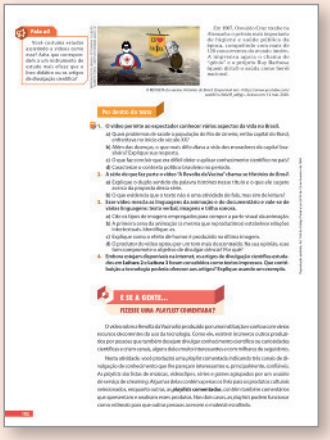
Este seu livro está dividido em quatro unidades, cada uma delas inspirada em uma experiência, mobilizada por atividades das áreas de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física.

Em cada unidade, os capítulos apresentam sempre uma **Leitura**, ou mais, relacionada à experiência da unidade.

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

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

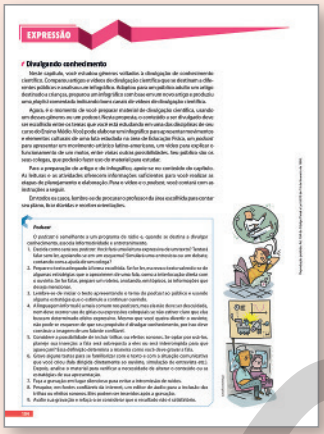




Em **E se a gente...?**, você tem a oportunidade de realizar atividades de criação, pesquisa, discussão etc. a partir de propostas diversificadas.

MODERNA

Para desenvolver sua capacidade de argumentação, você faz um **Bate-papo de respeito** com um especialista, usando aquilo que aprendeu.



Você e seus colegas poderão realizar um projeto em **Expressão** ou participar de uma vivência corporal em **Bora pra quadra?**.

Os capítulos têm diferentes boxes: para apoiar o seu estudo – **Lembra?** e **Dica de professor** –, para ampliar informações – **Sabia?, Biblioteca cultural** e **Investigue** –, para provocar a discussão – **Fala aí!** –, para fazer pensar no projeto de vida – **Inspira?** – e para se conscientizar das habilidades do pensamento computacional – **É lógico!**.

Professor, leia comentários e orientações sobre as faixas da coletânea de áudios, indicadas nos capítulos voltados ao estudo de Música, no **Suplemento para professor**.

01 Coletânea de áudios

Com o objetivo de ampliar e aprofundar o ensino de Arte, há uma coletânea de áudios que dialoga com os capítulos voltados ao estudo da Música.

E mais! Em **Especial Enem**, você se prepara para produzir textos nesta prova tão importante para seu projeto de vida.

Sumário

Apresentação 3

Conheça seu livro 4

UNIDADE 1 – A experiência política 9

Capítulo 1 Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite 10

Leitura 1. Mural*, Ananda Nahu 10

Se eu quiser aprender + ... 12

O muralismo como experiência política 12

Leitura 2. Grafites Nós podemos tudo, Minas de Minas Crew 13

Bate-papo de respeito – Eduardo Kobra 14

Grafite – a arte do protesto 15

Expressão – *Grafitando com estêncil* 16

Capítulo 2 O exercício democrático 19

Leitura 1. *Projeto de Lei nº 1.322/2019* 19

Leitura 2. *Parecer nº 15, de 2019* 21

Se eu quiser aprender + ... 23

Recursos coesivos no texto argumentativo 23

Desafio de linguagem – Palavras denotativas 24

Experimentando ser político 24

Leitura 3. *Consulta pública* 27

Leitura 4 28

Texto 1 – Parecer: PLS nº 503/2017 28

Texto 2 – Parecer: PL nº 9.162/2017 29

Bate-papo de respeito – Analía Porrás 29

Leitura 5. Comentário crítico, D. C. de Toledo 30

Leitura 6. Reportagem sobre o PL 1.322/2019 31

E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização? 32

Expressão – *Seguindo ritos de tramitação* 35

Capítulo 3 O esporte pode ser uma experiência política? 36

Leitura. *Evento esportivo não é lugar de manifestação política*, T. Leifert 36

Bate-papo de respeito – Megan Rapinoe 38

Bora pra quadra? – *Vivência 1: Jogo da Democracia dos Escolhidos* 39

Vivência 2: Jogo da Democracia 40

UNIDADE 2 – A experiência artística 41

Capítulo 1 Há música nos muitos sons que nos cercam 42

Leitura 1. *Tímpanos grandes, potes de água*, W. Smetak 42

Walter Smetak: um grande experimentador 43

Leitura 2. Hermeto Pascoal 44

E se a gente fizesse uma audioteca com os sons ao redor? 45

Leitura 3. A música de John Cage 46

Bate-papo de respeito – John Cage 47

Expressão – *O uso criativo dos sons* 47

Capítulo 2 Teatro não é uma coisa só 49

Leitura 1. *Primeiro ato (Romeu e Julieta)*, W. Shakespeare 49

Leitura 2. *Elza*, V. Calderoni 54

Se eu quiser aprender + ... 57

A linguagem como elemento de caracterização 57

Desafio de linguagem – Recursos expressivos 58

Experimentando escrever um texto teatral 58

Leitura 3. *Musical* Elza – Teaser *Larissa Luz* 61

Bate-papo de respeito – Vinicius Calderoni 63

Leitura 4. *O ator e a representação* 63

E se a gente encenasse? 64

Leitura 5. *A experiência com o grupo de adolescentes*, I. D. Koudela 66

Expressão – *Nosso espetáculo teatral* 67

Capítulo 3 Levanta a sombrinha que o frevo vai passar! 69

Leitura. *Frevo: dança e cultura pernambucana*, P. Rondinelli 70

E se a gente construísse um mapa mental? 70

Bora pra quadra? – *Brincando de saltar* 71

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

MODERNA

UNIDADE 3 – A experiência de divulgar saberes..... 74

Capítulo 1 **A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos** 75

Leitura 1. Urgência – A cidade do avesso, AVOA! 75

E se a gente estudasse os haicais? 76

E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai? 77

Leitura 2. Balões, Cia Etra de Dança 79

Bate-papo de respeito – Angel Vianna 81

Expressão – *Na escola também se dança* 82

Capítulo 2 **Traduzindo para descomplicar** 84

Leitura 1. *Vídeo 1, Vídeo 2, Vídeo 3*, Ayla S. da Silva 84

Leitura 2. *Microrganismos: nossas fábricas microscópicas*, D. B. Pedrolli e P. N. Squizato 85

Leitura 3. *Vírus gigantes? O que é isso?!*, J. Cortines e outros 89

Se eu quiser aprender + ... 92

A interlocução com o leitor 92

Desafio de linguagem – Analogia 93

Experimentando ser um divulgador de ciências 94

Leitura 4. *Saiba mais sobre elas* (infográfico) 95

E se a gente fizesse um infográfico? 98

Ficar muito tempo sentado aumenta risco de morte prematura 98

Leitura 5. *A Revolta da Vacina* 100

E se a gente fizesse uma *playlist* comentada? 102

Bate-papo de respeito – Pedro Loos 103

Expressão – *Divulgando conhecimento* 104

Capítulo 3 **Cultura popular: decifrando as danças** 106

Leitura. *Danças populares*, Fundação Fiocruz 106

Bora pra quadra? – Coreografia 107

UNIDADE 4 – A experiência crítica..... 111

Capítulo 1 **Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte** 112

Leitura 1. *Grupo Galpão 30 anos – Teatro e vida*, Guia Off de Teatro 112

Leitura 2. "Eu me lembro", C. Falcão 113

Experimentando escrever uma sinopse 114

Leitura 3. *Sesc Pinheiros recebe estreia em São Paulo do musical sobre a vida da cantora Elza Soares* 115

Leitura 4. *Romeu e Julieta: entre o kitsch e o contemporâneo*, M. Ribeiro 117

Expressão – *Resenha também dá vídeo* 118

Capítulo 2 **Avalanche de desinformação** 120

Leitura 1 120

Texto 1 – *Para escapar da pós-verdade*, E. Marconi e F. Bicudo 121

Texto 2 – *Confunda o algoritmo, estoure as bolhas*, G. Vital 122

Texto 3 – Fake news *e desinformação: definições e características*, J. C. L. Valente 123

Texto 4 – *Como as empresas de* fact-cheking *enfrentam o desafio da desinformação*, W. Wakka 124

Texto 5 – *As plataformas e a parceria com as agências de checagem*, B. Barbosa 125

Bate-papo de respeito – Adam Waytz 128

Experimentando ser articulista 128

Leitura 2 131

E se a gente checasse? 131

Leitura 3. Reportagem, agência de checagem 132

Leitura 4. *Como a Lupa faz suas checagens?* 134

Se eu quiser aprender + ... 136

A impessoalização 136

Desafio de linguagem – Recursos de impessoalização 137

Leitura 5 137

Expressão – *Ensinando com jogos* 138

MODERNA

Sumário

Capítulo 3 Basquete: o importante é competir! Será? 139

Leitura 1. *Com NBA cada vez mais estrangeira, Estados Unidos sofrem no Mundial*, M. Guedes 139

Bora pra quadra? – *Torneio de basquete 3×3* 141

Leitura 2 141

Texto 1 – *Como funciona o basquetebol em cadeira de rodas*, F. Germano 141

Texto 2 – *Basquete em cadeira de rodas* (Infográfico) 142

E se a gente aplicasse a classificação funcional em um jogo fictício de basquete? 144

Bora pra quadra? – *Jogo de basquete com classificação funcional* 145

ESPECIAL Enem 146

A proposta de intervenção 146

Se eu quiser aprender + ... 147

Desafio de linguagem 148

Experimentando simular uma redação do Enem 148

Textos motivadores 148

Proposta de redação 149

Objetivos e justificativas das propostas didáticas das Unidades 1 a 4 e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC 151

Referências bibliográficas 159

MODERNA

UNIDADE

1

A experiência política

Somos seres políticos. A política está presente quando você se posiciona contra a discriminação no esporte, vota em uma eleição, envia uma solicitação de conserto de via pública para a prefeitura, realiza uma intervenção artística na escola. Essas ações se tornam experiências quando, entre outros fatores, resultam de uma ação intencional, planejada e ancorada em conhecimento. Nesta unidade, você é convidado a refletir sobre alguns aspectos da esfera política nos planos da arte de rua, dos gêneros textuais da esfera legal e da dimensão ética do esporte.

Populares sobre cobertura do palácio do Congresso Nacional no dia da inauguração de Brasília. Foto de abril de 1960.

THOMAZ FARKAS - INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO

CAPÍTULO 1

Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite

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

Estimule os alunos a perceber que cada um deles interage com o entorno de uma forma singular, podendo ter um olhar diferente sobre o mesmo aspecto, que cada pessoa carrega uma história única e que isso influencia a interação delas com os espaços que as circundam. A cidade, quando vivenciada com atenção, é um campo privilegiado de experiências estéticas, capaz de tornar o invisível presente. Daí a importância da observação e da contemplação sem pressa, já que da postura daquele que enxerga surgem a reflexão, a dúvida, o questionamento e, por conseguinte, o desejo de superar as incertezas, isto é, surgem as atitudes críticas.
Professor, leia mais sobre essa figura que anda pela cidade com um tempo maior de contemplação no clássico texto "O *flâneur*", de Walter Benjamin, capítulo da sua famosa obra *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (São Paulo: Brasiliense, 1989. Obras escolhidas III).

Andando pelas ruas, você já parou para pensar sobre as muitas imagens que atravessam seu caminho? Desde as que você "curte" e, por isso, compartilha nas redes sociais até aquelas presentes nos espaços que você frequenta e que acabam ficando invisíveis com o tempo? A rua é um território em constante transformação, com informações diversas, capaz de proporcionar interações e experiências singulares. Para isso, no entanto, é preciso estar atento.

Como é a sua cidade? Quais são as cores que você vê nela? Como são os prédios, os muros, as placas, as praças, os bancos, as igrejas, os pontos de ônibus pelos quais passa todos os dias? Há grandes pinturas nos muros e prédios com as quais você se depara em seu trajeto diário? Ou elas não existem?

Neste capítulo, você vai estudar e vivenciar intervenções artísticas urbanas, em especial o mural e o grafite, e será convidado a perceber a capacidade que têm de transformar a sua forma de ver o mundo e de atuar sobre ele. Afinal de contas, arte também é política!

LEITURA 1

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.

A fotografia reproduzida a seguir é de um mural pintado na paisagem urbana da cidade de Praia, pela artista baiana Ananda Nahu, em parceria com o projeto Xalabas, iniciativa local que visa ampliar e diversificar a oferta turística nesse território africano.

Localizada ao sul da Ilha de Santiago, a cidade é capital de Cabo Verde, país constituído por um conjunto de ilhas localizadas na costa da África Ocidental. O idioma oficial de Cabo Verde é o português.

Observe atentamente a imagem e analise os elementos gráficos e estéticos que a compõem.

PROJETO XALABAS

Professor, conte aos alunos sobre o projeto Xalabas: uma parceria com o governo local de Cabo Verde que visa promover a inclusão social e combater a violência e a evasão escolar, criando ações que envolvam os moradores da cidade de Praia a fim de que se apropriem de sua identidade e cultura e trabalhem em conjunto para a melhoria das condições locais. O desenvolvimento desse mural foi uma construção conjunta, em que a artista Ananda Nahu precisou conhecer a cultura local, conviver com os moradores do bairro, dialogar com os líderes comunitários, além de realizar registros prévios e fotografar algumas crianças.

Obra de Ananda Nahu, integrante do projeto Xalabas, realizado na cidade de Praia, em Cabo Verde, 2018. Dimensões: 7 m × 2 m.

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

2. Espera-se que os alunos concluam que a pintura de Ananda Nahu é um exemplo de intervenção urbana, já que representa uma interferência no espaço físico preexistente de um bairro de uma cidade, alterando inclusive a relação que as pessoas têm com o local, que é público.

Papo aberto sobre o mural

1b. A escolha desse suporte possibilitou um maior acesso à obra de arte, tornando-a pública e ampliando seu alcance.

1. **Pense no suporte em que está inserida a obra da artista baiana.**
   a) Onde o mural foi pintado? O mural foi pintado em um muro de uma edificação que dá para a rua.
   b) O que o suporte escolhido possibilitou ao público?

Lembra?

Suporte é o meio físico ou virtual onde uma obra está inserida. Pode ser uma tela, um pedaço de madeira, uma parede de um muro ou prédio, uma pedra de mármore, um tecido, um pedaço de papel etc.

2. **Você já ouviu falar em intervenção urbana? Pense nos sentidos dessa expressão e conclua: Por que a obra de Ananda poderia ser um exemplo de intervenção urbana?**
3. **Em sua opinião, o mural de Ananda pode colaborar para o aumento do turismo local, como objetiva o projeto Xalabas?**
4. **Ananda Nahu gosta de se apresentar como uma artista "grafiteira". Com base em seus conhecimentos, tente explicar por que ela se denomina assim. Não se esqueça de levar em conta aspectos como o suporte da obra que ela produziu, o lugar onde está exposta, o material usado em sua composição e sua função social.**
5. **Ananda Nahu considera que sua obra de Cabo Verde tem uma função social. Você concorda com a artista? Conhece outros projetos artísticos que também têm cunho social?**

Por dentro do mural

1a. Espera-se que os alunos percebam que a menina negra retratada tem entre 7 e 10 anos de idade.
1b. Resposta pessoal. Conte aos alunos que Ananda Nahu, junto com líderes comunitários do bairro da Achada Grande Frente, da cidade de Praia, e produtores do projeto Xalabas, escolheu algumas crianças do bairro para fotografar. Dentre elas, a artista escolheu Joyce, uma menina de 7 anos, para pintar a lateral do edifício.

1. **Agora, observe atentamente os aspectos estéticos do mural de Ananda Nahu.**
   a) Qual é a personagem que está retratada no mural? Que idade você acha que ela tem?
   b) De onde você acha que é essa personagem? Onde ela vive?
   c) Caracterize fisicamente a personagem.
   d) Observe com atenção o tecido que envolve a personagem. Pesquise na internet que tecido é esse e arrisque interpretar: Que simbologia importante ele traz para a obra?
   e) Tente explicar de que forma o olhar da personagem é retratado e que efeito ele produz em você ou nos passantes. Espera-se que os alunos percebam que o olhar da menina está voltado para o espectador, opção que reforça o protagonismo da personagem e a empodera.
   f) Atente para o fundo da imagem. Descreva-o.
   g) Note que há diferenças entre a personagem retratada em primeiro plano e o fundo pintado atrás dela. Aponte essas diferenças. Para isso, retome a questão do olhar da personagem, além da **luz**, da **sombra**, do **volume** e da **perspectiva**.
   h) Quais cores predominam na composição e que efeito elas produzem?
   As cores que predominam são tonalidades de vermelho, azul e verde. São cores fortes e contrastantes que fazem a pintura chamar atenção em meio à paisagem.

Lembra?

Professor, a noção de profundidade permite que uma composição imagética apresente mais de um plano, ou seja, confere espacialidade e fundo às diferentes formas ali presentes.

No desenho e na pintura, **luz e sombra** é uma técnica que combina tons mais claros e mais escuros para produzir o efeito de **volume** nos objetos; enquanto a **perspectiva**, que também cria a ilusão de tridimensionalidade, é um recurso que utiliza linhas convergentes para dar a sensação de profundidade.

1g. A figura da menina apresenta maior realismo devido à técnica de luz e sombra utilizada na pintura, responsável por dar volume ao retrato. Já o fundo é uma composição de superfícies planas e, por isso, não apresenta perspectiva nem realismo. O mural mistura diferentes técnicas de perspectiva e volume.

O muralismo é uma manifestação artística que ocupa grandes espaços das cidades. Geralmente, a execução desse tipo de pintura, de grandes dimensões, necessita do envolvimento de mais de um artista. Os murais permitem às pessoas que, durante seus trajetos cotidianos, apreciem obras que dialogam com os espaços e a arquitetura das cidades, podendo provocar modificações em seus modos de interagir com os próprios espaços urbanos e com os assuntos abordados pelas obras. Assim, tais obras podem ser capazes de aguçar a sensibilidade, imaginação, criatividade e reflexão das pessoas em contato com elas. Durante a reflexão mediada pelas perguntas propostas na **Leitura 1**, oriente os alunos a compreender que as manifestações expressivas presentes nos espaços urbanos, como o grafite e o muralismo, contribuem para que as pessoas se apropriem do espaço que ocupam e reflitam sobre os assuntos tratados por essas obras, que, muitas vezes, são de cunho social e político. Nesta seção, trabalhamos a habilidade EM13LGG602.

3. Espera-se que os alunos percebam que a ação do projeto Xalabas colabora para o aumento do turismo ao criar novos roteiros de visitação que promovem mais pontos de interação e apreciação na cidade, seja pelo estímulo visual com a arte urbana, seja por meio da gastronomia e do artesanato locais, de serviços de entretenimento e da constituição de uma rede local de base comunitária.

É lógico!

Para responder à questão 5, você vai usar a habilidade da busca de padrões: precisa selecionar os dados que caracterizam uma obra de arte com função social e, então, verificar se são aplicáveis ao grafite em análise.

4. Resposta pessoal. Estimule os alunos a discutir sobre o que é grafite, perguntando, também, se eles conhecem outros grafiteiros e suas obras. Peça que descrevam e questionem se essas obras apresentam alguma função política.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos concordem com a artista, já que a obra de Ananda Nahu valoriza os habitantes locais, dialoga com o entorno de forma democrática – uma vez que está na rua – e está inserida em um projeto de incentivo ao turismo que extrapola a simples fruição estética de um mural. Deixe que os alunos compartilhem seus conhecimentos sobre o assunto e, se possível, comente com eles a respeito de algum projeto dessa natureza existente na cidade onde vivem.

1c. A menina foi retratada de perfil, tem uma expressão séria e um olhar altivo. Ela usa adornos no cabelo e está envolta por um tecido que apresenta um padrão específico, com a cor branca e diferentes tonalidades de azul. A mão dela parece segurar o tecido e estar apoiada sobre o ombro.

1d. Sugestão: Os padrões do tecido em que a menina está envolvida são tradicionais de Cabo Verde, resultado da tessitura de fios de algodão de diferentes cores. O uso desse tecido tem um significado simbólico para a população, pois se relaciona com a afirmação da identidade da cultura cabo-verdiana.

1f. O fundo da imagem é bastante colorido, com diferentes motivos e formas. Ele é composto de um céu vermelho, delicado e estilizado. É um céu noturno, porque há estrelas e uma lua cheia. Abaixo do céu, há três faixas com texturas diferentes: a primeira tem um padrão floral, a segunda apresenta uma sequência de faixas com diferentes tonalidades de verde e, por último, há uma textura que lembra os padrões dos pelos de uma zebra.

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

Inspira?

Você já conhecia a artista Ananda Nahu? Faça uma pesquisa sobre a trajetória, a formação e as principais obras da artista e pense se ela inspira você. Você já pensou em ser artista visual?

LISA DEJONG

Ananda Nahu, artista visual brasileira, nasceu em Juazeiro (BA). É graduada em Design Gráfico e Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Suas obras, realizadas com base em estudos antropológicos, revelam um olhar contemporâneo sobre diferentes culturas, além de fazerem o resgate de tradições visuais de forma bastante inovadora. Pergunte aos alunos se a carreira artística lhes interessa, destacando que ela proporciona experiências muito diversas e enriquecedoras.
Se houver possibilidade, apresente aos alunos outros trabalhos de Ananda Nahu, que podem ser encontrados em seu *site* (disponível em: <https://www.anahu.com/>; acesso em: 20 abr. 2020), e estimule-os a identificar elementos e características da linguagem da artista, como as cores vibrantes que costuma usar, o realismo dos rostos, os olhares fortes e a técnica de luz e sombra sobre os personagens, além do contraste das cores, que chama bastante atenção nas pinturas da artista.

SE EU QUISER APRENDER +

Nesta seção, é trabalhada a habilidade EM13LGG601.

O muralismo como experiência política

© BANCO DE MEXICO DIEGO RIVERA & FRIDA KAHLO MUSEUMS TRUST, MEXICO, D.F./AUTVIS, BRASIL, 2020. GIFT OF EDSEL B. FORD/ BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - DETROIT INSTITUTE OF ARTS

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

Diego Rivera (1886-1957) criou um grande e complexo ciclo de murais que retratam a história geológica, tecnológica e humana da cidade de Detroit, nos Estados Unidos, antigo polo industrial automobilístico, hoje em declínio. Na imagem, vemos *Indústria de Detroit, Parede Norte*. 1932-1933. Afresco. Dimensões: 539 cm × 130 cm × 71,6 cm.

Você já deve ter visto na TV, na internet ou ao vivo obras de arte feitas nas paredes de cavernas ou pintadas em grandes blocos de pedra. A chamada **arte parietal** é uma manifestação que atravessa séculos, culturas e civilizações. Desde a Antiguidade, há vestígios desse tipo de expressão artística. Pompeia, por exemplo, localizada ao sul da Itália, foi uma antiga cidade pertencente ao Império Romano e se tornou um verdadeiro sítio arqueológico repleto de arte parietal.

Durante o Renascimento, a arte parietal esteve presente nas grandes pinturas de temas religiosos, feitas em conventos e igrejas, como a Capela Sistina, pintada por Michelangelo (1475-1564), ou o Mosteiro de São Marcos, de Fra Angélico (1395-1455).

Essas expressões, mais tarde chamadas de **pinturas murais**, tinham, inicialmente, objetivos artísticos, religiosos e/ou apenas decorativos e estabeleciam uma relação direta com a arquitetura em que estavam inseridas. Foi somente a partir do século XX, com o **muralismo mexicano**, que tal expressão artística adquiriu forte cunho político.

O mural de Diego Rivera foi pintado durante 9 meses de trabalho intensivo, resultando em 27 pinturas em quatro paredes diferentes, que representam a indústria moderna enraizada no antigo sistema de crenças do povo asteca do México central. A técnica utilizada foi a tradicional de afresco, comum no antigo Egito, Grécia, Roma e nas Américas, que consiste em aplicar cores diluídas em água sobre um revestimento de argamassa ainda fresco, de modo a facilitar o embebimento da tinta. O artista considerou seus murais *Indústria de Detroit* um dos seus melhores trabalhos.

1. A obra de Ananda Nahu pode ser considerada um mural porque, além de ser uma pintura que apresenta caráter decorativo, com cores exuberantes, também contém sentido político.

2. Espera-se que os alunos percebam que o caráter político-social da obra de Ananda se justifica por dois motivos: por ser uma representação que valoriza a identidade local e a cultura de Cabo Verde, e por promover setores da administração e economia locais com a valorização do turismo na cidade. Professor, é necessário reforçar que "caráter político" não é necessariamente "caráter político-partidário".

3. Ambas têm preocupações sociais, grandes dimensões, ocupando paredes inteiras, além de utilizarem cores que criam destaque e contraste nas imagens e apresentarem figuras realistas.

O muralismo mexicano ocorreu no contexto da Revolução Mexicana (1910-1920), após 30 anos de governo militar no país, e com ele surgiu uma arte revolucionária. Os principais nomes desse movimento são Diego Rivera, José Clemente Orozco (1883-1949) e David Alfaro Siqueiros (1896-1974), artistas que acreditavam na arte como uma forma de luta contra a opressão e, por isso, na importância de obras monumentais e realistas expostas em lugares públicos para garantir maior alcance social. A produção artística que surge nesse momento é composta de grandes murais de caráter decorativo, comemorativo e com forte conotação política, que rompem os círculos restritos das galerias, museus e coleções particulares e passam a dialogar diretamente com o povo.

1. **A obra de Ananda Nahu pode ser considerada um mural no sentido que essa arte adquire após o muralismo mexicano?**
2. **As políticas sociais constituem um conjunto de princípios e medidas postos em prática por instituições governamentais e não governamentais para a solução de problemas vividos pela população.**
   - Levando em consideração esse conceito, é possível dizer que a obra de Ananda Nahú tem caráter político-social?
3. **Observe o mural *Indústria de Detroit, Parede Norte*, de Diego Rivera. Guardadas as diferenças de contexto, de técnica e de propósitos artísticos, que semelhanças você encontra entre a obra do mexicano e a de Ananda Nahu, a ponto de ambas serem chamadas por alguns especialistas de murais?**

Para saber mais sobre o muralismo mexicano, acesse o *link* <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3190/muralismo> (acesso em: 13 jun. 2020) e consulte, também, o texto "Um muralismo inusitado", de Angela Brandão (*In*: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (org.). *Arte e política no Brasil*: modernidades. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 101).

Os grafites apresentados a seguir serão uma oportunidade para que os alunos, além de se aproximarem ainda mais de aspectos relativos à linguagem dos murais, reflitam sobre questões sociais, econômicas, políticas e sociais que envolvem as mulheres negras em nosso país. Comente que as produções artísticas são, muitas vezes, um modo de exibir para a sociedade questões que precisam ser debatidas, permitindo às pessoas que participem da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com indivíduos de todos os grupos sociais. Esta seção trabalha a habilidade EM13LGG604.

LEITURA 2

Observe, agora, dois grafites. Eles foram desenvolvidos pelo único coletivo de mulheres grafiteiras em atividade no Brasil, as Minas de Minas Crew. Criado em 2012, em Belo Horizonte (MG), é formado por quatro artistas: Krol (Carolina Jaued), Musa (Louise Libero), Nica (Nayara Gessica) e Viber (Lidia Soares). Um dos principais assuntos trabalhados por esse coletivo é a luta por igualdade de direitos entre mulheres e homens, assim como o combate à violência contra as mulheres. Além disso, Minas de Minas Crew é referência dentro da cultura *hip-hop*.

SILVI PALMA/MINAS DE MINAS CREW

Minas de Minas Crew. Produção "Nós podemos tudo – Elza Soares". Belo Horizonte (MG). Dimensões: 15 m × 8 m.

Professor, um mural pode ser inteiramente confeccionado com tinta *spray*, utilizando-se técnicas do grafite, por isso muitas pessoas o chamarão genericamente de grafite. Entretanto, um grafite de pequeno porte, feito em um poste, por exemplo, longe do ambiente privado das galerias, mesmo que apresente uma crítica social e que esteja no espaço urbano, não é um mural.

BRUNO FILIPE/MINAS DE MINAS CREW

Minas de Minas Crew. Produção "Nós podemos tudo – Carolina Maria de Jesus". Belo Horizonte (MG). Dimensões: 30 m × 12 m.

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

Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que ambos os grafites, em associação com os elementos verbais, evocam o empoderamento da mulher negra. Explique a eles que Elza Soares e Carolina Maria de Jesus são duas mulheres de talento notório da cultura brasileira que nem sempre tiveram o devido reconhecimento. Comente que a frase "Nós podemos tudo" reafirma o poder das mulheres negras, que, apesar das imensas dificuldades, continuam lutando por seus direitos.

Papo aberto sobre os grafites

- Os grafites reproduzidos na página anterior têm como protagonistas mulheres negras e contam com a presença da frase "Nós podemos tudo". Qual ideia as obras expressam?

Tá ligado!

A cantora Elza Soares também foi tema de uma peça teatral, estudada na Unidade 2, Capítulo 2.

Por dentro dos grafites

1a. Ambas estão sérias e têm expressões fortes. Elza Soares tem os olhos bastante maquiados, o que dá a impressão de estarem fechados; Carolina de Jesus tem um olhar que encara e instiga o público.

1c. No grafite de Elza, há a frase "Salve, Rainha"; no de Carolina, há manuscritos. As referências verbais são homenagens às duas mulheres negras: Elza é reverenciada como rainha na música e Carolina, aclamada como precursora de uma escrita representativa das mulheres negras pobres.

1. **Os grafites têm como personagens centrais a cantora carioca Elza Soares e a escritora Carolina Maria de Jesus.**

a) Como são as expressões faciais, especialmente os olhares, dessas personagens?

b) Descreva as cores e formas utilizadas na composição de cada um dos grafites.

c) Que outras informações verbais aparecem nos murais, além de "Nós podemos tudo"? Em sua opinião, que sentidos elas acrescentam às obras?

2. **Observe novamente a estética e a temática dos dois grafites.**

a) É possível encontrar traços em comum entre eles?

b) Esses traços permitem associar os grafites a um mesmo estilo e afirmar que foram feitos pelas mesmas artistas? Justifique.

2a. Sim. As duas obras apresentam mulheres negras importantes para a cultura brasileira sendo homenageadas e envoltas por um círculo amarelo. Os planos de fundo são coloridos e vibrantes, além de apresentarem a mesma frase: "Nós podemos tudo". Além disso, ambos os trabalhos foram feitos com base em fotos das personagens.

Sabia?

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma importante escritora mineira, que viveu a maior parte da sua vida na favela do Canindé, em São Paulo (SP), trabalhando como catadora de papel. Ela produziu mais de 5 mil páginas, entre poemas, contos, crônicas, fábulas e autoficção. Carolina foi uma das primeiras escritoras negras a ser reconhecida no Brasil.

1b. O grafite sobre Elza representa a artista com cores fortes, seus cabelos e lábios são roxos, o que relembra a sua conhecida exuberância e ousadia como mulher e cantora. O fundo é uma espécie de mosaico com cores fortes e vivas, e há um círculo amarelo em volta de Elza, parecido com uma coroa. Já no grafite de Carolina Maria de Jesus, a escritora é representada com um lenço branco na cabeça, como na maior parte das fotos divulgadas sobre ela, além de a imagem parecer ter pouca saturação, o que cria um efeito de foto antiga. Em torno da sua figura, há uma ornamentação amarela, que lembra um sol; na base da obra, há flores rosa e alguns ramos verdes. Nas laterais do mural, há um mosaico em tons de azul e branco que lembra casas em favelas. É possível que alguns alunos associem as representações em torno das cabeças a elementos usados na arte sacra.

2b. Sim. É possível dizer que ambos os grafites foram feitos pelas mesmas artistas e têm o mesmo estilo porque apresentam muitos elementos e características em comum. Comente com os alunos que, em geral, é comum que os artistas visuais pesquisem, ao longo do tempo, uma linguagem que faz com que seus trabalhos ganhem uma identidade. Essa linguagem é formada pelo modo como utilizam as cores, pelos traços, pelos suportes que costumam usar, pelo tipo de obra que costumam realizar, pelos assuntos escolhidos para tratar etc.

Bate-papo de respeito

Nascido na periferia de São Paulo, Eduardo Kobra (1976-) é um famoso artista brasileiro com obras em cinco continentes. Ele aborda diferentes temas em suas pinturas: homenagens a figuras importantes da história e a representantes de culturas locais; proteção dos povos indígenas; fome no mundo; entre outros.

Leia o que o artista disse em uma entrevista concedida ao jornal *Diário da Região*, do município de Caieiras (SP).

MAR PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK

FÉLIX, Harlen. 'Meu trabalho surgiu [nas] ruas e permanece nas ruas', diz Kobra em entrevista ao *Diário*. *Diário da Região*, 12 jan. 2018. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2017/12/vida_e_estilo/carreira/1089865-meu-trabalho-surgiu-ruas-e-permanece-nas-ruas--diz-kobra-em-entrevista-ao-diario.html>. Acesso em: 21 abr. 2020.

- Em trios ou quartetos, reflitam sobre a fala de Kobra. Em seguida, discutam: Vocês concordam com a opinião de que os muros são uma forma de comunicar ideias e atingir um grande público? Como vocês acham que a arte é capaz de atingir as pessoas? Quais mudanças ela pode provocar em quem a contempla?

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

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

Grafite: a arte do protesto

Neste tópico, dialogamos com a habilidade EM13LGG601.

O grafite é uma expressão artística realizada, em geral, em locais públicos, que ocorre muitas vezes de maneira anônima e sem permissão formal. Esse ato, de caráter poético e político, começou a ser desenvolvido nas cidades de Nova York, nos Estados Unidos, e em Paris, na França, no final da década de 1960. Com simples inscrições nas paredes e nos muros das cidades, grupos de jovens queriam se fazer presentes e se comunicar, transgredindo a cultura dominante de maneira subversiva e interventiva. O grafite surgiu como uma maneira de esses jovens protestarem contra sua invisibilidade e está associado a movimentos da chamada **contracultura**, como o *hip-hop*.

Assim como outros movimentos de protesto que se expressam a partir de linguagens artísticas, o grafite migrou rapidamente para outras cidades e países, com contextos particulares.

No Brasil, foi na década de 1970, particularmente na cidade de São Paulo (SP), que apareceram os primeiros registros de grafiteiros pelas ruas. Na década de 1980, a cultura *hip-hop* se tornou presente, principalmente nas periferias das grandes cidades.

"WRITER" é o grafiteiro – escritor urbano; "TAG" é a assinatura do grafiteiro; "BONECO" é o desenho que representa a figura humana; "CREW" é um grupo de pessoas; e "BOMB" é o grafite rápido ou ilegal. Na imagem, há algumas "TAGs". Comente com os alunos que, no grafite, existem palavras e códigos internos que, dependendo do lugar e do tipo de intervenção, tornam incompreensível a mensagem.

Investigue

Pesquise o que significam, no grafite, os códigos "WRITER", "TAG", "BONECO", "CREW" e "BOMB". É possível identificar algum desses códigos no grafite a seguir?

JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

Grafite em muro no centro histórico da cidade de Montes Claros (MG), 2016.

A essência do grafite nasceu como **subversão**: na maior parte das vezes, não havia autorização ou verba para que ele fosse desenvolvido. No entanto, ao longo dos anos, essa manifestação começou a ganhar *status* e a ser aceita socialmente – a ponto de muitos grafiteiros serem contratados para elaborar murais com financiamento público e privado, além de venderem suas obras em grandes galerias e leilões para ser "consumidas" por colecionadores dentro de suas casas ou empresas.

Sabia?

O desenvolvimento do muralismo contemporâneo, geralmente representado por pinturas monumentais – que podem ocupar laterais inteiras de prédios –, é um processo longo, para o qual, muitas vezes, é necessária a utilização de guindastes e de uma equipe de apoio. Devem ser respeitadas normas de segurança, além da necessidade de autorização de órgãos institucionais e de uma verba pública ou privada. Cada artista tem um processo particular de criação e pode utilizar técnicas distintas, desde os *sprays* e estênceis – materiais do grafite – até pincéis, rolinhos e pistolas de tinta.

Os grafites presentes nos centros urbanos provocam modificações nas arquiteturas das cidades e, muitas vezes, abordam questões de cunho político e social, despertando reflexões e sentimentos diversos que podem fazer com que grupos sociais marginalizados se apropriem de espaços em que, inicialmente, não se sentiam aceitos ou à vontade. Como são manifestações em geral feitas em espaços públicos, sem autorização dos responsáveis, provocam discussões em relação à sua legitimidade. É característica dessa linguagem fazer intervenções nos espaços públicos e provocar discussões acerca de assuntos que dizem respeito à equiparação dos direitos de todos, para que sejam evidenciados para a sociedade.

Investigue

Faça uma pesquisa sobre o significado de contracultura. Em seguida, reflita: Essa palavra ainda faz sentido no século XXI?

A palavra *contracultura* esteve associada inicialmente a movimentos cujo auge se deu na década de 1960, momento de intensa mobilização e contestação social e política. Em geral realizados por jovens e associados à arte, os movimentos de contracultura procuraram questionar as tradições, valorizando a chama cultura marginal, *underground* ou alternativa. Movimentos como os *beatniks*, os *hippies*, os tropicalistas, os *punks* e o Maio de 68, na França, são exemplos de contracultura. Sobre esse assunto, sugerimos a leitura da obra *O que é contracultura*, de Carlos Alberto M. Pereira (8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992).

Para a discussão sobre os reflexos dos movimentos de contracultura hoje, recomendamos a leitura da obra *Por que não?: ruptura e continuidades da contracultura*, organizada por Maria Isabel Mendes de Almeida e Santuza Cambraia Naves (Sete Letras, 2007). Veja mais sugestões no **Suplemento para o professor**.

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

Os grafites, quando autorizados, e os murais (no sentido que a arte ganhou após o muralismo mexicano) guardam relações de semelhança, pois ambos podem ter uma função crítica e questionadora, mas de forma institucionalizada, já que são encomendados por poderes públicos ou privados.

Biblioteca cultural

Assista ao vídeo do Ministério do Turismo, disponível no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=KjrRUOGU_28> (acesso em: 27 abr. 2020), e conheça um pouco do processo de realização de um mural do grafiteiro Kobra, na cidade de Recife (PE), no ano de 2015.

Fala aí!

Em grupos, discutam: O grafite perde força política quando institucionalizado?

Estimule os alunos a debater propondo questões como: "Até que ponto a institucionalização da arte tira dela seu papel subversivo?"; "A institucionalização pode ser uma fonte de renda para os artistas?"; "O que acha de artistas que invadem espaços privados para dar conta de sua expressão?" .

EXPRESSÃO

Grafitando com estêncil

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

O estêncil é uma técnica muito utilizada no mundo das artes, bastante presente no trabalho de grafiteiros. Aqui no Brasil, o pioneiro do estêncil foi o artista Alex Vallauri (1949-1987).

Nesta atividade, vocês grafitarão com estêncil. O trabalho será realizado em etapas e vocês deverão se organizar em grupos de trabalho.

1. Também é possível que os alunos imprimam imagens da internet e combinem um tema geral com a sala.

Etapa 1 – Testando a técnica

Materiais necessários: papel sulfite, caneta hidrocor, folha de acetato, estilete, cartolina branca, tinta guache, fita-crepe, rolinho de espuma, suporte para a tinta (bandeja de isopor, por exemplo), tinta látex branca e bisnagas de pigmento para produzir as cores.

1. Individualmente, crie um ou mais desenhos em uma folha de papel sulfite. Atenção para o tamanho dos desenhos: lembre-se de que você vai utilizar apenas o contorno da forma.
2. Coloque uma folha de acetato sobre o desenho no sulfite e contorne a forma com uma caneta permanente. Recorte com um estilete somente a parte interna do desenho.

CLAUDOMIRO TEODORO/FOLHAPRESS

Grafite e estêncil em portão do grafiteiro Alex Vallauri, em São Paulo (SP), 1984.

Inspira?

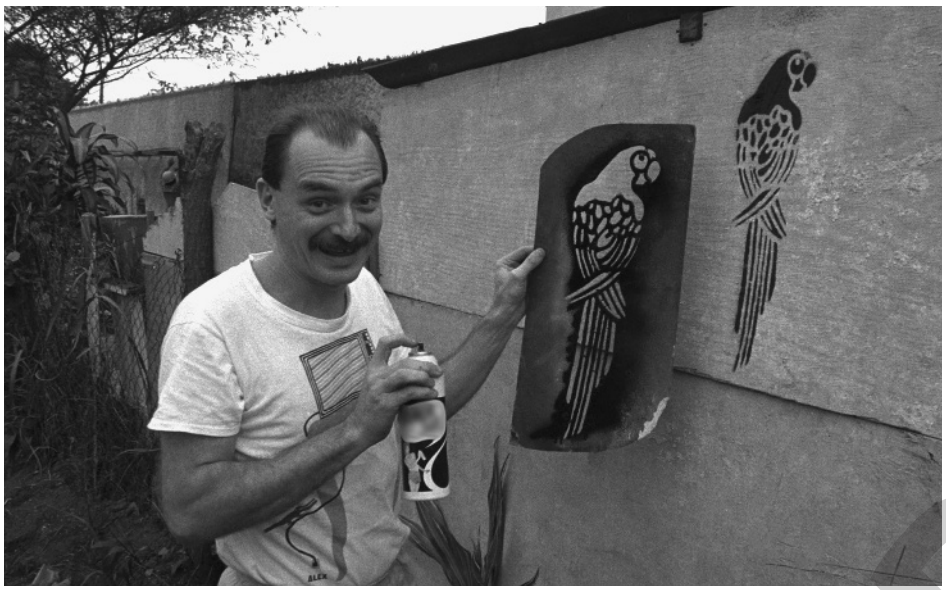
Alex Vallauri é um artista múltiplo. Faça uma pesquisa sobre a vida, a trajetória profissional e as principais características de seu trabalho e responda: Você gostaria de desenvolver uma carreira como a dele?

Nascido na Etiópia e de nacionalidade italiana, Alex Vallauri chegou à cidade de Santos com 16 anos de idade, em 1965, onde iniciou sua carreira na xilogravura (técnica de gravura sobre madeira), retratando personagens do porto. Ao longo de sua trajetória, tornou-se um artista múltiplo: gravurista, grafiteiro, *designer* gráfico, pintor, desenhista e cenógrafo, além de usar os mais variados suportes, como camisetas, *bottoms*, painéis de madeira, muros etc. Vallauri foi um dos principais representantes da chamada *Pop Art* no Brasil e sua obra dialoga com as culturas urbanas e retrata os chamados arquétipos do inconsciente coletivo – padrões de imagens e símbolos que se fazem presentes, ao longo das gerações, nas culturas –, além de símbolos de comunicação de massa, como televisões, telefones, guitarras e corações. Na data de sua morte (27 de março), é celebrado o Dia Nacional do Grafite. Pergunte aos alunos se eles se identificam com uma carreira artística múltipla como a de Alex Vallauri, valorizando o papel dos artistas na atualidade.

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

MODERNA

3. Separe uma cartolina branca ou colorida e fixe o estêncil com fita-crepe sobre o suporte escolhido. Selecione uma cor de tinta guache e, para não restar excesso de tinta, espalhe-a bem em uma bandeja com um rolinho de espuma. Depois, pinte somente o espaço vazado do acetato. Se preferir, faça com outros suportes, como papel-cartão ou papelão.



CLAUDOMIRO TEODORO/FOLHAPRESS

O grafiteiro Alex Vallauri usa estêncil para grafite em muro. São Paulo (SP), 1984.

4. Explore e preencha toda a cartolina com o seu estêncil. Experimente utilizar em seu estêncil diversas cores.
5. Depois de pronto, com a sua turma, montem um mural com essas experimentações na parede da sala e apreciem as obras criadas.

Etapa 2 – Elaborando um projeto de intervenção artística na escola

1. Nos grupos de trabalho, pensem em um tema para o grafite de vocês, que vai compor uma intervenção artística na escola. As perguntas a seguir podem ajudá-los na decisão.
   a) Que palavras-chave e imagens podem representar a sua escola?
   b) O que faz sua escola diferente das outras?
   c) Quais são as características marcantes de sua escola?
   d) Que demandas coletivas não são satisfeitas em sua escola e os incomodam?
   e) O que querem transformar na educação de vocês? Por quê?
   f) Como a obra de vocês poderia chamar a atenção das pessoas para determinadas questões que precisam melhorar na escola?
2. Escolham o suporte em que seu grafite será exposto e pensem se haverá alguma outra técnica além do estêncil na composição dele. Guiem-se pelas seguintes questões:
   a) Vocês optarão por fazer um mural fixo ou itinerante?
   b) Será que há sobras de materiais, como madeiras, jornais e tecidos, na sua escola? O reaproveitamento de materiais pode atribuir características estéticas interessantes ao projeto.
   c) O que mais poderia enriquecer o seu trabalho? Exemplos: colagens de jornais, borrifadores de água com tinta diluída dentro, canetões permanentes etc.
3. Elaborem um cronograma de ações que contemple todas as etapas do projeto, assim como a função de cada integrante. Definam quem vai ficar responsável pelas questões burocráticas, por pensar o tema, por executar as etapas relacionadas à produção de estênceis e pela finalização da pintura. As tarefas podem ser divididas. Lembrem-se de que o cronograma deve sinalizar quantas aulas e dias serão necessários para o desenvolvimento do projeto.

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

MODERNA

Etapa 3 – Concretizando o projeto

1. Definam qual espaço da escola (parede, muro, colunas etc.) será utilizado para pintar ou aplicar o painel que desenvolverão e solicitem a devida autorização da direção. Para isso, apresentem o projeto por escrito, incluindo uma proposta, um esboço da ideia com fotos do local onde querem realizar o projeto e o cronograma dos trabalhos.
2. Com base no cronograma desenvolvido pelo seu grupo e após a definição das funções de cada integrante, desenvolvam os estênceis de acordo com o tema escolhido para o grafite.
3. Vocês precisam providenciar: pincéis; borrifadores de água; tinta a óleo ou acrílica, caso pintem sobre madeira; fitas adesivas; jornais; tecidos, caso optem pelo uso desse material; etc. Retomem o item 2, na Etapa 2, para concluírem a lista de materiais.
4. Para a pintura do trabalho, é importante que escolham uma determinada data, que poderá ser no horário de aula ou em outro que acordarem. Usem roupas adequadas para pintar (aquelas que poderão sujar ou sofrer danos). Lembrem-se de que um mural é uma composição com diferentes planos, com fundo – que deverá ser preparado antes da aplicação das figuras ilustrativas – e elementos diversos.
5. Depois de preparada a parede, pintem com rolinhos de espuma os estênceis produzidos para este projeto e, caso queiram enriquecer o grafite, utilizem outras técnicas (uso dos pincéis, borrifadores, colagens de jornais, tecidos etc.) previamente acordadas com o grupo.
6. Depois de pronto o trabalho, organizem um momento de apresentação do projeto, combinando previamente com o professor uma maneira de formalizar o convite a outras turmas. Que tal promover uma roda de conversa?

As tintas *spray* só poderão ser usadas com a supervisão de um adulto, porque a compra delas é proibida para menores de idade.

Biblioteca cultural

Acesse o *site* do Jamac e conheça mais sobre o projeto Paredes-Pintadas, oficina de trabalho organizada pela artista plástica Mônica Nador cujo objetivo é, em conjunto com a comunidade local, pintar paredes e muros de casas e escolas utilizando a técnica do estêncil. Disponível em: <https://jamacarteclube.wordpress.com/projetos/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Sigla da associação sem fins lucrativos **Jardim Miriam Arte Clube**, fundada em 2004 e formada por moradores e artistas desse bairro paulistano, localizado na periferia da zona sul da cidade.

Etapa 4 – Reflexão

Converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:

1. Quais foram os desafios encontrados para a realização da atividade?
2. Como vocês enfrentaram esses desafios?
3. Vocês acreditam que contribuíram de alguma forma para a problematização de questões da comunidade escolar? Por quê?
4. Quais foram as aprendizagens resultantes dessa experiência? Acreditam que o mural produzido exerça uma função política dentro da escola? Após a conclusão do projeto, vocês puderam rever algum tipo de posicionamento que tinham? Como a arte pode transformar a sua escola e, com isso, a sociedade?

Recado final

Neste capítulo, conhecemos o mural e o grafite e pudemos experimentar algumas técnicas para a produção deles, como o estêncil e a colagem. Além disso, compreendemos que, a partir do grafite e do muralismo, podem ser levantadas questões sociais e políticas sobre os lugares onde vivemos, contribuindo para uma percepção mais atenta sobre o entorno, ampliando nossa consciência sobre o modo de organização das sociedades e sobre o papel que cada um de nós pode ter para a diminuição das desigualdades entre pessoas de diferentes classes sociais, etnias e entre homens e mulheres. Pense sobre isso e procure ser um sujeito consciente, crítico e, também, sensível às várias possibilidades que a arte oferece.

1. Ajude os alunos a compreender tanto os desafios relacionados aos aspectos de trabalho colaborativo quanto aqueles relacionados à compreensão da linguagem do grafite para a realização da obra.

2. Enfatize os momentos de cooperação que ajudaram os alunos a resolver os desafios enfrentados e também as aprendizagens relacionadas à linguagem das Artes Visuais que fizeram com que a proposta fosse consolidada.

3. Recupere as questões coletivas levantadas na etapa de elaboração do projeto e analise com os estudantes a forma como elas foram problematizadas, valorizando a opinião e a participação de todos durante a realização dos trabalhos.

4. Estimule os alunos a identificar e a expressar tanto as aprendizagens que dizem respeito às questões de relações humanas e sociais quanto as relativas ao domínio da linguagem artística.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

O exercício democrático

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

O gênero **projeto de lei** desenvolve habilidades relativas a procedimentos de leitura de textos da esfera legal, reforçando conhecimentos, já introduzidos no Ensino Fundamental, sobre a forma como se organizam e circulam e sobre sua função social. Com ele, damos início a várias atividades voltadas à análise crítica de maneiras de fazer política pública com o objetivo de ajudar o aluno a tomar, futuramente, decisões fundamentadas, conforme indica a habilidade EM13LP23.

Você pode convidar professores de História, Geografia ou Sociologia para realizar parte das atividades e das discussões do capítulo.

Para ampliar e qualificar nossas ações, é interessante que tenhamos um contato mais direto com as atividades que ocorrem no âmbito do Poder Legislativo, aquele que envolve os órgãos responsáveis por elaborar as leis que regulam os municípios, os estados e a federação. Neste capítulo, estudaremos um exemplo de **projeto de lei**. Veremos também textos de outros gêneros, produzidos em decorrência de um projeto de lei que começou a tramitar ou feitos para tratar dele.

LEITURA 1

Sugerimos a leitura do artigo "Comissões permanentes, estrutura de assessoramento e o problema informacional na Câmara dos Deputados do Brasil", dos especialistas em Ciência Política Fabiano Santos e Júlio Canello, para informações sobre os mecanismos informacionais do Legislativo brasileiro. *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 59, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v59n4/0011-5258-dados-59-4-1127.pdf> (acesso em: 2 jul. 2020).

Leia um **projeto de lei** apresentado ao Senado brasileiro pelo senador Fabiano Contarato em 2019.

PROJETO DE LEI Nº , DE 2019

Altera a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 – Lei da Meia-Entrada para conceder o benefício aos doadores regulares de sangue.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º A Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 – Lei da Meia-Entrada, passa a vigorar, em seu art. 2º acrescida do seguinte § 12:

"Art. 2º .....

.....

§ 12. Farão jus ao benefício da meia-entrada os doadores regulares de sangue, nos seguintes termos:

I - A comprovação da condição de doador se dará através de carteira de doador, feita por hospital, clínica, laboratório ou qualquer outra entidade autorizada pelo Poder Público para a coleta de sangue, a qual será apresentada conjuntamente com documento de identidade oficial válido, nos termos do que dispõe o art. 2º da Lei nº 12.037, de 1º de outubro de 2009.

II - O critério para a concessão é a periodicidade mínima de 3 (três) doações em um período de 12 (doze) meses." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Numerosas são as campanhas para a doação de sangue no Brasil. Isso se deve, sobretudo, pelo fato de não termos imbuída na consciência coletiva a necessidade de adoção desse ato altruísta indispensável para o salvamento de vidas.

Todos os anos centenas de apelos são feitos através da mídia, mas, mesmo assim, os bancos de sangue continuam a beirar o esgotamento. Isso se deve pois, historicamente, o Estado não tem conseguido educar seus cidadãos com a cultura de doação de sangue.

Assim, mostra-se necessário que o Poder Público tome medidas incentivadoras para o ato. Esse é mandamento contido no § 4º do art. 199 da Constituição Federal, ao dispor que a lei disporá sobre as condições e requisitos que facilitem a coleta, o processamento e a transfusão de sangue.

Por essa razão, estados como, Espírito Santo, São Paulo, Distrito Federal, Paraná e Rio Grande do Sul, instituíram como critério para a isenção de taxa para prestação de concurso público, a doação regular de sangue.

Nesse tocante, há projeto tramitando aqui no Senado Federal para que tal benefício seja aplicado nos concursos para ingresso nos quadros do serviço público federal (PLS nº 503, de 2017).

Nº 1.322: Ao ser remetido ao Senado ou à Câmara dos Deputados, o projeto recebeu o número 1.322/2019. O número do projeto é definido a partir de sua entrada em uma dessas casas.

O **Congresso brasileiro** é formado pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados.

Art. 1º: artigo primeiro.

§ 12: parágrafo doze.

I: inciso primeiro ou inciso um.

(NR): nova redação; a proposta indica uma nova redação para um trecho de lei.

Lembra?

Na numeração de artigos e parágrafos de leis, lemos como numerais ordinais até o número 9 (parágrafo quarto) e cardinais (artigo quinze) daí em diante. Os incisos seguem essa regra, mas também é possível usar os cardinais em todos os casos.

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

MODERNA

Todavia, por compreender que a doação de sangue é medida crucial para a saúde pública, acredito que o Estado deve sempre buscar os mais variados incentivos para o ato, haja vista que o bem jurídico que aqui se busca promover, a vida, é o mais importante de todos (art. 5º, *caput*, da Constituição Federal) e absolutamente qualquer pessoa, independentemente de qualquer distinção, poderá no futuro precisar de uma doação de sangue.

Partindo dessa premissa, desafio, respeitosamente, qualquer leitor da presente justificação, a fazer um breve exercício de memória, vasculhando em toda sua gama de parentes e amigos, para que perceba que ao menos uma pessoa que por ele é muito querida, já precisou receber a doação. Isso se essa pessoa não for o próprio leitor.

Desse modo, a política da meia-entrada para doadores regulares de sangue se mostra como mais uma medida indispensável para incentivar e conscientizar a população. Esse, inclusive, foi o entendimento adotado pelos estados do Espírito Santo, Santa Catarina e Paraná, que em um espírito humanitário, já concedem o benefício.

Assim, no atendimento do mais puro interesse público, pugno para que seja instituída a meia-entrada para os doadores regulares de sangue no âmbito federal, conforme a proposição legislativa supra.

Sala das Sessões,

Senador FABIANO CONTARATO

Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7924239&ts=1574261263065&disposition=inline>. Acesso em: 23 abr. 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.

3. Os parágrafos expandem, restringem ou detalham o *caput*, e os incisos apresentam enumerações que especificam ou esclarecem o conteúdo do *caput*.

É lógico!

Os textos das leis são organizados em partes conforme um padrão, o que facilita sua compreensão e comunicação. A decomposição permite que objetos complexos sejam vistos de forma mais simplificada.

Papo aberto sobre o texto

1. Estender o benefício da meia-entrada a doadores regulares de sangue, o que implica acrescentar um parágrafo a um dos artigos da lei que trata do tema.

2. O projeto revela que as leis podem ser modificadas conforme novas necessidades surjam. Essa mudança depende de procedimentos específicos.

1. **Qual é o objetivo do PL nº 1.322/2019?**
2. **O que esse projeto de lei revela sobre o funcionamento das leis em geral?**
3. **As leis são organizadas em partes. O artigo é a unidade básica da lei e sua ideia central é chamada de *caput* (pronuncia-se *cáput*). Ele vem acompanhado, normalmente, de parágrafos e incisos. Quais são as funções dessas partes?**
4. **Você achou esse texto acessível? Explique sua resposta.**

Resposta pessoal.

4. Verifique os critérios usados pelos alunos nessa resposta. Espera-se que observem o nível de complexidade do vocabulário e das construções sintáticas e o emprego ou não de referências técnicas. Comente que existem regras para a produção dos textos legais, com o objetivo de garantir sua clareza e precisão.

Por dentro do texto

1a. A nomenclatura começa com a sigla PL, referente a "projeto de lei", seguida do número referente à ordem de entrada, de uma barra e do ano em que começou a tramitar.

Caso os alunos não cheguem a essa conclusão, explique que o primeiro projeto a dar entrada num ano recebe o número 1 e a numeração prossegue até o final do mesmo ano. A cada novo ano, reinicia-se a numeração dos projetos.

2b. Trata-se de quem doa sangue pelo menos três vezes em um ano. A definição evita dúvida acerca de quem faz jus ao benefício; a lei não pode ser imprecisa.

2c. A lei refere-se aos documentos oficiais válidos para a identificação de um indivíduo e foi citada porque o que definiu anteriormente não está em discussão.

3. É provável que o autor tenha considerado que a lei não exigiria adaptações, possibilitando vigência imediata.

Mencione que algumas leis dependem de ajustes técnicos ou da aquisição de equipamentos, o que exige um período de adaptação. Por exemplo, a proibição do uso de canudos e copos de plástico no Distrito Federal, em 2019, contou com um prazo de 90 dias para a adaptação dos estabelecimentos comerciais e públicos da cidade à nova legislação.

4b. São equivalentes: "numerosas são as campanhas para a doação de sangue no Brasil" e "todos os anos centenas de apelos são feitos através da mídia"; "não termos imbuída na consciência coletiva a necessidade de adoção desse ato altruísta indispensável para o salvamento de vidas" e "o Estado não tem conseguido educar seus cidadãos com a cultura da doação de sangue".

1. **Observe a maneira como o texto do PL nº 1.322/2019 está organizado.**

   a) Desde 2019, a nomenclatura das propostas que tramitam no Senado e na Câmara dos Deputados foi unificada. Tomando este projeto como exemplo, descreva-a.

   1b. Apresentar um resumo da proposta.

   b) Chama-se **ementa** aquele texto que aparece deslocado à direita, após a identificação do projeto. Qual é a função dessa parte do documento?

2. **A ementa, cuja redação é menos técnica, é seguida pelo corpo do texto.**

   a) O PL nº 1.322/2019 propõe um acréscimo a uma lei existente. O que evidencia, na estrutura do texto do projeto, a inclusão do documento anterior?

   b) Embora trate da Lei da Meia-Entrada, o texto não a define nem indica os estabelecimentos obrigados a concedê-la. Há, no entanto, uma definição de "doador regular de sangue". O que o caracteriza? Por que foi preciso defini-lo?

   c) Releia o inciso primeiro. Com que finalidade uma lei foi citada?

3. **Em outros projetos de lei, lê-se, por exemplo: "Esta lei entra em vigor noventa dias após sua data de publicação". O que pode explicar a determinação do senador para a lei entrar em vigor imediatamente, se aprovada?**

4. **A justificação é outra parte importante do projeto de lei. Releia os três primeiros parágrafos dela.**

   2a. O texto incluído é formatado com um recuo à esquerda e aparece entre aspas. Uma linha de pontos substitui o parágrafo segundo, conhecido (é o texto da lei original).

   a) O senador afirma que a doação de sangue é um "ato altruísta". O que significa *altruísta*? *Altruísta* significa "abnegado", "preocupado em fazer o bem ao outro", "não egoísta".

   b) Há pouca progressão nos dois primeiros parágrafos. Transcreva os trechos que apresentam ideias equivalentes.

   c) Qual é a ideia nova acrescentada pelo segundo parágrafo?

   Os bancos de sangue ficam próximos do esgotamento.

   4b. Comente a importância de verificarmos, em nossos textos, se a progressão é feita no ritmo adequado. Repetições podem ser um recurso didático ou de ênfase; não devem ocorrer por descuido.

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

MODERNA

7. Revelam que não se trata de uma proposta inédita e isolada; iniciativas anteriores semelhantes ou com mesmo objetivo já estão em prática.

5. Que estratégia usa o autor do projeto para sustentar sua argumentação nos parágrafos 4 e 5? O produtor do projeto cita a iniciativa de alguns estados brasileiros que, reconhecendo a insuficiência das doações, concederam benefícios para estimulá-las (no caso, a isenção da taxa de inscrição em concursos públicos), e a tentativa de estender esse incentivo para o plano federal.

6. Releia o parágrafo 7.

a) O que dá ao discurso um teor apelativo? 6a. O senador desafia o leitor a recordar de alguém próximo que necessitou de sangue.

b) Relacione o uso do termo *respeitosamente* ao contexto de circulação do texto. Sugestão: *Respeitosamente* modaliza o discurso, amenizando a provocação inesperada no gênero.

7. O senador incluiu, em sua argumentação, exemplos de medidas implantadas por dois grupos de estados. O que tais exemplos revelam sobre sua proposta?

8. Ao apelar para o "espírito humanitário", o senador remete a um termo que já havia empregado no texto. Qual? *Altruísta.*

É importante que os alunos realizem atividades que os levem a ampliar seu vocabulário, o que favorece a leitura e pode contribuir para uma expressão mais precisa e diversificada.

LEITURA 2

Com o gênero *parecer*, ampliamos a percepção das particularidades da produção e da circulação dos textos na esfera política e reforçamos aprendizagens relativas à habilidade EM13LP23.

Após serem apresentados ao Senado, os projetos de lei seguem para a análise de comissões temáticas, que são órgãos colegiados, formados por parlamentares de vários partidos. É escolhido um relator ou relatora, que estuda detidamente a matéria, emite uma opinião e recomenda um voto. Em seguida, ocorre a votação dos demais membros da comissão.

Leia, a seguir, um **parecer** da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) produzido pela relatora senadora Leila Barros.

Comente que o projeto de lei de iniciativa popular precisa conseguir a adesão de 1% da população, distribuída em pelo menos cinco estados.

PARECER Nº 15, DE 2019

Da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, sobre o Projeto de Lei nº 1.322, de 2019, do Senador Fabiano Contarato, que altera a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 – Lei da Meia-Entrada para conceder o benefício aos doadores regulares de sangue.

Relatora: Senadora LEILA BARROS

I – RELATÓRIO

Vem à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) o Projeto de Lei nº 1.322, de 2019, do Senador Fabiano Contarato, que altera a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 – Lei da Meia-Entrada para conceder o benefício aos doadores regulares de sangue.

O projeto compõe-se de dois artigos. O art. 1º acrescenta um § 12 ao art. 1º da Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 para que os doadores regulares de sangue façam jus ao benefício da meia-entrada. O art. 2º estabelece a entrada em vigor da futura lei na data de sua publicação.

Na justificação, o autor relembra a dificuldade de manter os bancos de sangue em níveis seguros de abastecimento, mesmo com a realização de diversas campanhas de doação.

A proposição foi distribuída para a CE e para a Comissão de Assuntos Sociais (CAS), cabendo à última a análise terminativa.

Não foram apresentadas emendas ao projeto.

II – ANÁLISE

Nos termos do art. 102, inciso I, do Regimento Interno do Senado Federal, compete à CE opinar em proposições que versem sobre normas gerais sobre cultura, caso da proposição em análise.

Os bancos de sangue encontram-se, frequentemente, à beira do desabastecimento. É comum que alguns tipos de sangue, os mais raros, cheguem a faltar. Mesmo com a realização de frequentes campanhas de doação, que geram custos ao Poder Público, o problema permanece.

A concessão do benefício de meia-entrada aos doadores frequentes é, portanto, um incentivo que gerará ganhos para o doador, para o Poder Público e para a população, na figura dos cidadãos que, em algum momento da vida, precisam receber doações de sangue.

Lembra?

Entre as funções da linguagem, definidas pelo linguista russo Roman Jakobson (1896-1982), a função conativa ou apelativa é aquela que põe seu foco no interlocutor e mobiliza recursos para atuar sobre seu comportamento.

O **projeto de lei**, assim como outros gêneros que expressam leis e normas, segue orientações de formulação que determinam sua organização e sua linguagem. É formado por *ementa* (síntese do objetivo do projeto), *proposta* e *justificação*, esta com caráter argumentativo, e emprega a linguagem formal, valendo-se, inclusive, de termos técnicos.

Os projetos de lei podem ser propostos pelos três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – ou por iniciativa popular (desde que cumpridas certas normas). A deliberação que pode transformá-lo em lei cabe ao Poder Legislativo.

É lógico!

Ao estudar as características de um gênero textual, você observa seus padrões, os quais serão mobilizados para a criação de outros textos do mesmo gênero.

Fala aí!

Segundo a justificação do PL nº 1.322/2019, campanhas governamentais como essa não têm sido suficientes para criar uma cultura de doação de sangue. Você concorda com isso? Vê falhas nesse tipo de campanha?

Fala aí! - Estimule os alunos a discutir campanhas que estejam em circulação. Pergunte se sentem falta de informações; se acham o tom adequado; se desenvolvem a empatia etc. Essas perguntas vão ajudá-los a identificar critérios necessários para suas análises.

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

MODERNA

Ressalte-se que estamos tratando do doador frequente. Portanto, não se trata de doações pontuais, mas constantes, já que para configurar-se como doador frequente é necessário realizar, no mínimo, três doações em um período de doze meses.

A iniciativa em tela não é algo isolado. Segundo o autor, há projetos em andamento nesta Casa e leis de estados da Federação que incentivam a doação de sangue tanto por meio da concessão da meia-entrada em espetáculos e eventos quanto por meio da isenção da taxa de inscrição de concursos públicos.

Consideramos que o projeto é meritório. O benefício que busca criar é, em última instância, um mecanismo de proteção e promoção deste bem jurídico que é a vida.

Além disso, não verificamos óbices de natureza legal.

Quanto à redação e à técnica legislativa, entretanto, o projeto merece alguns reparos. Verificamos erros de pontuação na ementa e no corpo do texto.

Há menção do nome pelo qual a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 é conhecida (Lei da Meia-Entrada) o que é desnecessário. Ademais, há um excesso de detalhamento dos procedimentos para comprovação e identificação do doador frequente. Optamos por manter a essência da intenção do legislador, para que os pormenores sejam tratados em regulamento. Para tanto, apresentamos duas emendas.

III – VOTO

Diante do exposto, o voto é pela **aprovação** do Projeto de Lei nº 1.322, de 2019, com as duas emendas que apresentamos:

EMENDA Nº 1 - CE

Dê-se à ementa do Projeto de Lei nº 1.322, de 2019, a seguinte redação:

Altera a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013, para conceder o benefício do pagamento de meia-entrada aos doadores de sangue.

EMENDA Nº 2 - CE

Dê-se ao art. 1º do Projeto de Lei nº 1.322, de 2019, a seguinte redação:

Art. 1º O art. 1º da Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013, passa a vigorar acrescido do seguinte § 12:

"**Art. 1º** .....
.....
.....

§ 12 Também farão jus ao benefício da meia-entrada os doadores regulares de sangue que comprovem, por meio da apresentação de documento oficial de identidade e de carteira de doador emitida por entidade autorizada pelo Poder Público, a realização de um mínimo de três doações em um período de doze meses." (NR)

Sala da Comissão,

, Presidente

, Relatora

Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7951543&ts=1574261263335&disposition=inline. Acesso em: 17 fev. 2020.

GIL TOKIO

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

MODELO

Por dentro do texto

2. O relatório contextualiza o projeto de lei, indicando seu autor e objetivo, resume as informações centrais da justificação e retoma as etapas pelas quais já tramitou.
3. Ocorre a reafirmação, com mínimos acréscimos: a pouca frequência das doações prejudica sobretudo as pessoas que precisam de sangue de tipos mais raros e as campanhas de doação geram gastos ao Poder Público.

4. A função de analisar o projeto com base nas leis existentes e não apenas nos supostos benefícios da proposta.

1. O relator pode indicar que um projeto de lei seja aprovado, alterado, rejeitado ou arquivado (destinado à análise posterior). Qual foi a decisão sobre o PL nº 1.322/2019? O projeto foi aprovado, com emendas.

2. Com base no parecer lido, conclua: que tipo de informação compõe a parte "Relatório" em um parecer?

3. A parte nomeada "Análise" retoma alguns argumentos usados pelo senador que propôs o projeto de lei. Ela reafirma, contesta ou amplia os argumentos apresentados? Explique sua resposta.

4. Segundo a relatora, não existem "óbices de natureza legal". Que função das comissões técnicas está indicada nesse comentário?

5. A relatora menciona "excesso de detalhamento" na redação do parágrafo 12, a ser inserido na Lei da Meia-Entrada. Por que, segundo ela, alguns dados não deveriam constar do texto?

6. Um parecer apresenta ementa e, eventualmente, uma ou mais emendas. Qual é a diferença entre *ementa* e *emenda*? A *ementa* sintetiza o objetivo do texto, enquanto a *emenda* é uma correção do texto.

7. Quais são as contribuições da relatora expressas na segunda emenda proposta?

O gênero textual **parecer** comunica a avaliação de um processo submetido à *análise* de um parlamentar relator. O texto é composto de *ementa*; *relatório*; análise; e *voto*, em que o parlamentar relator apresenta, de forma sucinta, sua posição, que pode ou não ser acatada pela comissão parlamentar de que faz parte. Assim como o projeto de lei, o parecer emprega linguagem formal e, eventualmente, termos técnicos.

5. Segundo ela, os procedimentos para comprovação e identificação do doador frequente e o prazo para a lei entrar em vigor deveriam ser tratados em um regulamento (não no projeto de lei).

7. A relatora simplificou o texto a ser incluído, reduzindo-o a um parágrafo que concentra as informações e evita o detalhamento que foi apontado como excessivo. Além disso, corrigiu a identificação do artigo a que se acrescentaria o parágrafo (trata-se do "art. 1º" e não do "art. 2º", como indicava o projeto de lei).

SE EU QUISER APRENDER +

A atividade dialoga com a habilidade EM13LP02, que trata das relações entre partes do texto por meio de elementos e recursos coesivos que contribuem para a coerência e a progressão temática.

Recursos coesivos no texto argumentativo

Você já deve ter estudado as conjunções e outros tipos de palavras que conectam as partes do texto – orações, períodos e parágrafos –, evidenciando as relações lógicas entre tais partes. Um bom uso desses conectores favorece o encadeamento das ideias e leva o leitor a acompanhar com mais facilidade a linha de pensamento do produtor do texto. Daí sua importância principalmente para os textos argumentativos.

Nesta atividade, você voltará à **Leitura 1** e à **Leitura 2** para examinar o uso dos recursos coesivos.

1. Examine alguns elementos linguísticos empregados pela relatora do parecer na parte intitulada "Análise".

a) A partir do sexto parágrafo, inicia-se a declaração do ponto de vista. Qual palavra o resume? Explique sua resposta.

b) Qual relação de sentido há entre os dois períodos desse parágrafo? Sugira um conector que poderia explicitar essa relação.

c) Qual relação de sentido é introduzida pela palavra *entretanto*, no oitavo parágrafo?

d) Reescreva o primeiro período do sexto parágrafo, supondo que a relatora desejasse antecipar a informação introduzida por *entretanto*.

e) Do ponto de vista da progressão e da lógica do texto, haveria vantagem nessa antecipação? Por quê?

f) No nono parágrafo, a relatora emprega a palavra *ademais*. Qual dos conectores, também usados no texto, tem valor semântico correspondente a ela: "entretanto", "para tanto", "além disso", "portanto" ou "já que"? "Além disso".

2. Volte, agora, à parte "Justificação" do projeto de lei.

a) O uso do conector *assim*, no início do terceiro parágrafo, é coerente? Justifique.

b) Reescreva o início do quinto parágrafo, substituindo "nesse tocante" por outra fórmula de valor equivalente. Sugestões: "quanto a isso", "a respeito dessa proposta", "em relação a isso".

c) O produtor do texto usou conectores que identificam os parágrafos que devem ser lidos como conclusão de toda a justificação apresentada. Quais conectores empregou para isso? "Desse modo" e "assim".

d) No oitavo parágrafo, o produtor do texto emprega a palavra *inclusive*. Por que esse termo tem efeito argumentativo?
Inclusive enfatiza a ideia introduzida, marcando-a como acréscimo que confirma um argumento já apresentado.

1a. A palavra que o resume é *meritório*, termo que indica que o projeto "tem mérito", "tem valor positivo".

A expressão, na verdade, refere-se ao termo técnico "mérito jurídico", que se refere a ter validade e relevância no âmbito legal. Não é necessário cobrar essa precisão.

1b. O segundo período explica ou justifica o primeiro e poderia ser introduzido por *porque*, *pois*, *uma vez que* e conectores similares.

1c. Relação de oposição (conjunção adversativa).

1d. Sugestão: Consideramos que o projeto é meritório, mas merece alguns reparos quanto à redação e à técnica legislativa./Embora mereça alguns reparos quanto à redação e à técnica legislativa, consideramos que o projeto é meritório.

1e. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno negue a vantagem, uma vez que a antecipação separaria a afirmação de mérito da justificativa dele (ambas no parágrafo sexto), tornando o texto menos claro. Além disso, a relação de oposição indicada por *entretanto* não se refere ao mérito do projeto, mas sim à qualidade de sua redação, o que torna a redação imprecisa.

2a. Sim. O conector *assim* tem valor conclusivo e articula coerentemente os parágrafos 1 e 2, que indicam haver problemas no abastecimento dos bancos de sangue, e o parágrafo 3, que introduz uma ação decorrente disso: a necessidade de o Poder Público agir para eliminar o problema.

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

MODERNA

Desafio de linguagem

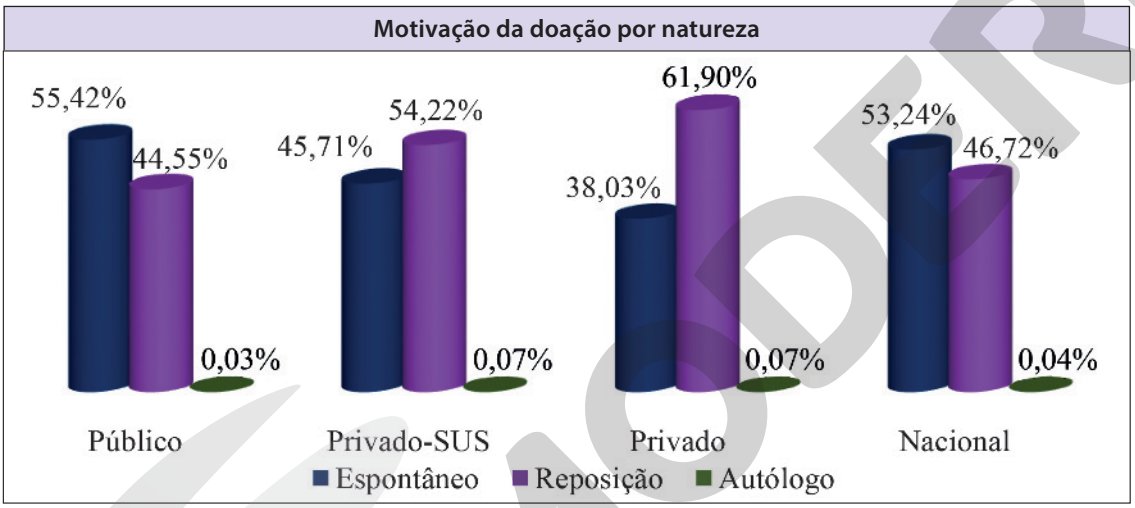
Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Algumas palavras e expressões contribuem para a coesão do texto e para realçar ideias. São palavras como *inclusive*, que sugere um acréscimo que reforça o que foi dito na porção anterior do texto.

Além da ideia de **inclusão** (*também*, *até*, *além disso* etc.), entre as chamadas **palavras denotativas** há aquelas que expressam **exclusão** (*apenas*, *somente*, *exceto* etc.), **explicação** (*a saber*, *ou seja*, *por exemplo* etc.) ou **retificação** (*isto é*, *ou melhor*, *aliás* etc.).

O gráfico abaixo está disponível no *7º Boletim de Produção Hemoterápica*, produzido pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). São chamadas de *doações de reposição* aquelas feitas por um indivíduo que está atendendo à necessidade de um paciente específico que, tendo usado o sangue de um banco, precisa repô-lo. Em geral, é feita por familiares ou amigos do paciente. A *doação autóloga* é a doação do paciente para seu uso exclusivo (funciona como uma reserva).

Escreva um breve comentário sobre os resultados apresentados no gráfico, associando-os à informação de que a doação de sangue no Brasil é baixa, apresentada pelo PL nº 1.322/2019 e pelo parecer da CE sobre ele. Em seu comentário, é obrigatório o emprego de palavras denotativas e de outros conectores.



COPYRIGHT © 2019. AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA

Fonte: Hemoprod, 2018. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/4048533/4993603/7%C2%BA+Boletim+de+Produ%C3%A7%C3%A3o+Hemoter%C3%A1pica/9ec3ceba-8e20-4aa6-8aa2-d5f953afcf5c> Acesso em: 17 set. 2020.

Dica de professor

Parte dos textos, entre eles alguns produzidos para o Enem e outros exames, acaba tendo um aspecto caricatural devido a um uso artificial e excessivo de conectores. Exercite a medida certa observando bons textos, que sejam claros e tenham boa progressão.

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

EXPERIMENTANDO SER POLÍTICO

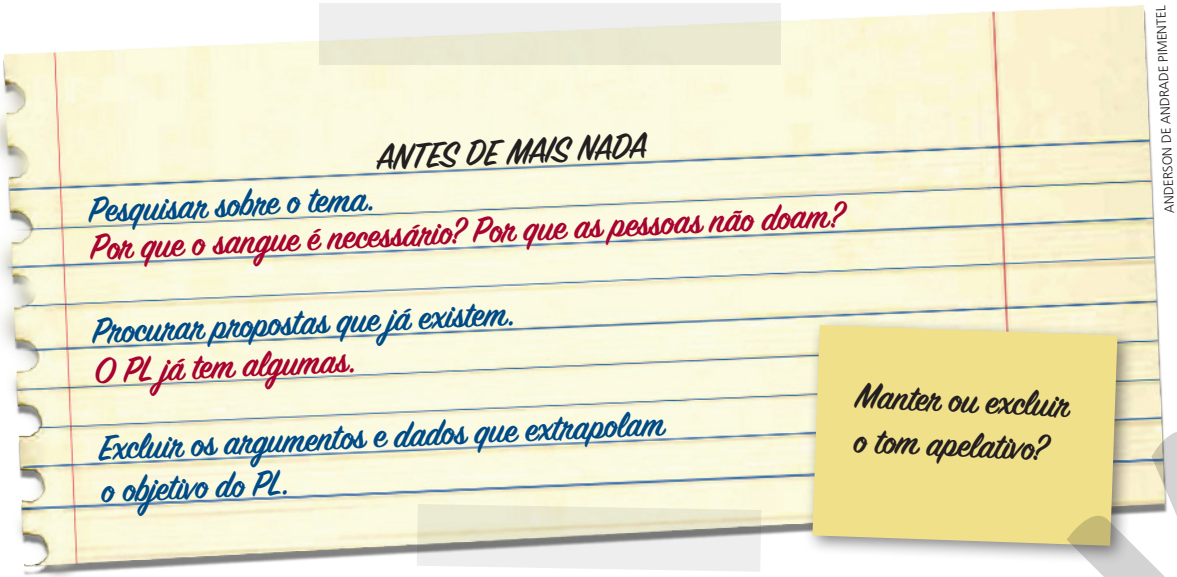
Nas atividades anteriores, você estudou a parte "Justificação" do PL nº 1.322/2019 e também a análise dela, no parecer, que retomou e reforçou alguns argumentos. Em certa medida, o êxito de um projeto de lei se deve mais ao seu conteúdo político do que propriamente à consistência de sua argumentação, mas você redigirá uma **nova justificação** para esse projeto de lei, aprimorando-a.

Palavras denotativas – A nomenclatura *palavras denotativas* foi usada pelo professor José Oiticica, no *Manual de análise (léxica e sintática)*, em que chamou a atenção para um conjunto de palavras inclassificáveis no quadro tradicional. A NGB não emprega o termo, mas acrescenta a seguinte nota ao item que trata dos advérbios: "Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios, terão classificação à parte. São palavras que denotam exclusão, inclusão, situação, designação, retificação, realce, afetividade etc.". Nesta atividade, destacamos os grupos que mais contribuem para os textos argumentativos.

Devido aos processos da avaliação, produção técnica e postagem, esta coleção didática foi preparada muito antes do momento em que chegou à sala de aula, o que inviabiliza a apresentação de levantamentos estatísticos recentíssimos. Essa condição não prejudica as atividades, ancoradas no tratamento dos dados, mas, caso prefira, procure os dados mais recentes, valendo-se dos *sites* indicados ou dos títulos.

Avaliamos como pouco produtiva a elaboração de um projeto de lei nesta etapa do estudo, tendo em vista as condições reais de produção do gênero. A parte "Justificação", no entanto, aproxima-se de gêneros de caráter argumentativo e demanda seleção e avaliação de argumentos e organização de uma linha de raciocínio para apresentá-los. Na seção **Expressão**, os estudantes terão a oportunidade de produzir um projeto seguindo trâmites semelhantes aos do projeto de lei e seu parecer.
Para introduzir a atividade, peça aos alunos que opinem sobre a justificação apresentada no PL nº 1.322/2019: eles a consideraram consistente? Caso essa discussão já tenha surgido espontaneamente, dispense a questão.

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



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

Como você viu, a justificação é um texto argumentativo que conta com introdução, desenvolvimento e conclusão. É interessante que você inicie o planejamento fazendo um plano de texto, isto é, um esquema em que apareçam as ideias, a ordem em que estarão no texto e as estratégias para a composição de cada parte.

1. Defina em qual parte do texto será explicitada a proposta.
2. Planeje a contextualização do tema para que o leitor rapidamente identifique a questão que será tratada: a necessidade de estimular a doação de sangue.
3. Liste os argumentos de que se valerá, considerando uma ordem lógica e verificando a necessidade de incluir exemplos.
4. Verifique se há argumentos contrários aos que você escolheu e se é possível incluí-los e refutá-los.
5. Lembre-se de que, por estar incluída em um texto legal, a justificação se vale de estratégias sóbrias para envolver o leitor, evitando perguntas retóricas, comparações inusitadas, trocadilhos etc.
6. Lembre-se também de que a justificação é parte de um texto maior. Ela precisa ser coerente com o objetivo dele, sem sobrecarregá-lo com detalhes ou extrapolá-lo com informações secundárias.
7. Examine seu plano para ver se há uma linha de raciocínio clara.

Dica de professor

A elaboração do plano de texto consome tempo, mas com ele você pode organizar a linha de raciocínio e corrigir possíveis fragilidades na argumentação. Além disso, o tempo gasto em sua elaboração é compensado no momento da escrita, em que você poderá se concentrar na formulação linguística por já ter as ideias definidas.

Momento de elaborar

Sugerimos que os alunos troquem seus cadernos em duplas após a preparação do planejamento para que juntos possam avaliar os planos de texto e pensar em soluções para aprimorá-los.

1. Redija o texto seguindo seu planejamento. Caso perceba uma solução melhor (novo argumento, necessidade de alterar a ordem etc.), não hesite em usá-la; o planejamento deve ajudar, e não engessar sua produção.
2. Escreva a introdução em um ou dois parágrafos, contextualizando o problema abordado.
3. Organize de três a seis parágrafos com os argumentos. Você pode analisar exemplos e dados, mostrar relações de causa e consequência, entre outras maneiras de provar uma ideia.
4. Conclua destacando os pontos fortes do raciocínio. Caso não tenha explicitado sua proposta, é preciso fazê-lo na conclusão.
5. Procure articular as ideias com clareza. Use conectores que explicitem as relações entre elas, como as conjunções (causa, conclusão, concessão etc.) e as palavras denotativas. É importante que o conjunto de dados forme uma sequência lógica.

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

MODERNA

6. Tente modalizar o discurso usando palavras que evidenciem o grau de certeza diante do que se afirma (*certamente, provavelmente, de fato* etc.).
7. Empregue linguagem adequada à situação de comunicação. Como você já sabe, um projeto de lei não deve conter marcas de informalidade.
8. Faça uma leitura de seu rascunho, prestando atenção à ortografia, à segmentação dos períodos, à pontuação, à concordância verbal e à nominal, entre outros aspectos. A linguagem de um projeto de lei deve ser monitorada.
9. Releia o texto para verificar se a linha de raciocínio está clara. Reescreva-o total ou parcialmente caso note falhas.

Dica de professor

É sempre interessante incluir argumentos contrários à posição defendida e já mostrar que não são válidos ou não anulam os argumentos citados. Desse modo, reduz-se a possibilidade de o leitor, apegado a tais argumentos, questionar a linha de raciocínio apresentada.

Momento de avaliar

A produção será avaliada em duplas. O quadro de critérios a seguir contribuirá para a avaliação.

Cada aluno deve ler atentamente o texto do colega e fazer um comentário sobre os pontos bem realizados e aqueles que precisam ser aprimorados. Além disso, deve anotar a lápis problemas relativos à linguagem.

1	A proposta é apresentada com clareza?
2	A introdução contextualiza o assunto?
3	O desenvolvimento apresenta argumentos consistentes?
4	As estratégias de convencimento são adequadas à situação de comunicação?
5	A conclusão encerra coerentemente a linha de raciocínio?
6	O texto não é excessivamente detalhado nem usa argumentos que se desviam da linha central?
7	As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência coerente?
8	O texto emprega linguagem monitorada e é inteiramente formal?

Momento de reescrever

1. Avalie, com atenção, o que foi indicado pelo colega e veja com quais comentários você concorda.
2. Reescreva passagens do texto para torná-lo ainda mais eficiente.
3. Veja as anotações relativas à linguagem. Em caso de dúvida, consulte um dicionário, uma gramática ou o professor.
4. Reescreva seu texto.

Momento de apresentar

Durante o tempo estipulado pelo professor, os textos circularão pela sala para chegar a vários leitores. Em seguida, os alunos devem indicar aqueles que, na opinião deles, de fato poderiam aprimorar o PL nº 1.322/2019 por apresentarem uma justificativa ainda mais consistente, mas sem extrapolar o objetivo dessa parte do texto.

É importante que os alunos possam ler vários textos para conhecer argumentos e estratégias diferentes de composição e que desenvolvam sua capacidade de avaliar a pertinência de um texto em relação a seu contexto de circulação: no caso, a justificação deve ser aprimorada sem perder de vista o fato de que é parte de um texto maior, cujo objetivo é demonstrar a necessidade de se estimular a doação de sangue, não cabendo aprofundamento na exposição sobre bancos de sangue, campanhas governamentais etc. A atividade dialoga com a habilidade EM13LP01.

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

EXPERIMENTANDO +

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

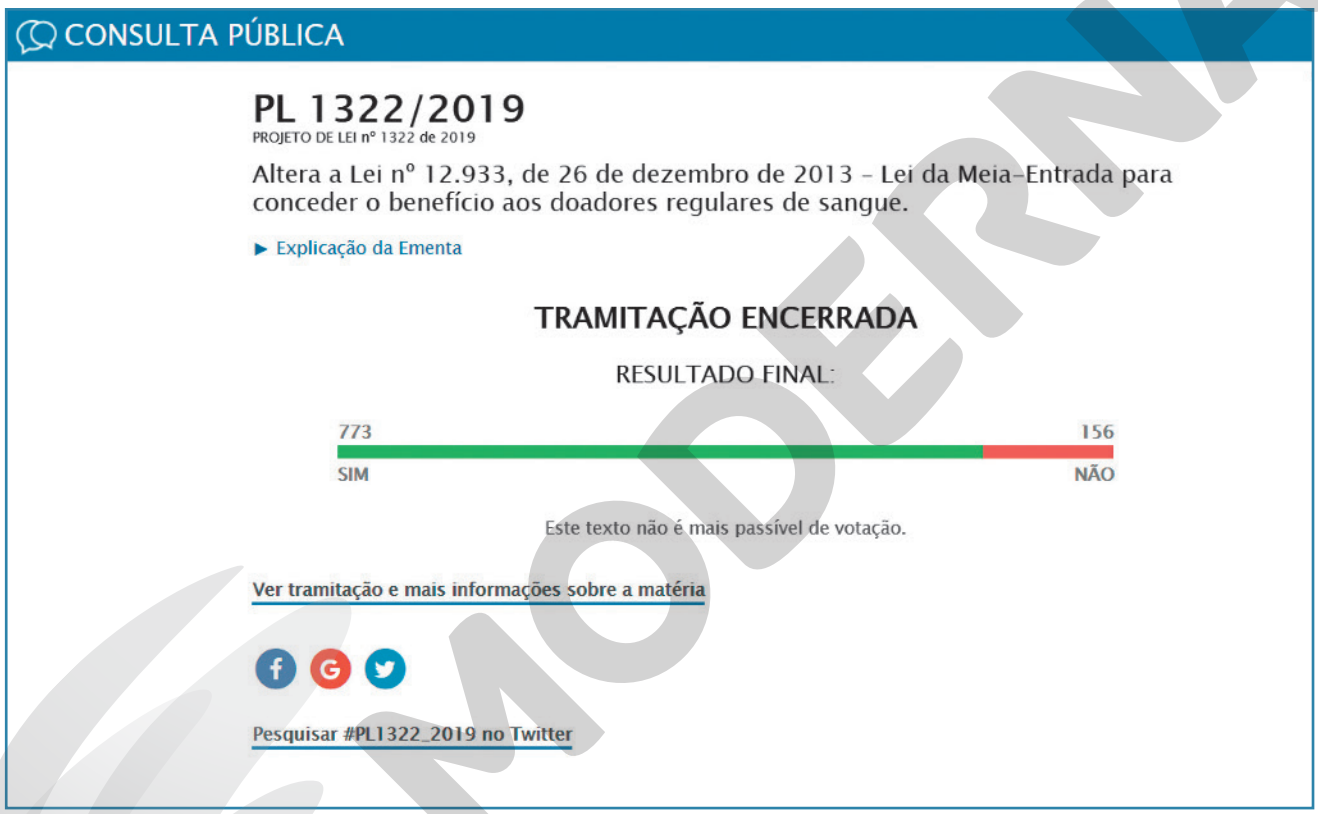
LEITURA 3

O portal e-Cidadania, vinculado ao Senado Federal, possibilita ao cidadão algumas formas de participação política: enviar sugestões de novas leis ou de mudanças nas leis existentes; apoiar sugestões enviadas por terceiros; acompanhar eventos abertos ao público e contribuir com comentários; opinar sobre projetos de lei ou outras proposições em tramitação no Senado.

Veja, abaixo, a **consulta pública** referente ao PL nº 1.322/2019.

É lógico!

Um deputado poderia tomar sua decisão sobre o projeto de lei construindo um algoritmo: *se* predomina o "sim", *então* a lei conta com apoio popular, *portanto*, ele deve aprová-la; *se* predomina o "não", *então* a lei é rejeitada pelo povo, *portanto*, ele deve votar contra ela.



CONSULTA PÚBLICA

PL 1322/2019

PROJETO DE LEI nº 1322 de 2019

Altera a Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013 – Lei da Meia-Entrada para conceder o benefício aos doadores regulares de sangue.

► Explicação da Ementa

TRAMITAÇÃO ENCERRADA

RESULTADO FINAL:

773 SIM — 156 NÃO

Este texto não é mais passível de votação.

Ver tramitação e mais informações sobre a matéria

Pesquisar #PL1322_2019 no Twitter

SENADO FEDERAL

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=135587>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Por dentro do texto

O objetivo da atividade é incentivar a atuação na vida pública e o conhecimento de instâncias de participação variadas.

1. **Você acha que as informações disponíveis na página são suficientes para que o cidadão esteja preparado para opinar? Por quê?**
2. **A consulta pública é feita para que os senadores tenham informações sobre como pensam os cidadãos. Você acha que uma enquete como essa, referente ao PL nº 1.322/2019, oferece uma visão consistente da opinião da sociedade? Justifique.**
3. **Que outras maneiras existem para um cidadão se posicionar em relação a uma proposta em tramitação?** Sugestões: Sugerir que os veículos de comunicação façam matérias expondo como os parlamentares pretendem votar determinado projeto e quais são os argumentos deles, de modo a tornar públicos os posicionamentos; escrever artigos de opinião e publicá-los em jornais respeitados; ligar para os gabinetes dos parlamentares para conferir como pretendem votar e posicionar-se de modo a reforçar ou contrariar esse voto.

1. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno aponte que se apresentam a ementa e uma explicação dela e que há um *link* que facilita o acesso do leitor a mais informações.

2. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno considere que a proporção dos votos leva à conclusão de que a proposta é bem-vista pela sociedade; porém, o número de pessoas que opinaram é baixo, o que leva ao questionamento da relevância desse resultado.

É interessante que os alunos problematizem o resultado: uma enquete tão restrita pode estar "contaminada" pela opinião de um grupo diretamente interessado na discussão ou que tenha sido orientado a respondê-la? Enquetes que envolvem uma amostra maior são mais efetivas para uma aferição de opinião pública.

Investigue

Acesse o *site* do Senado para ver as consultas públicas em tramitação neste momento. Anote aquelas que interessam diretamente à sua vida atual ou futura.

O mais importante nessa atividade é levar os alunos até o *site*, contando com a curiosidade deles em navegar pelas páginas, para familiarizá-los com a esfera política. Pergunte se o acesso foi fácil, se encontraram material interessante e peça que justifiquem a escolha das consultas públicas selecionadas.

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

MODERNA

O projeto foi anexado ao PL 9.162/2017. Caso ache conveniente, você pode mostrar outros projetos apensados a ele acessando: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2163151&ord=1> (acesso em: 23 abr. 2020). É possível, ainda, mostrar o percurso do PL nº 1.322/2019 entrando no *site* <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/135587> (acesso em: 23 abr. 2020).

Sabia?

O PL nº 1.322/2019 tramitou em **caráter terminativo**, o que significa que a aprovação nas duas comissões foi suficiente para que seguisse para a Câmara dos Deputados, sem que ocorresse uma votação de todos os senadores. Ali também será submetido à análise das comissões competentes. Se houver sugestões de alteração no texto, o projeto precisa voltar ao Senado. Esse processo é repetido até que o mesmo texto seja aprovado nas duas Casas. O último passo é a avaliação do presidente da República, que pode sancionar (aprovar) ou vetar o projeto total ou parcialmente.

É preciso considerar que processos desse tipo são lentos e, muitas vezes, ocorre seu **apensamento**, isto é, sua anexação a outro projeto de lei semelhante, que já estava em tramitação. Foi o que ocorreu com o projeto de lei que estamos estudando.

LEITURA 4

A atividade dá continuidade à análise de gêneros da esfera política, agora considerando argumentos contrários a projetos de lei semelhantes ao PL nº 1.322/2019, em estudo. Contribui, com o lançamento de outros pontos de vista e argumentos, para ajudar o estudante a problematizar mais as propostas que analisa.

Conforme você viu, o PL nº 1.322/2019 recebeu parecer favorável da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). O mesmo ocorreu na Comissão de Assuntos Sociais (CAS), em que recebeu aprovação por unanimidade dos representantes de partidos diversos.

Há, no entanto, alguns projetos semelhantes que receberam opiniões contrárias. Leia os trechos dos **pareceres** a seguir.

Texto 1

O PLS nº 503/2017, que prevê a gratuidade de inscrição para concursos públicos federais a doadores de sangue, recebeu parecer contrário do senador relator Paulo Paim da Comissão de Assuntos Sociais.

> As pessoas não devem ser incentivadas a doar sangue em troca de qualquer benefício, pois isso pode estimular que o doador omita informações importantes – hábitos e comportamentos – durante a entrevista de triagem para a doação de sangue, o que pode trazer riscos adicionais ao receptor da transfusão.
>
> A triagem clínica visa a minimizar o risco de possíveis falhas nos testes sorológicos realizados para a detecção de infecções no sangue coletado, a exemplo do que ocorre no período da janela imunológica, que é o período inicial de uma determinada infecção em que os níveis de anticorpos são indetectáveis pelas testagens disponíveis – isto é, a pessoa se encontra infectada, mas apresenta sorologia negativa.
>
> Para que a triagem seja efetiva, é necessário que as informações prestadas pelo potencial doador sejam fidedignas, o que fica comprometido quando o doador tem interesse em receber determinado benefício, como o proposto pela presente proposição. Isso é o que demonstra a experiência dos bancos de sangue no País, que aponta a importância da doação voluntária e não remunerada de sangue para a segurança de doadores e receptores.

Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7822546&ts=1567535313946&disposition=inline>. (Fragmento). Acesso em: 18 fev. 2020.

GIL TOKIO

MODERNA

Texto 2

O PL nº 9.162/2017, que reúne diversas propostas de incentivos a doadores, recebeu parecer contrário do deputado federal relator Juscelino Filho, na Comissão de Seguridade Social e Família.

> Mas não é possível relevar a hipótese de que algumas pessoas podem considerar que esses e/ou outros benefícios são dotados de algum valor econômico apreciável; e, desse modo, realizar a entrega de seu sangue como se comércio fosse. Imbuídos desse sentimento mercantil, pessoas poderiam inclusive ocultar informações pessoais, como se ocultam pequenos defeitos de um produto para que um negócio de compra e venda seja concretizado. Esse é o grande problema em relação à doação de sangue motivada pelo recebimento de algo. Um candidato à doação pode, durante a entrevista clínica, omitir informações ou mesmo faltar com a verdade em relação a hábitos sexuais, ao uso de medicamentos ou drogas, ou ainda a doenças que não são testadas (por exemplo, rubéola), apenas para não ser considerado inapto e conseguir o que foi anunciado como contrapartida pela doação.

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1698161&filename=Tramitacao-PRL+1+CSSF+=%3E+PL+9162/2017>. (Fragmento). Acesso em: 18 fev. 2020.

Por dentro dos textos

1. **Qual é o argumento comum apresentado pelos relatores para justificar a opinião contrária aos projetos de lei que avaliaram?**
2. **Na sua opinião, os argumentos apresentados nesses dois pareceres também poderiam embasar uma recusa ao PL nº 1.322/2019? Justifique sua resposta.**
3. **Leia, agora, o parágrafo quarto do artigo 199 da Constituição Federal, citado por ambos os relatores em outras partes de sua argumentação e também pelo produtor do PL nº 1.322/2019.**

> § 4º A lei disporá sobre as condições e os requisitos que facilitem a remoção de órgãos, tecidos e substâncias humanas para fins de transplante, pesquisa e tratamento, bem como a coleta, processamento e transfusão de sangue e seus derivados, sendo vedado todo tipo de comercialização.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Na sua opinião, esse artigo da Constituição foi corretamente considerado na avaliação do PL nº 1.322/2019? Por quê?

1. Os relatores destacam o fato de que a oferta de algum tipo de contrapartida para a doação de sangue poderia levar o doador a omitir informações ou mentir sobre sua condição de saúde no momento da triagem (entrevista clínica), o que tornaria o processo menos seguro.
2. Resposta pessoal. É esperado que os alunos avaliem se a meia-entrada pode ser considerada um tipo de remuneração, o que a aproximaria das propostas rejeitadas.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que o projeto considerou apenas o fato de o parágrafo da Constituição Federal determinar a responsabilidade do Poder Público pela manutenção dos estoques de sangue, mas deixou de avaliar se a meia-entrada corresponde a um tipo de comercialização indireta do sangue, ação vetada no mesmo parágrafo.

Bate-papo de respeito

Os textos da **Leitura 4** problematizaram o projeto de lei do senador Fabiano Contarato, mostrando que a solução indicada por ele talvez não seja viável. Esta atividade propõe aos alunos que se debrucem sobre o tema da doação de sangue para buscar outras soluções, o que pode, em tese, contribuir para seu engajamento em questões coletivas, conforme prevê a habilidade EM13LP27.

Leia o comentário de Analía Porrás, chefe de Unidade de Medicamentos e Tecnologias de Saúde da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS).

Os textos que você leu no capítulo revelam que as campanhas não têm conseguido criar uma cultura de doação de sangue. Por outro lado, propostas que preveem contrapartidas para a doação são passíveis de críticas. Que sugestões você e seu grupo teriam para esse problema, considerando o contexto brasileiro?

PAHO

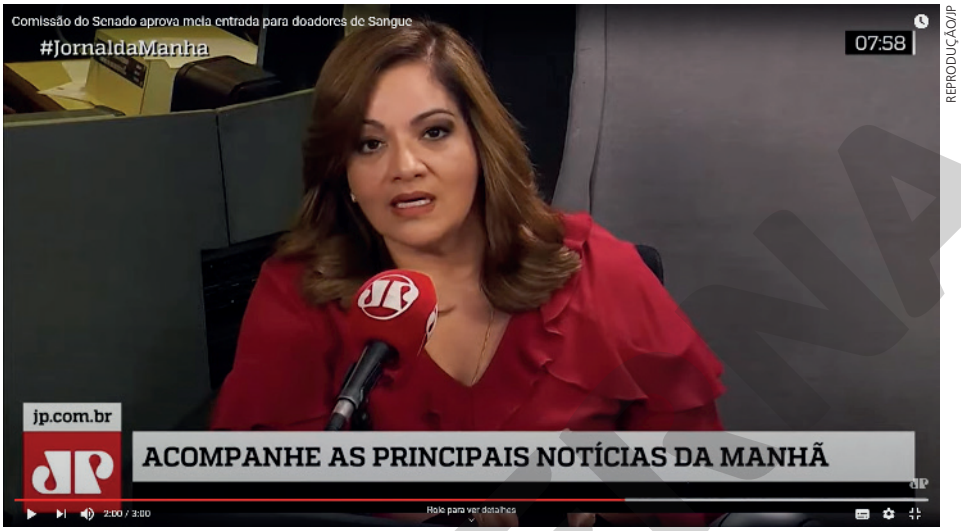
Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

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

LEITURA 5

O estudo desse comentário crítico contribui para a análise fundamentada do projeto de lei acrescentando o campo da Economia a uma discussão que privilegia resultados no campo da Saúde. Além disso, favorece a análise da cobertura da mídia em relação a questões de importância social com a identificação do enfoque e do nível de conhecimento acerca do assunto. Dialoga, assim, com a habilidade EM13LP42.

O projeto de lei do senador Fabiano Contarato passou a ser divulgado pela mídia após a aprovação pela Comissão de Assuntos Sociais. Você lerá, a seguir, a transcrição do **comentário crítico** da jornalista Denise Campos de Toledo, após a exibição de uma notícia sobre o projeto em um programa de rádio.



REPRODUÇÃO/JP

Eu acho que é um total absurdo essa medida porque ela acaba interferindo numa questão de custos que a gente tem já na área artística, cultural do país. A questão da meia-entrada é um grande problema que acaba levando à à cobrança de ingressos muito mais caros porque você tem a a essa categoria, a meia-entrada, para várias categorias: são aposentados, professores, estudantes, tem outros benefícios, então isso acaba encarecendo. Tem de estimular a doação de sangue de outra forma. Essa é uma questão importante, tem de fazer campanha, não é usar uma categoria, usar um serviço que se tem no país para beneficiar quem é doador. É é quase que – como uma, uma chantagem aí, e "olha você tem essa vantagem" para estimular a doação pra pessoa se dar bem em relação ao ingresso eu acho que não é correto isso daí. É mais uma medida populista né? que tenta agradar eleitorado, não tem nenhuma relação com o foco mesmo que é estimular a doação de sangue e agrava esse problema da meia-entrada o quanto que tem de custo para as produções culturais aqui no país desde cinemas também, isso pega teatro, musicais e tudo mais. Eu acho que tem que ser esquecida essa proposta.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7fsvv9p4ZvY&feature=youtu.be.>, a partir de 1min35. Acesso em: 18 fev. 2020.

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

Sugerimos que os alunos assistam ao comentário (trecho que se estende de 1min36 a 2min44). Caso não seja possível, adapte os itens 3 e 4, relativos à observação de elementos que acompanham a fala. Pergunte-lhes que gestos normalmente acompanham os trechos citados no gabarito e qual é o efeito do riso acontecendo ao mesmo tempo que se pronuncia a palavra *chantagem*. Destaque, então, o fato de nossa fala vir seguida de gestos ou expressões que a reforçam, sugerem opiniões ou reações etc.

1. A comentarista mencionou o fato de que a meia-entrada elevará o valor dos ingressos cobrados nas apresentações culturais, onerando um setor que já é, segundo ela, prejudicado pelo benefício concedido a várias categorias.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos avaliem que "total absurdo" é uma expressão que vale mais por seu caráter enfático do que por seu sentido real. Ainda que a comentarista rejeite a proposta, considerá-la "absurda" não é uma avaliação condizente com os fatos que apresentou.

3. Sugestões: A comentarista toca nos dedos para indicar sequência quando lista as categorias beneficiadas pela meia-entrada (1min55) e move a cabeça de um lado para outro, indicando negação, quando diz que não acha correto o projeto.

4. O riso corresponde ao trecho em que a comentarista chama de "chantagem" a oferta do benefício da meia-entrada aos doadores. O riso sugere ironia e reforça a opinião negativa sobre o projeto.

5. Ela afirma que são necessárias campanhas, desconsiderando o texto do projeto de lei que afirma existirem campanhas, mas sem resultados efetivos.

Mencione que a comentarista poderia reafirmar a importância das campanhas, mas seria interessante que retomasse o argumento presente no parecer e, então, o refutasse.

Por dentro do texto

1. **Que argumento central usou a comentarista para justificar sua opinião de que a medida é um "total absurdo"?**
2. **Considerando a linha argumentativa que desenvolveu, a expressão "total absurdo" é precisa? Justifique sua resposta.**
3. **Em geral, a gesticulação e as expressões faciais são redundantes em relação às nossas falas. Assista ao vídeo e cite alguns trechos em que isso se evidencia.**
4. **Em certa passagem da fala, a comentarista ri brevemente. Com que conteúdo se associa esse riso? Que efeito ele produz?**
5. **Volte ao texto do PL nº 1.322/2019. Qual parte da "Justificação" está sendo desconsiderada pela comentarista?**

Pergunte aos alunos se eles se interessam pela carreira de economista e os motivos disso. Vale a pena comentar que os profissionais da área precisam compreender a realidade econômica e social e, para isso, associam a Matemática aos conhecimentos vindos das Ciências Humanas.

Inspira?

Além de Jornalismo, Denise Campos de Toledo fez outro curso universitário. Qual é? O que fazem os profissionais com essa formação?

Inspira? Denise Campos de Toledo cursou Economia. Os economistas costumam atuar em instituições financeiras, empresas de assessoria e consultoria de projetos, empresas públicas e privadas e instituições de Ensino Superior (como professores).

6. **Em que campos da atuação humana se inserem a linha argumentativa usada pela comentarista e aquelas construídas pelos pareceristas contrários às propostas que beneficiam doadores de sangue (Leitura 4)?**

6. A da comentarista, no da Economia, e as dos pareceristas, no da Saúde.

7. **Um artigo divulgado por um portal de informação acerca do mesmo tema recebeu o seguinte título: "Meia-entrada para doadores de sangue: altruísmo com recursos alheios?".**

7a. *Altruísmo* se refere ao Estado ou aos políticos que, segundo o título irônico, querem ser bem-vistos às custas daqueles que terão de conceder a meia-entrada (produtores de espetáculos, por exemplo).

a) No PL nº 1.322/2019, o termo *altruísta* relaciona-se ao doador de sangue. A quem se relaciona *altruísmo* nesse novo contexto? Justifique sua resposta.

b) A quem se refere o termo *alheios*? Àqueles que terão de conceder o benefício da meia-entrada.

c) Há coincidência ou divergência entre o comentário de Denise Campos de Toledo e o que se anuncia no título do artigo? Justifique sua resposta.

Há coincidência. Embora se apresente em forma de pergunta, o título sugere que o artigo vai discutir o fato de os benefícios serem populistas e representarem um grande prejuízo para aqueles que são obrigados a bancá-los financeiramente.

LEITURA 6

Em junho de 2019, a Câmara Municipal de Jundiaí (SP) aprovou um projeto de lei do vereador Gustavo Martinelli com teor semelhante ao do PL nº 1.322/2019. Um telejornal da região produziu uma **reportagem** sobre o projeto, incluindo entrevistas dos cidadãos. Veja a transcrição de um trecho dela.

! Sugerimos que a reportagem não seja exibida para não caracterizar ação partidária ou posição ideológica. A referência a partidos, que evitamos, será evidenciada.

Repórter [em *off*]: O projeto de lei teve boa aceitação da população. Todos os entrevistados concordam com a ideia, que, segundo eles, irá beneficiar quem precisa da doação e quem paga entradas para acompanhar os eventos com cobranças de ingressos no município.

Entrevistada 1: Incentiva sim pra ter mais doadores, pras pessoas ter mais noções que tem gente que precisa né? que tá em falta mesmo. Tanto que incentiva pra doar como pra fazer outras coisas que é meia-entrada.

Entrevistado 2: Acredito que essa campanha né? da doação de sangue já seja uma campanha muito forte já... já vem sendo bem falada né? e acredito que com essa lei de incentivo as pessoas buscarão mais essa oportunidade e consequentemente ter acesso a esses benefícios.

Entrevistada 3: Eu acho que ajuda né? a gente poder doar mais né? As pessoas ficam mais incentivadas e aí o interesse deles de receber a meia do ingresso né? é muito bom.

Entrevistado 4: Eu acho superválido. Porque está ajudando alguém né? Quando você doa você está ajudando alguém. Eu acho, na minha opinião, acho muito válido.

Repórter [em *off*]: Com a aprovação do projeto de lei, falta apenas a sanção do prefeito Luiz Fernando Machado, como destaca Martinelli.

Vereador Gustavo Martinelli: Tivemos a aprovação unânime aqui na Casa. O prefeito tem quinze dias para sancionar o projeto. Vetando, o veto vota volta aqui para a Câmara Municipal, nós derrubamos o veto, mas acredito que não terá o veto porque é um projeto legal e constitucional, passou pela consultoria jurídica aqui da Câmara Municipal. E tenho certeza que o jurídico da prefeitura vai acompanhar este parecer.

Entrevista concedida à TVETC Jundiaí em junho de 2019.

É lógico!

Ao longo do capítulo, você entrou em contato com questões de saúde e aspectos econômicos que precisam ser considerados em uma decisão sobre apoiar ou não o projeto de lei que oferece meia-entrada aos doadores regulares de sangue. O problema foi decomposto para a observação de detalhes e exigiu a abstração na seleção dos mais significativos para uma resposta consistente.

TVTEC JUNDIAÍ

Cena da reportagem feita pelo telejornal de Jundiaí.

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

MODERNA

Por dentro do texto

1a. Sugestão: Espera-se que os alunos identifiquem que é preciso considerar os aspectos legais e todas as demais implicações. No caso de um projeto de lei como esse, a proposta envolve tanto benefícios quanto riscos à saúde, além de implicar financeiramente o setor da produção cultural.

1. Ao longo do capítulo, você conheceu vários aspectos que precisam ser considerados na análise de um projeto de lei desse tipo.

a) Resuma-os.

b) Os cidadãos de Jundiaí entrevistados levaram em consideração esses aspectos? Justifique sua resposta.

2. Em entrevistas coletadas na rua, é comum que os falantes tenham alguma dificuldade para organizar sua fala.

a) Quais motivos levam a isso? Sugestões: Falta de experiência, insegurança quanto ao conteúdo, timidez.

b) Releia a fala do quarto entrevistado. O que se nota quanto à progressão do texto?

c) Observe a fala do segundo entrevistado. Ele se manteve inseguro durante toda a exposição? Explique sua resposta.

3. Os esclarecimentos do vereador sobre o processo de tramitação do projeto de lei na Câmara Municipal também valem para o plano federal.

a) Com base na explicação dele, o que poderia levar ao veto de um projeto por um prefeito, governador ou presidente?

b) Se houver o veto, o projeto de lei é definitivamente desconsiderado? Explique sua resposta. Não. Segundo o vereador, o projeto voltaria para a Câmara, que buscaria derrubar o veto.

Explique aos alunos que, nesse tipo de questão, o Poder Legislativo se sobrepõe ao Poder Executivo e que, em nova votação, o veto pode ser derrubado por maioria absoluta – aquela determinada pela metade dos parlamentares (número total e não número de presentes à votação) mais um.

1b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem que as análises feitas são muito superficiais, limitando-se a considerar efeitos imediatos: o estímulo à doação e o benefício ao doador.

2b. O texto praticamente não progride: o entrevistado repete as ideias.

2c. Resposta pessoal. É esperado que os alunos apontem que o entrevistado pareceu inseguro no início da exposição, como sugere a repetição do marcador "né?", mas depois parece dominar o discurso e produz um texto mais fluente e preciso.

Fala aí!

As entrevistas de cidadãos comuns sobre certos temas frequentemente revelam pouco preparo para a discussão. Você acha que o mesmo se dá com comentários divulgados na internet, como aqueles postados após uma notícia ou um artigo de opinião, por exemplo?

3a. O fato de, do ponto de vista legal, ele não ser aceitável. Isso fica claro quando o vereador menciona a análise pelo setor jurídico (departamento que trata das questões relativas ao Direito).

Explique aos alunos que o veto de qualquer dessas autoridades também pode ocorrer por motivo de contrariedade ao interesse público.

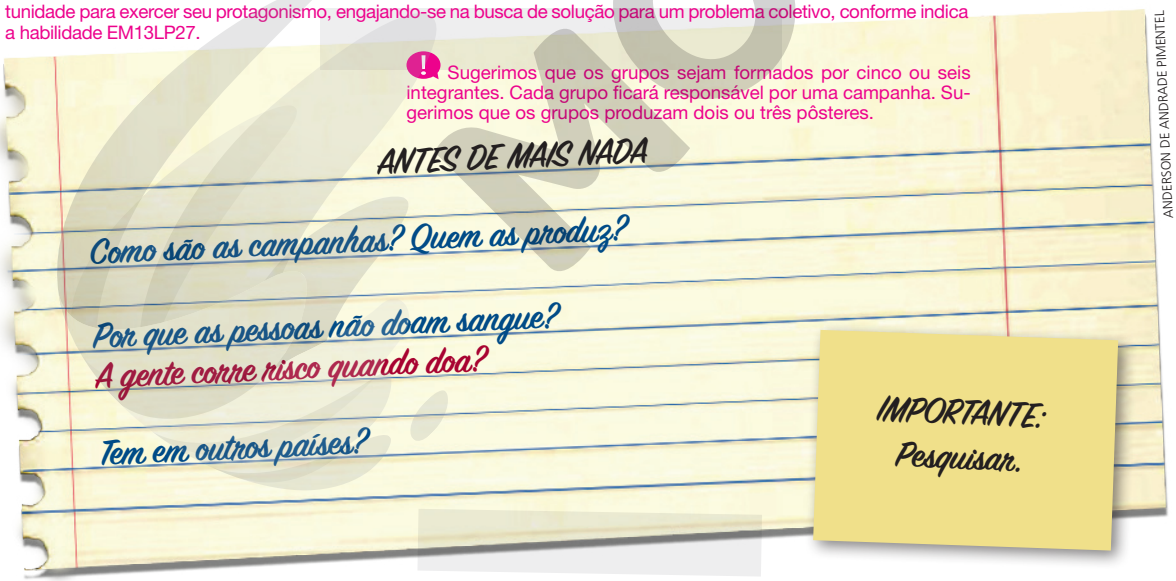
Fala aí! – Estimule vários alunos a apresentar suas opiniões. É interessante que consigam, como conclusão, valorizar a possibilidade de o cidadão posicionar-se em relação aos fatos que envolvem a vida pública e entender que essa manifestação faz parte da democracia. Por outro lado, é importante que percebam que parte dos comentários de internet resulta de reações apressadas, baseadas em análise superficial e, às vezes, irresponsável dos temas. Essa ideia é importante para que os alunos participem de maneira ética e mais qualificada da comunicação nos espaços virtuais, principalmente nas redes sociais. Explique a eles que a internet é um fenômeno relativamente novo e que, aos poucos, é preciso que os usuários valham-se dela de maneira mais produtiva e ponderada. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP43.

E SE A GENTE...

FIZESSE PÔSTERES PARA UMA CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO?

Neste capítulo, vocês estudaram vários aspectos relativos à doação de sangue no Brasil e viram que as campanhas realizadas não têm alcançado os resultados necessários para a obtenção de estoques de sangue seguros. Seu desafio é, em grupos, pensar em pôsteres para uma campanha mais efetiva. Considerem o contexto de sua região.

Nesta atividade, os alunos vão produzir uma peça para campanha publicitária de interesse social. É mais uma oportunidade para exercer seu protagonismo, engajando-se na busca de solução para um problema coletivo, conforme indica a habilidade EM13LP27.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Sugerimos que os grupos sejam formados por cinco ou seis integrantes. Cada grupo ficará responsável por uma campanha. Sugerimos que os grupos produzam dois ou três pôsteres.

Momento de planejar

1. Definam o público-alvo. Vocês vão fazer a campanha para um público amplo ou vão direcioná-la a um público específico (frequentadores de um espaço comercial, centro religioso ou parque, profissionais de uma empresa, usuários do transporte público etc.)?

Antes de mais nada – Como primeira etapa dessa produção, peça aos grupos que pensem em outras perguntas que deveriam ser respondidas antes de iniciar o planejamento. Eles podem, por exemplo, se perguntar se as pessoas sabem como doar, quais são os pré-requisitos para uma doação, se há pessoas proibidas de doar etc.

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

MODELO

2. **Considerando seu público, pensem nos locais onde poderão ser afixados os pôsteres. Essa observação é importante para que vocês definam:**
   - o tamanho do pôster e dos elementos visuais que o compõem (tipo de letra e de imagem), considerando a distância a partir da qual o material será lido;
   - a extensão do texto, considerando o tempo de exposição do leitor ao material produzido (Ficará certo tempo diante do pôster? Passará rapidamente pelo local?).
3. **É preciso que a campanha tenha unidade. Ela pode ter mais de um modelo de pôster ou contar com pôsteres complementares, mas a linguagem deve permanecer a mesma.**
   - Definam a imagem central da campanha, considerando que pode haver variações. Por exemplo, vocês podem usar, em um pôster, um homem jovem doando sangue e, em outro, uma mulher mais velha.
   - Definam a composição dessa imagem – fotografia, colagem, ilustração etc. – e verifiquem se vão criar uma mascote para a campanha.
   - Redijam o texto que estará em destaque em todos os pôsteres (igual ou com variações).
   - Redijam os textos complementares, se for o caso.
   - Criem um *slogan*. Ele favorece o reconhecimento das diferentes peças da campanha e facilita a memorização da mensagem.
4. **Considerem o tipo de interesse de seu público para descobrir aquilo que tem mais chance de chamar sua atenção e persuadi-lo.**
   - Esse público precisa de uma mensagem mais direta ou mais sofisticada?
   - Qual tom seria mais eficiente: bem-humorado, apelativo, técnico?
   - Que tipo de imagem acompanharia coerentemente esse tom?
   - Qual é a quantidade de informação mais adequada? Vocês manterão apenas o convite à doação ou tentarão justificar esse pedido? Buscarão desconstruir os mitos sobre os riscos da doação?

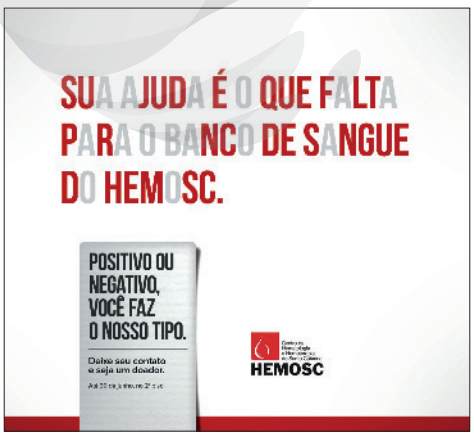
Antes de prosseguir, analisem algumas campanhas de incentivo à doação de sangue para identificar recursos que poderiam ser aproveitados.

Lembra?

O *slogan* é formado por uma ou duas frases curtas, fáceis de serem lembradas.

CENTRO HEMOTERAPIA E HEMATOLOGIA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO - HEMOES/PREFEITURA DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

LUELE VILAS-BOAS VESPER - ACS/UFSB



HEMOSC - CENTRO DE HEMATOLOGIA E HEMOTERAPIA DE SANTA CATARINA

ABRALE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINFOMA E LEUCEMIA

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

MODERNA

Momento de elaborar

Nesta etapa, prepara-se um esboço da peça publicitária.

1. **Vejam se é melhor fazer o esboço no computador ou em papel.**
2. **Escrevam o texto principal com tipo e tamanho de letra adequado à forma de contato do leitor com o pôster.**
3. **Escrevam o texto complementar de modo que não rivalize visualmente com o principal.**
4. **Incluam a imagem e acertem a posição do texto de modo a tornar a composição clara e interessante visualmente.**
5. **Coloquem o *slogan* em posição discreta (geralmente, se usa a parte inferior do pôster) e identifiquem-se apenas com o nome da escola e série. Se houver, use o logotipo ou brasão da escola.**
6. **Façam uma boa revisão do texto. Mesmo que o pôster se sirva de expressões coloquiais, a língua deve ser monitorada.**

Momento de avaliar

Nesta etapa, todos os grupos avaliarão o material dos colegas.

1. **Organizem as carteiras para montar estações de trabalho. Em cada estação, deve haver espaço para um integrante do grupo, que ficará fixo, e para os colegas que virão examinar o material.**
2. **O integrante fixo será responsável por apresentar aos demais grupos os objetivos da campanha e as ideias que a nortearam, e por anotar os comentários feitos por eles.**
3. **Os avaliadores, por sua vez, devem analisar cuidadosamente o material de cada grupo, apresentando sugestões de alteração, se for o caso, e destacando os pontos positivos.**
4. **Haverá um rodízio na sala, ou seja, em intervalos definidos pelo professor, os grupos passarão de uma estação de trabalho a outra.**

Momento de divulgar

No final da etapa de avaliação, todos os grupos devem retornar à estação de origem para ouvir o que o integrante fixo anotou e repensar o projeto considerando as sugestões.

1. **Produzam, caprichosamente, os pôsteres definitivos.**
2. **Verifiquem a possibilidade de efetivamente expor seus pôsteres nos espaços em que circula seu público-alvo. Se for uma empresa ou órgão público, procurem os responsáveis (o dono, o gerente, o responsável pelo setor de recursos humanos etc.), expliquem o objetivo da campanha, mostrem os pôsteres e solicitem autorização para mantê-los por uma ou duas semanas naquele espaço. Se o seu público não for específico, pensem em espaços públicos interessantes e sigam as mesmas instruções.**
3. **Caso vocês contem com a possibilidade de expor os cartazes nesses locais, definam o número de cópias adequado, produzam-nas e afixem-nas. Caso não contem com isso, usem o espaço da escola, considerando a comunidade escolar como seu público; os funcionários, pais e fornecedores poderão ficar estimulados a doar sangue.**

Expressão – A exploração da linguagem embasada no trabalho com gêneros sempre pressupõe, como sugerem Schneuwly e Dolz, reconhecer que os alunos entrarão em contato com variações dos gêneros de referência, visto que funcionam em outro lugar social e submetidos a decisões didáticas. Essa constatação é especialmente importante quando deslocamos um gênero para um contexto de circulação que não é o dele. Para esse tema, sugerimos a leitura de "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino". *In*: *Revista Brasileira de Educação*. n. 11, 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf> (acesso em: 2 jul. 2020).

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

MODERNA

EXPRESSÃO

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

Seguindo ritos de tramitação

Nesta atividade, vocês vão realizar, no ambiente escolar, processos semelhantes à tramitação de um projeto de lei em uma casa legislativa. Novamente o trabalho será feito em grupos.

Etapa 1 – Elaboração de um projeto

1. Definam um projeto na área de Arte ou de Educação Física que seja de interesse da comunidade escolar: defender a ida a espetáculos artísticos como parte dos programas de cursos, regular o uso dos equipamentos esportivos, criar eventos de atletismo etc.
2. Procurem o regimento da escola ou entrevistem o diretor ou o coordenador para verificar se há algum impedimento legal para o desenvolvimento do projeto (a proposta contraria as orientações da Secretaria de Educação, por exemplo?).
3. Redijam o projeto seguindo o modelo do projeto de lei: ementa, sugestão e justificação. A sugestão deve ser redigida como um texto legal: inicie com "A escola (nome) decreta:".
4. Façam uma revisão cuidadosa do material para que o texto do projeto esteja adequado à situação de comunicação e preparem a versão final.

Etapa 2 – Elaboração de um parecer

Assim como ocorre com um projeto de lei, os projetos do grupo serão encaminhados para análise da relevância e da viabilidade da proposta, bem como da clareza de sua exposição.

Um outro grupo indicado pelo professor escreverá um parecer, seguindo o modelo usado nas casas legislativas: redação da ementa; relatório – com o resumo da proposta; análise; declaração de voto; eventuais emendas.

Etapa 3 – Debate

Inicia-se a fase de debate dos projetos aprovados (com ou sem emendas).

1. À frente da sala, será colocada uma carteira que representa o púlpito.
2. Haverá a leitura do projeto e, na sequência, do parecer.
3. Os alunos dos demais grupos deverão, se for o caso, tomar a palavra para solicitar esclarecimentos ou detalhamento, criticar o projeto ou apresentar sugestões de emendas ou propostas alternativas.
4. Os alunos responsáveis pelo projeto ou pelo parecer poderão pedir a palavra para responder a essas colocações, concordando com elas ou discutindo-as.

Etapa 5 – É interessante que o diretor e o coordenador tenham uma relação direta com as turmas, e essa é uma oportunidade de contato. Sugerimos que recebam os projetos, avaliem-nos e compareçam à sala de aula para dar sua resposta, justificando as decisões. É importante que os alunos sejam preparados antecipadamente para que consigam lidar, com maturidade, com as limitações da ação desses profissionais, dadas por lei, restrições de orçamento ou outros fatores. Em caso de negativa, a turma pode se organizar para propor um projeto alternativo viável.

GIL TOKIO

Etapa 4 – Reformulação dos projetos

Nesta etapa, os grupos deverão reformular os projetos, se for o caso, considerando o parecer e o debate.

Os grupos que tiveram seus projetos recusados deverão ler e discutir as justificativas apresentadas pelo grupo que produziu o parecer.

Etapa 5 – Votação e encaminhamento

Os projetos voltarão a ser lidos para a turma e deverá ocorrer a votação, que será ostensiva (não secreta) e simbólica e será resolvida por maioria simples, como ocorre na maior parte das votações de projetos de lei.

- O professor anunciará o início da votação.
- Os alunos contrários ao projeto deverão se levantar – esse é o processo chamado de simbólico.
- A aprovação ocorrerá se houver a concordância da maioria dos presentes.
- Os projetos aprovados vão para veto ou sanção do diretor ou do coordenador.

Recado final

Procure tomar parte, durante o Ensino Médio, das decisões que envolvem sua escola. Participe do grêmio, candidate-se a representante de turma, engaje-se nos debates e proponha soluções para questões de interesse coletivo. Vivencie também processos em outras instâncias da vida pública. Procure os coletivos, associações e movimentos sociais de sua região ou participe a distância, utilizando ferramentas digitais. Você pode acompanhar o trabalho de políticos e a tramitação das leis, participar de fóruns de discussão, divulgar textos opinativos em ambientes digitais, entre muitas outras opções.

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

CAPÍTULO

3

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

O esporte pode ser uma experiência política?

Neste capítulo, a partir da leitura de texto da esfera jornalística e da realização de atividades que estimulam o posicionamento ético e responsável do aluno, além de vivências de jogos esportivos que estimulam o protagonismo e o contato com a experiência democrática, será trabalhado o dilema sobre a legitimidade das relações entre os campos político e esportivo.
No âmbito dessa perspectiva de Educação Física no Ensino Médio da BNCC, inserida no contexto das competências específicas 1, 2, 3 e 5 da área de Linguagens, serão contempladas as habilidades EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501 e EM13LGG502.

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.

É muito comum ouvirmos que o esporte, e em especial o futebol, é um espaço que não combina com política. No entanto, ditos populares, como "o futebol é o ópio do povo" – que colocam o esporte como alienação da realidade e, portanto, como forma de manipulação política –, revelam-nos o quanto a tentativa de estabelecer limites entre esporte e política não é tão simples assim e precisa ser debatida amplamente. Para amadurecer esse debate, precisamos pensar, falar e vivenciar essa relação.

Vamos lá? Os textos e as atividades a seguir nos ajudarão a adotar posicionamentos mais maduros e consistentes sobre o tema.

LEITURA

A leitura coloca em relevo a opinião do comunicador Tiago Leifert, que se diz contrário à manifestação política no universo esportivo. Sua opinião causou muita polêmica à época e foi importante para colocar o tema em pauta, assim como pode despertar o interesse dos alunos para a discussão.

MICHAEL ZAGARIS/SAN FRANCISCO 49ERS/GETTY IMAGES

Colin Kaepernick (centro), antes do início do jogo contra o Buffalo Bills, se ajoelha em protesto à execução do hino nacional americano, em Nova York. Foto de 2016.

Evento esportivo não é lugar de manifestação política

"Um evento como um jogo de futebol serve a manifestações políticas? Eu acho que não"

Eu não gosto da obrigação de tocar o hino nacional antes de eventos esportivos. Na Copa São Paulo de Futebol Júnior, no mês passado, os caras tocavam o hino inteiro antes do jogo. Tipo cinco minutos de música. Não vejo necessidade, não acho que patriotismo funciona enfiando um hino goela abaixo de torcedores. Me incomoda também saber que o hino é uma lei estadual, uma interferência da Assembleia Legislativa no rito esportivo.

Quando política e esporte se misturam dá ruim. Vou poupá-los dos detalhes, mas basta olhar nossos últimos grandes eventos para entender que essas duas substâncias não devem ser consumidas ao mesmo tempo. O que me leva à minha primeira grande preocupação de 2018: é ano eleitoral.

Sabia?

ANDRÉ MORERA/FOTOARENA

Foto de 2018.

Em 2009, o jornalista paulistano Tiago Leifert tornou-se editor-chefe e apresentador de um programa esportivo de uma das maiores redes de televisão do país e criou para ele um novo formato, marcado pelo improviso e pela espontaneidade. Em 2017, migrou para a editoria de entretenimento da emissora, passando a apresentar outro gênero de programa.

Tá ligado!

Os protestos dos atletas são manifestações políticas não institucionalizadas, assim como os grafites estudados no capítulo 1 desta unidade.

Nos Estados Unidos, Colin Kaepernick, jogador da NFL, a liga de futebol americano, resolveu se ajoelhar durante o hino americano para protestar contra a forma como a polícia trata os negros. Trump ficou pistola, os torcedores conservadores também, considerando um desrespeito ao hino. Independentemente do que você, leitor, ache, Kaepernick está desempregado. Nenhum time quis esse *troublemaker* no elenco. Como eu estava dizendo, quando esporte e política se misturam…

Será que o evento esportivo é um local apropriado para manifestações políticas? Eu acho que não. Olhando por todos os lados, não vejo motivos para politizar o esporte.

Do ponto de vista do atleta: ele veste uma camisa que não é dele (que, aliás, ele largará por um salário melhor), uma camisa que representa torcedores que caem por todo o espectro político. A câmera e o microfone só estão apontados para aquele jogador por causa da camisa que ele está vestindo e de sua *performance* esportiva.

Não acho justo ele hackear esse momento, pelo qual está sendo pago, para levar adiante causas pessoais. É para isso que existe a rede social: ali, o jogador faz o que quiser. No campo? Ele está para entreter e representar até mesmo os torcedores que votam e pensam diferente.

Acho também que temos de respeitar os espaços destinados à diversão, senão nosso mundo vai ficar ainda mais maluco.

Você liga no basquete, no vôlei, no futebol para ter umas duas horas de paixão, suspense, humor.

Do mesmo jeito que você escolhe uma série ou assiste a uma novela. É um desligamento da realidade; nosso cérebro precisa dessa quase meditação para aguentar o dia seguinte. E aí você senta para ver um jogo e esfregam um hino na sua cara, como se aqui fosse uma "república popular", e seu jogador favorito resolve lacrar na hora de comemorar o gol do título do seu time. É justo? Não.

Tem muita coisa contaminada por aí. Precisamos imunizar o pouco espaço que ainda temos de diversão. Textão é no Facebook. Deixem o esporte em paz.

LEIFERT, Tiago. ***GQ Brasil***, 26 fev. 2018. Disponível em: <https://gq.globo.com/Colunas/Tiago-Leifert/noticia/2018/02/evento-esportivo-nao-e-lugar-de-manifestacao-politica.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Troublemaker: expressão da língua inglesa associada a pessoas que causam problemas de toda ordem.

Espectro: todas as faixas que compõem um determinado conjunto.

Fala aí!

O artigo foi publicado na revista *GQ Brasil*, que se apresenta da seguinte forma: "GQ é a revista para o homem moderno, com reportagens e entrevistas sobre moda, cultura, mulheres, tecnologia, saúde, viagem, gastronomia, carros, motos e muito mais".

Como você avalia as temáticas que a revista oferece? Qual é a sua opinião sobre o conceito de "homem moderno"?

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

Papo aberto sobre o texto

1. Tiago Leifert defende a tese de que "quando política e esporte se misturam dá ruim".

a) Você concorda com a tese defendida pelo autor? Por quê?

b) Como argumento para reafirmar sua tese, o autor sugere aos leitores que se lembrem de eventos esportivos anteriores. Considerando o momento histórico em que o texto foi escrito (ano de 2018), faça uma pesquisa rápida e descubra: a quais grandes eventos o autor estaria se referindo?

c) Por qual motivo o autor elege esses eventos como ilustrações de sua tese de que política e esporte não devem se misturar?

d) Elabore uma contra-argumentação a essa tese, buscando estabelecer contrapontos que indiquem aspectos positivos da realização dos megaeventos esportivos no país.

2. No quinto parágrafo, o autor afirma que o atleta "veste uma camisa que não é dele [...], uma camisa que representa torcedores que caem por todo o espectro político".

a) Em sua opinião, o fato de o atleta representar torcedores com diferentes posições políticas justifica a negação de sua manifestação política em campo? Por quê?

b) Colin Kaepernick se manifestou, em campo, contra a violência policial dispensada aos negros de seu país. Qual é a sua opinião sobre esse tipo de protesto?

c) Tiago Leifert se posiciona contrariamente à manifestação política do atleta estadunidense. Quais são os argumentos utilizados pelo jornalista para sustentar sua opinião?

d) Levando em consideração os motivos de Kaepernick para realizar o protesto, como você avalia a opinião do jornalista?

É lógico!

Para contra-argumentar, você precisa perceber regularidades em um conjunto de argumentos e, então, identificar um que evidencie uma lógica contrária e possa ser incorporado e contestado. Reconhecer padrões é uma das habilidades do pensamento computacional.

1d. Resposta pessoal. Caso os alunos sintam dificuldade em estabelecer esses contrapontos, provoque-os no sentido de pensarem em aspectos como aumento do turismo, aquecimento dos setores de serviços e comércio, possibilidade de divulgar a imagem do Brasil para muitos países, incremento das políticas de incentivo ao esporte, ampliação da cultura esportiva no país, oportunidade de inserir o país nos registros memoráveis da história da humanidade, entre outros. É importante sensibilizá-los para que percebam que a questão não se resume a dizer que "deu ruim" ou "deu bom", mas sim levar em consideração que a relação entre esporte e política está posta e precisa ser problematizada e investigada com seriedade e responsabilidade.

1a. Resposta pessoal. Estimule os alunos a apresentar argumentos que sustentem seu ponto de vista.

1b. À Copa do Mundo FIFA de futebol masculino, realizada em 2014 no Brasil, e aos Jogos Olímpicos, realizados no Rio de Janeiro (RJ) em 2016.

1c. Por se tratarem de eventos esportivos caracterizados por decisões políticas que levaram a denúncias de superfaturamento e desvios de recursos.

2a. e 2d. Respostas pessoais. Sugira aos alunos que busquem se aprofundar sobre a motivação dos protestos de Kaepernick. Veja comentários no **Suplemento para o professor**.

2b. Incentive os alunos a refletir sobre suas experiências pessoais: pergunte a eles se lembram de algum caso em que um atleta do clube para o qual torcem (ou de outro clube) se manifestou sobre algum tema político e como se sentiram em relação a isso.

2c. O autor defende que o atleta é contratado para entreter torcedores de todas as posições políticas, incluindo aqueles que votam e pensam diferente dele, e que, por isso, não deve se aproveitar da exposição midiática para expor ou defender causas próprias ou pessoais.

Por dentro do texto

1. Sugestão: “Eu não gosto da”, “Não vejo necessidade”, “Me incomoda também”, “minha primeira grande preocupação”, “Não acho justo”. Auxilie os alunos a perceber que as expressões evidenciam a inserção de julgamentos pessoais com a intenção de convencimento do leitor.

1. O artigo de opinião de Tiago Leifert expressa seu posicionamento sobre as relações entre política e esporte. Retome a leitura e identifique expressões que estejam introduzindo juízos de valor.

2. Analise a posição social ocupada por Tiago Leifert. Qual é o impacto dessa posição no poder de convencimento de sua argumentação e na formação da opinião pública?

3. Leifert afirma que o presidente americano Donald Trump “ficou pistola” e que considerou o protesto de Kaepernick um desrespeito ao hino do país.

a) Qual é o significado dessa gíria no texto? “Ficar pistola”, no texto, tem o significado de “ficar bravo”, “reprovar o protesto”.

b) Identifique outras gírias ou expressões informais usadas pelo autor. Em sua opinião, qual é o papel delas no texto?

4. Identifique a relação de causa e consequência estabelecida por Leifert ao relatar o caso do protesto de Kaepernick. O jogador protestou, o presidente e os torcedores conservadores desaprovaram e consideraram um desrespeito ao hino e, por isso, Kaepernick foi demitido.

5. Com qual propósito Leifert construiu essa relação?

6. No sexto parágrafo, o autor faz a seguinte afirmação: “Não acho justo ele hackear esse momento, pelo qual está sendo pago, para levar adiante causas pessoais.”.

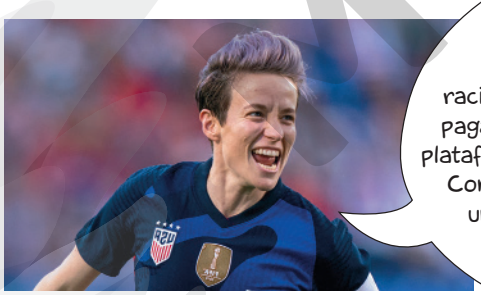
a) Qual é o significado, no contexto, atribuído à expressão “hackear esse momento”?

b) Qual é a sua opinião a respeito dessa afirmação?

c) Suponha, por exemplo, que as manifestações políticas dos atletas sejam proibidas para evitar esse “hackeamento”. Tente imaginar quais seriam as consequências dessa proibição para os atletas. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que uma suposta censura política, no sentido de coibir o “hackeamento” da experiência do “consumidor” do espetáculo esportivo, implicaria o apagamento das identidades políticas desses atletas, de sua liberdade de expressão e do exercício de sua plena cidadania.

Bate-papo de respeito

A capitã da seleção dos Estados Unidos, Megan Rapinoe, é destaque nos noticiários, tanto pelo seu talento futebolístico como por sua militância política. Em seu discurso ao ganhar o prêmio de melhor jogadora de futebol do mundo pela Fifa em 2019, Pinoe, como é conhecida pelas colegas, mais uma vez utilizou o palanque para manifestar suas opiniões políticas. Veja o que ela disse em uma parte de seu discurso.



BRAD SMITH/SI PHOTOS/GETTY IMAGES

Foto de 2020.

> Se realmente queremos mudanças significativas, precisamos de todo mundo se posicionando contra o racismo, contra a homofobia, pela igualdade de pagamentos. Peço a todos para emprestarem a plataforma de vocês para levantar outras pessoas. Compartilhem o sucesso de vocês. Nós temos uma oportunidade única de usar esse jogo tão lindo para mudar o mundo para melhor. Façam alguma coisa. Qualquer coisa.

Blog Dibradoras. Disponível em: <https://dibradoras.blogosfera.uol.com.br/2020/02/18/selecao-masculina-dos-eua-declara-apoio-a-mulheres-na-luta-por-equal-pay/>. Acesso em: 4 abr. 2020.

Em grupos, discutam o engajamento de atletas em campanhas sociais. Vocês podem avaliar aspectos como: atletas devem se engajar em campanhas por causas sociais como as propostas pela jogadora? Quais outras causas seriam possíveis de serem levadas adiante em campanhas apoiadas por atletas? Quais seriam os desafios enfrentados por atletas para se engajar nesse tipo de campanha? Quais poderiam ser os benefícios do engajamento de atletas nesse tipo de campanha? Veja orientações no **Suplemento para o professor**.

2. O autor era apresentador de um programa esportivo de grande audiência e, dessa forma, suas declarações acabam tendo muita repercussão e poder de convencimento na formação da opinião pública. É importante discutir com a turma o fato de que, embora possamos assumir que o jornalista, como qualquer cidadão, está exercendo seu direito de emitir uma opinião pessoal, é preciso considerar que ele tem um poder de influência desproporcional em relação aos ditos “cidadãos comuns” e, nesse sentido, um texto de opinião escrito por ele adquire a amplitude de opinião pública. Ao não abrir espaço para o contraditório em sua narrativa, o texto assume um potencial de persuasão da opinião pública.

3b. “os caras”; “goela abaixo”; “dá ruim”, “hackear”; “mais maluco”; “lacrar”; “textão”; entre outras. O uso das gírias estabelece um vínculo afetivo com o leitor e cria uma imagem de um locutor descolado, menos careta e informal.

É lógico!

Observe que você emprega a linguagem lógica na questão 4. É possível expressar a relação de causa e consequência, usando a fórmula *como... então...* .

5. Ao estabelecer uma relação direta entre a empregabilidade do atleta e a expectativa de atuação acrítica, Leifert confirma sua opinião de que não é boa a mistura entre política e esporte e legitima a punição.

6a. “Hackear esse momento” refere-se ao ato de sequestrar dos espectadores e torcedores a possibilidade de apreciarem o esporte de uma forma tida como legítima. É possível que os alunos tenham alguma dificuldade nessa questão. Estimule-os a pensar nos significados metafóricos de “hacker”, palavra inglesa da qual o verbo *hackear* deriva, relacionando-os com o papel da expressão no texto.

6b. Resposta pessoal. Estimule os alunos a analisar o exemplo abordado no texto: o atleta, como forma de protesto, se ajoelhou durante o hino nacional dos Estados Unidos, se negando a ficar em pé e a cantá-lo. Tendo em vista que o jogo nem havia se iniciado, pode-se sustentar que o motivo que levou as pessoas a comparecer ao estádio ou a assistir ao jogo pela televisão teria sido “hackeado”?

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

Inspira? O jogador (1954-2011) era formado em Medicina (conciliou parte do curso com sua atuação profissional no futebol) e notabilizou-se também pela militância política, particularmente nos anos 1980, quando liderou um movimento chamado de Democracia Corinthiana e participou do movimento "Diretas Já!". Pergunte aos alunos se consideram possível e viável que um atleta profissional obtenha outra formação profissional e se seria possível conciliar essa outra atuação profissional com a carreira esportiva. Eles também gostariam de ter uma formação e/ou atuação diversificada? É possível pensar nisso dentro da carreira que escolheram? No caso de esportistas e, em especial, jogadores e jogadoras de futebol, como veem a importância de uma outra formação profissional?

Inspira?

Você já ouviu falar do jogador de futebol Sócrates? Sabia que, além de jogar futebol, Sócrates também atuava em outros campos? Procure saber mais sobre esse atleta, que extrapola a ideia de que o talento dos futebolistas se restringe às quatro linhas dos gramados.

DAVID CANNON/ALLSPORT/GETTY IMAGES

O jogador de futebol Sócrates (1954-2011) levanta os braços em protesto contra a fome, as guerras e o racismo durante partida da Copa do Mundo de 1986.

O artigo "Cidadania e direitos dos jogadores de futebol na Democracia Corinthiana", de autoria de Mariana Zuaneti Martins e Heloisa Helena Baldy dos Reis, publicado na *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, é uma interessante possibilidade de aprofundamento da temática referente à relação entre o movimento denominado Democracia Corinthiana e questões políticas tanto internas do clube como do país. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00429.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2020.

Biblioteca cultural

Veja sugestões para essa seção no **Suplemento para o professor**.

Um movimento muito interessante para compreender as relações entre política e futebol foi a Democracia Corinthiana, nos anos 1980. Aprenda um pouco mais sobre o que foi essa experiência assistindo aos documentários *Ser campeão é detalhe: Democracia Corinthiana* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MNyRGt95cWw>; acesso em: 24 abr. 2020) e *Democracia em preto e branco: futebol, política e rock 'n' roll* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHFk_lyJnV0>; acesso em: 24 abr. 2020).

REPRODUÇÃO

Bora pra quadra? Os alunos participarão de duas vivências que têm por finalidade proporcionar experiências antagônicas sobre as relações entre esporte e política. Estimule-os a, sempre que possível, se posicionarem e expressarem suas opiniões, sentimentos e visões, exercendo seu protagonismo.

BORA PRA QUADRA?

Vivência 1: Jogo da Democracia dos Escolhidos

Neste momento, vocês vão vivenciar uma experiência que "mistura" esporte e política. Aproveitem o momento para consolidar suas reflexões e divirtam-se!

É lógico!

As atividades propostas conduzem você a fazer análises de comportamentos. Essas análises fazem uso da busca de padrões, uma das habilidades do pensamento computacional.

Preparação

Organizem, coletivamente, um processo democrático de votação para eleger representantes da turma, que ficarão responsáveis pela organização e definição das regras do jogo que todos vão praticar. Os alunos escolhidos devem ser capazes de tomar decisões e explicar as regras do jogo para os demais. Após a votação e a conferência dos votos, os representantes eleitos participarão de uma reunião privativa com o professor.

Para o início do Jogo da Democracia dos Escolhidos, defina quantos representantes os alunos deverão eleger; sugerimos um número entre três e cinco, dependendo do número de alunos da turma. Após escolherem os representantes, realize a reunião reservada e informe-os de que será realizado um jogo deles contra todo o restante da turma. Para isso, deverão escolher um esporte e modificar radicalmente suas regras no sentido de tirar a maior vantagem que conseguirem, garantindo que, mesmo em situação de grande inferioridade numérica, deverão vencer o jogo com facilidade. Além disso, na medida do possível, essas regras ainda devem promover algum tipo de restrição ou dificuldade extra para as meninas da equipe adversária. Exemplo de regras: em um jogo de basquete, toda a equipe adversária deve jogar sentada, e as meninas, além de sentadas, de olhos vendados.

Realização da vivência

Após a reunião, os representantes apresentarão as regras do jogo para toda a turma. Antes de começar, todos devem tirar suas dúvidas, mas as regras não podem ser alteradas. Em seguida, realiza-se o jogo com a participação de todos os alunos.

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

Roda de conversa da vivência

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

Após o término do jogo, chegou o momento de elaborar as informações e os sentimentos que se manifestaram durante a vivência. Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. O processo democrático de escolha dos representantes garantiu que eles fizessem valer as vontades da maioria? Justifique sua resposta.
2. O jogo evidenciou algum tipo de injustiça e/ou discriminação? Por quê?
3. Comente sobre as sensações que você experimentou ao longo da vivência. Procure identificar as causas delas.
4. O processo democrático de escolha dos representantes apresentou algumas falhas? Como elas poderiam ser corrigidas?
5. Alguém protestou contra as situações de injustiça e/ou discriminação ocorridas durante a vivência do jogo?

Fala aí!

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

Apenas as pessoas que são vítimas de algum tipo de violação de direitos ou violência são responsáveis por lutar por melhores condições? Como engajar pessoas que não fazem parte desses grupos em movimentos ativistas pelos direitos de outras pessoas?

6. Quando você participa de algum tipo de esporte ou jogo em suas aulas ou em outros ambientes, você considera que as relações se estabelecem de forma democrática, sem discriminações, violências ou opressões? Comente como têm sido essas experiências.

Vivência 2: Jogo da Democracia

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

Agora, iremos experimentar uma vivência diferente. Em conjunto, analisem as regras do Jogo da Democracia dos Escolhidos e proponham adaptações para torná-lo acessível e justo para todos os participantes. É importante pensar em formas de não tornar o jogo discriminatório ou de, ao menos, minimizar as limitações de participação para alunos da turma que tenham algum tipo de dificuldade. Os representantes definidos na vivência anterior serão os responsáveis por organizar as regras e mediar o debate, além de pensar em critérios para a divisão das equipes de forma que fiquem equilibradas.

Depois de tudo pronto, vamos para o jogo!

Roda de conversa da vivência

Discutam sobre como foi estruturar e participar do Jogo da Democracia, expressando suas opiniões e sentimentos em relação a essa experiência. Comparem os sentimentos vivenciados nela com os vivenciados durante o Jogo da Democracia dos Escolhidos, buscando estabelecer paralelos. Além disso, discutam sobre os pontos positivos e negativos da experiência.

Recado final

Muitas vezes, os meios de comunicação e a sociedade em geral exercem pressão para que as práticas esportivas sejam vistas como puro entretenimento, desprovido de conteúdo político. Esperamos que, depois da experimentação com este capítulo, você esteja apto a problematizar essa questão, notando que os esportes podem carregar consigo visões de mundo, interesses de determinados grupos sociais, estereótipos e preconceitos. Para além de perceber essas questões, esperamos que você, após se posicionar de forma consistente, seja capaz de combater toda e qualquer forma de discriminação no esporte, no seu dia a dia e na escola.

Procure mediar a discussão, garantindo que os alunos manifestem suas opiniões e seus sentimentos em relação às situações de injustiça e discriminação que as regras possam ter causado.

1. É provável que os alunos respondam que a escolha democrática dos representantes não resultou no atendimento dos interesses da maioria, pois as regras elaboradas por esses representantes causavam prejuízos àqueles que os escolheram.

2. Nas respostas, é importante que seja destacado que as regras colocadas pelos representantes promoviam injustiça, pois favoreciam os organizadores e prejudicavam os demais participantes. Além disso, essas regras discriminavam as meninas, que eram afetadas de forma ainda mais prejudicial em relação, inclusive, às pessoas de seu time.

3. Estimule os alunos a expressar livremente os sentimentos que vieram à tona durante o jogo e a ouvir os de seus colegas, procurando dialogar, com empatia, sobre os motivos que os desencadearam. É importante que você faça a mediação para que os alunos se sintam à vontade para comentar sobre suas sensações e emoções vivenciadas durante a experiência (raiva, prazer, frustração, desânimo, compaixão, inveja, vergonha etc.) sem sofrer constrangimentos por parte dos colegas. Garanta tanto a expressão dos sentimentos como a oportunidade de fala para todos, sensibilizando e tentando incentivar, inclusive, a fala daqueles que, apesar de terem algo a dizer, se sentem inibidos. Nessa mediação, devem-se evitar juízos de valor em relação aos sentimentos dos alunos, apenas os ouvindo e pedindo que justifiquem as respostas na medida do possível.

4. Um aspecto importante a ser discutido diz respeito ao fato de o processo democrático não poder se resumir à escolha dos representantes, devendo haver um processo de monitoramento e diálogo entre representantes e representados com o objetivo de garantir que todos os interesses sejam atendidos.

5. Leve os alunos a perceber que, em um processo democrático, eles têm o direito de cobrar dos seus representantes a garantia de seus direitos e o combate às injustiças e desigualdades. Nesse sentido, faça perguntas como: "Alguém teve vontade de protestar e não o fez? Por quê?"; "Qual é a importância de protestar contra situações que julgamos injustas ou discriminatórias?"; "Como poderia ser feito um protesto nesse contexto?". É importante que os alunos percebam que, quanto mais alheios estiverem aos processos políticos de tomada de decisão, menos suas demandas serão consideradas por seus representantes.

6. Procure mediar a discussão lembrando a turma de situações de discriminação ou exclusão, como na formação dos times para os jogos, quando alguns são preteridos na escolha ou são escolhidos por último; ou quando não recebem a bola dos companheiros ou são ofendidos por errar uma jogada. Caso não identifique essas situações nas aulas da turma, trate-as de forma hipotética e peça que se posicionem em relação a esse tipo de situação.

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

MODELO

UNIDADE

2

A experiência artística

Algumas das experiências mais marcantes de nossas vidas são promovidas pela arte. Uma peça teatral, uma apresentação de frevo, uma música instrumental, uma fotografia artística pode nos tocar de maneira muito particular e intensa, fazendo-nos parar o tempo para sentir. Convidamos você a abrir espaço na sua rotina para ouvir os sons musicais, identificar-se com uma representação teatral, empolgar-se com um ritmo bem brasileiro e aventurar-se em suas linguagens.

ARQUIVO GRUPO EXPERIMENTAL DE MÚSICA (GEM)

Instrumentos do *show Reciclagem* (2014), feitos de material reutilizado, do Grupo Experimental de Música (GEM).

CAPÍTULO 1

Há música nos muitos sons que nos cercam

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.

Você já reparou quantos sons existem em seu cotidiano? O som dos passos, dos eletrodomésticos, dos carros, das vozes, da água do chuveiro, sons de gritos, de choros, de risadas, sons de animais de estimação, da chuva, do vento, da natureza que nos rodeia. Até nosso corpo produz sons, como o das batidas do coração!

Neste capítulo, vamos estudar a experiência artística no âmbito da música e conhecer alguns artistas que incorporaram elementos considerados estranhos ao mundo musical na composição de suas obras.

Vamos também refletir sobre formas contemporâneas da música, que acolhem sonoridades diversas para desenvolver novos significados e produzir sentidos que se conectam aos ouvintes.

LEITURA 1

Com base na apreciação de uma obra do artista Walter Smetak (1913-1984), os alunos poderão entrar em contato com um modo de fazer e compartilhar possibilidades sonoras diferentes daquelas que são mais comuns, ampliando seus repertórios e compreendendo que existem muitas maneiras de desenvolver pesquisas e elaborar composições musicais, como indica a habilidade EM13LGG602.

A obra a seguir foi produzida em 1970 por um artista um pouco europeu, um pouco brasileiro. Observe-a atentamente.

ARQUIVO DA FAMÍLIA SMETAK

Tímpanos grandes, potes de água (1970), de Walter Smetak (1913-1984), músico e artista plástico suíço-brasileiro.

MODERNA

1. Resposta pessoal. Os alunos provavelmente falarão sobre os instrumentos que há na obra. Alguns poderão não considerar isso uma escultura, mas um amontoado de instrumentos. Converse sobre isso e amplie o conceito que os alunos têm de obra de arte. Chame a atenção deles para o fato de a obra de Smetak ser uma construção artística que une as linguagens da música e das artes visuais. Se achar oportuno, comente que o artista iniciou sua trajetória com a música convencional e, posteriormente, aderiu à construção de instrumentos musicais, que são também esculturas, e passou a compor música para esses instrumentos.

2. Resposta pessoal. Aqui a ideia é fazer um aquecimento para os conteúdos que virão a seguir. Acolha os comentários e aproveite para falar um pouco sobre a relação entre a função dos instrumentos (emitir som) e sua aparência visual.

Papo aberto sobre a escultura

1. **A obra que você acabou de ver é uma escultura. O que chamou sua atenção nela?**
2. **Você já viu algum instrumento musical que também é uma escultura em uma exposição, na TV ou na internet? E uma escultura que também é um instrumento? Comente com seus colegas.**
3. **Você sabe tocar algum instrumento musical ou conhece alguém que saiba fazer isso? Se não sabe, gostaria de aprender?**

3. Resposta pessoal. O objetivo desta questão é estimular os alunos a se manifestarem sobre suas próprias experiências e relações com a música. Muitos estudantes tocam algum instrumento ou têm algum familiar que é músico. Certamente conhecerão alguém que toca violão, pandeiro, piano, bateria etc. Estimule a participação de todos.

Por dentro da escultura

1. **Que objetos, além de instrumentos musicais, compõem a escultura de Smetak? Que critérios você acha que o artista utilizou para escolher esses objetos estranhos, em princípio, ao universo musical?**
2. **Pense agora nos sons produzidos pelos instrumentos e pelos outros objetos que compõem a escultura. Que tipo de som você acha que eles produzem? Há algum predomínio? São sons percussivos, de sopro ou de cordas?**
3. **Se você pudesse participar da construção da escultura de Smetak, que instrumentos ou objetos cotidianos inseriria nela? Justifique sua resposta. Se puder, desenhe a escultura de Smetak em um papel – ou a imprima – e insira nela, por meio de desenhos ou recortando e colando imagens da internet, novos elementos.**
4. **Smetak chamou sua escultura de "Tímpanos grandes, potes de água". Que título você daria a ela? Justifique sua criação.** Resposta pessoal.

2. Eles produzem sons percussivos. Trabalhe com os alunos as diferenças dos timbres dos instrumentos de acordo com a maneira como o som é gerado. Num primeiro momento, estabeleça a diferença entre os instrumentos em três categorias básicas: percussão, sopro e cordas. Analise com os alunos em qual categoria a obra de Smetak se enquadra. Com os alunos, crie uma lista de outros instrumentos que se enquadram nessas categorias. Por exemplo: percussão (pandeiro, tamborim, bateria, tímpano, xilofone etc.), sopro (flauta, clarinete, saxofone, oboé etc.) e cordas (violão, viola caipira, bandolim, violino, violoncelo, contrabaixo, guitarra, piano, cravo, cítara etc.). Também problematize com os alunos o fato de que alguns instrumentos são acústicos (violão e contrabaixo acústico, por exemplo) e outros, elétricos (guitarra e contrabaixo elétrico). A mesma diferença se dá entre o piano e vários tipos de teclados digitais.

3. Resposta pessoal. Sugerimos pedir aos alunos que interfiram na obra do artista. O resultado pode ser exposto na sala.

Walter Smetak: um grande experimentador 01

Walter Smetak se formou concertista pelo Conservatório de Viena, na Áustria, em 1934. A iminência da Segunda Guerra Mundial o fez abandonar a Europa e vir para o Brasil, em 1937, para compor a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Em 1957, foi convidado a ir a Salvador, na Bahia, para integrar o Núcleo de Excelência em Artes e Humanidades, que teve papel importante no surgimento de um movimento artístico que influencia pessoas até hoje, o **Tropicalismo**.

Na Bahia, começou a construir instrumentos com materiais inusitados, como tubos de PVC, cabaças e isopor. Denominou esses instrumentos-esculturas de **plásticas sonoras**. A partir de 1969, sua oficina de experimentação passou a ser frequentada por músicos como os baianos tropicalistas Tom Zé, Caetano Veloso e Gilberto Gil.

ARQUIVO DA FAMÍLIA SMETAK

Walter Smetak tocando o instrumento-escultura *Vina*.

As obras de Smetak intencionam estabelecer, segundo ele, relações entre dimensões sagradas (divinas) e profanas (humanas) da vida por meio da música e das artes visuais. Nesse sentido, o artista desejava que seus instrumentos-esculturas não fossem apenas *ouvidos* pelo público, mas também *sentidos* por ele. Smetak defendia que essas obras visuais e sonoras precisavam "tocar" as pessoas, proporcionando a elas uma espécie de experiência sinestésica ampla e profunda.

Relativo a sinestesia, mistura de sentidos que, geralmente, estão separados. Por exemplo: sentir um *gosto com cheiro de mar*.

Investigue

1. Tampas de panelas de alumínio, mangueiras de plástico e potes de água. Provavelmente, Smetak optou pela utilização de objetos que produzem sons que poderiam até entrar em uma composição musical.

O que foi o Tropicalismo? Pesquise o que foi esse movimento e seus principais representantes.

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

É lógico!

A definição de critérios equivale ao reconhecimento de padrões que permitem o agrupamento coerente de determinados elementos; no caso, objetos alheios ao universo da música.

Lembra?

O timbre dos instrumentos varia de acordo com a maneira como o som é gerado em cada instrumento. Quando golpeamos um objeto com as mãos ou com uma baqueta, temos sons **percussivos** (pandeiro e bateria). Quando assopramos um cilindro, temos sons de instrumentos de **sopro** (flauta). E quando dedilhamos uma **corda**, temos sons semelhantes ao do violão.

A breve biografia de Walter Smetak apresentada aqui pode contribuir para que os alunos compreendam que as obras artísticas e os movimentos culturais estão relacionados com as dimensões social, cultural, política, histórica e econômica do local onde são criados, como sugere a habilidade EM13LGG604. Por motivos políticos, esse artista deixou seu país de origem e veio para o Brasil, influenciando outros artistas daqui que, com base no diálogo entre histórias e culturas, produziram muitas outras obras carregadas de significados históricos, sociais e políticos.

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

MODERNA

2. Hermeto grava o som de seu papagaio e o utiliza musicalmente. Informe aos alunos que, em outros discos, ele gravou o latido do seu cachorro, sons emitidos por pássaros, porcos e até vozes de radialistas famosos, sempre se apropriando de sons que não são considerados musicais e reinventando-os em suas gravações.

LEITURA 2

02

Professor, o objetivo desta atividade é apresentar aos alunos a música livre, criativa e não convencional desenvolvida pelo compositor e multi-instrumentista Hermeto Pascoal. Ela servirá de fonte de inspiração e reflexão para os alunos repensarem seu próprio universo sonoro, como indica a habilidade EM13LGG602.

JACK VARTOOGIAN/GETTY IMAGES

Hermeto Pascoal é um dos artistas brasileiros de maior representatividade no exterior. Na imagem, o músico toca berrante em parque de Nova York, EUA, em agosto de 2010.

O compositor, arranjador e multi-instrumentista Hermeto Pascoal nasceu no município de Lagoa da Canoa de Arapiraca (AL) em 1936. Interessou-se por música desde muito cedo e, aos 11 anos, já tocava sanfona com o irmão em bailes de forró.

Mais tarde, estudou flauta e piano e acompanhou grandes nomes da música brasileira, como Edu Lobo e Geraldo Vandré, antes de seguir carreira solo. Hermeto é conhecido por seu virtuosismo (habilidade técnica), por sua criatividade e também por utilizar instrumentos inusitados em suas gravações e apresentações, como panelas, chaleiras, copos cheios de água, brinquedos infantis e até sons de animais.

1. Os instrumentos utilizados na gravação são: bateria, triângulo e zabumba (percussão); contrabaixo elétrico e piano (cordas); saxofone e flauta (sopro).

Agora, para conhecer um pouco de sua obra, acesse a internet e ouça a música "Papagaio alegre", do álbum *Lagoa da Canoa Município de Arapiraca* (1984), de Hermeto Pascoal.

Se for possível, escureça a sala e peça aos alunos que ouçam a música de Hermeto, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rQCkd7XUSvA>. Acesso em: 2 jun. 2020.

É lógico!

A classificação dos instrumentos como de cordas, sopros ou percussão pressupõe a abstração, já que é preciso criar mecanismos que lhe permitam identificar os elementos essenciais a essa distinção.

Sabia?

Melodia é uma sucessão linear de notas musicais percebidas em sua unidade, como uma frase. Uma música pode ter mais de uma melodia, executadas separada ou simultaneamente.

3. O objetivo desta questão é desenvolver uma escuta mais atenta do aluno. O instrumento que executa a melodia principal é o saxofone. Logo após a apresentação da melodia principal (tema), há um solo de flauta. Enfatize que o tema tocado pelo saxofone foi composto, ou seja, foi pensado com antecedência por Hermeto, escrito e depois passado para o saxofonista. Já o solo de flauta é um improviso, ou seja, foi feito na hora sem nenhum planejamento prévio. O papagaio também pode ser considerado um solista.

Por dentro da música

As questões a seguir exploram a linguagem musical, por isso são mais técnicas. Procuramos esclarecer nos próprios comandos os conceitos necessários. Além disso, as respostas podem auxiliá-lo a conduzir os alunos.

1. **Você consegue identificar os instrumentos utilizados na gravação que ouviu? Com auxílio de uma pesquisa, responda: Quais deles são de cordas, sopro e percussão?**
2. **Como você já sabe, Hermeto é um músico ousado e gosta de sons inusitados. Que som presente nessa gravação não é um instrumento musical? Você gostou da sonoridade obtida por esse elemento?**
3. **Ainda sobre os instrumentos, você consegue identificar quais são solistas, ou seja, quais se destacam em alguns momentos, e quais têm função de acompanhamento, isto é, servem de base para os solistas?**
4. **Pense sobre os ritmos e as melodias dessa música que você ouviu.**

a) Você consegue associá-los a que tipo de música e dança, bem populares em nosso país? Espera-se que os alunos reconheçam o baião.

b) Em que região do Brasil ela tem forte presença? Nordeste.

4. O mais importante é que o aluno trabalhe com a intuição sobre esses termos; não é necessário precisão.

Papo aberto sobre a música

1. Deixe os alunos se manifestarem livremente. Pergunte a eles se sentem vontade de dançar ao ouvir a música ou se preferem ouvi-la parados.

1. **Quais são as sensações que essa música de Hermeto despertou em você?**
2. **Você acha que sons de animais ou da natureza podem ser musicais, como pensa Hermeto Pascoal? De que objetos ou animais você tiraria sons para compor uma música?**
3. **Você já havia ouvido alguma música parecida com a de Hermeto Pascoal? Que tipo de música você aprecia e costuma ouvir?** Resposta pessoal. Estimule os alunos a compartilhar seus gostos.

Fala aí!

2. Resposta pessoal. A partir de agora tente incentivar os alunos a, ao olhar um objeto, sempre refletir sobre suas possibilidades sonoras e musicais, inclusive os sons de animais e da natureza, assim como as sonoridades urbanas.

É muito comum nos cursos de Língua Portuguesa a discussão sobre os preconceitos linguísticos. E em relação à música? Existe preconceito musical? Você se considera preconceituoso nesse sentido?

Problematize com os alunos a riqueza do tipo de música trabalhado no capítulo e a dificuldade que tem sido para artistas da música instrumental brasileira divulgarem seu trabalho e serem reconhecidos. Muitas vezes esses músicos são primeiro valorizados fora do Brasil para só depois conseguirem reconhecimento em seu país natal. Aproveite para discutir o conteúdo artístico dos veículos de comunicação tradicionais, como rádio e televisão, e a importância dos veículos alternativos disponíveis na internet.

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

Sabia?

Outros compositores também utilizaram sons da natureza em suas obras, recriando-os com instrumentos. O alemão Ludwig van Beethoven (1770-1827), em sua sinfonia nº 6 (Pastoral), por meio de sons orquestrais, imita o canto de alguns pássaros, assim como o som de vento e trovões durante uma tempestade. Já o compositor francês Olivier Messiaen (1908-1992), além de ter sido um grande compositor e organista (músico que toca órgão), era ornitólogo (especialista em aves) e imitou de forma moderna, no piano, o canto de vários pássaros dos bosques franceses em sua peça *Catalogue d'oiseaux* (Catálogo dos pássaros).

Biblioteca cultural

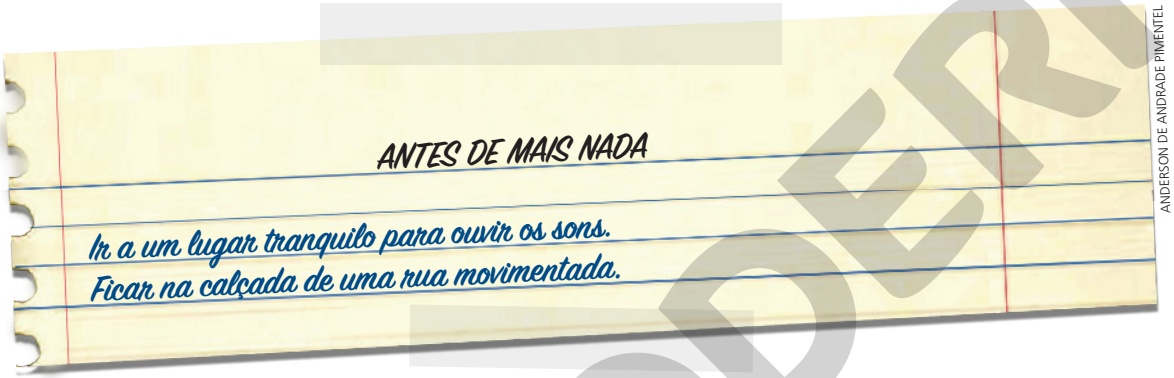
Repare, no vídeo "Som da barba", disponível na internet, toda a genialidade e a criatividade de Hermeto Pascoal fazendo música com os fios de sua própria barba. Além dos objetos do cotidiano, dos sons urbanos, da natureza e dos animais, nosso corpo também é fonte de produção para sons inusitados.

E SE A GENTE...

FIZESSE UMA AUDIOTECA COM OS SONS AO REDOR?

O objetivo desta atividade é incentivar a reflexão sobre os sons tanto no âmbito da escola como em casa. Isso pode variar muito, dependendo da cidade ou região.

Você já pensou que criamos um mundo tão acelerado que paramos de ouvir o que está ao nosso redor? Nesta atividade, exercitaremos o ouvido para, mais do que escutar, sentir os sons que nos atravessam no dia a dia.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de escuta

1. **Escolha um dia para escutar atentamente os sons em cada situação da sua rotina, tanto os sons da natureza quanto os sons de grandes centros urbanos.**
   a) Como é o ambiente sonoro da sua escola? É silencioso, barulhento, há sons externos audíveis? Quais?
   b) E em sua casa, que sons você ouve? Quais são acionados pelos seres humanos (carros, máquinas)? E pela natureza (farfalhar das folhas, pássaros, insetos)?
   c) No trajeto de sua casa para a escola, que sons você ouve à sua volta?
   d) Assim como Hermeto Pascoal, você também possui algum animal de estimação que emite um som interessante e que poderia ser usado musicalmente?

1a. Peça aos alunos que façam uma lista de todos os sons reconhecíveis. Depois, peça que escolham aqueles de que gostam e aqueles de que não gostam. Enfatize que todos os sons podem ser transformados em música.

1b. A ideia é que os alunos classifiquem os sons, ou seja, se são da natureza ou de objetos criados pelo ser humano. Também podem separá-los por outras categorias, como: animais, aparelhos domésticos etc. Peça que registrem no caderno.

1c. O objetivo é fazer com que os alunos percebam as transformações sonoras da mesma forma que percebemos uma mudança de paisagem. Cada lugar possui sua paisagem sonora específica.

1d. A ideia é fazer com que os alunos reflitam sobre as possibilidades musicais dos sons de seus próprios animais de estimação. Mesmo aqueles que não os possuem podem ter um som preferido de algum animal.

Momento de preparar a audioteca

1. **Faça uma lista com os sons que considera mais interessantes.**
2. **Grave esses sons com um celular, procurando momentos em que não haja a concorrência de outros sons.**
3. **Arquive-os para criar uma audioteca de sons preferidos.**

Momento de utilizar a audioteca

O objetivo aqui é fazer com que os alunos desenvolvam a criatividade musical.

1. **Combine com colegas que tocam instrumentos musicais a eventual incorporação de parte de sua audioteca a alguma composição deles ou sua.**
2. **Outra opção é brincar com esses sons, juntando-os aos de seus colegas para fazer uma composição coletiva de sons ao redor.**

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

MODERNA

LEITURA 3

Suite for Toy Piano está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WC78T-i6pow>. Acesso em: 14 jun. 2020.
Por meio da apreciação dessa peça, os alunos ampliarão a compreensão de que os sons de objetos de naturezas diversas podem ser utilizados para a elaboração de uma composição musical, expandindo seus repertórios.

O estadunidense John Cage (1912-1992) foi um compositor, teórico e pensador musical. Ele é considerado uma das figuras mais importantes da vanguarda artística da segunda metade do século XX. Trabalhou com a ideia de "indeterminação musical" (um tipo de música aleatória, quase casual).

Cage foi pioneiro no uso de aparelhos eletrônicos em obras musicais numa época em que isso ainda não era comum. Também explorou as possibilidades do silêncio na música, incentivando o público a – assim como você fez na seção anterior – ouvir o som ambiente.

Uma de suas peças mais famosas e polêmicas é intitulada *4'33"*. Nela, um pianista permanece em silêncio, sem tocar nenhuma nota do instrumento, por 4 minutos e 33 segundos. Apesar de muitos terem achado estranha a ideia de uma composição em que não há som, o que Cage queria demonstrar é que na realidade não existe o silêncio absoluto. Seu objetivo, inspirado na meditação budista, era fazer com que as pessoas prestassem atenção no som ambiente do recinto onde elas se encontravam e em seus próprios sons internos.

Acesse a internet e ouça a peça *Suite for Toy Piano* (Suíte para piano de brinquedo), de John Cage.

A peça *4'33"*, de John Cage, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GwQdqn8XBQg>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Investigue

O que é vanguarda? Pesquise o significado dessa palavra no contexto artístico. Faça uma lista dos principais compositores brasileiros e estrangeiros considerados vanguardistas.

Por dentro da música

4. A peça em questão é consonante. Aproveite para enfatizar que alguns sons no passado considerados dissonantes hoje são considerados mais consonantes, mostrando que nossa percepção está sempre em transformação e que também depende de aspectos culturais.

1. **Pense na melodia dessa obra. Ela é muito complexa, difícil de ouvir? Ou é simples e mais fácil de apreciar?** Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que é complexa.
2. **Por que você acha que essa peça é considerada tão revolucionária no meio musical e alguns especialistas a consideram uma obra de vanguarda?**
3. **Ouça atentamente a música de Cage, de olhos fechados, e tente responder: Na peça, muitas notas são tocadas simultaneamente, gerando diversas camadas sonoras, ou cada nota vem seguida de outra (uma de cada vez)?**
4. **Você já ouviu falar em consonância e dissonância musicais? A melhor forma de explicar conceitos tão abstratos e, ao mesmo tempo, tão perceptíveis pelos sentidos humanos é pensar assim: as consonâncias são sons mais estáveis, que promovem uma espécie de "relaxamento auditivo", enquanto as dissonâncias geram uma "tensão" auditiva. Com base nisso, você diria que essa peça de Cage é consonante ou dissonante?**
5. **Vamos agora voltar a uma palavra que você certamente já deve conhecer: ritmo. Leia o boxe Sabia? a seguir e procure responder: Como é o ritmo dessa composição? A peça é rica ritmicamente ou as notas apresentam um ritmo mais regular e estável?**

Sabia?

Ritmo é um termo genérico que se refere ao aspecto temporal da música. Diz respeito a quanto tempo dura um som (seja ele um som percussivo, seja uma nota específica) ou uma pausa (a não emissão de som). O ritmo também está relacionado a padrões predeterminados que conferem uma característica específica para uma música ou estilo musical. Por exemplo, ao ouvirmos um *funk*, reconhecemos um padrão rítmico que é característico desse tipo de música. Não confundimos a batida do *funk* com o ritmo de um pandeiro tocando samba. Isso se dá porque o *funk* possui uma "célula rítmica" diferente da do pandeiro no samba. Como a música brasileira é muito rica do ponto de vista rítmico, devido a influências como a da cultura africana, podemos ter dois ou mais padrões rítmicos diferentes tocados simultaneamente em uma mesma música. Ao ouvir um samba, repare que os padrões rítmicos do pandeiro são diferentes dos do tamborim. Mas, apesar dessa diferença, eles se combinam harmoniosamente.

Leia comentários no **Suplemento para o professor**.
2. Resposta pessoal. Destaque que a peça é considerada de vanguarda pelo uso de um objeto do cotidiano, no caso um brinquedo infantil, o que foi algo revolucionário para a época. Além disso, quem a compôs foi um compositor com sólida formação musical. Aproveite e problematize com os alunos a possibilidade de eles criarem melodias ou ritmos livremente com os objetos que têm à disposição. A ideia aqui não é desencorajar o estudo musical aprofundado, mas mostrar que a expressão musical (e essa é a intenção de Cage) é algo natural de todos os seres humanos. Muitas vezes, só precisamos ter um pouco de criatividade e procurar sons diferentes nos objetos do cotidiano.

3. Os alunos precisarão de você para responder a esta questão, mas confie na intuição deles. Aproveite para introduzir o conceito de *monofonia* e *polifonia* (texturas musicais): uma obra monofônica consiste em uma única melodia, enquanto a polifônica consiste em várias melodias diferentes e interdependentes, tocadas simultaneamente. No caso dessa peça, predomina uma textura monofônica, uma nota de cada vez. Explique aos alunos que uma obra musical não precisa ter apenas uma textura, ela pode começar monofônica e depois ter uma segunda parte polifônica, por exemplo.

5. Faça um exercício de audição com os alunos e tente separar a peça em partes de acordo com as mudanças rítmicas, e não apenas melódicas. Tente cantar algum trecho rítmico, que os alunos acharam interessante. Explique que John Cage escreveu a peça para ser coreografada por Merce Cunningham, bailarino e coreógrafo estadunidense que contribuiu para o desenvolvimento da dança moderna.

Estimule os estudantes a falar sobre o que entendem por *ritmo*, propondo questões como: O que você entende por *ritmo*?; Como são os ritmos das músicas que você escuta? etc. Deixe que compartilhem seus saberes e hipóteses sobre o assunto. Se achar necessário, enfatize que o ritmo não é somente a marcação e a velocidade de uma obra musical, ou de um estilo, mas se refere, antes de tudo, à duração de um som.

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

O objetivo aqui é criar uma discussão em sala de aula sobre a possibilidade de utilização do ruído, seja ele qual for, de forma musical. Inclusive ruídos considerados desagradáveis podem se tornar interessantes se nos apropriamos musicalmente deles.

Bate-papo de respeito

John Cage, em seu livro intitulado *Silêncio*, escreveu:

03

MARION KALTER/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

> Em qualquer lugar que seja, o que mais ouvimos é ruído. Quando o ignoramos, ele nos perturba. Quando paramos para ouvi-lo, descobrimos que é fascinante. O som de um caminhão a oitenta quilômetros por hora. Estática entre as estações. Chuva. Nós queremos capturar e controlar esses sons, usá-los não como efeitos sonoros mas como instrumentos musicais.

John Cage em Paris, em 1981.

CAGE, John. *Silêncio:* conferências e escritos de John Cage. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 3.

Discuta com sua turma se você concorda com as afirmações de Cage. É mesmo possível transformarmos sons do nosso cotidiano, inclusive aqueles que consideramos apenas ruídos, em manifestações musicais? Para falar sobre isso, use também suas reflexões sobre Hermeto Pascoal.

Primeiro retome as discussões das leituras anteriores com os alunos. Depois explique que alguns sons, diferentemente de outros, se afastam mais do que comumente consideramos sons musicais. O canto de um pássaro está muito mais próximo do que consideramos música do que o som de um trovão ou do motor de um carro. Algumas correntes de vanguarda, como o Futurismo italiano, interessaram-se pelos ruídos das máquinas e pelas sonoridades urbanas. Deixe os alunos se manifestarem sobre a possibilidade de fazer música até com o som do motor de um carro ou o ruído de um eletrodoméstico. Não há resposta certa ou errada. O importante aqui é a reflexão e o debate de ideias.

Biblioteca cultural

Além de Cage, a banda mineira de *rock* Pato Fu também utilizou brinquedos infantis como instrumentos musicais, numa abordagem mais *pop*, no disco *Música de brinquedo*, de 2010. Procure ouvir algumas músicas desse álbum e comente suas impressões com os colegas.

EXPRESSÃO

Nesta proposta, os alunos vão elaborar e compartilhar uma composição musical a partir de seus interesses e experiências e de conhecimentos apresentados no capítulo. Lembre-os de que as produções artísticas de naturezas diversas podem considerar e revelar aspectos históricos, sociais e políticos do contexto em que são criadas. Ou seja, suas criações podem considerar as relações e acontecimentos da escola e do lugar onde vivem. Esta proposta prevê que a composição musical elaborada considere a organização visual, espacial, gestual e cênica em que será compartilhada, integrando diferentes linguagens artísticas, como sugere a habilidade EM13LGG603.

O uso criativo dos sons

Nesta atividade, vocês vão realizar criações artísticas sonoras baseadas no que conheceram sobre as obras de Smetak, Hermeto Pascoal e John Cage. Para isso, organizem-se em grupos de cinco alunos.

A ideia desta atividade é que os alunos façam uma criação livre, utilizando as aprendizagens abordadas no capítulo. Eles podem usar o som de qualquer objeto, bem como sons corporais diversos e a própria voz. Destaque a possibilidade de incorporar pausas (ausência de emissão de sons) para inserir os sons do ambiente às suas criações, além de trabalhar aspectos visuais e cênicos.

Etapa 1 – Revendo a aprendizagem e levantando ideias

1. Retomem os elementos utilizados nas composições dos artistas abordados neste capítulo a partir das seguintes reflexões:
   - **a)** Quais eram suas fontes sonoras?
   - **b)** Quais objetos podem ser utilizados em uma criação musical?
   - **c)** Como esses artistas faziam para que suas obras não fossem somente musicais, mas também plásticas e cênicas?

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

MODERNA

2. Discuta com seu grupo sobre o modo como os objetos disponíveis podem fazer parte de uma composição musical.

Etapa 2 – Planejando uma criação artística

1. Planeje com os colegas de grupo o tempo de duração da composição e os sons que vocês utilizarão.
2. Pesquisem as possibilidades de uso de objetos e de instrumentos musicais convencionais. Use também o acervo de sons que você recolheu neste capítulo, a audioteca.
3. Avaliem também se utilizarão a voz e outros sons corporais, como palmas e assobios.
4. Recorram às pausas ("silêncios"): Como elas poderiam entrar em sua composição?
5. Pensem no ritmo (ou nos diferentes ritmos) que a composição poderia ter.
6. Combinem como apresentar a obra de maneira que ela não seja somente musical, mas que integre também alguma composição visual, seja pela disposição dos objetos utilizados, seja pela posição e pelo figurino dos executantes, que poderá ser confeccionado com peças de tecido e outros materiais que tenham em casa.
7. Pensem em espaços da escola que permitam perceber as impressões causadas nas pessoas que estejam passando pelo local. Como seria se a obra fosse apresentada no pátio? Ou em uma escada? Ou em uma cozinha? Se for possível, experimente apresentá-la em um desses locais.

A palavra *silêncio* é imprecisa. O correto é falar em *pausa*, no sentido de não emissão de som (na realidade, o silêncio, em música, não existe).

Se for possível em seu ambiente escolar, incentive os alunos a utilizar espaços variados. A interação com as pessoas que estão no local pode ser interessante para ampliar as discussões sobre as relações entre os artistas e o público. Como as pessoas lidaram com a apresentação? Houve receptividade ou estranhamento?

Etapa 3 – Concretizando o projeto

1. Definidas as características da obra, vamos à sua concretização! Elaborem como a obra vai começar, como vai se desenvolver e como vai terminar. Atentem para a distribuição dos trabalhos, de modo que todos os colegas participem da criação.
2. Registrem essa elaboração no caderno, de tal forma que vocês tenham um guia na hora de ensaiar.
3. Ensaiem algumas vezes, sem se limitar à sala de aula, se possível no espaço planejado para a apresentação, avaliando o que está funcionando bem e reformulando aquilo de que vocês não gostam. Façam os ajustes que considerarem necessários.

Etapa 4 – Apresentando a composição musical

1. No dia combinado, cada grupo apresenta sua composição aos demais colegas da turma.
2. Os espectadores devem observar as apresentações para comentá-las depois.
3. Se houver possibilidade, façam filmagens (com o celular, por exemplo) durante as apresentações.

Etapa 5 – Partilhando experiências

1. Se vocês filmaram as apresentações, é hora de assistir aos vídeos.
2. Em seguida, conversem sobre o trabalho realizado. O que funcionou bem? O que poderia ser melhorado?
3. Comentem as relações entre as composições e os artistas, obras e conceitos estudados ao longo do capítulo.
4. Como foi vivenciar essa experiência?

Estimule os alunos a identificar as influências que os assuntos abordados no capítulo exerceram na composição de sua obra e a refletir sobre os elementos que compuseram cada uma delas.

Recado final

Neste capítulo, refletimos sobre as sonoridades presentes em nossa vida e sobre como elas podem compor obras que provocam pensamentos e vivências, além de termos experimentado formas não convencionais de elaborar criações musicais. Continue atento aos sons que compõem seu cotidiano e às possibilidades de produção de ritmos diversos, atribuindo novos sentidos ao ambiente à sua volta.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Teatro não é uma coisa só

Nesta coleção, optamos pela denominação "texto teatral" – em lugar de "texto dramático" (como denomina a BNCC) – por a considerarmos mais abrangente. Leia sobre essa decisão e sobre nossa proposta de percurso didático para este capítulo no **Suplemento para o professor**.

Você já assistiu a um espetáculo teatral? Ir ao teatro é uma experiência única. Embora apresentem o mesmo texto, a cada dia os atores encenam uma peça singular, entre outras razões porque o público é novo e reage de maneira diferente.

Neste capítulo, você vai estudar o texto teatral e alguns aspectos dos espetáculos de teatro.

LEITURA 1

Esta leitura revela aos alunos uma obra de que todos, provavelmente, já ouviram falar. Esse contato, no entanto, raramente se deu pela leitura do texto teatral, o que beneficia, pela provável curiosidade que despertará, a observação do modo de execução do gênero.

Você lerá a seguir uma cena de *Romeu e Julieta*, do dramaturgo William Shakespeare (1564-1616), uma das peças teatrais mais conhecidas e encenadas do Ocidente. Nela, as famílias inimigas Capuleto e Montéquio impedem o relacionamento amoroso de seus filhos, o que resulta na morte de ambos. Na cena escolhida, Romeu fala do seu sentimento por Rosalina, que atormentava seu coração antes de conhecer Julieta.

Dramaturgo é quem escreve o texto teatral. O encenador ou diretor é o responsável pela articulação dos muitos elementos que compõem o espetáculo.

A peça foi originalmente escrita em versos, mas muitas de suas versões têm sido retextualizadas em prosa, como esta, de 1998. Você conhecerá parte do primeiro **ato**. No texto teatral, os atos são compostos de cenas e costumam apresentar um ciclo de ações completo.

Sugerimos que alguns alunos sejam convidados a assumir as falas dos personagens, fazendo uma leitura expressiva com atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo e apreensão das unidades sintáticas. Um deles pode ler também as rubricas. Antes, porém, é interessante que a turma faça uma leitura silenciosa completa do texto e do boxe que o segue.

Sugerimos a leitura do capítulo "Teatro e educação formal", da professora Maria Lúcia Pupo, para uma reflexão acerca do ensino do teatro na escola. Ainda que esteja dirigido a professores especialistas, estimula a percepção de aspectos que podem nortear projetos dos professores de Língua Portuguesa (*In*: CORADESQUI, Glauber. *Teatro na escola* – experiências e olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.).

Primeiro ato – Cena II – Uma rua.

Entram Capuleto, Páris e Criado.

CAPULETO: Montéquio está tão enrascado quanto eu, os dois sob ameaça de igual penalidade. Mas não será difícil, imagino eu, para homens velhos como nós dois, manter a paz.

PÁRIS: Ambos são reconhecidamente homens honrados; só é pena que tenham vivido como inimigos por tanto tempo. Mas e agora, meu senhor, que resposta o senhor tem a me dar?

CAPULETO: Não tenho resposta diferente; só posso repetir o mesmo que te disse da outra vez: minha filha ainda é uma principiante neste mundo. Ainda nem passou pela mudança de completar os quatorze anos de idade. Deixemos que outros dois verões floresçam e feneçam antes de pensarmos que ela poderia estar madura para se casar.

PÁRIS: Mas então não há mulheres casadas e com filhos e mais novas que ela?

CAPULETO: Pois essas casaram-se cedo demais e cedo demais tornaram-se mães, e isso as estragou. A terra encarregou-se de engolir todas as minhas esperanças, e essa minha filha é o que me resta, minha última esperança. Ela é a senhora herdeira de minhas terras. Mas corteja-a, gentil Páris, conquista o coração de minha filha. O que eu quero ou deixo de querer é apenas parte do consentimento dela. Uma vez que ela concorde, é dentro do leque de escolhas dela mesma que se encontrará o meu consentimento, e minha voz, jubilosa, estará de acordo. Hoje à noite estarei dando uma festa, antigo costume, para a qual convidei muita gente, todos aqueles de quem gosto muito; e tu, entre esses, és mais um, absolutamente bem-vindo, só vindo acrescentar à minha lista de convidados. Procura observar esta noite, em minha pobre casa, estrelas que pisam a terra, que tornam luminoso um paraíso escuro; essa bênção, que sentem os homens novos e saudáveis quando vem abril, um mês coberto de adereços, que chega pisando nos calcanhares de um inverno claudicante, sentirás em minha casa, esta noite, o delicioso prazer de estar entre fresquíssimos botões de flores femininas. Fica de ouvidos atentos, de olhos abertos, e agrada-te daquela que te parecer a de maior mérito, a mais merecedora de teu amor. Minha filha será tão somente uma dentre as muitas que verás.

Jubilosa: cheia de alegria, de contentamento.

Claudicante: (em sentido figurado) vacilante, hesitante.

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

Mas, agora, vem comigo. *(Dirige-se ao Criado.)* Vai, rapaz, percorre nossa linda Verona; encontra essas pessoas cujos nomes aqui estão escritos *(entrega ao Criado um papel)*, e a essas pessoas dize que minha casa lhes estará aberta, e me alegrará que se divirtam com minha hospitalidade.

(Saem Capuleto e Páris.)

CRIADO: Encontrar essas pessoas cujos nomes aqui estão escritos! Está escrito que o sapateiro deve se ocupar com sua fita métrica, e o alfaiate com formas de sapato, o pescador deve se ocupar com seus lápis, e o pintor com suas redes. Mas a mim me mandam encontrar essas pessoas cujos nomes aqui estão escritos, e eu não posso jamais saber que nomes escreveu aqui a pessoa que os escreveu. Preciso buscar uma pessoa letrada. E é pra já!

(Entram Benvólio e Romeu.)

BENVÓLIO: Ora, homem, um fogo apaga o incêndio de outro. Uma dor alivia-se com a angústia de outra dor. Faze-te de doido e ajuda-te a ti mesmo, dando as costas a esse sentimento. Uma tristeza desesperada cura-se com a languidez de outra tristeza. Inflama teu olho com nova infecção, e o veneno râncido da velha inflamação morrerá.

Languidez: morbidez; falta de vigor.
Râncido: rançoso.

ROMEU: Teu chazinho para dor de cotovelo é excelente para isso.

BENVÓLIO: Para isso o quê, homem?

ROMEU: Para tua canela quebrada.

BENVÓLIO: Ora, Romeu, estás louco?

ROMEU: Louco não, mas mais amarrado que um louco estou; encarcerado em uma cela de prisão, sem meu alimento, chicoteado e atormentado e... Salve, meu bom amigo.

CRIADO: Salve, senhores, e que Deus vos guarde. Eu vos pergunto, senhor: sabeis ler?

ROMEU: Sim. Sei ler até mesmo minha própria sorte em meu sofrimento.

CRIADO: Talvez o senhor tenha aprendido isso sem o auxílio dos livros. Mas eu lhe pergunto novamente: o senhor sabe ler qualquer coisa que vê?

ROMEU: Sim, se conhecer as letras e o idioma.

CRIADO: O senhor fala de modo respeitável. Passar bem.

THIAGO AMORMINO

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

MODERNA

THIAGO AMORMINO

ROMEU: Fique, amigo. Eu sei ler. *(Lê.)* O senhor Martino e sua esposa e filhas; o Conde Anselmo e suas belas irmãs; a senhora viúva de Vitrúvio; o Senhor Placêncio e suas adoráveis sobrinhas; Mercúcio e seu irmão Valentino; meu tio Capuleto, sua esposa e filhas; minha linda sobrinha Rosalina; Lívia; o Senhor Valêncio e seu primo Teobaldo; Lúcio e a alegre Helena. Uma bela reunião. *(Devolve o papel.)* Aonde devem eles ir?

CRIADO: Lá para cima.

ROMEU: Aonde?

CRIADO: Jantar; em nossa casa.

ROMEU: Casa de quem?

CRIADO: Do meu amo.

ROMEU: Claro! Eu devia ter perguntado antes.

CRIADO: Agora vou lhe contar sem que me pergunte: meu amo é o grande e rico Capuleto; e, se os senhores não são da casa dos Montéquio, eu vos rogo, venham e bebam uma taça de vinho. Passar bem.

(Sai.)

BENVÓLIO: Nessa mesma e antiga festa dos Capuleto janta a linda Rosalina, a quem amas tanto, juntamente com todas as mais admiradas belezas de Verona. Vai até lá; e, com olhar imparcial, compara-lhe o rosto com alguns outros que te mostrarei, e farei com que comeces a pensar que esse teu cisne não passa de um urubu.

ROMEU: Se a devota religião de meus olhos está alimentando uma tal falsidade, então que minhas lágrimas transformem-se em labaredas de fogo, e estes meus olhos — que vêm seguidamente se afogando em lágrimas e mesmo assim não conseguiram morrer —, heréticos transparentes, que sejam queimados, posto que mentirosos! Outra mais linda que meu amor! O sol, que a tudo vê, jamais viu outra que se lhe compare desde a origem do mundo.

BENVÓLIO: Ora, tu a viste linda, sozinha, sem nenhuma outra por perto; ela e mais ela mesma pairando perante teus olhos. Mas, nessa tua balança cristalina, deixa que se pese teu amor contra outra donzela, a qual te mostrarei, brilhando nessa festa de hoje à noite, e vai se revelar parcimoniosamente bonita essa que agora te parece a mais linda de todas.

ROMEU: Vou junto contigo à festa, não para que me mostres tal visão, mas sim para regozijar-me com o esplendor de minha própria visão.

(Saem.)

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 20-25.

Tá ligado!

Veja uma sinopse de uma das montagens dessa peça no capítulo 1 da unidade 4.

Parcimoniosamente: escassamente.

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

MODERNA

Sabia?

William Shakespeare é considerado o mais importante dramaturgo do mundo, tendo escrito peças que até hoje são encenadas ou adaptadas para cinema, teatro e televisão. Entre suas tragédias, *Romeu e Julieta* encontra um lugar especial. A triste história dos adolescentes da cidade italiana de Verona não foi inventada por Shakespeare, mas ganhou sua melhor versão na pena do escritor. No desfecho da peça, Julieta, para fugir de um casamento forçado com Páris, aceita beber uma poção que a faria parecer morta; Romeu voltaria para resgatá-la e fugiriam da cidade. No entanto, Romeu não recebe a carta que explicava o plano e, considerando-a morta, vai a seu túmulo e se suicida com veneno. Logo depois, Julieta acorda. Ao ver seu amor irremediavelmente perdido, crava um punhal no próprio peito.

LENISE PINHEIRO/FOLHAPRESS

Bárbara Sut (Julieta), Claudio Galvan (Frei Lourenço) e Thiago Machado (Romeu) no espetáculo *Romeu e Julieta*. São Paulo (SP), ago. 2018.

Papo aberto sobre o texto

1. **A maioria das pessoas já ouviu falar da história de Romeu e Julieta. Você já a conhecia? Como entrou em contato com ela?**
2. **Para algumas pessoas, a história de Rosalina é ainda mais triste que a de Julieta. Você concorda com essa ideia? Por quê?**
3. **Os textos teatrais são compostos de falas e rubricas. Qual é a função destas últimas no texto?**

Por dentro do texto

1a. A informação de que as famílias Capuleto e Montéquio são inimigas há muito tempo. É relevante para o público compreender a proibição que será imposta aos filhos.

1. **No gênero texto teatral, as informações sobre os personagens, o enredo, o local e o tempo devem ser inferidas pelo público com base nas falas e nas ações.**
   - **a)** Releia a primeira fala de Páris. Que informação importante é apresentada nela? Por que é tão relevante?
   - **b)** Releia também a primeira fala de Benvólio. Que propósito ela tem em relação ao público? A fala evidencia o estado de espírito de Romeu, que sente uma "tristeza desesperada".
   - **c)** Como o público sabe em que cidade se passa a história?
   - **d)** Segundo Capuleto, a conversa se passa em "abril, um mês coberto de adereços, que chega pisando nos calcanhares de um inverno claudicante". O que explica essa caracterização do mês? Como Verona é uma cidade europeia, o mês de abril corresponde à primavera, estação em que as folhas renascem após o inverno, imagem sugerida por "coberto de adereços".

1c. Capuleto diz ao criado que deveria percorrer "nossa linda Verona", revelando o local.

É lógico!

Para entender a cena, você filtra os dados que informam onde e quando a história se passa e como são os personagens envolvidos. Esse é um processo que faz uso da decomposição e da abstração.

1. Resposta pessoal.

Estimule os alunos a buscar, em sua memória, referências anteriores à história. Provavelmente poucos alunos (ou mesmo nenhum) leram o texto teatral (original ou tradução), mas é possível que tenham assistido a uma peça; visto o filme *Romeu + Julieta* (1987), do diretor Baz Luhrmann, ou outra adaptação para o cinema; lido adaptações infantojuvenis; conhecido mangás ou HQs baseados na obra (é bastante conhecida a versão da Turma da Mônica, por exemplo).

2. Resposta pessoal.

Estimule os alunos a dialogar com a peça nesta resposta. Romeu era apaixonado por Rosalina antes de conhecer Julieta, mas, após esse encontro, aquela será completamente esquecida. O destino trágico de Julieta é conhecido por todos, enquanto o abandono de Rosalina passa despercebido.

3. As rubricas são as frases que aparecem destacadas e são usadas pelo produtor do texto para orientar a atuação (indicando os gestos e entonações, por exemplo) ou para informar a equipe técnica ou o diretor sobre o momento de entrada e saída dos personagens, detalhes de cenário, figurino, iluminação etc.

É esperado que os alunos conheçam esse conteúdo, já que os textos teatrais são objeto de estudo do Ensino Fundamental, conforme indicação da BNCC. Caso note que não reconhecem sua função, ajude-os a localizar e a examinar as rubricas presentes no texto.

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

2. O enredo do texto teatral vai sendo construído conforme as cenas avançam e os personagens se manifestam oralmente. Releia:

"[...] O que eu quero ou deixo de querer é apenas parte do consentimento dela. Uma vez que ela concorde, é dentro do leque de escolhas dela mesma que se encontrará o meu consentimento, e minha voz, jubilosa, estará de acordo."

Explique por que essa fala mostra uma disposição de Capuleto que será contrariada na sequência da peça.

3. Releia a primeira fala do personagem Criado.

a) Considerando a natureza da cena teatral, explique por que um pensamento foi transformado em fala. No teatro, a história é mostrada e não contada, cabendo às falas explicitar informações que o público precisa conhecer.

b) Por que o conteúdo dessa fala contribui para a coerência do enredo?

4. Assim como em outras peças clássicas, *Romeu e Julieta* se vale do acaso, que favorece certos acontecimentos. Explique essa ideia, considerando a cena envolvendo Romeu e o Criado de Capuleto.

5. Embora seja um texto trágico, *Romeu e Julieta* não exclui totalmente passagens bem-humoradas. Transcreva um exemplo disso.

2. Capuleto afirma que a filha poderia escolher seu marido sem sua interferência, pois não considera a possibilidade de Julieta se apaixonar por um inimigo da família. Sua reação à escolha da filha contraria seus princípios e reforça a ideia de inimizade entre as famílias.

3b. O público descobre que o Criado não sabe ler e precisa de ajuda para cumprir a tarefa que lhe foi dada. Isso justifica o fato de Romeu tomar conhecimento da festa que se realizaria na casa da família Capuleto, em que estaria presente Rosalina.

4. Ao ler o bilhete, Romeu fica sabendo que Rosalina estará no jantar e, buscando encontrá-la, acabará conhecendo Julieta, o que desencadeia toda a história trágica.

5. Sugestão: "Vai até lá; e, com olhar imparcial, compara-lhe o rosto com alguns outros que te mostrarei, e farei com que comeces a pensar que esse teu cisne não passa de um urubu."

No gênero **texto teatral**, a história é apresentada (mostrada) e não contada; por isso, na maioria dos casos, não há narrador. O enredo e as características dos personagens são apreendidos a partir das falas e das ações (em geral, descritas entre parênteses), que transcorrem em espaço e tempo determinados. Como nas demais narrativas, muitos textos teatrais costumam apresentar uma oposição de vontades entre personagens, que leva a um clímax e provoca expectativa no público quanto ao desfecho.

Sabia?

No teatro grego clássico, o **coro** – formado por um grupo de atores – podia atuar como narrador, comentando os acontecimentos. O coro é bastante raro nas peças contemporâneas.

JOÃO CALDAS

A atriz Walderez de Barros e coro em cena de *Hécuba*, tragédia grega escrita por Eurípedes em 424 a.C. A encenação, de 2011, teve direção de Gabriel Villela.

Investigue

Na Antiguidade, os textos dramáticos dividiam-se em **tragédias** e **comédias**. Quais são as principais características de cada subgênero?

A tragédia representa uma ação humana dolorosa, definida por um destino (*fatum*) que conduz um herói de condição elevada (rei, príncipe, herói mitológico etc.) à infelicidade ou à morte. Já a comédia retrata a vida de gente comum, trata de assuntos cotidianos e produz riso pela *deformidade* dos personagens (defeito ou feiura) e pela linguagem (brincadeira com nomes, associações engraçadas etc.).

Sabia?

Muitos **textos teatrais contemporâneos** afastam-se da estrutura composicional que vemos na peça *Romeu e Julieta*. São textos que têm como objetivo apresentar uma *performance* e não narrar uma história. Em alguns casos, vemos também que o dramaturgo, em lugar de escrever o texto, participa da criação do espetáculo.

! Para conhecer uma das teorias do teatro contemporâneo, leia a obra *Teatro pós-dramático*: Hans Thies Lehmann (Tradução: Pedro Süssekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007).

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

MODERNA

LEITURA 2

Sugerimos, neste caso, que a leitura seja silenciosa para que os alunos enfrentem, sozinhos, o desafio de organizar as vozes do texto.

Em geral, quando se pensa em uma peça de teatro, imaginam-se personagens dialogando entre si e agindo em um cenário construído de modo a recriar os ambientes reais ou imaginários. Essa estrutura, no entanto, comporta inúmeras variações, sobretudo quando pensamos nas peças contemporâneas.

O texto teatral que você lerá a seguir, escrito pelo dramaturgo paulista Vinicius Calderoni, em 2018, deu origem ao espetáculo musical *Elza*. A peça aborda a vida e a trajetória profissional da cantora brasileira Elza Soares, das dificuldades financeiras e do preconceito sofrido ao sucesso de público e reconhecimento da crítica.

Mais do que resgatar aspectos da biografia da cantora e mostrar seu grande talento, o autor destaca sua resistência e capacidade de ultrapassar as adversidades com dignidade, particularidades que podem ser estendidas a milhões de outras mulheres negras brasileiras. Para que o público pudesse perceber essa "coletivização" da protagonista da peça, Vinicius Calderoni criou um espetáculo em que não uma, mas sete atrizes ocupam o palco. Cada uma delas representa diferentes momentos da vida de Elza Soares e, ao mesmo tempo, as muitas mulheres que precisam reinventar suas vidas para dar conta de sobreviver.

Elza

1.

ARY BARROSO: E para que serve uma noite, senhoras e senhores, se não para luzir novas estrelas?

ELZA AGORA: Perguntas põem as coisas em movimento.

ARY BARROSO: Estamos começando mais um *Calouros em desfile* aqui na sua Rádio Tupi.

ELZA AGORA: A pergunta que eu me fiz foi:

ARY BARROSO: Eu sou Ary Barroso, o seu apresentador.

ELZA AGORA: A vida pode ser diferente?

ARY BARROSO: E hoje, com nosso auditório lotado, receberemos novos concorrentes ao prêmio acumulado de cinco mil cruzeiros.

ELZA AGORA: Olhando agora, é fácil dizer que sim.

ARY BARROSO: O regulamento é simples: se o auditório gostar, o concorrente está classificado à rodada final.

ELZA AGORA: Mas, naquele tempo, nascer ainda parecia uma condenação e não um ponto de partida.

ARY BARROSO: Porém, se o gongo soar, o concorrente volta pra casa de mãos abanando.

ELZA AGORA: Você se faz uma pergunta e dentro de você algo se move.

ARY BARROSO: Vamos chamar ao palco a nossa primeira candidata.

ELZA AGORA: Quando alguma coisa acontece, também acontece tudo que vem depois.

ARY BARROSO: De Água Santa, Rio de Janeiro: Elza da Conceição Soares.

ELZA JOVEM chega ao seu microfone.

ELZA JOVEM: Boa noite.

Pausa. ARY BARROSO olha, mas não crê.

ARY BARROSO: Você é Elza da Conceição Soares?

ELZA JOVEM: Sou eu, sim senhor.

ARY BARROSO: E o que você veio fazer aqui?

ELZA JOVEM: Ah, seu Ary, eu acho que aqui a gente canta.

ARY BARROSO: E quem disse que você canta?

Biblioteca cultural

WAGNER MEIER/GETTY IMAGES

Foto de 2019.

A compositora e cantora Elza Soares é conhecida pela voz levemente rouca e pelo tom grave. Ouça as canções "Firmeza?" e "Coração do mar", do premiado álbum *Mulher do fim do mundo* (2015), para conhecer sua qualidade vocal.

Foi um importante compositor brasileiro de música popular, entre elas "Aquarela do Brasil" e "Na Baixa do Sapateiro".

Programa de auditório de grande sucesso nos anos 1950.

Tá ligado!

Elza é homenageada em um grafite do coletivo Minas de Minas Crew, que é estudado no capítulo 1 da unidade 1.

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

MODELO

ELZA JOVEM: Eu canto.

ARY BARROSO: Então me diga uma coisa, menina: de que planeta você veio?

A cena congela.

ELZA AGORA: Existem duas respostas pra essa pergunta. A primeira, que foi a resposta que eu dei de verdade, vocês vão saber daqui a pouco. A segunda é esta:

Quadro vivo: o subúrbio de Vila Vintém. Jornaleiros, vendedores de picolé, crianças brincando, gente viva emprestando cores ao painel do dia. ELZA AGORA canta ***Rap da Vila Vintém*** *(Larissa Luz/Vinicius Calderoni)*

Um lugar chamado Vila Vintém onde vintém, meu bem, não chega pra ninguém.
E quando faz calor, inferno é pouco é sufoco
No barracão sem reboco, é pipoco
Povo ficando louco, chorando no pé do caboclo
Não tem vista pro Cristo e duvido que o Cristo tenha vista pra nós.
Mas, não estamos sós, não estamos sós
Não estamos sós, não
Lugar inacabado de encontros tão completos
Se cruzando todo dia e trocando afetos
Misturando rimas e criando um dialeto
Misturou, encantou
Quem tá vivo canta, sou Vila Vintém
Não é porque você não me vê que eu não sou alguém

A canção se encerra com todas as atrizes reunidas e misturadas como em uma grande estátua. De lá, ELZA AGORA volta a falar.

ELZA AGORA: Todo mundo vem de um lugar vivo. Lá de onde eu venho não tem posto de saúde, mas tem gente que sonha. Não tem água encanada mas tem sede de viver. Luz elétrica só fazendo gato e gato pode virar tamborim assim: num estalo. A favela é o quarto de despejo da cidade. Mas se você olha bem no meio das carcaças e descartes...

Sem quebrar a dinâmica da cena, os pais de ELZA, AVELINO e ROSÁRIA, falam de si mesmos na terceira pessoa, assim mesmo, épico e dramático tudo junto e misturado.

ROSÁRIA: ...você pode ver Rosária, mineira de Ubá chegada ao Rio de Janeiro com dezesseis anos...

AVELINO: ...e Avelino Gomes, um mineiro de trinta e sete anos, desempregado.

ROSÁRIA: No instante em que esse encontro se deu, Rosária já era viúva com duas filhas pra criar.

AVELINO: E Avelino andava meio sem rumo nem prumo, maltrapilho e maltratado.

ROSÁRIA: Duas pessoas que, olhando de perto, ficavam entre o destruído e o inacabado.

AVELINO: Mas quem é que disse que o encontro entre dois inacabados não pode ser completo?

Mudança brusca de registro. ROSÁRIA e AVELINO cantam ***Façamos*** *(Cole Porter/versão: Carlos Rennó). As outras atrizes acompanham a canção em suas posições. Ao final da canção, AVELINO e ROSÁRIA se abraçam. As outras atrizes se juntam a eles num abraço coletivo de sete pessoas, uma família. ELZA AGORA sai de dentro deste abraço.*

ELZA AGORA: Meus pais, eu e seis irmãos. Já somou? Nove! Como que tudo isso de gente comia? Juro que até hoje não sei direito. Quando na sua casa mora um mundo de gente, onde tem um mundo de gente você se sente em casa. Isso aí que o pessoal chama de infância: até que eu tive.

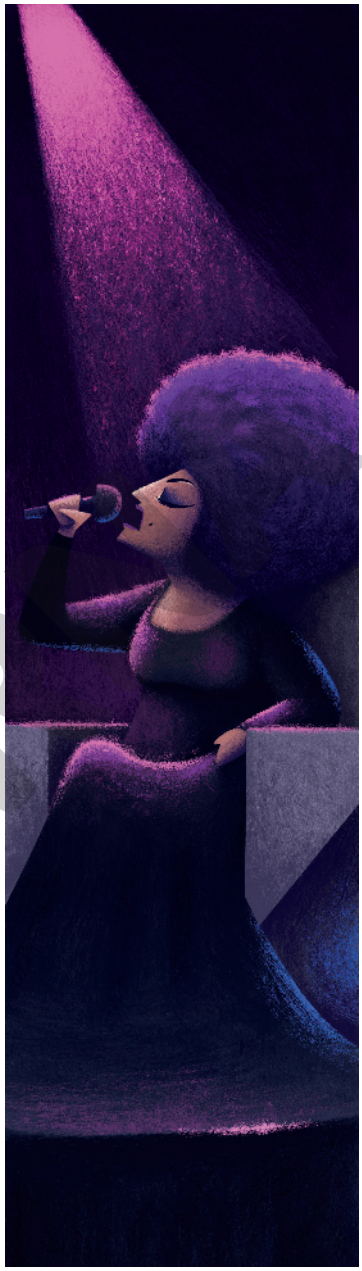
[...]

ARY BARROSO: Afinal, minha filha: de que planeta você veio?

ELZA AGORA: Bem, foi isso que eu respondi:

AS QUATRO ELZAS: Do Planeta Fome.

CALDERONI, Vinicius. *Elza*. Texto gentilmente cedido pelo autor para uso neste livro.



THIAGO AMORMINO

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

MODELO

Sabia?

O musical *Elza* foi dirigido por Duda Maia e recebeu o prêmio Bibi Ferreira de "melhor musical brasileiro" em 2019. Por opção da diretora, as sete atrizes que encenam a vida de Elza e interpretam suas canções mantêm traços pessoais, de modo a representar, simultaneamente, a artista, elas mesmas e as demais mulheres negras brasileiras.

LEO AVERSA

Foto de 2019.

Por dentro do texto

Sugerimos que a atividade seja feita em duplas ou trios para que os alunos compartilhem os sentidos que estão construindo com base no texto. Caso prefira, peça que discutam oralmente as questões, mas que registrem apenas algumas delas (a questão 6, por exemplo, é interessante do ponto de vista da produção escrita porque solicita uma comparação), e avise que os grupos serão chamados a responder. Essa estratégia responsabiliza todos os integrantes pela produção e os obriga a manter a concentração. Na correção, ouça sempre dois grupos, pedindo a um terceiro que comente as respostas em caso de divergência. Está em destaque a habilidade EM13LP46.

1. **Releia, em sequência e separadamente, as sete primeiras falas de Ary Barroso. Faça o mesmo com as falas de Elza Agora. Como você imagina a encenação delas? Por quê?**

2. **Por que as duas primeiras falas dos personagens ainda parecem compor um diálogo convencional?** Pela proximidade: Ary Barroso faz uma pergunta e Elza comenta a função de uma pergunta. Depois as falas se intercalam.

3. **Ainda considerando esse conjunto de falas, responda: qual contexto é sugerido pela pergunta "A vida pode ser diferente?", feita por Elza?**

4. **A personagem Elza Agora afirma ter dado duas respostas à pergunta de Ary Barroso acerca de seu "planeta de origem".**

   a) Uma das respostas foi iniciada pela representação de um "quadro vivo". O que ele mostra? A paisagem humana da Vila Vintém, isto é, as pessoas que moram ou transitam pela região.

   b) A outra resposta, aquela realmente dada ao apresentador, foi: "Do Planeta Fome". Como essa fala se articula ao que se apresentou nos primeiros momentos da peça?

   c) Quais dados biográficos presentes no texto justificam essa resposta?

5. **Analise, agora, a memória da família.**

   a) O que há de inovador na maneira como é apresentado ao público o encontro dos pais da cantora?

   b) Por que, após esse trecho, a resposta real dada por Elza se torna mais impactante?

6. **O texto teatral exige a dimensão cênica, isto é, sua transformação em espetáculo, mediada pelo diretor e pela equipe técnica. Compare as rubricas de Vinicius Calderoni com as de Shakespeare. Os dois autores parecem interferir igualmente na produção do espetáculo? Justifique sua resposta.**

6. Shakespeare é bastante econômico nas rubricas: indica as entradas e saídas de cena e, apenas em dois momentos, ações dos atores. Já Calderoni marca, além de algumas ações dos atores, o modo como a cena deve ser montada, como exemplifica "A cena congela" e "Mudança brusca de registro".

1. Resposta pessoal.

Os alunos devem notar que há dois planos simultâneos no palco: o de Ary Barroso iniciando seu programa e o de Elza Agora se dirigindo ao público. As falas compõem dois discursos distintos.

3. Entende-se que Elza não tinha uma vida confortável e a participação no programa era um modo de tentar mudá-la.

4b. A resposta confirma que Elza tinha uma vida marcada por dificuldades financeiras.

4c. Elza vivia na Vila Vintém, um lugar chamado de "destruído" e "inacabado", esquecido por Cristo. A família era composta de nove pessoas e havia pouca comida.

5a. Os personagens se apresentam, intercaladamente, usando a terceira pessoa, como se falassem de outrem. Depois, abruptamente, passam a contracenar de maneira convencional.

5b. Porque o leitor já está ciente do contexto que a justifica e do propósito de Elza ao procurar o programa de auditório.

Sabia?

A equipe técnica de um espetáculo teatral é formada, geralmente, por: cenógrafo, figurinista, iluminador e sonoplasta, responsáveis, respectivamente, pela criação do ambiente (cenário), do figurino, dos efeitos de luzes e dos efeitos sonoros.

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

SE EU QUISER APRENDER +

A linguagem como elemento de caracterização

O texto teatral baseia-se quase inteiramente nas falas, que acabam sendo as principais responsáveis pela caracterização dos personagens, do espaço e da época em que a história se passa. O produtor do texto inclui marcas de variedades linguísticas para indicar o local de origem dos personagens, o grau de intimidade entre eles, sua posição social, entre outros aspectos. Um mau uso desses recursos pode criar incoerências ou artificialismos, caso se verifique que o tipo de linguagem não é condizente com seu enunciador. Para estudar esses aspectos, responda às questões a seguir no caderno.

1. Releia esta fala de Benvólio dirigida a Romeu, na peça de Shakespeare.

"BENVÓLIO: Nessa mesma e antiga festa dos Capuleto janta a linda Rosalina, a quem amas tanto, juntamente com todas as mais admiradas belezas de Verona. Vai até lá; e, com olhar imparcial, compara-lhe o rosto com alguns outros que te mostrarei, e farei com que comeces a pensar que esse teu cisne não passa de um urubu."

a) Ao se referir a Romeu, que pessoa gramatical Benvólio emprega? Justifique.

b) A escolha dessa pessoa gramatical pelo tradutor do texto associa a fala a uma variedade linguística de tipo regional, temporal ou social? Justifique sua resposta.

2. Releia, agora, uma fala de Romeu.

"ROMEU: Se a devota religião de meus olhos está alimentando uma tal falsidade, então que minhas lágrimas transformem-se em labaredas de fogo, e estes meus olhos — que vêm seguidamente se afogando em lágrimas e mesmo assim não conseguiram morrer —, heréticos transparentes, que sejam queimados, posto que mentirosos! Outra mais linda que meu amor! O sol, que a tudo vê, jamais viu outra que se lhe compare desde a origem do mundo."

a) Que figura de linguagem está presente em "afogando em lágrimas" e "desde a origem do mundo"? Explique-a. A hipérbole, figura caracterizada pelo emprego de expressões que promovem, pelo exagero, uma ênfase expressiva.

b) Por que o uso dessa figura de linguagem contribui para a caracterização do personagem?

3. Volte, agora, ao texto teatral *Elza* e releia as falas iniciais até a rubrica "A cena congela".

a) Que diferença pode ser notada entre a maneira como Elza Agora e Elza Jovem se comunicam?

b) Que traço de personalidade é evidenciado pela resposta "Do Planeta Fome", que Elza deu a Ary Barroso?

c) Por que essa forma de responder conecta Elza Jovem, no programa de auditório, e Elza Agora?

4. A versão de *Romeu e Julieta* de que faz parte o trecho lido vale-se de sequências poéticas, fragmentos em que a linguagem foi trabalhada com fins expressivos. Releia uma fala do pai da jovem.

"CAPULETO: [...] Ainda nem passou pela mudança de completar os quatorze anos de idade. Deixemos que outros dois verões floresçam e feneçam antes de pensarmos que ela poderia estar madura para se casar. [...]"

a) Qual é o significado dos termos *floresçam* e *feneçam* no contexto em que foram empregados por Capuleto? *Floresçam* significa "desenvolvam-se", e *feneçam*, "acabem", "murchem".

b) Como o uso conjunto dessas formas verbais resulta em um efeito expressivo?

c) Na sua opinião, construções expressivas como essa tornam o diálogo artificial? Por quê?

5. Assim como Shakespeare, Vinicius Calderoni, que também é um poeta, explora o potencial expressivo da linguagem na construção das falas de seus personagens.

a) Explique o trocadilho construído em "Não tem vista pro Cristo e duvido que o Cristo tenha vista para nós".

b) Explique a exploração do som em "E Avelino andava meio sem rumo nem prumo, maltrapilho e maltratado".

5b. A exploração se dá por pares de palavras semelhantes: *rumo*/*prumo*, que divergem apenas por um fonema; e *maltrapilho*/*maltratado*, palavras com a mesma extensão e duas sílabas idênticas.

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

MODERNA

Sugerimos que as atividades sejam feitas individualmente e que, depois, sejam formados grupos para correção. Os alunos devem chegar a um consenso sobre as respostas e chamar o professor apenas em caso de dúvida. Novamente, a atividade contribui para a construção de estratégias de leitura por meio da observação dos procedimentos usados por outros estudantes, em concordância com o que indicam as habilidades EM13LP28 e EM13LP46.

1a. Ele emprega a segunda pessoa do singular, como evidenciam as formas verbais *amas*, *vai*, *compara*, *comeces* e os pronomes *te* e *teu*.

1b. Há uma associação com a variedade linguística temporal; o emprego da segunda pessoa do singular, principalmente nos verbos, é coerente com a manutenção de um contexto que remete a um tempo passado, quando essa forma ainda tinha largo uso. Embora a segunda pessoa possa marcar uma variedade regional no Brasil, esse aspecto não é condizente com o contexto da obra. O mesmo se aplica à análise da variedade social, pois, diante da generalização do emprego do pronome de tratamento *você* para referência ao interlocutor, não seria coerente usar *tu* para qualquer distinção desse tipo.

2b. A hipérbole sugere que o personagem é emotivo, sendo capaz de sentimentos extremados, algo que será provado na sequência da peça.

3a. Elza Agora é mais segura, sugerindo maturidade, enquanto Elza Jovem é humilde, parece constrangida.

3b. Sugestões: Firmeza, lucidez.

Não há uma resposta correta, mas é interessante que os alunos percebam que, embora intimidada com o programa, Elza não fugiu de revelar uma leitura de sua condição de vida. Conte aos alunos que essa parte da história é real: Elza foi ao programa porque precisava desesperadamente de dinheiro para tratar de seu filho doente. Ary chegou a ridicularizá-la ao ver como se vestia; Elza usava a roupa da mãe, bem maior do que ela, presa por alfinetes. Após a apresentação, em que teve nota máxima dos jurados, a jovem foi elogiada pelo apresentador.

3c. A resposta de Elza Jovem, diante do homem que a ridicularizava, demonstra a mesma lucidez e maturidade de Elza Agora, mulher que venceu na carreira artística.

4b. O efeito expressivo surge da semelhança de sons e da oposição de ideias, construída pela alusão a dois momentos diferentes do ciclo da natureza.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos rejeitem a afirmação, apontando que se trata de uma versão de um texto inicialmente produzido em versos e que o espetáculo não busca um resultado realista.

5a. O texto explora dois sentidos da expressão "ter vista": na primeira ocorrência, significa "alcançar com o olhar" (De Vila Vintém não é possível enxergar a estátua do Cristo Redentor); na segunda, "dar atenção, reconhecer" (Cristo não reconhece, não enxerga os problemas da Vila Vintém).

Desafio de linguagem

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

Em algumas produções do gênero texto teatral, as falas dos personagens, parcialmente ou em sua totalidade, contam com recursos expressivos que as distanciam do uso cotidiano da linguagem. Entre esses recursos estão a combinação e a organização de palavras com fins expressivos, como exemplificam a relação entre *florescer* e *fenecer* na fala de Capuleto ou a repetição de sons em *maltrapilho* e *maltratado* na fala de Avelino. Tais recursos contribuem para a fruição do texto, isto é, para o prazer estético que sua leitura ou audição proporciona ao público.

Crie uma ou mais falas para uma peça teatral com base na seguinte situação: o personagem é um(a) jovem de 16 anos que acabou de receber a notícia de que sua(seu) namorada(o) não quer mais manter o relacionamento iniciado há seis meses. O desabafo será feito como monólogo, que, para evidenciar o estado de espírito do personagem, deverá contar com o recurso da repetição expressiva, como lemos em "Quando na sua casa mora um mundo de gente, onde tem um mundo de gente você se sente em casa". Use também outros recursos que contribuam para a expressividade da fala.

Nesta atividade, os alunos serão orientados na produção de um texto teatral. A produção de uma adaptação deve contribuir para o avanço na apropriação das peculiaridades estruturais e estilísticas do gênero, citada como objetivo na habilidade EM13LP49, além de ser mais uma oportunidade de produção autoral, conforme propõe a habilidade EM13LP54. Na sequência do capítulo, poderão encenar um texto alheio e, ainda, montar um pequeno espetáculo autoral. Consideramos que o trabalho em etapas permite que se apropriem melhor dos diferentes tipos de produção envolvidos na arte teatral.

EXPERIMENTANDO ESCREVER UM TEXTO TEATRAL

Nesta produção, você fará a adaptação de um trecho de romance para texto teatral. Sua peça será composta de um único ato e vai explorar o tema do relacionamento entre jovens, como fez Shakespeare em *Romeu e Julieta*.

O texto será construído com base na adaptação de uma passagem de *Os sofrimentos do jovem Werther*, do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). A obra é um romance epistolar, isto é, formado por um conjunto de cartas. Na carta que você vai ler, Werther conta a seu melhor amigo como foi o retorno do baile em que conheceu Lotte, jovem que se tornará o grande amor de sua vida. O romance foi escrito no século XVIII e você pode optar por manter esse contexto histórico ou adaptar a cena aos tempos atuais.

Leia a carta de Werther.

19 de junho

Não sei onde interrompi minha última carta. Lembro-me, contudo, que já eram duas da madrugada quando me deitei e que, se pudesse conversar em vez de escrever-lhe, teríamos ficado proseando até o amanhecer.

Ainda não lhe contei o que se passou quando voltamos do baile e, hoje também, não terei tempo para fazê-lo.

Foi um magnífico nascer do sol: a floresta úmida e a planície à nossa volta exalavam frescor! Nossas companheiras de viagem cochilavam. Ela perguntou-me se eu não queria fazer o mesmo, acrescentando que eu não me acanhasse por causa dela.

— Enquanto eu puder ver esses olhos abertos — respondi, olhando-a intensamente —, não corro o risco de adormecer.

E, assim, por todo o percurso, viemos conversando até chegarmos ao portão de sua casa. A criada abriu-o sem fazer ruído, assegurando, em resposta a Lotte, que o pai e os pequenos estavam bem, e todos ainda dormiam. Retirei-me então, pedindo-lhe permissão para voltar a encontrá-la naquele mesmo dia. Concedeu-me, e eu voltei lá. Desde então, o sol, a luz e as estrelas podem cumprir suas trajetórias celestes sem que eu distinga quando é dia, quando é noite: o universo desapareceu para mim.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os sofrimentos do jovem Werther*. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 32.

Antes de iniciar sua produção, leia a adaptação que produzimos com base em uma passagem do romance *Mãos de cavalo* (2006), do escritor paulista Daniel Galera. O romance mostra três momentos da vida de Hermano: quando menino, aos dez anos; quando adolescente, aos quinze – trecho escolhido para a adaptação –; e já adulto, cirurgião plástico, um homem que guarda lembranças traumáticas de seu passado.

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

Texto original

Hermano empurrou a bicicleta pela passarela de cimento que cruzava o gramado do jardim, bateu na porta da casa do Bonobo e, sentado em cima do quadro da bicicleta enquanto aguardava a porta ser atendida, apreciou pela quinquagésima vez a capa do disco de vinil *Houses of the holy*, do Led Zeppelin, procurando encontrar alguma nova interpretação ou enxergar um detalhe despercebido na montagem fotográfica de crianças nuas escalando uma enorme formação rochosa na Irlanda.

Naiara atendeu a porta, sorriu, disse oi para Hermano e continuou misturando vigorosamente com uma colherinha de sobremesa a mistura pegajosa [...] dentro de uma xícara de vidro temperado.

Hermano quis saber se o Bonobo estava.

Naiara respondeu que não.

Hermano perguntou se ela sabia quando o irmão voltava.

Naiara respondeu que não, mas disse que se o objetivo da visita era somente deixar o disco para o Bonobo, ela podia receber o disco e entregar para ele mais tarde.

Hermano não queria apenas emprestar o disco da banda pela qual ele e o Bonobo, numa das primeiras conversas que tiveram após a madrugada do retorno da festa da Isabela, descobriram dividir o mesmo entusiasmo, mas esperava sobretudo ter uma nova oportunidade de passar algum tempo com o novo amigo, de modo que o empréstimo do disco era no fundo um pretexto, e por isso preferiu deixar o recado de que retornaria mais tarde.

GALERA, Daniel. *Mãos de cavalo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 134-135.

THIAGO AMORMINO

O romance *Mãos de cavalo* faz parte do acervo do PNBE 2011. Verifique se a obra está disponível na biblioteca da escola e indique-a aos alunos.

Biblioteca cultural

Que tal conhecer um romance contemporâneo? *Mãos de cavalo*, de Daniel Galera, é uma leitura envolvente e seu tema, a culpa, é familiar a quase todos nós. Procure o livro!

Adaptação

ATO ÚNICO

Cena 1

(Hermano entra empurrando uma bicicleta e carregando um disco. Bate na porta da casa de Bonobo. Naiara abre a porta.)

NAIARA: *(sorrindo)* Oi, Hermano. Dando um rolê de *bike*?

HERMANO: Vim entregar isto pro seu irmão. Ele tá aí?

NAIARA: *(misturando com vigor algo dentro de uma xícara)* Hum-hum. Saiu cedo. Tá de *bike* também.

HERMANO: Que meleca é essa que você tá comendo?

NAIARA: Quer? Tava com fome, mas deu uma baita preguiça de cozinhar.

HERMANO: Não. Valeu. *(olhando para o disco)* Você sabe quando o Bonobo volta?

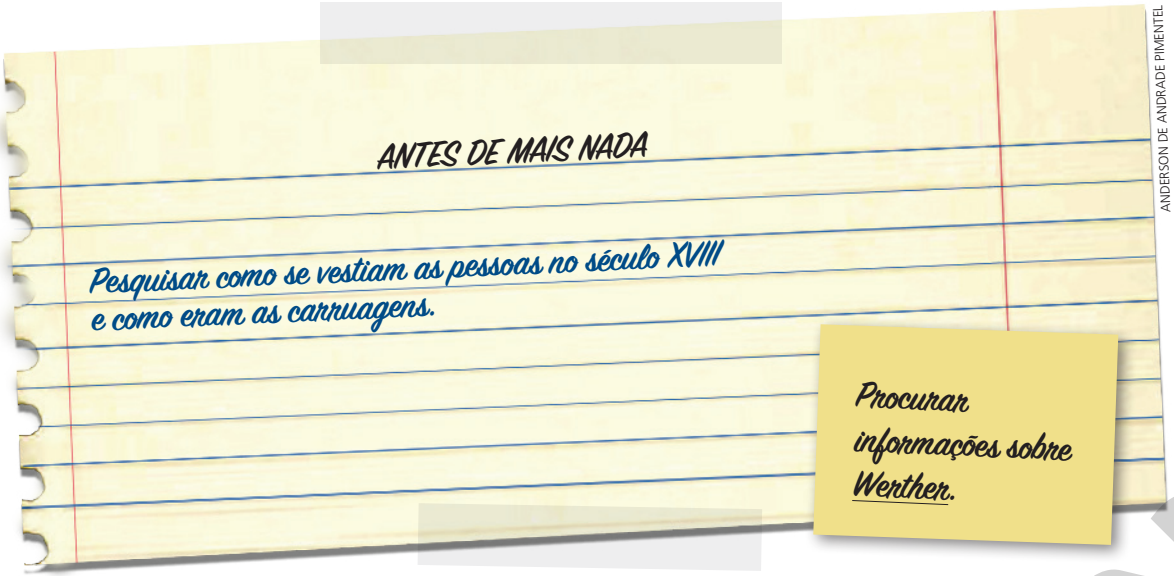
NAIARA: Não. Mas se você só quer entregar o disco, deixa aí. Eu dou pra ele mais tarde.

HERMANO: *(recusando imediatamente)* Não, não. Pode deixar. Mais tarde eu volto aqui.

As adaptações podem ser bem fiéis ao texto fonte, reproduzindo falas ou ações conforme o narrador as contou, ou ser mais livres, incluindo dados para completar a cena. Com essa informação em mente e o exemplo como parâmetro, inicie sua produção.

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

MODELO



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. Leia atentamente o texto literário para se familiarizar com o enredo e com os personagens.
2. Decida se a adaptação será mais fiel ou mais livre e se ocorrerá naquele tempo histórico ou na atualidade.
3. Defina o(s) espaço(s) em que ocorrerão as ações e quais serão os personagens em cena. Serão inseridos personagens para completar a ambientação?
4. Imagine o início e o final do texto, considerando que é preciso criar uma ou mais cenas completas.

Momento de elaborar

1. Inicie pela criação das falas. Elas deverão aparecer em discurso direto, logo após o nome dos personagens. Escolha um modo de fazer essa indicação (por exemplo: nomes em letras maiúsculas seguidos por dois-pontos) e mantenha assim em todo o texto.
2. Desenvolva a história, prestando atenção à sequência lógica.
3. Inclua nas falas elementos que contribuam para a caracterização dos personagens.
4. Insira algumas rubricas que orientem a representação dos atores: entrada dos personagens em cena, reações emocionais, modo de pronunciar algumas falas etc. Lembre-se de que cabe ao diretor definir a encenação, por isso o dramaturgo faz apenas as indicações essenciais.
5. Anote as rubricas que orientam os demais profissionais: informações de cenário e figurino; uso da luz (decidindo entre uma que pareça natural ou uma que foque pontos específicos, ajudando a conduzir o olhar do espectador); efeitos sonoros (sons do ambiente, como uma campainha, ou música que contribua para a emoção a ser transmitida). Mas atenção: a equipe técnica é responsável pelas escolhas; o dramaturgo inclui apenas algumas indicações.
6. Analise atentamente o texto final e todas as decisões sobre como encená-lo, considerando a viabilidade do espetáculo imaginado.

É lógico!

As sequências de instruções para a resolução de um problema correspondem a um algoritmo. Segui-las leva você a, progressivamente, tornar-se capaz de definir as suas etapas com autonomia.

Dica de professor

Os recursos sonoros podem ajudar a contar a história. Por exemplo, trechos de música podem substituir trechos de fala, sugerindo que uma conversa se alongou.

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

MODERNA

Momento de avaliar

Esta avaliação será feita em trios. Após a audição de cada texto, que poderá ser repetida se for necessário, façam comentários usando o quadro abaixo como parâmetro.

1	A adaptação é coerente com o trecho do romance?
2	O texto conseguiu transmitir ao público a atmosfera íntima que envolve os dois jovens?
3	Há rubricas orientando atores, diretor e equipe técnica?
4	As falas apresentam um registro linguístico compatível com os personagens? Elas soam naturais?
5	O formato do texto é bem organizado, facilitando o trabalho do diretor, dos atores e da equipe técnica?
6	A adaptação tem potencial para se tornar um bom espetáculo teatral?

Reflita sobre os comentários feitos por seus colegas e reescreva a adaptação aprimorando pontos que não pareceram satisfatórios.

Dica de professor

A **leitura expressiva** é aquela atenta à entonação, às ênfases, ao ritmo e à organização sintática do texto. Para uma **leitura dramática** ou **teatro lido**, é preciso, além desses aspectos, usar expressões faciais e gestos.

Momento de apresentar

Sugerimos que você forme grupos de modo que todos os alunos participem da apresentação como autores ou ledores. Se houver possibilidade, reserve cinco minutos para que ensaiem a leitura. Será preciso providenciar cópias das adaptações que serão lidas para evitar que o texto tenha de ser passado de um para outro ledor.

O professor organizará leituras dramáticas de algumas adaptações. Caso seja escolhido para essa atividade, procure ser expressivo para que seu personagem pareça estar mesmo dialogando no contexto específico criado pelo texto teatral.

EXPERIMENTANDO +

LEITURA 3

A atividade dialoga com a habilidade EM13LP14. Um de seus objetivos é a observação dos efeitos de sentido decorrentes da escolha e composição das imagens, dos elementos sonoros e da performance da atriz, relacionando-os ao texto verbal. As questões podem ser resolvidas com o apoio das fotografias, mas, se for possível, exiba o *teaser* para que os alunos observem movimentos de câmera, transições, detalhes de *performance* etc. Nesse caso, amplie as perguntas, pedindo uma comparação entre as cenas em preto e branco e as coloridas (estas mantêm o aspecto realista; aquelas fazem da figura da mulher uma espécie de símbolo de força a ser admirado) e uma análise da trilha sonora (composta de três momentos – ausência de trilha, instrumental 1 e instrumental 2 –, marca-se por mudanças quando o nome *Elza* é pronunciado). Os dois segmentos musicais pertencem à canção "Mulher do fim do mundo", interpretada por Elza.

O texto a seguir é a transcrição de um *teaser*, um gênero da esfera publicitária usado para provocar a curiosidade do público em torno de um produto a ser lançado. Em publicações *on-line*, o *teaser* costuma ser um vídeo curto, formado, normalmente, por texto verbal, imagens em movimento, *performance* de atores, elementos sonoros e efeitos de iluminação.

A campanha do musical *Elza* contou com sete *teasers*, cada um protagonizado por uma das atrizes. Conheça um deles.

Musical Elza – Teaser *Larissa Luz*

Eu sou Larissa Luz. Sou baiana, soteropolitana. Participar de um espetáculo que traz à tona a vida de Elza Soares é dar mais um passo na direção da conquista de um espaço que sempre foi nosso. Falo nós, mulheres negras, resistentes, lutadoras. Elza é uma referência. Trazer a Elza que tem dentro de nós é exaltar todo nosso poder à máxima potência dentro de um contexto que faz completamente necessário exaltar nosso poder, a nossa força. É agora! É a nossa hora! E as pessoas precisam conhecer a história de Elza Soares.

Na sequência, escrito na tela, sobreposto à imagem da atriz:

Vem aí o musical. Direção **Duda Maia**. Texto **Vinicius Calderoni**. Direção Musical **Pedro Luís**. Direção de Produção **Andréa Alves**.

Na tela seguinte, ainda sobre a atriz, o título: **Elza**

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

MODERNA

SARAU AGÊNCIA DE CULTURA BRASILEIRA

SARAU AGÊNCIA DE CULTURA BRASILEIRA

SARAU AGÊNCIA DE CULTURA BRASILEIRA

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=44juNQXbQlo>. Acesso em: 21 fev. 2020.

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. Sugerimos alertar os estudantes sobre isso.

Por dentro do texto

1. **Que expectativa em relação à peça é criada pela fala de Larissa Luz?**
2. **A diretora Duda Maia optou por uma encenação que associa três dimensões – as atrizes são Elza, elas mesmas e todas as mulheres negras ao mesmo tempo. Como o *teaser* revela essa ideia?**
3. **Observe os *frames* (quadros do vídeo) do *teaser*.**
   a) Descreva o uso da cor, da luz e do enquadramento.
   b) Apesar de haver certa variação dos recursos empregados, apenas a atriz está em cena. Qual é o efeito disso?
4. **A atriz Larissa Luz é fisicamente muito parecida com Elza Soares, e sua voz aproxima-se muito da voz da cantora. Você acha que essa é uma vantagem para a encenação? Por quê?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que a atriz destaca a figura de Elza como representação da resistência da mulher negra. Assim, embora mencione a "vida" ou a "história" da cantora, cria a expectativa de abordagem de um contexto social.

3a. Há um *frame* em preto e branco, em que a luz é visível, e outros coloridos. Em dois *frames*, a atriz aparece no centro da imagem, totalmente abarcada pela câmera; no último, a câmera está fechada no rosto dela, mostrando detalhes.

3b. O *teaser* enfatiza a figura da atriz e aquilo que está dizendo, evitando qualquer outro elemento que dispute a atenção. Evidencia, portanto, o tema da peça e não o efeito de entretenimento que também é produzido por ela.

4. Resposta pessoal.

Não há uma resposta correta. Os alunos devem observar que, por Elza ser uma mulher com características muito singulares, sobretudo quanto à voz, a semelhança é bem-vinda porque ajuda a compor a atmosfera da peça. Por outro lado, bons atores podem interpretar qualquer papel, mesmo sem tal semelhança. As demais seis atrizes, por exemplo, não são parecidas com a cantora. Além disso, é possível conseguir tal proximidade pela caracterização (maquiagem, figurino etc.).

Sugerimos que as questões sejam respondidas em trios para que os alunos compartilhem seus critérios de análise de imagens e para que tenham espaço para comentar suas impressões. Um dos objetivos da escolha do texto *Elza* e do encaminhamento desta seção e do boxe **Bate-papo de respeito** é provocá-los a refletir sobre preconceito e "lugar de fala". Percorra a sala, ouça as conversas e, no fechamento do debate (próxima atividade), retome e refute falas que atentem contra os direitos humanos ou sejam desrespeitosas, sem expor os alunos que opinaram.

O *teaser* chama a atenção para a figura real de Larissa Luz, em lugar de já colocá-la como Elza, além de o discurso chamar as mulheres negras à ação ("É a nossa hora!").

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

Bate-papo de respeito

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

A peça de Vinicius Calderoni é uma obra de arte engajada, isto é, criada com a intenção de levar o público a refletir sobre um problema social com base no ponto de vista apresentado. Veja.

CAROLINA VIANNA

Hoje poderia dizer que elas são coautoras e colaboradoras do texto. São sete atrizes negras e múltiplas, como a Elza é. Diante da responsabilidade enorme, eu estabeleci limites de fala para mim, por exemplo, em relação a alguns temas. Limitei a minha voz e disse que não escreveria nada, queria os relatos delas e as opiniões. Pedi a colaboração delas, das experiências vividas por uma mulher negra.

Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/10/02/musical-elza-celebra-premios-e-indicacoes-com-apresentacoes-no-cineteatro-sao-luiz/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Em grupos, discutam:

Vocês acham que Calderoni acertou ao ceder espaço para a voz das atrizes? É importante que a discussão sobre a mulher negra seja feita com a participação delas? Um homem branco pode construir o universo dessa peça sem ouvir essas mulheres?

Tá ligado!

Assim como Calderoni, atletas estadunidenses usam sua profissão para promover a reflexão sobre a sociedade, como você pode ver no capítulo 3 da unidade 1.

Inspira?

Você já conhecia o artista Vinicius Calderoni? Além de dramaturgo, o que mais ele é? Procure dados sobre sua carreira.

Calderoni é um dos músicos do grupo 5 a Seco. É roteirista de cinema e ator.

Pergunte aos alunos se a carreira múltipla de Vinicius é inspiradora para eles. Eles também gostariam de ter uma atuação tão ampla? É possível pensar nisso dentro da carreira que escolheram? O objetivo é que reflitam sobre flexibilidade. Um dentista, por exemplo, pode também ser professor em uma faculdade de Odontologia, manter um *site* sobre saúde bucal ou, ainda, realizar algo totalmente diverso, como produzir e vender bijuterias artesanais.

LEITURA 4

Esta é uma atividade simples. Sugerimos que seja feita como tarefa de casa e que, em sala, os alunos sejam convidados a retomar as ideias apresentadas pelo texto. Não é preciso corrigir as perguntas uma a uma; faça outras que retomem as informações. Finalize pedindo a resposta da atividade 1b, que destaca a figura da diretora do espetáculo e introduz a produção que virá em seguida.

O texto a seguir faz parte de um dos cadernos da série *Valores culturais* (Sesi-SP), produzido com foco em diferentes expressões artísticas. Escolhemos o texto que trata da função do ator, do volume sobre Artes Cênicas. Conheça-o.

O ator e a representação

O ator é, antes de tudo, um privilegiado. Pode ser qualquer um, incorporar outra *persona* de corpo e alma para em seguida voltar a ser ele mesmo. Para isso, vale-se de exercícios de preparação e conscientização corporal de modo que seu eu se torne invisível. Aos olhos encantados da sua audiência, só o personagem existe.

Ao emprestar seu corpo, o ator torna-se veículo da arte. E tudo acontece ao vivo, diferentemente de outras artes – escultura, pintura, escrita –, cujo fazer não é mostrado ao público no momento em que acontece.

Por isso o ator necessita tanto do ensaio, porque aos outros artistas basta o livre fazer e desfazer, para só depois apresentar o resultado à sua audiência. Já o ator precisa elaborar seu trabalho tendo em conta que o apresentará por uma quantidade determinada de vezes e nenhuma apresentação será exatamente igual a outra. Sua habilidade está em superar essa contingência sem desfigurar a obra, e isso somente é possível pela construção sólida do personagem e por ensaios exaustivos.

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

MODERNA

THIAGO AMORMINO

Ser alguém por um momento e voltar a ser você mesmo em outro, aliar a vida imaginada e a vivida não é tarefa simples, exige técnica, imaginação criadora e livre trânsito pelo espaço cênico. Uma linha tênue, sutil separa o convencimento da incredulidade. Uma atuação convincente alcança certo grau de veracidade que desprende o espectador do real para o lúdico sem que essa transição seja percebida. Por meio de diferentes técnicas, modelos e sistemas, de Stanislavski, passando por Anton Tchekhov (1860-1904), Bertold Brecht (1898-1956), Antonin Artaud (1896-1948), Jerzy Grotowski (1933-1999), Peter Brook (1925-) e tantos outros, o ator busca abrir a janela para o infinito interior e, a partir de poucos elementos simbólicos, retratar a alma humana.

CADERNO DE ARTES CÊNICAS. São Paulo: Sesi-SP, 2012. v. 1, p. 54.

Por dentro do texto

1. **Releia o primeiro parágrafo.**
   a) No contexto da representação, o que significa "se tornar invisível"?
   b) Na sua opinião, a ideia de "invisibilidade" invalida a opção da diretora Duda Maia para a encenação das atrizes de *Elza*? Justifique.

1a. "Tornar-se invisível" significa incorporar integralmente o personagem.

2. **Ao mostrar certas particularidades da representação diante de outros fazeres artísticos, o produtor do texto afirma: "Sua habilidade está em superar essa contingência sem desfigurar a obra".**
   a) A que ele se refere com o termo *contingência*?
   b) Qual é a "desfiguração" que o ator precisa evitar?

No contexto, *contingência* refere-se às particularidades ou eventualidades de cada apresentação.

3. **A peça *Romeu e Julieta* teve inúmeras montagens, produzidas tanto por profissionais quanto por amadores, em situações despretensiosas. Considere o que foi dito sobre a representação e a relação com o público e responda: quais são os prováveis limites de uma peça não profissional?**

4. **A proposta do *Caderno de artes cênicas* é, segundo os produtores da coleção em que se insere, contribuir para que o público entenda melhor a expressão artística teatral. O trecho lido acrescentou algo ao seu conhecimento sobre a arte da representação?**

1b. Resposta pessoal.

A questão problematiza a exposição teórica ao confrontá-la com uma prática que não a confirma. Ajude os alunos a notar que a opção de Duda Maia é bastante particular e, em certa medida, arriscada, e que corresponde a uma iniciativa do teatro contemporâneo.

2b. A desfiguração da obra, já que as representações são diferentes a cada vez, inclusive devido às particularidades de recepção do público.

3. Segundo o texto, a representação pressupõe "exercícios de preparação e conscientização corporal" e muitos ensaios para uma "construção sólida do personagem". Sem isso, torna-se difícil conseguir uma "atuação convincente".

4. Resposta pessoal.

A resposta vai depender do grau de familiaridade com o teatro. É possível que alguns alunos digam que nunca haviam pensado no corpo do ator como "veículo da arte" (assim como uma tela seria um veículo da pintura) ou não soubessem que existem sistemas diferentes de preparo para uma atuação, como sugere a lista de especialistas citados.

E SE A GENTE... ENCENASSE?

Combine com os alunos a data da apresentação e o espaço em que se dará (sala de aula, teatro, pátio etc.). Se houver tempo para desenvolvimento do trabalho durante as aulas, apresente um cronograma aos alunos; caso contrário, explique que deverão se preparar em seu tempo fora da escola.

Nesta atividade, vocês devem se preparar para encenar o texto teatral da **Leitura 1** ou da **Leitura 2**.

Preparo

1. **Os grupos devem ser formados por alunos suficientes para haver um diretor, um membro da equipe técnica (que, no caso, acumulará as funções de cenógrafo, figurinista, iluminador e sonoplasta) e todos os personagens, sendo possível a um aluno assumir mais de um papel.**
2. **O diretor é o responsável pelo espetáculo teatral. Cabe a ele transformar o texto escrito pelo dramaturgo em encenação, o que pode ocorrer de maneira mais fiel ou com várias adaptações.**
3. **O diretor distribuirá as falas após verificar quem deseja fazer cada papel e, se mais de um ator quiser o mesmo, realizará uma audição, isto é, um teste. Ele pode, inclusive, convidar os atores para determinados papéis.**
4. **Os atores devem estudar suas falas para definir a melhor maneira de interpretá-las. Será necessário decorá-las.**

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

MODERNA

5. **A equipe técnica deve seguir as rubricas do texto, providenciando o que for necessário, mas poderá sugerir ao diretor a inclusão ou a alteração de elementos. Também será responsável por produzir aquilo que ele solicitar.**
6. **O diretor e a equipe técnica precisam estar atentos para planejar a encenação de acordo com o espaço cênico indicado pelo professor (sala de aula, pátio, teatro etc.).**
7. **Quando os ensaios começarem, o diretor deverá determinar a posição dos atores no espaço cênico e o ritmo dos acontecimentos, negociar mudanças na interpretação, avaliar com a equipe técnica o uso dos recursos etc.**
8. **É preciso ensaiar várias vezes até que os atores estejam confiantes e todos os detalhes estejam resolvidos.**
9. **Um dos alunos deve ser preparado para substituir qualquer um dos atores, no caso de um imprevisto.**

Apresentação

1. **Antes da apresentação, os atores devem cuidar de seu figurino e maquiagem, com a ajuda da equipe técnica.**
2. **A equipe técnica também deverá garantir que todos os elementos do cenário e os recursos de som e iluminação estejam funcionando adequadamente.**
3. **O diretor deverá fazer os ajustes finais.**
4. **A cena deve se iniciar após a indicação do professor e o silêncio do público.**
5. **Os atores devem encenar com naturalidade, projetando sua voz de modo a serem ouvidos por todos.**
6. **Caso um ator pronuncie uma frase de modo ininteligível, poderá repeti-la. Se esquecer uma fala, poderá ser ajudado por outros atores em cena.**

Pós-apresentação

É importante que esse momento seja entendido como etapa de aprendizado, voltada ao reconhecimento, em ambiente de confiança e parceria, daquilo que pode ser aprimorado.

No final das apresentações, conversem sobre a experiência. O que foi mais legal de fazer? O que foi mais difícil? Alguém se interessou por seguir uma carreira ligada ao teatro? Como os grupos se saíram? Quais sugestões um grupo pode apresentar a outro?

LEEKYUNG KIM

A montagem do cenário do espetáculo juvenil *Space invaders*, de Fernanda Gama, permite ao espectador ver o que ocorre em diferentes partes de uma residência, e o traje de astronauta de um dos personagens sinaliza sua condição de jovem excluído e solitário. Foto de 2017.

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

MODERNA

LEITURA 5

Com a experiência da encenação, os alunos provavelmente ficaram mais sensíveis e atentos à reflexão acerca da função do ator e do teatro. Agora, precisarão novamente se distanciar da experiência para ler um estudo sobre o papel dos jogos teatrais no trabalho com adolescentes. Trata-se de um texto que retoma algumas informações da **Leitura 4**, mas as desenvolve de modo mais complexo. É um dos objetivos do Ensino Médio apresentar ao aluno leituras mais desafiantes. Avalie se é preciso que os alunos resolvam as questões em grupos. Na etapa de correção, sempre que houver dúvida ou equívoco, peça à turma que volte ao texto para identificar os trechos que permitem confirmar uma resposta ou reconstruí-la.

O texto a seguir foi escrito por Ingrid Dormien Koudela, professora de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes (ECA), da Universidade de São Paulo. Koudela é especialista em projetos educacionais ligados ao teatro.

Na obra *Jogos teatrais*, ela relata a aplicação de técnicas de improvisação teatral criadas pela especialista estadunidense Viola Spolin em situações de aprendizagem diversas. Leia um trecho dessa obra.

A experiência com o grupo de adolescentes

O adolescente é um marginalizado do teatro brasileiro. Raras são as peças dirigidas especialmente a essa faixa etária. Os espetáculos infantis lhes são monótonos e carentes de significado, e o teatro "adulto", que poderia propiciar uma experiência mais rica, torna-se inacessível, pela presença da censura. A maior parte da população disponível para o teatro está deliberadamente fora de seu alcance.

Muitos jovens vivem de dez a vinte e cinco horas por semana a relação palco/plateia, seja diante da televisão, ouvindo rádio ou assistindo filmes – mais tempo do que passam na escola, em determinados casos. Perplexos com o impacto da televisão, nos perguntamos como agir diante dessa realidade. Sem formular uma compreensão e análise daquilo que vê, o público identifica no gesto pasteurizado seus modelos. Uma análise da interferência negativa dos conteúdos dos programas para a formação do jovem não esgota ainda o problema, que resiste na atitude passiva que a audiência durante horas a fio gera no indivíduo.

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade.

Ao organizar o curso para o grupo de adolescentes, o objetivo que nos colocamos foi o desenvolvimento de uma linguagem, potencialmente inata em todos os indivíduos, mas marginalizada. Nesse contexto, a função da representação era a elaboração da realidade observada e a reflexão sobre o significado da ação de representar.

O objeto de observação mais próximo para avaliar a estrutura do gesto era o reconhecimento do próprio corpo. Através do jogo de improvisação, trabalhamos com a resistência característica dessa faixa etária em utilizar o próprio corpo e ocupar o espaço físico.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 78.

2. A autora menciona que o teatro proporciona a superação da passividade e da tendência a repetir "gestos pasteurizados", isto é, de pouco significado; permite conhecer melhor a realidade por meio de processos individuais; e favorece a superação da resistência ao uso do corpo, que marca a adolescência.

3. Resposta pessoal.

É interessante notar que esses estudos podem ter grande valor, porque muitas das observações e conclusões mantêm-se válidas. Mas é necessário fazer uma leitura crítica para reconhecer os dados que já não são aplicáveis.

4. Além da maior complexidade da abordagem, o texto está focado na relação do adolescente com o teatro, considerando o potencial deste na formação daquele, algo que interessa, predominantemente, a educadores e especialistas.

Deliberadamente: decididamente.

Pasteurizado: sem originalidade, empobrecido de qualidades artísticas, para agradar ao grande público.

Inata: natural, que pertence ao ser desde o seu nascimento.

1. O texto discute o impacto da televisão sobre o jovem e não menciona o uso de computadores e celulares. Há também referência à censura.

Papo aberto sobre o texto

1. Converse com os alunos: O que precisaria ser considerado pela especialista se fosse tratar da ideia de "audiência" hoje? O objetivo da questão é levá-los a desdobrar o raciocínio que fizeram ao identificar a mudança nos meios de comunicação. O uso de computadores e celulares leva a uma alteração no sentido de audiência, uma vez que permite produção de conteúdo e interação menos passiva. Permanecem, porém, as ideias de que o adolescente convive com o "gesto pasteurizado" e sua atitude é pouco crítica.

O texto de Ingrid Dormien Koudela foi escrito na década de 1980 e vem sendo reeditado, isto é, publicado novamente desde então.

1. **O que permite ao leitor reconhecer que o texto foi escrito há bastante tempo?**
2. **A existência de várias reedições mostra que a obra não está obsoleta, isto é, superada. Relacione as informações ainda válidas para quem deseja refletir sobre a experiência teatral.**
3. **Considerando as respostas aos itens anteriores, o que você pode concluir sobre como proceder ao usar como fonte de pesquisa estudos acadêmicos mais antigos?**
4. **Diferentemente do texto da Leitura 4, este é destinado a um público específico: estudiosos da área do teatro e professores interessados na técnica dos "jogos teatrais". Que aspectos revelam esse direcionamento?**

Investigue

A pesquisadora Ingrid Koudela mencionou que as peças "adultas" não são acessíveis aos adolescentes devido à censura. Que regra funciona atualmente para determinar a possibilidade ou não de um adolescente assistir a um determinado espetáculo teatral?

Investigue – Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Por dentro do texto

1a. O argumento de que todos os indivíduos teriam a capacidade inata de usar a linguagem da representação.

1b. O fato de a linguagem expressiva ser marginalizada e de os adolescentes resistirem a usar o corpo.

1. A especialista defende que as experiências teatrais sejam levadas ao adolescente.

a) O que justifica sua certeza de que o trabalho pode obter resultados satisfatórios?

b) Quais são as dificuldades que, na percepção dela, podem interferir nesse processo?

2. Ingrid Koudela também analisa o adolescente como público.

a) A estratégia de iniciar a abordagem por esse aspecto lhe parece coerente e produtiva? Justifique sua resposta.

b) Qual é sua experiência como público de teatro?

2a. Resposta pessoal. É interessante que o aluno observe que há uma lógica: ao mencionar o acesso exíguo do adolescente ao teatro, a especialista reforça a importância de se proporcionarem experiências com a linguagem teatral a esse grupo.

2b. Resposta pessoal. Pergunte aos alunos se já tiveram a oportunidade de ir ao teatro ou de assistir a alguma apresentação teatral na escola ou mesmo a reproduções delas em programas de TV ou filmes. Estimule-os a falar dessa experiência. É bastante provável que alguns não tenham ido ao teatro ou que as idas tenham sido pontuais, o que lhe permitirá levantar os motivos disso: falta de oportunidade? Falta de interesse? No caso de cidades que dispõem de teatros, indique boas razões para assistirem a peças, como a oportunidade de ver interpretações ao vivo e de entrar em contato com obras que divertem, conscientizam politicamente, fazem refletir sobre experiências humanas, entre outros fatores.

EXPRESSÃO

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

Nosso espetáculo teatral

Nesta atividade, vocês aproveitarão o que aprenderam nas seções **Experimentando escrever um texto teatral** e **E se a gente encenasse?** para produzir um espetáculo teatral diferente, em que o foco não será contar uma história por meio de falas. Em seu lugar, será feita uma *performance*, criada a partir de *Romeu e Julieta*. A atividade será feita em grupos e deverá durar, no máximo, cinco minutos. Em um primeiro momento, os demais alunos da turma serão a plateia.

Etapa 1 – Planejamento

1. Iniciem a atividade conversando sobre a peça *Romeu e Julieta*. Vocês conhecem toda a história? Por que acham que faz tanto sucesso?
2. Identifiquem os principais movimentos da peça – o encontro, o conflito, a expectativa etc. – e pensem em como mostrá-los sem usar ações literais (aquelas que simulam situações reais). Por exemplo, vários corpos que se trombam podem representar o conflito entre as famílias.
3. Lembrem-se de que as falas estão proibidas. Apenas a recitação de poemas ou a apresentação de canções são permitidas.
4. Considerem que a representação não precisa ser feita por atores vestidos de maneira realista. Vocês podem vestir-se com roupas neutras e usar máscaras ou perucas para identificação, ou objetos, como bonecos, tecidos e aros.
5. Escolham o cenário, considerando a coerência com a situação encenada e com os personagens, a viabilidade da elaboração e a necessidade de adaptação ao espaço cênico indicado pelo professor. É possível obter bons resultados com materiais simples e, inclusive, pensar em reaproveitamentos: dois caixotes de madeira podem servir como dois bancos, uma cama (quando juntos), uma montanha (quando empilhados) etc. Lembrem-se de que a mesma área será usada por outros grupos e, portanto, é preciso que o cenário possa ser desmontado rapidamente.
6. Definam o uso da luz. Lanternas podem focar pontos específicos, ajudando a conduzir o olhar do espectador. Lanternas cobertas com papel-celofane colorido podem criar efeitos luminosos bem interessantes.
7. Determinem também os efeitos sonoros, pensando em sons do ambiente (chuva, campainha etc.) ou músicas que possam contribuir para a emoção a ser transmitida.
8. Combinem a maneira como serão divididas as tarefas. Vocês farão todas as etapas juntos? Vão atribuir funções a cada integrante do grupo?

Tá ligado!

Orientamos a criação de uma audioteca dos sons do ambiente no capítulo 1 da unidade 2. Ela pode ser um material útil para a sonoplastia.

É lógico!

As etapas do planejamento propõem que você analise cada uma das partes do problema a ser resolvido. Esse processo é chamado de **decomposição**.

! Combine com os alunos o espaço em que a apresentação se dará (em um palco, na quadra ou até mesmo na sala de aula) e a data de apresentação e defina uma agenda para ensaios, que podem ocorrer dentro e/ou fora do tempo de aula, conforme seu planejamento. Sugerimos que você acompanhe pelo menos um dos ensaios para verificar como está sendo a convivência e atuar para resolver conflitos, se for o caso. As encenações teatrais escolares são boas oportunidades para trabalhar valores como respeito e companheirismo. Após a primeira apresentação, considere a possibilidade de mostrar todos ou alguns dos trabalhos a outras turmas. Será interessante para os seus alunos, que poderão aproveitar novamente a experiência, e para os demais, que poderão conversar sobre as diferentes soluções encontradas para representar uma peça tradicional.

MODERNA

Etapa 2 – Produção do texto e do espetáculo

Como não há falas, o texto será formado pela sequência de ações que serão apresentadas ao público.

1. Na rubrica inicial, deve ser indicada a forma como a *performance* terá início. Os atores estarão no palco ou entrarão com a cena iniciada? Haverá música? Como estarão vestidos? Quais serão os deslocamentos e movimentos principais?
2. O texto deve dar continuidade a essas indicações, esclarecendo a sequência de ações e a forma como acontecerão. Ex.: PERSONAGEM 1 corre até o centro do palco. (*Ouve-se uma rápida sucessão de tique-taques.*)
3. É interessante que o final do espetáculo esteja bem marcado para que o público compreenda que a apresentação está concluída.
4. Analisem atentamente o texto final e todas as decisões sobre como encená-lo, considerando a viabilidade do espetáculo imaginado.
5. Iniciem os ensaios. Os atores devem realizar vários ensaios para aprimorar sua linguagem corporal e sua movimentação no palco, sob orientação dos demais integrantes da equipe.
6. Os responsáveis por figurino, cenário, som e luz devem providenciar e testar os objetos necessários na área destinada à encenação.

Etapa 3 – Apresentação

Se for possível, filme as apresentações para que os alunos possam, posteriormente, avaliar a produção. Cada grupo poderá pedir a um colega que faça a filmagem e a compartilhe. Reserve tempo para que assistam ao vídeo e comentem suas impressões.

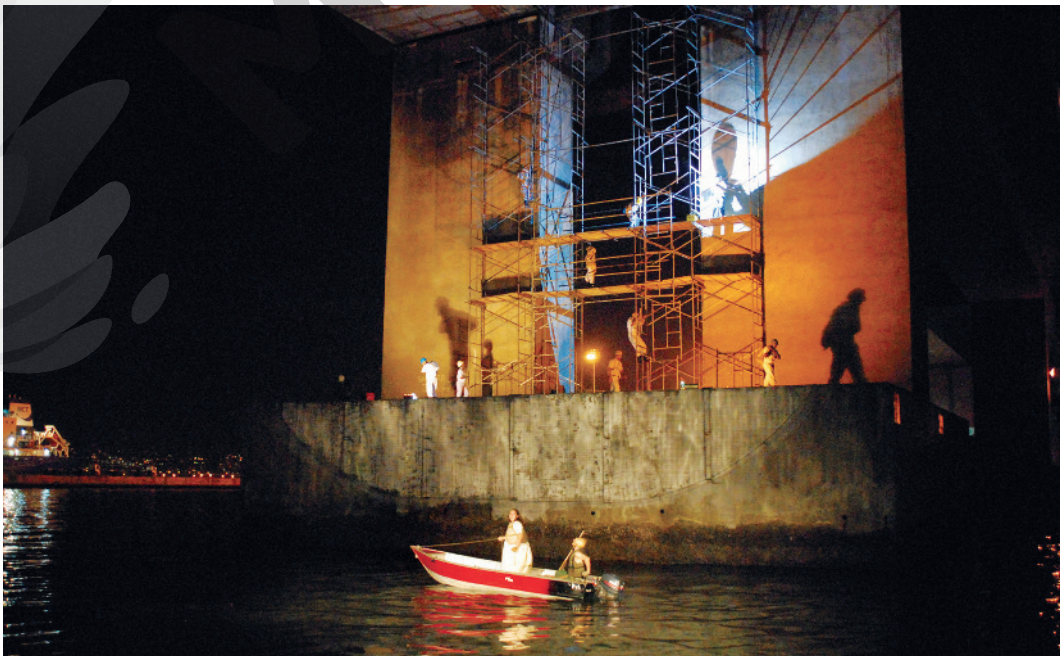
Vocês já prepararam o texto, providenciaram o equipamento e ensaiaram. Agora é o momento de mostrar o resultado de todo esse processo à plateia. Façam o trabalho com seriedade e, ao mesmo tempo, divirtam-se.

A principal avaliação desse trabalho será feita pelo público, que dará sinais de ter gostado ou não da apresentação.

Recado final

Se a questão do valor dos ingressos for mencionada, mostre aos alunos que muitas peças são encenadas gratuitamente ou com preços acessíveis e que devem procurá-las em guias culturais da cidade, disponíveis em jornais, revistas e internet.

Ir ao teatro é uma experiência muito rica, mas, infelizmente, grande parte dos brasileiros nunca esteve na plateia de um espetáculo teatral. Por não ter intimidade com essa arte ou com o próprio ambiente do teatro, acabam por descartar essa possibilidade de entretenimento e reflexão, sem nem mesmo experimentá-la. Nosso convite é para que você vá ao teatro. Se já foi, repita essa experiência muitas vezes. Veja os guias de espetáculos de sua cidade ou região; certamente, você encontrará uma peça interessante e acessível.



NELSON KAO/TEATRO DA VERTIGEM

Marilia De Santis e Sérgio Pardal em encenação no rio Tietê (SP) pela companhia Teatro da Vertigem, 2007.

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

CAPÍTULO

3

Leia nossa proposta de percurso didático para este 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 algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Levanta a sombrinha que o frevo vai passar!

A dança é uma das práticas da cultura corporal e compõe as experiências de aprendizagem nesta etapa da formação escolar. Ao longo do capítulo, por meio de leituras, práticas e vivências, o aluno poderá se apropriar de conceitos e atitudes que envolvem essa linguagem, contribuindo para a interação social e o estabelecimento de relações construtivas de respeito às diferenças, objetivos preconizados pelas habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Você, provavelmente, já experimentou a dança em algum momento de sua vida. Já parou para pensar nos diferentes significados que ela carrega?

Como veremos neste capítulo, a dança é uma das práticas corporais mais antigas da humanidade, compondo ritos de passagem, costumes, festejos e até mesmo algumas práticas de luta e guerra das sociedades de todos os tempos. Há diversos registros dessa prática em todo o mundo, como em pinturas rupestres, que retratam essa relação íntima entre as pessoas e a dança desde antigas eras. Antes da fala e da escrita, sentimentos e emoções eram transmitidos por meio de movimentos como giros, palmas e batidas de pés no chão, o que fez da linguagem corporal um dos principais elementos de comunicação e expressão.

Cerimônias realizadas em momentos significativos da vida das pessoas, como o nascimento, o casamento, a passagem para a adolescência em muitas comunidades, o funeral, entre outros.

Dentro do universo da dança, existem diversas manifestações (danças de salão, urbanas, clássicas, entre outras). Neste capítulo daremos enfoque às danças populares ou folclóricas. Que tal conhecer um pouco mais sobre elas?

Indicamos a leitura da obra *Dança popular*: espetáculo e devoção, da professora Marianna Monteiro (São Paulo: Terceiro Nome, 2011). Nela, a autora investiga os processos formativos das danças populares brasileiras e indica novos olhares sobre suas representações e principais características. Há, também, algumas reflexões sobre a oposição que existe entre cultura popular e cultura erudita, o que pode auxiliar na construção das discussões com os alunos.

PALÊ ZUPPANI/PULSAR IMAGENS

Pintura rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara, São Raimundo Nonato, Piauí, 2010.

LEITURA

Sugere-se a abordagem do frevo como dança popular brasileira, mas é possível selecionar outra de maior relevância e significado dentro de seu contexto social.

Podemos entender as danças populares como manifestações que fazem parte da cultura humana e que surgiram inicialmente como possibilidades de expressão e comunicação. Gradativamente, elas começaram a integrar diferentes ritos, como manifestações sagradas, religiosas e festejos populares, ou mesmo momentos de lazer e socialização nas comunidades em que se desenvolviam. Passaram, portanto, a compor as raízes de diferentes culturas e povos por ganharem papéis históricos e sociais e atuarem na construção de sua identidade.

No Brasil, as danças populares se constituem em conjunto com a miscigenação do povo, de forma que se pode notar nelas a mistura de referências indígenas, europeias e africanas, culturas que participaram diretamente do processo de formação do povo brasileiro. Dessa forma, apresentam características específicas de cada lugar em que se manifestam, perpetuando tradições que são passadas de uma geração a outra.

As danças populares são manifestações que englobam diferentes emoções, saberes, representações sociais, além de retratar a vida cotidiana e as experiências de um povo. Assim, o frevo, o maracatu, o xaxado, as cirandas, a quadrilha, a chula, a catira, o siriri, o carimbó, entre tantos outros, configuram-se como danças populares que carregam múltiplos significados sociais em cada uma de suas comunidades. Vamos ler sobre o frevo.

Chula: dança popular de origem portuguesa, que assumiu características próprias no sul do Brasil.
Catira: dança popular de origem ameríndia; caterete.
Siriri: dança popular da região Centro-Oeste.
Carimbó: dança popular originária do Pará.

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

NÃO PRIMA

Frevo: dança e cultura pernambucana

Por Paula Rondinelli – Brasil Escola
Frevo: dança e cultura pernambucana

Com origens no final do século XIX, o frevo é uma manifestação da cultura corporal tipicamente pernambucana. Não é novidade afirmar que o termo *frevo* se deve a uma alteração popular da palavra *ferver*. Segundo informações disponíveis no *site* do "Galo da Madrugada", um dos blocos mais tradicionais de carnaval do Recife, como o ritmo era bastante acelerado, "com o passar dos anos, o termo usado pelas pessoas para o ritmo era 'frervendo' e assim ficou conhecido como frevo".

[...]

Inicialmente, o *termo* frevo designava uma folia de rua marcada pela música intensa. Relatos de jornais da época, anteriores ao acontecimento anual, são indicativos para mostrar que essa festa realmente ganhava as ruas da cidade de Recife. Para conter o "frervor" dos foliões, os organizadores passaram a contratar grupos de capoeira que se apresentavam à frente dos blocos, com o intuito de controlar os comportamentos violentos que por vezes surgiam. Além disso, o uso do guarda-chuva – ou sombrinha, dependendo da região – na dança também tem a mesma origem: os grupos de capoeira usavam também esse artefato para controlar a população.

Se observarmos de perto, hoje, os movimentos corporais do frevo, podemos identificar claramente a influência da capoeira na sua composição, especialmente movimentos baixos, que requerem máximas flexões dos joelhos. Atualmente há, em média, 120 passos catalogados para o frevo. Em geral, os passos mais complexos, que incluem habilidades acrobáticas, são realizados apenas por passistas dos blocos, a grande massa de foliões mantém a sua diversão com passos mais simples e populares.

Alguns blocos são tão importantes que ajudam a perpetuar o frevo como patrimônio cultural do Recife, como é o caso do já citado "Galo da Madrugada", do Recife, e o "Clube de Vassourinhas", de Olinda. [...]

Frevo: dança e cultura pernambucana. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/frevo-danca-cultura-pernambucana.htm>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Sabia?

Em 9 de fevereiro, é comemorado o Dia do Frevo. Em 2007, essa dança foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Em 2012, também foi incluída na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Unesco.

Para saber mais, acesse o *site* do Iphan. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/62>. Acesso em: 6 mar. 2020.

É muito importante que os alunos leiam os textos para que possam aprofundar seus conhecimentos sobre os temas abordados em aula, mesmo que causem certo estranhamento por se tratar da componente curricular de Educação Física, tradicionalmente associada a atividades práticas. Caso não consiga trabalhar todas as leituras durante as aulas, é fundamental que os alunos as façam em casa ou em outros momentos da vida escolar.

É lógico!

A representação de ideias em formato de esquema, mapa mental ou mapa conceitual exige a abstração, isto é, a seleção dos dados mais relevantes e sua hierarquização. Essas ações desenvolvem a habilidade de abstração.

Por dentro do texto

1. Segundo o texto, se deve a uma alteração popular da palavra *ferver*. O "Galo da madrugada", um bloco de frevo bastante conhecido, diz que como o ritmo era bastante acelerado, "com o passar dos anos, o termo usado pelas pessoas para o ritmo era 'frervendo' e assim ficou conhecido como frevo".

1. **Segundo o texto, qual a origem do termo "frevo", que acabou se tornando o nome dessa dança popular pernambucana?**
2. **Qual prática da cultura corporal teve uma participação importante na criação do frevo? Quais referências aos movimentos podemos identificar no texto?**
3. **Pensando no conceito de dança popular tratado anteriormente, como você identificaria o frevo dentro dessa categoria?**

Por dentro do texto – 2. A capoeira, uma vez que alguns grupos começaram a ser contratados para se apresentarem à frente dos blocos, com o intuito de controlar possíveis comportamentos violentos que surgiam na multidão de foliões. Com isso, alguns movimentos da capoeira passaram a ser incorporados pelo frevo, como, por exemplo, aqueles mais baixos e que requerem máximas flexões dos joelhos.

Por dentro do texto – 3. Trata-se de uma manifestação que surge da expressão popular de Pernambuco, reunindo grupos sociais com características específicas, que, a partir de diversas referências e costumes locais, foram construindo uma nova prática corporal muito significativa para a comunidade. Com o tempo, a dança passa a traduzir diferentes significados e uma relação com a construção da identidade daquele povo.

E SE A GENTE... CONSTRUÍSSE UM MAPA MENTAL?

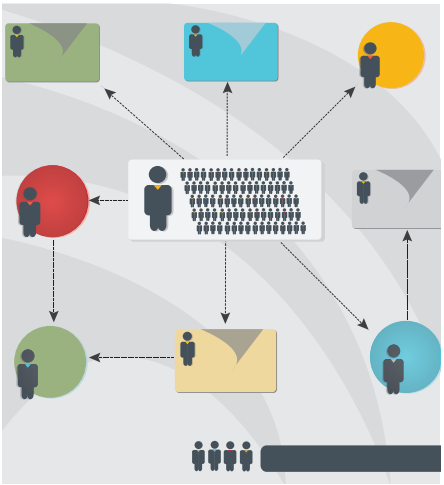
E se a gente... Auxilie os alunos a recuperar e articular as principais informações do texto, hierarquizando os tópicos. Forneça a eles lápis de cor, canetas coloridas, régua e outros materiais para que construam os mapas mentais. Avalie, pelos mapas, a apropriação dos conceitos, essencial para a realização das próximas atividades.

1. **Em grupos, retomem os textos da Leitura e do boxe Sabia? e anotem, em uma folha avulsa, os principais tópicos abordados. Vocês podem usar desenhos, fotos e palavras-chave.**
2. **Em seguida, utilizando flechas e outros símbolos, relacionem esses tópicos uns aos outros, buscando criar uma linha de raciocínio.**

É importante recuperar o conceito de danças populares e a relação com a identidade, reforçando as características principais dessas práticas corporais.

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

3. **Agora, você e seus colegas vão transformar esse esboço em um mapa mental: analisem o material produzido nos itens anteriores e construam uma estrutura gráfica que represente aquilo que aprenderam com os textos. O mapa mental é um recurso que ajuda a compreender de forma objetiva, rápida e visual como os assuntos tratados em determinado texto se relacionam, configurando-se uma boa ferramenta de estudo.**
4. **Compartilhem os mapas mentais com os grupos e observem como os demais colegas organizaram as ideias.**



SEENTHEWORLD/SHUTTERSTOCK

Sabia?

RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS

Quebradeiras de coco-babaçu, em Viana, Maranhão, 2019.

JR MANOLO/FOTOARENA

Coco de roda, Maceió, 2019.

É possível identificar uma região por meio de suas danças, costumes, lendas, entre outros elementos culturais que representam a coletividade e reforçam a construção de seus símbolos sociais. O modo de dançar – passos, giros, palmas e saltos – traduz significados para quem o realiza. Por exemplo, é possível identificar na dança do coco, típica manifestação nordestina, uma associação direta com a atividade de quebrar o coco-babaçu para extrair suas amêndoas. O batuque resultante do toque das cascas, associado aos passos em roda, foi determinante para o surgimento da dança. O espaço e as atividades típicas de cada comunidade interferem diretamente nas práticas que podem ser criadas e perpetuadas ao longo do tempo.

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

BORA PRA QUADRA

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

Neste momento, você vai experimentar alguns passos do frevo. Por ser uma dança rápida e intensa, é importante que, antes de começar, você realize um bom alongamento seguindo as orientações do professor.

SOLARSEVEN/SHUTTERSTOCK

Brincando de saltar

Sugira que os alunos se movimentem pelo espaço livremente. Quando considerar pertinente, pare a música e solicite que executem um salto. Eles podem executá-lo como quiserem: com um pé, dois, afastado, grupado, tesoura, entre outros. Sugira que eles usem o repertório pessoal para criar novos passos ou, ainda, referências de outras práticas corporais que já possuem. Não é necessário fazer pesquisa prévia: eles devem explorar, criar e executar o que já conhecem. Você pode espalhar alguns obstáculos pelo espaço de aula (arcos, cordas, elásticos, plintos de espuma etc.), para estimular que eles saltem por cima deles.

Ao som da música de frevo, sempre que o professor pausar, você deverá realizar um salto diferente. Use a criatividade, explore esse momento como uma experiência artística. Traga referências de outras práticas corporais que você já conhece, como a ginástica e os esportes. Não é permitido repetir o salto.

Dica de professor

Lembre-se de manter o abdômen contraído para ter maior sustentação durante a execução dos passos. Além disso, respeite seus limites e cuide de seu corpo para que não se machuque durante as aulas. Quando tiver facilidade para executar os passos, auxilie os colegas que estejam enfrentando maiores desafios. Será uma forma de reforçar seus conhecimentos e socializar o que aprendeu.

Fervendo

Explore os passos de frevo previamente para auxiliar os alunos na execução. O vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=A1aGURlQP6A>, acesso em: 19 abr. 2020, pode ajudar nesse momento de estudo prévio. Ele pode também ser utilizado durante as aulas como um orientador dos passos para os alunos. Você pode escolher outros passos que considerar pertinentes ao seu contexto.

LEO CALDAS/ PULSAR IMAGENS

Agora, experimente alguns passos de frevo!

- **Engana-povo:** apoie, de forma alternada, as pontas dos pés no solo: primeiro a de um pé, depois a do outro, fazendo uma leve rotação no quadril. Ao mesmo tempo, lance um braço de cada vez para a frente (semiflexionado), sempre do lado contrário ao do pé: quando a ponta do pé direito estiver no chão, é o braço esquerdo que deve ser lançado à frente para equilibrar o movimento. Quando estiver confiante, execute o passo segurando a sombrinha em uma das mãos.

- **Ponta/calcanhar:** com uma das pernas um pouco à frente, alterne a parte do pé que fica em contato com o solo: ora a ponta do pé, ora o calcanhar. Dê pequenos saltos com a perna que está apoiada no chão para fazer essas trocas. Tente realizar com uma perna e depois com a outra. Enquanto desenvolve o passo, segure a sombrinha com a mão contrária ao pé de apoio, levantando e abaixando o braço.

Engana-povo. Esse é um movimento simples. Coloque uma música mais lenta para os alunos e, depois, traga outras opções para que possam experimentar o mesmo movimento de forma mais acelerada. Quando se sentirem mais à vontade, desafie-os a trocar a sombrinha de mão.

FOTOS: LEO CALDAS/PULSAR IMAGENS

Ponta/calcanhar. Depois que os alunos tiverem conseguido executar o passo com cada uma das pernas, trabalhe a transição sem pausa de uma para a outra, bem como a troca de uma mão para a outra da sombrinha.

Caso tenha alunos com deficiências em sua turma, não se esqueça de adequar as atividades para que todos possam participar, de acordo com suas possibilidades. Por exemplo, alunos com paralisia nos membros inferiores podem explorar a sombrinha de várias maneiras (com as mãos e os braços).

- **Saci:** coloque no chão a perna em que você possui maior equilíbrio e apoie a ponta do pé contrário atrás do joelho. Depois, execute leves saltitos na perna de apoio e balance o joelho para um lado e para outro. Para dar equilíbrio ao movimento, os braços deverão ser lançados sempre para o lado contrário àquele para o qual o joelho flexionado está apontando. Para se desafiar, tente executar com as duas pernas (esquerda e direita).

FOTOS: DOTTA2

Tesoura. Como esse é um passo mais complexo, é possível dividi-lo em partes, de forma que os alunos tenham tempo para se apropriar dele: fazem primeiro apenas com um lado, depois com o outro e, por fim, juntam os dois. Outra sugestão é que eles experimentem com as pernas invertidas, isto é, quando cruzam a direita à frente, pisam também com o calcanhar direito. Visualmente, o passo fica bem parecido e sua execução pode ser mais fácil para alguns alunos.

- **Tesoura:** cruze a perna direita à frente da esquerda e, depois, afaste as duas apoiando o calcanhar esquerdo no chão. Enquanto isso, a perna direita fica levemente flexionada para dar equilíbrio ao corpo durante a execução do movimento. Depois, realize o mesmo movimento invertendo a ordem das pernas (cruze a esquerda à frente da outra e afaste as duas apoiando o calcanhar direito no chão). Quando sentir facilidade em executar essa movimentação, tente coordenar a abertura dos braços: normalmente, o braço que aponta para cima é o do mesmo lado da perna que está com o pé inteiro apoiado no solo. Além disso, a sombrinha pode variar de mãos ao longo do passo.

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

MODERNA

FOTOS: DOTTA2

Compondo coreografias

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

Em grupos, criem pequenas sequências coreográficas explorando os passos aprendidos em aula. Este é o momento de experimentar! Explorem e criem novas possibilidades corporais.

Em um primeiro momento, pensem nas seguintes sugestões e questionamentos:

- É possível realizar quatro vezes cada passo na ordem que desejarem?
- É viável fazer algum deles em deslocamento?
- É possível dispor o grupo de formas diferentes no espaço de dança para executá-los?
- É viável colocar na coreografia os saltos explorados no início da atividade?

Em um segundo momento, pesquisem na internet três novos passos de frevo e incluam esses movimentos na coreografia de vocês. Ao final, apresentem para a turma o trabalho desenvolvido e apreciem as produções dos colegas.

É lógico!

A montagem da sequência coreográfica pressupõe escolhas ancoradas em critérios. É preciso julgar a viabilidade dos movimentos e isso envolve a capacidade de abstração. O resultado é um algoritmo, com uma sequência de instruções para efetivação do conjunto planejado.

Vamos juntar?

Agora é o momento de produzir uma coreografia da turma. Depois de assistirem às composições dos pequenos grupos, escolham pelo menos dois movimentos de cada um deles e iniciem a elaboração de uma coreografia coletiva. A ordem dos movimentos pode ser definida por vocês. Lembrem-se de que algumas formações precisarão ser adaptadas para atender às especificidades do grupo, que agora contará com a presença de todos os alunos da sala. Aproveitem!

Roda de conversa da vivência

Converse com o professor e com os colegas sobre quais foram os principais desafios enfrentados ao experimentar os passos do frevo. Usem as seguintes questões norteadoras.

- Como se sentiram?
- Foi difícil?
- Em que vocês acham que precisam evoluir?
- Conseguem ensinar a alguém um passo que aprenderam?
- Como relacionar as aprendizagens do início do capítulo com as vivências práticas?

Recado final

Agora que você conheceu um pouco mais sobre as danças populares, e em especial o frevo, e pôde entrar em contato com seu conceito, características e práticas, esperamos que possa identificar e praticar outras manifestações dessa natureza e valorizar, de maneira crítica e autônoma, os saberes da cultura popular. Se tiver oportunidade, conheça e apoie o trabalho dos grupos folclóricos, assista a uma apresentação ao vivo ou pela internet e tente reproduzir alguns passos. Não deixe de refletir sobre a importância de conhecer e vivenciar as práticas corporais na escola e no seu dia a dia.

Roda de conversa da vivência. Estimule os alunos a falar sobre os medos, sentimentos e emoções experimentados ao longo do processo. É importante que sua mediação garanta espaço para que todos possam se expressar e que sirva também como momento de reflexão sobre a necessidade de adaptações ou mesmo como uma avaliação do processo de aprendizagem. Para avaliar, considere o trabalho coreográfico dos pequenos grupos. A proposta não deve ser pautada em quem consegue realizar melhor o movimento, mas em quem consegue experimentar e adaptar os movimentos às suas características individuais. Valorize o trabalho coletivo e a organização dos grupos. Criatividade, ocupação dos espaços de apresentação, apropriação das principais características do frevo, além da capacidade de adaptação, são alguns critérios que pode utilizar para avaliar. Você pode também desenvolver uma prova escrita para avaliar os elementos conceituais.

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

MODERNA

UNIDADE

3

A experiência de divulgar saberes

Nosso cotidiano pode ser ressignificado de várias formas: lendo um artigo científico que nos esclarece por que um fenômeno acontece, realizando um movimento que altera nossa percepção do corpo e do espaço, conhecendo melhor uma dança popular. Essas experiências podem ser potencializadas pelos conhecimentos que adquirimos. Convidamos você, neste momento, a interferir poeticamente no espaço da escola, a encontrar meios de tornar acessível uma informação científica e a montar uma coreografia que ajude a compartilhar saberes da tradição cultural.

GUTO MUNIZ/FOCO IN CENA

Na *performance* de dança *Árvores*, Clarice Lima e artistas colaboradores interferem na paisagem e na rotina das pessoas. Quarta edição do Festival Horizontes Urbanos, São Paulo (SP), 2012.

CAPÍTULO 1

A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos

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

Você já parou para pensar que, além de prédios, ônibus, carros, semáforos, casas, árvores, plantações, nossos corpos também fazem parte da paisagem urbana ou rural? Com base na observação de como o corpo influencia e é influenciado pelo ambiente, muitos artistas realizam suas criações no espaço público, conhecidas como *performances*, e divulgam suas obras.

Neste capítulo, exploraremos os modos como se dão as pesquisas em dança – bem como sua divulgação –, especialmente aquelas voltadas ao espaço público, considerando sobretudo o fato de que, além de dialogar com outras linguagens, as danças investigam modos de interação com as cidades e a vida cotidiana das pessoas.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns deles não estejam mais disponíveis.

LEITURA 1

Observe, a seguir, uma fotografia que registra um dos trabalhos do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico, cuja proposta aproxima a dança contemporânea da poesia haicai. Em seguida, assista a trechos do documentário *A dança no espaço urbano: outros modos de estar e conviver na cidade de São Paulo* (2015), produzido pelo Museu da Dança (MUD).

GIL GROSSI

Intervenção urbana *Urgência – A cidade do avesso*, criada pelo ...AVOA! Núcleo Artístico, com direção de Luciana Bortoletto. Apresentação no Terminal Bandeira, São Paulo (SP), 2010.

Tá ligado!

Esta apresentação de dança é uma intervenção urbana, assim como o grafite e os murais estudados na Unidade 1, Capítulo 1.

Fala aí!

Você gosta de dançar? Que importância tem a dança em sua vida?

Professor, baseamo-nos na Teoria Corpomídia, em que o corpo é visto como mídia de si mesmo e está em constante troca com o ambiente. De acordo com Christine Greiner e Helena Katz, "meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças" (A natureza cultural do corpo. *In*: PEREIRA, Silvia Soter Roberto (org.). *Lições de dança 3*. Rio de Janeiro: Universidade, 1998). Recomendamos a leitura desta obra para ampliação da compreensão desse conceito. Trata-se de uma teoria empregada até hoje nas reflexões em dança.

A proposta a seguir dará aos alunos a possibilidade de desenvolver uma reflexão a partir de uma imagem e de um documentário, resultantes de uma pesquisa do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico que investiga a relação entre a dança e o haicai no ambiente urbano. A definição do gênero literário haicai e alguns exemplos serão apresentados aos alunos posteriormente. Instigue-os a perceber que gestos e movimentos simples servem de inspiração para criações em dança, além de provocarem sensações potentes em quem assiste a eles. Da mesma forma que o haicai busca alcançar a sensibilidade das pessoas por meio do uso de poucas palavras, a pesquisa do ...AVOA! Núcleo Artístico também visa encontrar gestos essenciais que possam se comunicar com os espectadores de maneira simples. Assim, por meio das atividades a seguir, auxilie os alunos na apreciação e fruição do documentário e da imagem, de modo a aguçar sua sensibilidade, imaginação, criatividade e reflexão. Nesta atividade, dialogamos com a habilidade EM13LGG602.

Os trechos do documentário que devem ser vistos são: do início do filme até os 4 minutos e 42 segundos; e dos 9 minutos e 8 segundos até os 12 minutos e 37 segundos. Caso seja possível, o ideal é que os alunos assistam ao documentário na íntegra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auqlhr6lf2w>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Estimule os alunos a falar livremente, com questões como: "Quando costuma dançar: em casa, em festas, sozinho, acompanhado?"; "Você tem vergonha de dançar em público?". Em um momento posterior, instigue os alunos a pensar nas mais variadas manifestações de dança, sejam elas sociais, sejam elas cênicas. Conte a eles que as danças sociais são caracterizadas pelos encontros das pessoas, como nas festas; as danças cênicas, por sua vez, se caracterizam por serem pensadas para a apresentação pública.

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

MODERNA

1b. Resposta pessoal. Converse com os estudantes a respeito do que eles sabem sobre dança, estimulando-os a compartilhar suas referências e cuidando para que todos acolham os dizeres uns dos outros. Neste capítulo, apesar de estarmos trabalhando com o recorte da dança que ocorre no espaço público, acolha, também, os conhecimentos prévios dos alunos em relação a outras manifestações de dança, respeitando suas preferências e valorizando suas possibilidades de interação com essa linguagem.

Papo aberto sobre a fotografia

1a. Resposta pessoal. Incentive os alunos a se lembrar das manifestações de dança que acontecem nos lugares onde moram, que podem estar ligadas à cultura popular, à cultura *hip-hop* ou até mesmo à cultura midiática.

1. **A fotografia da página anterior capta um instante de uma apresentação de dança realizada em um espaço público da cidade de São Paulo (SP).**
   a) Você já viu alguma obra de dança feita em espaço público, seja ao vivo, seja pela TV ou internet?
   b) Como foi essa experiência?
2. **A fotografia retrata um fragmento daquilo que chamamos de intervenção urbana, manifestação em que os artistas buscam revelar o que, em geral, é invisível aos olhos apressados dos habitantes, sobretudo os das grandes cidades. Em sua opinião, o que a pressa do dia a dia nos faz perder de precioso na paisagem e nas interações humanas?**
3. **O que mais chamou sua atenção no trabalho do ...AVOA! Núcleo Artístico, apresentado nos trechos do documentário?**

2. Resposta pessoal. Em um primeiro momento, os alunos podem se concentrar mais em aspectos da natureza, como o canto dos pássaros e os sons de outros animais, o balançar das folhas das árvores nos momentos de ventania etc. Em um segundo momento, proponha a eles que reflitam sobre as relações humanas. A pressa pode deixar invisível, por exemplo, um sorriso, um pedido de ajuda, um olhar amoroso, uma atitude inadequada etc. Se considerar oportuno, converse com a turma sobre a necessidade de pararmos em meio à correria diária para tornar visível aquilo que não costumamos perceber.

3. Resposta pessoal. Muitos aspectos podem ser levantados pelos alunos. Ao longo da discussão, levante questões sobre a pesquisa da relação do corpo dos artistas com o espaço público: "De que forma o núcleo exercita o olhar para a cidade, articulando aspectos históricos, sociais e arquitetônicos?"; "Como os artistas se relacionam com as pessoas do entorno?"; "Quais são as inspirações que norteiam o trabalho da diretora Luciana Bortoletto?".

Por dentro da fotografia e do documentário

2. Sugestão: Os bailarinos deitados no chão podem representar os moradores de rua das grandes cidades, pelos quais muitas pessoas passam sem olhar, como se fizessem parte da paisagem.

1. **Observe a fotografia da página anterior com atenção e liste os elementos que a compõem.** Cinco dançarinos estão deitados no chão, cobertos por papel em um cruzamento de rua em uma cidade.
2. **Agora, atribua sentidos aos elementos listados na atividade anterior, ou seja, procure interpretá-los.**
3. **Quais gestos ou movimentos simples do cotidiano você pôde observar no documentário durante a aparição dos dançarinos? De que forma eles se relacionavam com a arquitetura e com o público do entorno?**
4. **Dançarinos como os da companhia ...AVOA! Núcleo Artístico são chamados por alguns especialistas de "intérpretes-criadores". Com base no documentário, responda: Em sua opinião, por que eles podem ser considerados, além de bailarinos, criadores?**

3. São vários os gestos e os movimentos que aparecem no vídeo, desde movimentos muito simples, como andar em diferentes velocidades, acenar para pessoas que passam ou assistem, pequenas danças que ocorrem em uníssono tendo alguém que guia a ação e os demais que copiam, entre outros. Auxilie os alunos a perceber as relações com a arquitetura e o público, destacando, por exemplo, o momento em que os artistas se penduram nas grades. Amplie a discussão para o papel dos figurinos: dos mais usuais, como roupas cotidianas, aos que são grandes instalações ambulantes e que, por si só, chamam a atenção do público.

Fala aí!

Você considera o trabalho que os dançarinos fazem e que aparece no documentário, de fato, uma dança?

Conte aos alunos que o projeto Dança-Haicai deu origem, em 2006, à criação do ...AVOA! Núcleo Artístico. Os artistas desse coletivo pesquisam como tornar a poesia um corpo, explorando e acolhendo, como parte da obra, os ambientes e as pessoas que os ocupam.

Biblioteca cultural

Para conhecer mais o trabalho do ...AVOA! Núcleo Artístico, grupo de dança que investiga um espaço de conexão que, ao mesmo tempo, distingue e une dança, poesia e sociedade, assista ao vídeo sobre o projeto Dança-Haicai, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_q8QHaRAF1A>. Acesso em: 10 abr. 2021.

É possível que muitos alunos digam que o que viram não é dança. Nesse caso, questione-os e amplie a discussão, perguntando o que pensam ser dança. É muito importante acolher todas as opiniões, sem deixar de mencionar que o trabalho de corpo no espaço urbano, muitas vezes, é simples e gestual, com o objetivo de direcionar o olhar não para o virtuosismo da dança, mas para o espaço público em questão. Valorize, ao longo da discussão, algumas das manifestações artísticas das culturas juvenis, como *funk*, *hip-hop* ou passinho.

4. Espera-se que os alunos respondam que os artistas, ao interagirem em tempo real com o público e o ambiente, são coautores do objeto artístico. Intérprete-criador é uma nomenclatura utilizada por muitos artistas da dança para designar bailarinos que não são apenas intérpretes de uma proposta cênica, mas também auxiliares na coautoria da obra artística.

Lembra?

Métrica é a medida de um verso, feita com a contagem de sílabas poéticas. As que estão depois da sílaba tônica são pronunciadas de modo mais fraco, por isso não são contadas. É um dos principais recursos para dar ritmo e sonoridade ao poema.

E SE A GENTE... ESTUDASSE OS HAICAIS?

Leia orientações para esta proposta no **Suplemento para o professor**.

O projeto Dança-Haicai explora as relações entre o haicai e a dança contemporânea nos espaços urbanos. A palavra *haicai*, da língua japonesa, resulta da junção de duas outras: *hai*, que significa "brincadeira", e *kai*, "harmonia", "realização". Haicais são poemas curtos, de três versos, com métrica fixa (tradicionalmente cinco sílabas poéticas no primeiro e terceiro versos e sete sílabas poéticas no segundo). Seus primeiros registros, feitos no Japão, datam do século XVI.

A temática do haicai, em geral, gira em torno de pequenos momentos do cotidiano, observáveis na natureza, registrados com um mínimo de palavras e de modo a provocar experiências profundas nos leitores. Valorizando o simples, o haicai desperta o olhar contemplativo das pessoas para a vida.

Professor, conte com a ajuda do professor de Língua Portuguesa para conceituar e trabalhar com os haicais.

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

É lógico!

Para estabelecer relações entre um haicai e uma apresentação de dança, você precisa encontrar regularidades, isto é, pontos que sejam comuns a ambos. Essa percepção o leva a uma leitura mais eficiente da apresentação da dança a que assistiu.

No Brasil, alguns escritores que elaboraram poemas desse gênero, com algumas adaptações em relação à métrica original, são Paulo Leminski (1944-1989), Millôr Fernandes (1923-2012) e Alice Ruiz. Leia um haicai criado por esta escritora curitibana, referência para o ...AVOA! Núcleo Artístico.

silêncio na mata
a mariposa pousa na flor
outro silêncio

RUIZ, Alice. *Outro silêncio*: haikais. São Paulo: Boa Companhia, 2015. p. 15.

- Associe os sentidos do poema aos da dança a que assistiu no documentário. Em sua opinião, que relações existem entre ela e o haicai? Resposta pessoal.

Deixe que os alunos falem livremente sobre as suas próprias impressões. Chame atenção para a delicadeza da imagem produzida pelos versos e para o fato de uma ação da mariposa dar origem a um novo silêncio. Se possível, apresente outros exemplos de haicais para ampliar o repertório da turma e avaliar o entendimento que os alunos têm do assunto. O contato com esse tipo de poema pode favorecer as aprendizagens na linguagem da dança, pois esse gênero literário sugere um modo sensível e contemplativo de olhar o mundo, que pode também despertar os alunos para a execução de movimentos mais conscientes e repletos de sensação e significado. Vale reforçar para os alunos que o haicai escolhido foi retirado do próprio *site* da companhia de dança como exemplo de material criativo para suas obras.

Fala aí!

Como vimos, gestos simples podem tornar-se dança. Você já pensou em ser um artista da dança: dançar, ensinar, pensar sobre isso todos os dias?

Estimule os alunos a pensar nas várias áreas de atuação do artista da dança: dançarino, intérprete-criador, coreógrafo, diretor, professor, pesquisador, entre outros.

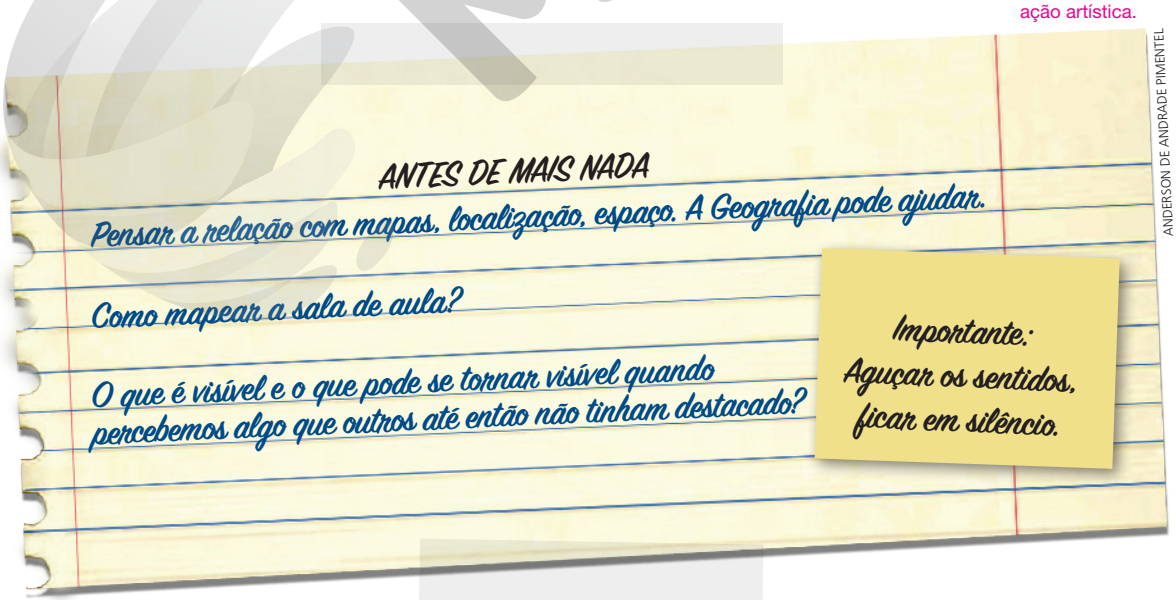
E SE A GENTE...

CRIASSE MOVIMENTOS A PARTIR DE UM HAICAI?

Agora, vamos à ação! Vamos provocar uma **interferência** no espaço da escola. Usaremos, para isso, uma atitude corporal diferente daquela com que estamos acostumados.

Vamos começar nossa ação ainda na sala de aula para, depois, realizar um mapeamento do espaço da escola e escolher onde realizaremos nossa intervenção artística. No âmbito das manifestações artísticas em espaços públicos, o mapeamento é uma estratégia de investigação prévia que consiste em observar atentamente os locais com os quais se estabelecerão diálogos por meio das criações, definindo estratégias de atuação.

Propositalmente, não colocamos todas as perguntas e sugestões necessárias ao planejamento. Como primeira etapa dessa experimentação, peça aos alunos que pensem em outras perguntas que deveriam ser respondidas nessa observação ativa do espaço da sala de aula para prepará-los para a realização da intervenção nos espaços da escola. Procure estimular a criatividade e aguçar percepções que não sejam apenas visuais, com perguntas como: "Essa sala de aula tem algum cheiro?"; "Quais são os ruídos que podemos escutar?". Essa percepção ativa será muito importante no mapeamento proposto para a realização posterior da ação artística.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

MODERNA

Momento de pesquisar

Para auxiliar na pesquisa dos haicais, veja se na biblioteca da escola há alguma obra dedicada a esse gênero literário. Na internet, também podem ser encontrados alguns exemplos de haicais, inclusive no *site* do ...AVOA! Núcleo Artístico.

1. Em grupos, pesquisem haicais que possam servir de inspiração para seu trabalho artístico e escolham um. Se necessário, peçam ajuda ao professor de Língua Portuguesa.
2. Após a escolha do poema, escrevam livremente todas as palavras e imagens que surgirem em sua cabeça a partir da leitura dele.

Momento de mover(-se)

Conduza a preparação do corpo com movimentos organizados, que deverão ser reproduzidos junto com os alunos. É possível também guiá-los apenas por estímulos verbais: "Espreguicem"; "Agora, vamos rotacionar a cabeça"; "Lentamente, girem os ombros para trás" etc.

1. Levantem-se e, ainda no espaço da sala de aula, comecem a alongar o corpo.
2. Agora que o corpo está mais preparado, experimentem realizar alguns gestos que tenham como referência o poema escolhido. Quais estímulos podem se tornar movimento a partir não somente do haicai, mas também das imagens e palavras escritas na etapa anterior?
3. Após experimentarem várias possibilidades, cada um deverá escolher três gestos que mais representem o poema. Repita a ação composta dos três gestos várias vezes até memorizar cada um deles e sua sequência. Pense na velocidade (tempo) dos movimentos e como deseja utilizar o espaço para executá-los, enriquecendo a qualidade de movimento.

Acompanhe o trabalho de cada aluno e auxilie apenas se necessário.

4. Agora, nos grupos formados anteriormente, cada um vai passar esses três gestos para os colegas e aprender os dos outros, unindo os movimentos e gerando pequenas "frases coreográficas", isto é, representações corporais dos versos dos haicais.

É importante reservar um tempo para que todos aprendam, porque essas sequências de movimentos criadas por cada grupo serão realizadas nos espaços da escola como intervenção artística.

Momento de mapear os espaços da escola

1. Para melhor percepção, saiam da sala de aula em silêncio e percorram alguns locais observando tudo o que for possível desses ambientes. Passem pelos diversos espaços da escola com calma para poder perceber todos os detalhes possíveis. ①
2. Após esse trajeto percorrido pela escola, já no local escolhido para a ação artística, no silêncio e na imobilidade, tentem captar tudo o que vocês não conseguem perceber no dia a dia: sons, pessoas, móveis, plantas, dimensões etc.
3. Assim como fizeram na sala de aula, falem em voz alta tudo o que estão percebendo sobre o espaço escolhido. ②

Momento da ação artística

1. Chegou o grande momento da ação! Cada grupo vai iniciar sua intervenção com base nos gestos inspirados pela poesia haicai, encontrando formas de se relacionar com os espaços mapeados. ③
2. Repitam algumas vezes essa ação em diferentes locais do espaço escolhido. Invertam a ordem dos grupos. Modifiquem movimentos para gerar diferentes ações artísticas e relações com os espaços. ④

Momento de registrar e socializar

Nesta etapa, descrevam, da forma como preferirem, uma situação que vocês acharam interessante a partir da sua ação artística. Pode ser um pequeno texto, um poema livre, um conto ou até mesmo um novo haicai. Compartilhem com os outros grupos aquilo que escreveram ou espalhem essas expressões pelas paredes da escola.

Caso haja possibilidade, incentive os alunos a compartilhar esses registros em um *blog* ou página dedicada a essa ação, que pode ser divulgada entre outras turmas, alunos e professores.

Professor, baseamo-nos aqui na teoria labaniana. A partir de seus estudos, Laban chegou à formulação de uma minuciosa análise dos elementos de movimentos e suas combinações. Atribuiu o nome de corêutica ao estudo da organização espacial dos movimentos; e de eukinética ao estudo dos aspectos qualitativos do movimento (como seu ritmo e dinâmica). Para a ampliação da compreensão desse importante teórico da dança, recomendamos a leitura da obra *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*, de Ciane Fernandes (São Paulo: Annablume, 2006).

Dê tempo para que os alunos experimentem, testem, investiguem os movimentos. Provoque-os para que não sejam apenas gestos literais, mas que investiguem outras possibilidades dramatúrgicas, que podem, inclusive, incluir voz, sons, pausas etc.

Tá ligado!

As atividades na quadra também se iniciam com o alongamento, como você pôde ver na Unidade 2, Capítulo 3.

A expressão refere-se às características de variação que podem ser aplicadas à dança. Os movimentos podem ser rápidos, lentos, ocupar alturas diferentes do espaço, ter variações de fluência e peso etc. Um teórico importante da dança, Laban, chama isso de "fatores de variação".

Dica de professor

Repare nos movimentos que você executa no cotidiano e nas múltiplas possibilidades de variações.

① Peça aos alunos que fiquem atentos ao modo como pisam no chão e observem os apoios que utilizam para a caminhada. Chame a atenção deles para outros sentidos, além da visão.

② Em determinado momento, sugira uma pausa e pergunte aos alunos qual local desejam escolher para a realização da ação. Voltem a esse local após essa travessia ativa e, mais uma vez, exercitem a pausa, o silêncio e a observação desse espaço.

③ É importante que você divida os grupos de modo que haja alunos realizando a intervenção e outros apreciando a ação dos colegas. Combine uma ordem para que um grupo inicie a partir do término do outro.

④ Oriente os alunos a repetir a ação quantas vezes acharem necessário, com perguntas que estimulem a reflexão, como: "E se fizéssemos mais uma vez modificando o local da ação?"; "De que forma minha ação dá visibilidade àqueles aspectos que foram mapeados?"; entre outras questões que estimulem a reflexão crítica dos alunos.

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

MODERNA

LEITURA 2

Observe as fotografias abaixo. Elas retratam trechos da *performance Balões*, da Cia Etra de Dança, que surgiu em Fortaleza (CE), em 2011, e hoje tem sede na cidade de Santos (SP).

LAIRTON CARVALHO

ALEX HERMES

Na intervenção artística *Balões,* a Cia Etra de Dança dialoga com a arquitetura urbana e com as pessoas que transitam pela cidade, as quais, ao interagir com o trabalho, passam a fazer parte dele. É um convite ao jogo e ao despertar do lúdico. Na imagem superior, *performance* no Parque Independência, na cidade de São Paulo (SP), em 2017. Na inferior, em rua da cidade de Santos (SP), em 2013.

Nesta atividade, que trabalha a habilidade EM13LGG602, os alunos poderão conhecer e apreciar mais uma manifestação artística que dialoga com os espaços urbanos, de modo a ampliar seu repertório e aguçar sua sensibilidade. Conhecendo produções artísticas a partir de abordagens distintas, eles poderão ter sua curiosidade aguçada para continuar investigando outras companhias e grupos, inclusive de outras linguagens, de maneira autônoma. São muitos os artistas brasileiros, em todas as linguagens, presentes em diversos estados, cuja pesquisa tem como foco o espaço público. A apresentação dessas referências também poderá estimular os alunos a exercitar suas próprias maneiras poéticas de ocupar os espaços por onde transitam, assim como fizeram na atividade anterior e cuja continuidade se dará na atividade **Expressão**.

As manifestações que estamos explorando pertencem ao universo da chamada dança contemporânea, conceito com o qual os alunos se depararão nos meios de comunicação e que, por isso, será necessário trabalhar com mais profundidade. Apesar de o conceito de dança contemporânea ser bastante complexo, abordamos uma definição possível do que vem a ser esse pensamento sobre dança, explicitando que, embora as criações feitas nesse contexto tenham distinções entre si, estão diretamente conectadas às questões vividas pelas sociedades atuais, incluindo as dimensões sociais, culturais, políticas, históricas e econômicas. Desse modo, dialogamos com a habilidade EM13LGG604.

Biblioteca cultural

Para conhecer mais atividades da Cia Etra de Dança, visite o *site* do grupo, disponível em: <https://ciaetradedancacontemporanea.wordpress.com/a-cia/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

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

1. Sugestão: Na primeira imagem, balões coloridos estão amarrados a diferentes lugares do corpo do artista, que está em uma área verde, enquanto pessoas transitam pelo lugar. Os balões são amarrados nas articulações; logo, nas partes do corpo que geram movimento. A posição do corpo e as diferentes posições dos balões sugerem que o artista está prestes a flutuar. Na segunda imagem, dois artistas se apresentam em uma rua ladeada de construções, que parece estar localizada no centro da cidade. Transeuntes passam pelo local e algumas pessoas estão paradas, assistindo à apresentação. Os balões também estão amarrados nas articulações do corpo dos artistas.
Pode-se imaginar que simulam uma luta, pois, além de suas posturas corporais permitirem essa conclusão, os balões de um artista são de uma cor e os de seu colega, de outra cor – remetendo à ideia de oposição.

Por dentro da dança retratada nas fotografias

1. Observe as imagens com atenção. Descreva, com o maior número de detalhes possível, tudo aquilo que você vê nas imagens reproduzidas e arrisque uma interpretação.

2. Atente agora para as roupas que os artistas estão usando.

a) Descreva-as. Em ambas as imagens, as roupas e os calçados utilizados são, basicamente, *jeans*, camiseta e tênis.

b) Elas se parecem com as roupas que você acredita que dançarinos usem comumente?

c) Por que você acha que foi feita essa opção de "figurinos" para os dançarinos?

3. Como você imagina que sejam os movimentos das pessoas que dançam com balões? Quais adjetivos você escolheria para defini-los?

É lógico!

A questão 2 aborda apenas uma parte da *performance* em análise, o figurino, que será estudado separadamente e depois associado ao todo a fim de permitir uma análise mais complexa deste. A decomposição do problema em partes é uma das habilidades do pensamento computacional.

Papo aberto sobre a dança retratada nas fotografias

1. Depois de analisar dois exemplos de *performances* no espaço público, converse com seus colegas: O que vocês pensam sobre essa forma de fazer dança? Justifiquem suas respostas.

2. Reflita sobre a sua relação com a cidade onde vive. Que tipo de manifestação de dança você proporia pensando nos espaços públicos dela? Como você acha que os passantes reagiriam? E você, como reagiria? Veja uma sugestão de atividade no **Suplemento para o professor**.

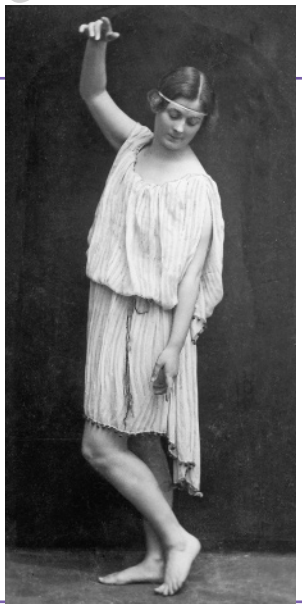
As obras que vimos até aqui são chamadas de dança contemporânea. *Contemporâneo*, por definição, é aquilo que ocorre neste tempo, neste momento em que estamos vivendo. Assim, pensar a dança contemporânea, a princípio, é simplesmente reconhecer uma dança que é feita *hoje*.

Porém, se olharmos para a história da dança, vamos encontrar manifestações artísticas, desde a segunda metade do século XX, que já eram consideradas de *vanguarda* (à frente de seu tempo) e, por isso, chamadas de *contemporâneas*. De fato, quando falamos em dança contemporânea, estamos falando muito mais de uma forma de pensar e agir na dança, que se relaciona diretamente com o mundo que está acontecendo em determinado "agora", do que de uma técnica específica de movimento. Nessa forma de dançar, não há um padrão de movimentos predeterminados – como acontece, por exemplo, com o balé clássico –, o que permite a cada artista, companhia ou núcleo desenvolver criações condizentes com seus interesses de pesquisa.

Um balé clássico não é contemporâneo, mesmo sendo dançado hoje, porque, em geral, mantém as mesmas estruturas de quando foi criado.

Sabia?

A crítica de dança Laurence Louppe (1938-2012), em seu livro *Poética da dança contemporânea* (Ouro Negro, 2012), situa o nascimento desse modo de desenvolver a dança no fim do século XIX com a estadunidense Isadora Duncan (1877-1927). Isadora rompeu com os padrões da dança habituais de sua época e foi buscar nos fenômenos naturais, nas ondas, no vento, referências para suas criações, com o intuito de aproximar a dança das pessoas e da vida. Esse pensamento guiará muitos artistas e seus fazeres no século XX e abrirá as portas para o entendimento do que virá a ser a dança contemporânea, como os exemplos que você conheceu neste capítulo.



COLEÇÃO PARTICULAR

Isadora costumava se apresentar descalça e com roupas leves e esvoaçantes, o que diferia fortemente dos figurinos-padrão utilizados pelos bailarinos de sua época. Foto de 1904.

2b. Espera-se que os alunos respondam que não, pois as roupas utilizadas são de pessoas comuns, não configurando um acessório artístico convencional.

2c. Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que, mesmo que pareçam aleatórias, as roupas fazem parte do pensamento dramatúrgico da obra.

3. Resposta pessoal. É possível acolher todas as respostas; contudo, ressalte que, comumente, os balões sugerem movimentos leves, surpreendentes, imprecisos, lentos. Oriente os alunos a se lembrar dos momentos em que puderam brincar com balões.

1. Resposta pessoal. Incentive a participação de todos os alunos. Comente com eles, por exemplo, alguns papéis que a arte tem, como o de nos transportar da rotina diária para espaços de reflexão, criação, imaginação e diversão. No caso de intervenções públicas, podemos ser levados para espaços lúdicos, como jogos, brincadeiras e outras formas de movimentação corporal e de participação coletiva.

2. Resposta pessoal. Promova com os alunos um espaço de reflexão: a cidade, geralmente, tende a ampliar os espaços de consumo e priorizar o fluxo incessante de pessoas e mercadorias, em detrimento da fruição artística e dos locais relacionais, onde é possível se encontrar com o outro. As praças, por exemplo, podem funcionar como espaços relacionais, cuja arquitetura permite o encontro e a pausa. Comente com eles que, não à toa, as intervenções vistas até aqui (*Árvores*, projeto Dança-Haicai e *Balões*) permitem que as pessoas desenvolvam uma outra forma de se relacionar com o espaço público.

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

MODERNA

Angel Vianna é uma das bailarinas, coreógrafas, professoras e pesquisadoras mais importantes do Brasil. A artista é pioneira no estudo da relação entre dança e reeducação do movimento. Angel é também uma das precursoras da dança contemporânea em nosso país. Nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, ela hoje dirige uma faculdade que leva seu nome, na cidade do Rio de Janeiro.

Bate-papo de respeito

Leia o que a prestigiada bailarina mineira Angel Vianna pensa sobre a dança.

REPRODUÇÃO/ITAÚ CULTURAL

A consciência do movimento e da dança faz parte de um processo educacional em que se desenvolvem a criatividade, a comunicação e a alegria num processo dinâmico ao longo de toda a vida.

Angel Vianna, em foto de 2017.

Em grupos, debatam o pensamento de Angel Vianna: A dança pode desenvolver a criatividade e ser um modo de pensar o mundo a vida toda?

MAURICIO MAIA

Angel Vianna apresentando-se na coreografia solo *Amanhã é outro dia*. Foto de 2016.

Investigue

No Brasil todo, existem dançarinos que atuam na dança contemporânea. Faça uma pesquisa e procure conhecer os artistas da dança de sua cidade. Quais exemplos podemos encontrar de grupos ou artistas de dança contemporânea?

! Precursora da dança contemporânea em nosso país, a bailarina Angel Vianna (nascida em 1928 e atuante até hoje, com mais de 90 anos), cujo trabalho contribui para que muitas pessoas encontrem seus próprios modos de se expressar por meio da dança, é uma artista de destaque no cenário da dança contemporânea brasileira. Nascida em Belo Horizonte (MG), ela dirige hoje uma faculdade que leva seu nome, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Estimule os alunos a pensar na carreira artística, perguntando a eles se esse caminho os atrai e se concordam com o potencial da dança sugerida pela bailarina.

! Esta atividade propõe aos alunos que conheçam e se apropriem das produções dos artistas ou coletivos de dança contemporânea dos lugares onde vivem. A partir de uma breve pesquisa ou do contato com esses artistas, os alunos poderão conhecer, por exemplo, os modos como são elaborados os trabalhos, como é feita a sustentação financeira do grupo ou artista e quais assuntos são comumente abordados, compreendendo seus desafios. A atividade dialoga com a habilidade EM13LGG601.
Caso julgue oportuno, convide um artista ou grupo de dança contemporânea para ir até a escola interagir com os alunos.

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

EXPRESSÃO

Esta é uma proposta em que os alunos poderão integrar os conhecimentos obtidos no capítulo, tanto aqueles que tratam dos aspectos teóricos, cognitivos, sensíveis e criativos quanto aqueles que se relacionam com seus próprios interesses ancorados em conhecimentos artísticos, históricos, sociais e políticos. Assim, poderão participar da proposta considerando tanto seus interesses pessoais quanto os coletivos, destacando aspectos sociais em que estão inseridos, como os acontecimentos da escola, da comunidade onde vivem e da sociedade como um todo.

Antes de apresentar a atividade, comente com os alunos que uma proposta poética pode abarcar todas as questões que envolvem a vida do ser humano em sociedade.

Para realizar esta proposta, lembre os alunos da primeira experiência, na atividade **E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai?**, em que foram propostas ações para a criação de gestos e movimentos com base na poesia, além do mapeamento dos espaços da escola e da intervenção artística realizada naquele momento. Nesta atividade, dialogamos com a habilidade EM13LGG603.

Na escola também se dança

Nesta atividade, vocês vão retomar ações realizadas ao longo do capítulo e, novamente, experimentar a poesia na expressão corporal, em diálogo com os espaços da escola.

Etapa 1 – Elaborando o texto poético

1. Organizem-se em grupos de quatro pessoas.
2. Escolham um momento do cotidiano sobre o qual vocês queiram escrever.
3. Escrevam um pequeno texto em versos sobre esse momento. Vocês podem seguir a métrica e a forma dos haicais ou escrever utilizando como referência outros gêneros poéticos.

Caso os alunos não se lembrem, explique que a polissemia consiste nos vários sentidos que uma palavra pode adquirir, dependendo do contexto.

Dica de professor

Procurem usar as figuras de linguagem nos versos, sempre de modo coerente com o texto que vai se configurando à medida que escrevem.

Professor, na primeira atividade, os alunos pesquisaram e escolheram um haicai já existente para a inspiração de suas ações artísticas. Dessa vez, queremos que eles exercitem também a escrita desse gênero literário. Peça ajuda do professor de Língua Portuguesa. Acolha também, se necessário, outros desejos de escrita dos alunos.

Etapa 2 – Revisando e finalizando o texto poético

1. Após terminarem a escrita do poema, passem o texto para outro grupo ler e dar eventuais sugestões. Vocês também farão isso no poema dos colegas. Observem atentamente quais são os comentários apontados para a melhoria do texto.
2. Finalizem o poema.

Etapa 3 – Compondo a sequência coreográfica

1. Agora, pensem em gestos que se relacionem com o poema escrito. Quais palavras do texto podem se tornar movimento e que movimento é esse? O que queremos representar com elas e com os movimentos que as expressam?
2. Procurem refletir sobre a *qualidade de movimento*.
3. Juntem os movimentos sugeridos, criando uma sequência coreográfica. Todos os integrantes do grupo devem sugerir movimentos, de modo que seja uma genuína criação coletiva.
4. Uma vez elaborada toda a sequência, ensaiem várias vezes, preparando-se para a etapa seguinte.

É importante, neste momento, acompanhar a ação dos grupos e perceber se há um líder, se está havendo escuta de todos os alunos, assim como estimular os alunos mais tímidos, entre outras ações que julgar necessárias. Dê espaço, no entanto, para que os alunos sejam agentes do próprio aprendizado.

Há no Brasil bastante pesquisa científica sobre o campo da dança, até mesmo uma associação de natureza científica chamada Anda (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança), fundada em 2008, que agrega pesquisadores e instituições dedicados a promover, incentivar, desenvolver e divulgar pesquisas no campo da dança. Você pode conhecer mais sobre essa associação acessando o *site* da Anda, disponível em: <https://portalanda.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Também há *sites* que contêm publicações de pesquisas na área das artes cênicas que podem ser sugeridos aos alunos. Alguns exemplos são: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), disponível em: <http://portalabrace.org/4/index.php/publicacoes>; e a revista *Sala Preta*, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade de São Paulo (USP), disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta>. Acessos em: 26 mar. 2020.

Como bibliografia de referência, sugerimos o livro *Poética da dança contemporânea*, de Laurence Louppe (Lisboa: Orfeu Negro, 2012. Tradução de Rute Costa).

Etapa 4 – Apresentando a poesia nos espaços da escola

1. É hora de compartilhar as poesias-danças com os colegas. Cada grupo vai escolher o local onde realizará a ação e distribuir os demais colegas nas posições onde devem ficar para assistir. Para isso, procurem se lembrar dos exercícios de mapeamento do espaço tanto da sala de aula quanto da escola.
2. Ao final das apresentações, leiam os poemas escritos.
3. Em um segundo momento, convidem a comunidade escolar para assistir às apresentações de vocês.
4. Se possível, filmem e publiquem as ações nas redes sociais. Divulguem arte e conhecimento!

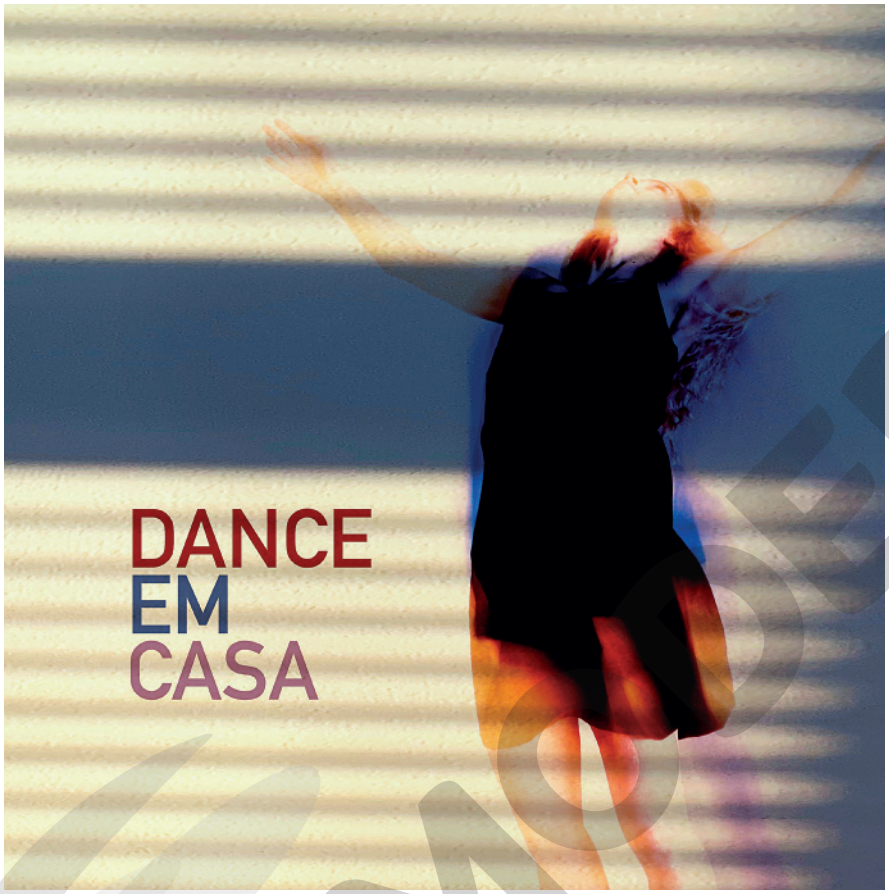
Verifique previamente se há, na escola, condições para essas ações. Se houver algum tipo de festa ou atividade já programada envolvendo familiares e alunos, essa criação pode ser integrada ao evento. Se houver possibilidade de conexão à internet e publicação dos registros em redes sociais, estimule os alunos a fazê-lo.

MODERNA

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

Biblioteca cultural

Em 2020, durante a pandemia de covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que interrompeu as atividades de muitos setores no mundo, as artes cênicas foram especialmente afetadas. Na impossibilidade de dançar em teatros ou até mesmo nos espaços públicos, muitos artistas tiveram de migrar suas ações para as redes sociais. Uma das iniciativas em dança que ganharam bastante força nesse período foi o movimento *#danceemcasa*, idealizado pelo Portal MUD, que estimulou as pessoas a postarem vídeos de dança de 15 a 60 segundos nas redes sociais. Busque pela *hashtag* e conheça alguns desses vídeos.



PORTAL MUD

Cartaz do projeto *Dance em casa*, do portal MUD.

Etapa 5 – Avaliando a experiência

Conversem com o professor e os colegas:

a) Como vocês descreveriam a experiência dessa ação?

b) Vocês acreditam que o trabalho que fizeram pode ser considerado uma pesquisa em dança? Vocês consideram essa pesquisa uma dança contemporânea? Por quê?

Recado final

Neste capítulo, pudemos conhecer algumas características da dança contemporânea em seus âmbitos de pesquisa artística, alguns artistas que desenvolvem trabalhos por meio dessa linguagem – em diálogo com os espaços urbanos – e alguns precursores desse gênero no Brasil e no mundo. Procure saber mais sobre essa manifestação artística assistindo a obras de dança pessoalmente ou mesmo apreciando produções por meio de veículos digitais.

Esta atividade busca estimular, nos alunos, o uso das TDIC em relação com a arte, dialogando com um tema que mobilizou o mundo em 2020. Adicionalmente, sugira a eles que acessem o *site* do portal MUD, disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/ler/dance-em-casa> (acesso em: 18 jun. 2020), além dos perfis @portalmud e @portalmud.danceemcasa, este último tendo se tornado uma grande biblioteca cultural de produção de dança em casa.

Incentive os alunos a refletir sobre os processos de escolha do momento do cotidiano, das palavras usadas para compor o poema, do local da escola, assim como o modo como se deu a investigação para a ordenação dos movimentos que compuseram a dança. Estimule-os a refletir sobre como as referências apresentadas, o contexto da escola e os modos como se dão as relações e as regras para a ocupação dos espaços dela interferiram nos modos de elaboração e compartilhamento da obra artística.

Incentive os alunos a refletir sobre o modo como as referências apresentadas no capítulo contribuíram para a elaboração, a reflexão e o compartilhamento dos trabalhos. Comente que uma pesquisa artística deve considerar e refletir sobre os contextos histórico, social e político em que é criada e compartilhada. Retome os conceitos aprendidos no capítulo que envolvem dança e espaço público e dança contemporânea. Pode ser uma importante etapa para verificar e avaliar a compreensão e aplicação dos conceitos aprendidos ao longo do capítulo e fazer uma revisão, se necessário, de alguns desses conceitos.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Traduzindo para descomplicar

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

Diariamente, cientistas e pesquisadores das várias áreas produzem conhecimentos que precisam ser transmitidos a outros especialistas que desenvolvem estudos semelhantes. Mas, além de chegar a esses interlocutores especializados, tais conhecimentos precisam ser comunicados ao público em geral, o que se dá principalmente por textos de divulgação científica: artigos, *podcasts*, vídeos, infográficos, entre outros gêneros.

Vamos iniciar o capítulo observando como um especialista pode adaptar seu discurso a diferentes públicos.

LEITURA 1

Os limites dos gêneros desenvolvidos a partir do avanço da internet ainda não estão suficientemente claros e há certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos a expressão "vídeo de divulgação científica", conforme aparece na BNCC.

Nesta atividade, você assistirá a três vídeos produzidos pela cientista Ayla Sant'Ana da Silva em resposta a um desafio proposto por um instituto de apoio à ciência: explicar sua pesquisa para crianças, universitários e especialistas da área.

Assista aos vídeos e anote os recursos empregados por ela para atingir seus diferentes interlocutores.

INSTITUTO SERRAPILHEIRA

Vídeo 1: *O que são as sementes de açaí?*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=plh4V-sZGZk&feature=youtu.be>. Acesso em: 2 mar. 2020.

Vídeo 2: *Como as sementes de açaí podem gerar produtos de alto valor?*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rMRMGqlhNyM>. Acesso em: 2 mar. 2020.

Vídeo 3: *Por que a semente de açaí pode ser útil na produção de energia?*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ap7MTOmEkBA>. Acesso em: 2 mar. 2020.

A atividade pode ser feita em grupos, com o uso de celulares. Os vídeos são curtos e não são necessárias inúmeras exibições para a identificação dos recursos. O mais importante é que os alunos percebam que diferentes públicos determinam o nível de complexidade da abordagem e a necessidade ou não de explicar termos técnicos ou conceitos, apresentar imagens do objeto de que se fala, fazer comparações que favoreçam a compreensão etc. Peça aos alunos que apresentem suas observações sobre cada vídeo e finalize a atividade organizando essas primeiras observações. Nas próximas etapas, os alunos vão aprofundar e sistematizar esses conhecimentos.

Inspira? – Ayla fez graduação em Microbiologia e Imunologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado e doutorado na área de Bioquímica, na mesma universidade. Hoje é pesquisadora no Laboratório de Biocatálise no Instituto Nacional de Tecnologia (INT). Sua tese de doutorado recebeu o prêmio Capes de 2014.

Há um perfil da pesquisadora em um *site* que apresenta vários cientistas brasileiros: <http://profissaobiotec.com.br/perfil-pesquisadores-brasileiros-ayla-santana/> (acesso em: 17 abr. 2020). Pode ser interessante mostrar esse *site* aos alunos para que se familiarizem com a área da pesquisa e, eventualmente, identifiquem ou confirmem o interesse por ela.

Inspira?

Como foi a trajetória da cientista Ayla Sant'Ana da Silva até virar uma doutora em Bioquímica? Você gostaria de ter uma carreira como a dela? Por quê?

Sugestões: **Crianças:** A cientista identifica seu local de trabalho como "laboratório" apenas; mostra o objeto de que fala; compara a semente com um produto conhecido pelas crianças; usa diminutivos para falar de seu objeto de estudo. • **Universitários:** A cientista especifica sua formação e seu local de trabalho, já que isso valida suas informações; mostra o objeto de que fala; apoia-se em números precisos, necessários à compreensão das relações que estabelece; usa termos técnicos acompanhados de explicações. • **Especialistas:** A cientista não se apresenta; não mostra o objeto de que fala; vale-se de números exatos; emprega termos técnicos sem explicá-los.

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

LEITURA 2

Os cursos de Ensino Médio precisam familiarizar os estudantes com a leitura de textos mais longos, mesmo que exista algum tipo de resistência. Os alunos devem desenvolver não apenas estratégias de leitura eficientes, mas também a resiliência necessária ao enfrentamento de textos mais complexos ou extensos. Caso mencionem dificuldades, estimule-os a continuar a leitura. A atividade 1 os levará a organizar os dados lidos de diferentes formas, o que contribuirá para a compreensão do sentido.

O gênero que tradicionalmente faz a ponte entre o mundo acadêmico e o público leigo é o artigo de divulgação científica. Leia o artigo a seguir, divulgado em uma das edições da revista de jornalismo científico *ComCiência*, produzida pela Universidade de Campinas (SP).

Caso os alunos questionem a grafia *microrganismos*, mencione que existe também a forma *micro-organismos*.

MICRORGANISMOS: NOSSAS FÁBRICAS MICROSCÓPICAS

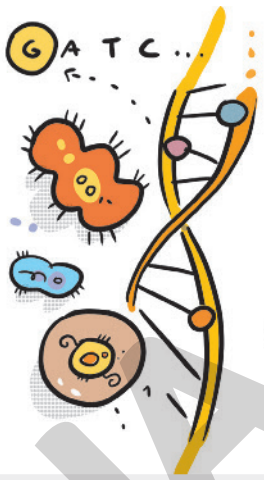
Biologistas sintéticos já vislumbram, inclusive, a construção de microfábricas completamente sintéticas, ou seja, formadas por moléculas de DNA sintéticas contendo um código sintético responsável por dirigir a síntese de proteínas sintéticas.

Apesar de não os vermos, os microrganismos estão em todos os ambientes: quentes, frios, expostos, protegidos, terrestres, aquáticos, extremos e amenos. Eles habitam nossas casas, nossos alimentos e até nossos corpos. São trilhões (4×10^{13}) de bactérias habitando nosso corpo. Contando apenas estas, temos cerca de 30% mais células de bactérias em nosso corpo do que nossas próprias células (Sender *et al.*, 2016). Mas o que chamamos de microrganismos ainda inclui os fungos (popularmente conhecidos como mofo ou bolor), as leveduras (como as do fermento biológico do pão) e os vírus. Do ponto de vista biológico, somos menos humanos do que aparentamos.

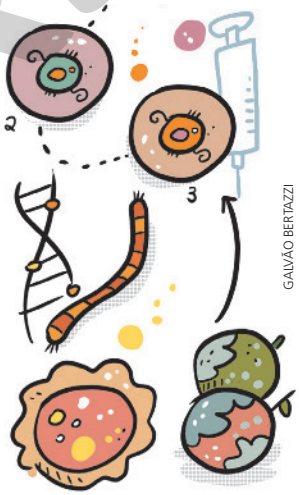
Nossos vizinhos e hóspedes microscópicos, apesar de invisíveis, não passam despercebidos. Alguns deles são velhos conhecidos por causarem gripes, micoses, diarreia, tuberculose. Apesar do grande incômodo, apenas uma pequena fração desses seres microscópicos são agentes causadores de doenças. A grande maioria nos auxilia em tarefas corpóreas essenciais, como digerir os alimentos que consumimos e nos defender de patógenos. Outros são responsáveis pelas valiosas tarefas de decompor matéria orgânica e promover o crescimento de plantas. Utilizamos os microrganismos há mais de seis mil anos para preparar leites fermentados, iogurtes, queijos, cervejas, vinhos e pães. E na vida moderna, consumimos desde etanol combustível a medicamentos produzidos por microrganismos. Podemos dizer, portanto, que os microrganismos são nossas fábricas microscópicas ou microfábricas.

Apesar de consumirmos bebidas e alimentos fermentados há milhares de anos e possuirmos mais células microbianas do que células humanas em nosso corpo, o mundo microbiano só foi descoberto em 1665, por Robert Hooke. E a partir de 1880, as pesquisas de um outro Robert, o Koch, nos permitiram isolar e estudar individualmente as diferentes espécies de microrganismos. Mas a primeira revolução das microfábricas começou em 1942, quando a penicilina produzida por um fungo foi usada para curar uma pessoa com infecção bacteriana severa. Os trabalhos de Alexander Fleming, Ernst Chain, Howard Florey e Norman Heatley, entre 1928 e 1942, permitiram a produção e purificação massiva de penicilina em escala industrial. O feito alcançado é surpreendente até para os parâmetros atuais: aumento de 50 mil vezes na produção de penicilina em relação às primeiras tentativas realizadas por Fleming. Fato curioso nessa história foi que um dos pontos-chave para o desenvolvimento do processo produtivo ocorreu quando a assistente do laboratório, incumbida de comprar frutas emboloradas no mercado local em Peoria (Illinois, Estados Unidos), voltou ao laboratório com um melão recoberto por um belo mofo dourado. Por acaso, esse bolor dourado acabou sendo o fungo *Penicillium chrysogeum*, capaz de produzir 200 vezes mais penicilina do que a espécie descrita por Fleming (Markel, 2013).

A partir daí, iniciaram-se as buscas por novos microrganismos e novas capacidades. Enzimas para processamento de sucos, ração animal e papel, uma gama de antibióticos, goma xantana, enzimas para tratamento de tecidos e limpeza de roupas, citrato, lactato, aminoácidos, vitaminas… muitos produtos de origem microbiana foram descobertos e passaram a ser produzidos em escala industrial.



Sigla em latim que significa "e outros" e é usada para indicar que a obra citada tem mais de três autores.



GALVÃO BERTAZZI

Sugerimos a leitura da introdução do artigo "Textos de divulgação científica: a escolha e o uso por professores de ciências", do professor Marcelo B. Rocha, para reflexão sobre a importância da alfabetização científica. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4070/3337> (acesso em: 2 jul. 2020).

Vislumbram: preveem, imaginam.

Patógenos: agentes causadores de doença.

Microbianas: de micróbios.

Gama: série.

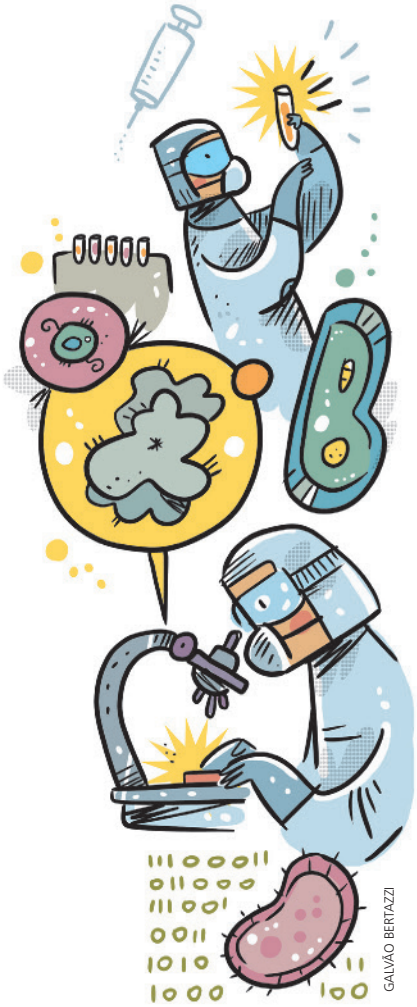
Goma xantana: tipo de açúcar produzido por fermentação pela bactéria *Xanthomonas campestris*.

Citrato: designação genérica dos sais do ácido cítrico.

Lactato: sal do ácido láctico.

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

COMERCIAL



GALVÃO BERTAZZI

Mas a gama de produtos naturalmente produzidos por microrganismos é limitada, e a busca intensiva por moléculas novas ou mais eficientes, e processos mais viáveis industrialmente, muitas vezes não resultou em sucesso. Esse problema começou a ser solucionado nos anos 1970, quando adquirimos a capacidade de modificar geneticamente os microrganismos. Bactérias geneticamente modificadas são usadas desde 1982 para produzir a insulina usada no tratamento de pessoas portadoras de diabetes. Antes disso, a insulina era extraída e purificada a partir do pâncreas de animais, principalmente porcos. Mas o tratamento com insulina animal frequentemente causava reações alérgicas. Além disso, o processo de extração apresentava baixo rendimento.

O DNA de uma célula funciona como um conjunto de *softwares* (os genes se enquadram aqui) dentro de um *hardware* chamado célula. Isso significa que as funções executadas pela célula estão codificadas no DNA. Para converter a informação codificada em função, a célula usa uma *linguagem de programação* universal, ou seja, células de espécies diferentes possuem *softwares* diferentes, mas a linguagem de programação usada é a mesma. Assim, modificar geneticamente um microrganismo significa dar a ele a informação necessária para realizar uma tarefa nova ou excluir a informação necessária para a realização de uma tarefa indesejada. Pode-se, por exemplo, excluir do DNA a informação sobre como sintetizar uma toxina, eliminando-se assim a capacidade do microrganismo em produzir essa toxina. Ou pode-se inserir no DNA a informação necessária para a síntese de uma substância, a insulina por exemplo, conferindo-se assim ao microrganismo a capacidade para a produção da insulina. Essa substância passa então a ser diferenciada da molécula produzida naturalmente pelo termo "recombinante". E assim se faz um microrganismo geneticamente modificado por engenharia genética. Com a engenharia genética, veio a segunda revolução das microfábricas, que nos converteu de prospectadores a construtores. Vacinas recombinantes, enzimas recombinantes, hormônios recombinantes… nossas microfábricas foram ampliadas em variedade de produtos e eficiência de produção.

A engenharia genética nos permitiu copiar capacidades de um organismo e transferi-las a outro, ou eliminar capacidades indesejadas, o que só é possível pelo fato de os organismos usarem todos a mesma "linguagem de programação". Mas, mesmo assim, as capacidades naturalmente disponíveis para serem copiadas são limitadas. Era necessária uma nova revolução, a terceira revolução, que chegou no início dos anos 2000, com o desenvolvimento e barateamento da síntese de DNA, nos convertendo de construtores a projetistas. Assim, a manipulação genética deixou de ser limitada pela existência de moldes que podiam ser copiados e passou a permitir também a criação de novas capacidades para as microfábricas (e para qualquer outro organismo). A capacidade de projetar e construir sistemas biológicos abriu terreno para o surgimento de uma abordagem nova dentro das ciências da vida, a biologia sintética.

Em essência, a biologia sintética visa à concepção de fábricas biológicas, microscópicas ou macroscópicas (por exemplo, uma planta), de uma forma racional e sistemática. A biologia sintética propõe, portanto, a criação de células feitas de matéria biológica com funções não naturais, dentro de uma proposta de integração entre a biologia e a engenharia, para tornar o processo de desenvolvimento mais confiável, eficiente e previsível. Resgatando a analogia com a computação, seria como desenvolver *softwares* novos para comandar os *hardwares* existentes.

Um dos marcos dessa nova era das microfábricas foi a construção de um microrganismo capaz de produzir o ácido artemisínico, que é usado na síntese de uma potente droga antimalárica, a artemisinina. A obtenção da artemisinina natural ocorre a partir de extratos da planta artemísia em um processo de baixo rendimento incapaz de suprir a demanda pelo medicamento (Paddon e Keasling, 2014).

Cientistas ainda mais ambiciosos criaram microrganismos capazes de diagnosticar doenças, produzir matérias-primas em substituição a derivados do petróleo, produzir novos biocombustíveis, produzir células-combustível microbianas que geram eletricidade a partir de bactérias geneticamente modificadas, produzir bioborracha, bioacrílico, e até processar informação através de portas lógicas como as usadas em circuitos eletrônicos (ver "Current uses of synthetic biology for renewable chemicals, pharmaceuticals, and biofuels"). Alguns vão além, propondo uso das microfábricas diretamente dentro do corpo, ou seja, ao invés

Softwares: programas ou conjuntos de instruções que controlam o sistema de um computador.

Hardware: equipamento ou conjunto de peças que compõem um computador.

Toxina: substância tóxica capaz de provocar a formação de anticorpos ou antitoxinas.

Insulina: hormônio secretado pelo pâncreas responsável pelo metabolismo dos carboidratos no sangue.

Prospectadores: pesquisadores; investigadores.

Antimalárica: que combate ou previne a malária.

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

de produzir um fármaco industrialmente e depois administrá-lo ao paciente, a microfábrica poderia ser diretamente administrada à pessoa. Uma vez dentro do organismo humano, a microfábrica iniciaria sua produção do medicamento, liberando-se, em seguida, diretamente ao paciente.

Biologistas sintéticos já vislumbram, inclusive, a construção de microfábricas completamente sintéticas, ou seja, formadas por moléculas de DNA sintéticas contendo um código sintético responsável por dirigir a síntese de proteínas sintéticas. A primeira etapa desse processo já foi concluída quando microrganismos naturais tiveram seus cromossomos substituídos por versões sintéticas da molécula. O cromossomo sintético foi capaz de instruir a célula a desempenhar todas as suas funções básicas corretamente (Hutchison *et al*., 2016). Um passo mais complexo será o desenvolvimento de uma linguagem sintética para a célula. O desenvolvimento de células sintéticas, potencialmente, criará um isolamento dos microrganismos geneticamente modificados em relação aos naturais, impedindo qualquer tipo de disseminação de DNA modificado entre a microbiota natural.

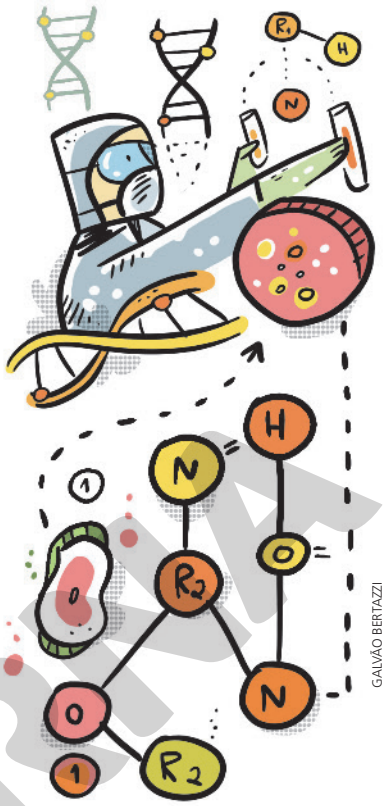
As microfábricas são opções atrativas para substituir tanto o modelo de produção baseado na extração de compostos vegetais quanto na química industrial. Dentre as vantagens estão um processo produtivo livre da sazonalidade do cultivo vegetal, uma produtividade que pode ser manipulada para aumentar o rendimento do processo, a utilização de matérias-primas renováveis, podendo até ser adaptado para uso de resíduos agroindustriais, não gerar resíduos tóxicos ou poluentes, ter potencial para produção de moléculas complexas e não demandar condições extremas como alta temperatura e/ou pressão. E talvez o aspecto mais intrigante de todos, são as únicas fábricas que se reproduzem autonomamente.

Mas nem tudo são flores. O tema levanta importantes questões sobre regulação e segurança em relação ao uso massivo de organismos geneticamente modificados. Essas questões são especialmente relevantes quando se trata de microrganismos, pois estes podem ser extremamente eficientes em se espalhar e colonizar ambientes por possuírem alta capacidade de adaptação, e ainda possuem a capacidade de transferir moléculas de DNA não só às células filhas, mas também aos microrganismos vizinhos. Por esse motivo, cientistas têm trabalhado na construção de sistemas de contenção biológica, capazes de induzir a morte das microfábricas e a destruição de seus DNAs sempre que necessário.

Além disso, ainda existem questões sociais e éticas que devem ser abordadas antes que as microfábricas sejam massivamente empregadas, principalmente em ambientes não controlados.

Danielle Biscaro Pedrolli *é professora do Departamento de Bioprocessos e Biotecnologia da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara.*

Patrick Neves Squizato *é aluno de graduação em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara.*



GALVÃO BERTAZZI

Fármaco: produto farmacêutico; substância química usada como remédio.

Microbiota: grupo de microrganismos que vive em determinado ambiente.

Sazonalidade: qualidade do que é sazonal, que varia conforme a estação/época do ano.

Referências

"Current uses of synthetic biology for renewable chemicals, pharmaceuticals, and biofuels". Biotechnology Industry Organization, 2013. Disponível em: <https://www.bio.org/sites/default/files/files/2013-03-03-Synthetic-Biology-Products.pdf>.

Hutchison, C. A.; Chuang, R. Y; Noskov, V. N.; *et al*. "Design and synthesis of a minimal bacterial genome". *Science*, vol. 351, n. 6280, aad6253 (p. 0-12), 2016.

Markel, H. "The real story behind penicillin". PBS NewsHour, 2013. Disponível em: <https://www.pbs.org/newshour/health/the-real-story-behind-the-worlds-first-antibiotic>.

Paddon, C. J.; Keasling, J. D. "Semi-synthetic artemisinin: a model for the use of synthetic biology in pharmaceutical development". *Nature Reviews Microbiology*, vol. 12, p. 355--367, 2014.

Sender, R.; Fuchs, S.; Milo, R. "Are we really vastly outnumbered? Revisiting the ratio of bacterial to host cells in humans". *Cell*, v. 164, p. 337-340, 2016.

PEDROLLI, D. B.; SQUIZATO, P. N. Microrganismos: Nossas Fábricas Microscópicas. *ComCiência*, jun. 2018. Dossiês. Disponível em: <http://www.comciencia.br/microrganismos-nossas-fabricas-microscopicas/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

Biblioteca cultural

Conheça a revista eletrônica de jornalismo científico *ComCiência*, produzida pela Unicamp em parceria com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC): <http://www.comciencia.br/>. Você encontrará temas muito variados, organizados em dossiês: clima, neutrinos, democracias e universidade pública são alguns deles.

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. Alertar os estudantes sobre isso.

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

2. Resposta pessoal.

Insista no pedido de explicação. É importante que os estudantes tenham consciência daquilo que dificulta seus estudos para que possam definir, conscientemente, as estratégias para realizá-los de maneira mais eficiente. É esperado que muitos deles relatem dificuldades, uma vez que, além de longo, o texto contém vocabulário técnico. Também não é fácil manter a concentração, sobretudo quando se tem pouco interesse pelo tema.

7. Essa informação contribui para a credibilidade do artigo. O fato de ter sido escrito por um estudante da área junto de uma professora universitária especializada indica que as informações muito provavelmente estão corretas e embasadas em estudos confiáveis.

1a. • Os microrganismos estão em todos os ambientes, inclusive no corpo humano. / • Causam doenças, como gripes, diarreia, micoses e tuberculose. / • Contribuem para a vida humana, atuando na digestão, defesa contra patógenos, decomposição de matéria orgânica, crescimento das plantas e produção de alimentos, bebidas, combustíveis e medicamentos.

Papo aberto sobre o texto

3. Sugestão: Na introdução, por exemplo, há uma explicação sobre a presença de vírus no ambiente e no próprio corpo humano, que seria dispensável na interlocução com um cientista.

4. Sugestão: Os estudos científicos ocorrem por complementação, e não isolados. O trabalho de um cientista é aproveitado por outros, que desenvolvem novas linhas de pesquisa.

1. **A qual área da Ciência está relacionado esse artigo?** À Biologia.
2. **O artigo de divulgação científica é um texto destinado a um público amplo, que tem interesse em um assunto, mas não é especializado. Você achou fácil entender esse artigo? Por quê?**
3. **Em quais passagens você nota que o texto não se destina a um cientista?**
4. **Ao longo do texto, foram citados vários estudos. O que isso nos diz sobre a forma como se faz ciência?**
5. **Veja, agora, as referências. Qual conhecimento parece ser importante na formação de um cientista?** O conhecimento da língua inglesa, já que muitos artigos são escritos nessa língua.
6. **O artigo foi assinado por duas pessoas. Que relação existe entre elas? Como deve ter sido a produção do texto?** Provavelmente Patrick é aluno de Danielle ou realiza alguma pesquisa sob sua orientação. O artigo deve ter sido escrito por ele com a supervisão dela.
7. **Por que é importante que o leitor conheça a função social dos autores de um artigo de divulgação científica?**

É lógico!

A produção de sínteses em listas de tópicos, tabelas ou esquemas mobiliza as capacidades de decomposição, abstração e identificação de padrões. Você precisa selecionar os dados relevantes e organizá-los em estruturas que favorecem a compreensão do todo.

Por dentro do texto

As seções **Por dentro do texto** de **Leitura 1** e **Leitura 2** objetivam o desenvolvimento da habilidade leitora apoiada na análise da construção composicional e no estilo do gênero em estudo. Chamamos a atenção para a questão 1, que leva o aluno a usar diferentes gêneros de apoio à compreensão do texto.

1. **Nesta primeira atividade, você sintetizará informações do texto usando três formas diferentes de registro.**

a) Faça uma síntese, em tópicos, com as principais informações dos dois primeiros parágrafos. Use orações e não palavras soltas. Veja um exemplo.

- Fungos, leveduras, bactérias e vírus são microrganismos.

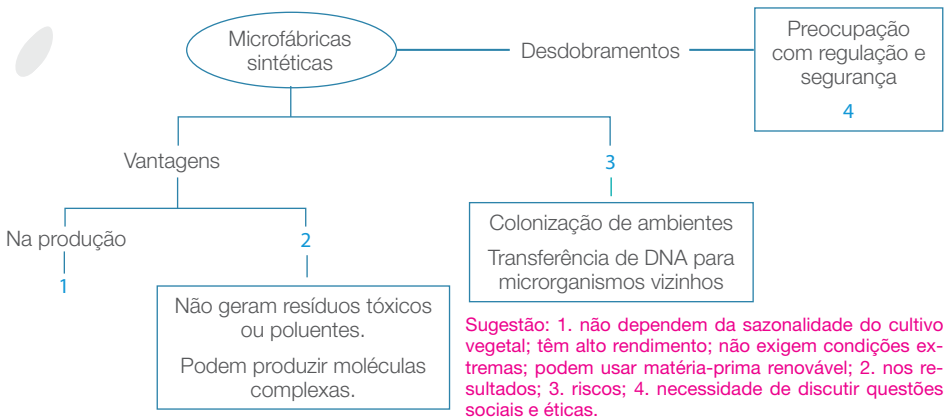
b) Agora, copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com as informações faltantes no lugar dos algarismos 1 a 8.

Evolução nos estudos dos microrganismos

	Área	Ação	Atividade	Método	Finalidade	Exemplo de resultado
1ª Revolução	Ciência	2	prospectar	busca de novos microrganismos	descobrir novas capacidades dos microrganismos	8
2ª Revolução	1	modificação genética	construir	5	6	produção de insulina
3ª Revolução	Biologia Sintética	3	4	criação de células feitas de matéria biológica com funções não naturais	7	produção de droga antimalária

1b. 1. Engenharia Genética; 2. processos naturais; 3. modificação genética; 4. projetar; 5. cópia e transferência de capacidade de um organismo a outro; 6. levar os microrganismos a executar novas atividades ou deixar de executar alguma; 7. criar novas capacidades nos microrganismos; 8. (sugestão) produção de antibióticos.

c) Abaixo está a terceira forma de registro: um esquema. Copie-o no caderno e preencha-o com os dados e as palavras de transição que faltam.



Sugestão: 1. não dependem da sazonalidade do cultivo vegetal; têm alto rendimento; não exigem condições extremas; podem usar matéria-prima renovável; 2. nos resultados; 3. riscos; 4. necessidade de discutir questões sociais e éticas.

Fala aí!

Na atividade 1, foram empregadas três formas diferentes de registrar sínteses. Você costuma utilizá-las? Acha que são úteis? Que diferença existe entre estudar lendo ou estudar usando essas estratégias?

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

2a. Resposta pessoal. Espera-se que parte significativa dos alunos responda negativamente devido ao fato de o olho escolhido conter conceitos muito complexos. Ainda que seja o conteúdo central e, portanto, mereça destaque, a posição no início da leitura pode afastar o leitor.

2b. Trata-se da palavra *inclusive*, que, por ser um conector, leva o leitor a sentir falta da informação a que estaria vinculado o conteúdo apresentado na porção do texto destacada no olho.

2. **Observe, agora, a maneira como o texto foi estruturado.**

a) No texto lido, após o título, aparece um período em destaque. Trata-se do **olho**, que é muito comum em textos jornalísticos. Você acha que o olho escolhido contribuiu para tornar atraente o primeiro contato com o texto? Por quê?

b) Nesse olho, há uma palavra que parece inadequada. Qual é? Por que produz essa impressão?

c) Os parágrafos 1 e 2 formam a introdução. De que maneira facilitam a entrada do leitor no assunto?

d) Os parágrafos 3 a 10 constituem um bloco de informações que progridem. Do que eles tratam?

e) A partir do parágrafo 11, qual é o tema desenvolvido?

3. **Os artigos de divulgação científica partem de estudos realizados em universidades e centros de pesquisa do mundo. Releia o primeiro parágrafo.**

a) Descreva a forma como aparece a indicação de um desses estudos no interior do parágrafo e explique a importância dessa referência.

b) Há referência em apenas uma das informações disponíveis no parágrafo. Por que as demais não contam com o mesmo procedimento?

c) Os artigos de divulgação científica aproximam do leitor comum um conteúdo produzido por especialistas. É correto afirmar que, para isso, a linguagem técnica é dispensada? Justifique sua resposta.

SUS tem nova droga para tipo de câncer de mama

DIAS MELHORES

Marcelo Aleixo

O Ministério da Saúde e a farmacêutica Roche chegaram a um acordo, no início de julho, quanto à distribuição pelo Sistema Único de Saúde (SUS) do pertuzumabe, medicamento importante no tratamento de um tipo de câncer de mama em estágio avançado. Com o acordo de compra centralizada, as secretarias estaduais de saúde começam a receber a droga nos próximos dias ou semanas.

O câncer de mama é o segundo mais comum em mulheres, após o de pele não melanoma. O Instituto Nacional do Câncer estima que, em 2016, serão 66 mil novos casos da doença, cerca de 20% de todos os cânceres em mulheres. O câncer de mama tem três grupos principais: triplo negativo, hormônio positivo e HER2-positivo (HER2+).

O pertuzumabe é um anticorpo usado como terapia-alvo em combinação com outro anticorpo, o trastuzumabe, e um quimioterápico, o docetaxel. O alvo dos anticorpos é a proteína HER2 (da sigla para receptor para fator de crescimento endotelial humano), cuja superativação aumenta o crescimento e a proliferação celulares. Até 30% dos cânceres de mama são HER2+.

Essa combinação de drogas, conhecida como duplo bloqueio, é usada há vários anos contra câncer de mama metastático HER2+ e aumenta a sobrevida dos pacientes.

Embora também hajam benefícios importantes no tratamento inicial da doença, a combinação só está aprovada, para uso no SUS, contra a fase avançada (metastática) do câncer de mama HER2+.

A combinação não funciona contra outros tipos de câncer de mama que não envolvam a proteína HER2, como o triplo negativo (10% a 15% dos casos) e o hormônio-positivo/HER2-negativo (65% a 75%). Também não funciona contra o câncer de mama HER2+ que já tenha se espalhado para o cérebro.

Um estudo brasileiro publicado em 2016 estimou que, das cerca de 2 mil mulheres que teriam câncer de mama HER2+ metastático naquele ano, só 898 estariam vivas após dois anos (o diagnóstico se trata de apenas quem quimioterapia). A combinação do quimioterápico com trastuzumabe elevaria esse número para 1.498, enquanto a combinação do trastuzumabe elevaria a sobrevivência de 1.576 pacientes após dois anos.

O tempo de sobrevida das pacientes com doença metastática, segundo Rafael Kaliks, oncologista clínico e diretor científico do Instituto Oncoguia, sobe bastante com o duplo bloqueio. "Aumenta [a sobrevida] de algo em torno de 40 meses, para quem só usa trastuzumabe e quimioterapia, para cerca de 60 meses para quem consegue acrescentar também o pertuzumabe", diz o médico, referindo-se às medianas do tempo de sobrevida vistas no estudo Cleopatra, que embasou a incorporação do pertuzumabe no SUS.

O tratamento com as terapias-alvo é tão eficiente que por vezes o tumor desaparece sem necessidade de cirurgia. Mauro Cabelli, médico mastologista e presidente da Federação Brasileira de Instituições Filantrópicas de Apoio à Saúde da Mama (Femama), descreve o caso de uma paciente de menos de 40 anos, diagnosticada com câncer de mama HER2+ metastático e tratada por duplo bloqueio já de início.

"Já faz uns seis ou sete anos. [O câncer] sumiu das mamas, não sem metástase, e ela nunca foi operada. Em pressetherapy", diz a médica. Segundo ela, esse sucesso é visto em 70 a 80% dos casos.

O fato de não se detectar mais o tumor não significa que a pessoa tenha sido curada. Os médicos consideram o tratamento duplo bloqueio como de uso contínuo e sugerem o descolamento de resistência contra as drogas. Ou seja, as células cancerosas passam a não ser mais silenciadas e voltam a se multiplicar. Embora a consolidação de ser constante, há vários casos na literatura médica de pacientes sem recidiva após muitos anos.

A eficácia dos novos tratamentos muda até o que os médicos sentem ao monitorado diagnóstico do câncer. "Antes a gente ficava com medo das pacientes sem HER2-; tem certas melhoras que a gente fica tentando para que sejam", diz Caleffi ao comentar a alta eficácia e baixa toxicidade do novo tratamento.

Sendo terapias-alvo, o perfil tolerável e o trastuzumabe têm efeitos colaterais geralmente brandos. Os mais sérios são possíveis alterações cardíacas, que podem ocorrer em uma minoria das pacientes e cessam quando paradoxo tratamento. Por esse motivo, é importante o acompanhamento por ecocardiograma.

O quimioterápico docetaxel, por não ser específico como as terapias-alvo, interfere na multiplicação de células por todo o corpo. Assim, a droga pode ter como efeitos colaterais perda de cabelos, edema, alterações de pele, inflamações bucais, vômitos, diarreia, anemia e depressão da imunidade. No entanto, em geral essa droga só precisa ser utilizada nos primeiros meses do tratamento, que depois segue só com as duas terapias-alvo.

A incorporação do pertuzumabe ao SUS para uso em combinação com o tratamento padrão anterior, que inclui apenas trastuzumabe e docetaxel, foi aprovada pelo Ministério da Saúde em dezembro de 2017. O prazo definido em lei para que um remédio incorporado seja efetivamente ofertado pelo sistema público de saúde é de até dias, mas esse prazo é frequentemente descumprido.

Isso se deve ao longo processo de negociação com as empresas farmacêuticas, em especial para tratamentos caros como a terapia-alvo. Um frasco de 420 mg de pertuzumabe custa no mercado cerca de R$ 14 mil e é aplicado a cada três semanas. Ainda não está claro qual vai ser o custo da droga para o SUS, mas especialistas estimam que deva cair ao menos pela metade.

O trastuzumabe foi negociado por cerca de R$ 1.200 por mês por paciente, ou "um décimo do praticamente 80% [em relação ao preço de mercado]", exemplificou Kaliks.

Desde a incorporação, entidades representantes de pacientes e sociedades médicas vêm pressionando o governo para a efetivação do acesso e o oferecimento do pertuzumabe na rede pública.

Segundo a Femama, cinco estados e o Distrito Federal devem receber o pertuzumabe nesta semana, enquanto outros dez, incluindo São Paulo, ficam para o início de agosto. Os mesmos pressionam mente buscando a droga no almoxarifado do Ministério.

"[Aumenta [a sobrevida] de algo em torno de 40 meses, para quem só usa trastuzumabe e quimioterapia, para cerca de 60 meses para quem consegue acrescentar também o pertuzumabe.

Rafael Kaliks
oncologista clínico e diretor científico do Instituto Oncoguia

FOLHAPRESS

2c. Os parágrafos apresentam informações que, provavelmente, são conhecidas dos leitores ou, pelo menos, bastante fáceis de entender. Com isso, reduzem a resistência à leitura de um texto com conteúdo denso.

2d. Os parágrafos acompanham a evolução dos estudos acerca dos microrganismos desde o século XVII até a atualidade.

2e. As expectativas das pesquisas com microrganismos nos próximos anos, considerando as vantagens e os riscos dos resultados previstos.

Na notícia exibida ao lado, o olho reproduz um trecho importante do texto jornalístico, destacando-o.

É lógico!

Para resolver a questão **3a**, você reconheceu um padrão. Essa é uma habilidade do pensamento computacional.

O gênero **artigo de divulgação científica** caracteriza-se por apresentar estudos da área científica ou tecnológica para um público amplo. Para isso, emprega vocabulário acessível e vale-se de estratégias que facilitam a compreensão do conteúdo produzido pelos especialistas, sem abrir mão da precisão necessária a esse tipo de conhecimento. Emprega, predominantemente, a linguagem formal, que contribui para a imagem de um texto sério e confiável.

Sabia?

Alguns textos com temática científica valem-se de linguagem informal, recorrendo, inclusive, a expressões coloquiais e gírias. Essa linguagem, em geral associada a uma abordagem mais superficial, desloca o texto do campo da divulgação de conhecimento para o universo do entretenimento ou da curiosidade.

3a. Entre parênteses, aparece o sobrenome do autor do estudo de que o texto retira a informação citada, seguido pelo ano da publicação.

3b. As referências são usadas para indicar informações mais específicas, como é o caso da descoberta da porcentagem de células de bactérias no corpo humano. As demais informações já são de conhecimento público.

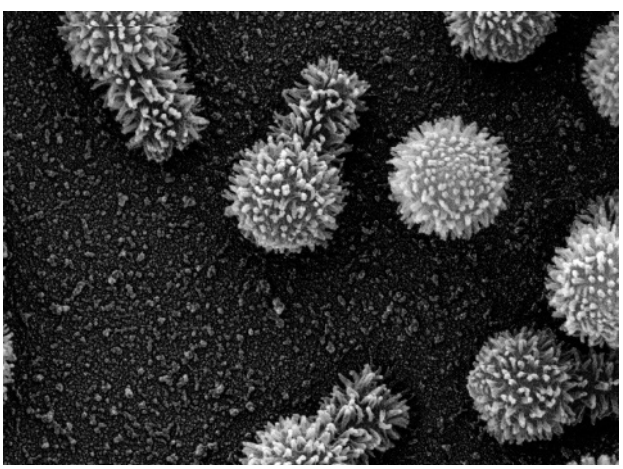
3c. Não. Embora o texto procure apresentar o conteúdo de maneira acessível, a linguagem técnica continua presente, como revelam os termos "citrato", "lactato", "DNA", por exemplo, ou a referência a processos como a "síntese de proteínas sintéticas".

LEITURA 3

O texto a seguir também é um artigo de divulgação científica, mas foi publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*, destinada ao público infantil.

VÍRUS GIGANTES? O QUE É ISSO?!

Alguém aí já ouviu falar em vírus gigantes? Será que eles causam uma supergripe? Será que são do tamanho de um inseto e estão voando por aí? Calma! Os chamados vírus gigantes não são tão grandes a ponto de podermos vê-los a olho nu. Eles são enormes se comparados a outros vírus. Mas há outras curiosidades em torno deles. Vamos conhecê-los?



CENTRO DE MICROSCOPIA DA UFMG

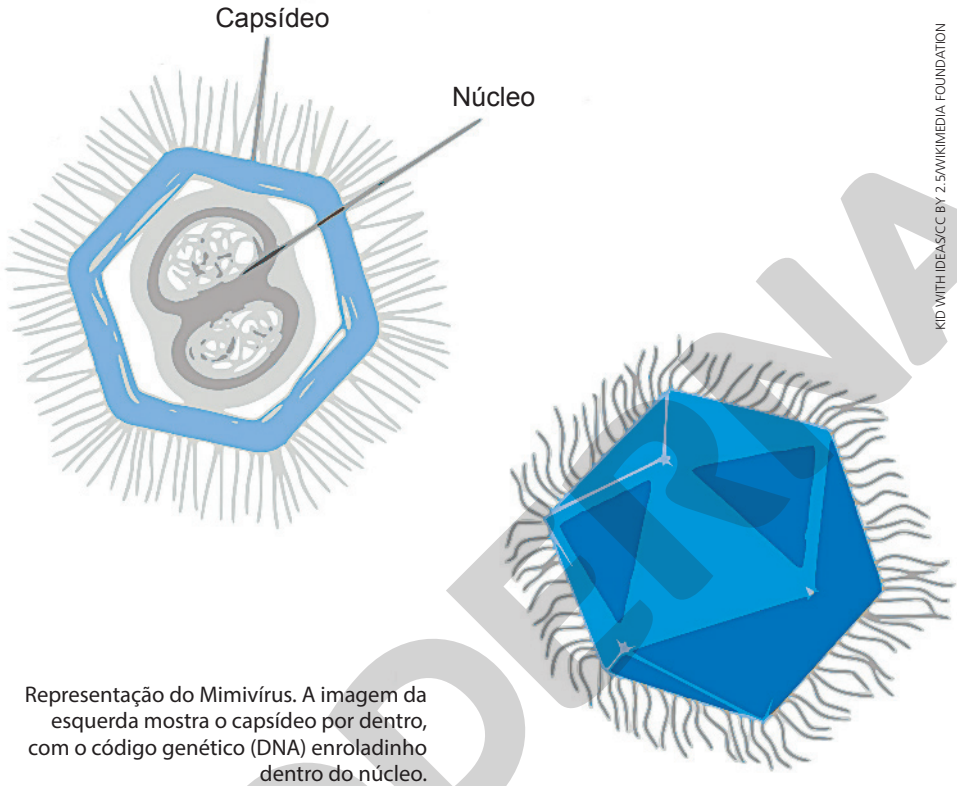
Tupanvírus: considerado um vírus gigante.

A exploração deste artigo será iniciada, nesta seção, com foco na apreensão dos sentidos globais do texto, e completada em **Se eu quiser aprender mais**, em que se estuda a recepção da informação pelo leitor.

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

Os vírus gigantes são diferentes de tudo o que já era conhecido na biologia. Para entender um pouco sobre eles, é preciso conhecer mais sobre vírus em geral. Vamos lá?

De uma forma geral, os vírus têm dentro deles um código que guarda todas as suas informações, chamado código genético. Esse código fica protegido por uma capa chamada capsídeo. Os vírus gigantes apresentam os maiores códigos genéticos entre todos os vírus conhecidos até hoje. Logo, têm também os maiores capsídeos.



KID WITH IDEAS/CC BY 2.5/WIKIMEDIA FOUNDATION

Representação do Mimivírus. A imagem da esquerda mostra o capsídeo por dentro, com o código genético (DNA) enroladinho dentro do núcleo.

O começo da história

Você deve estar se perguntando por que é que os vírus gigantes são assunto agora? Será que eles são uma forma de vida nova? Não, não são. Os vírus gigantes devem existir há muito tempo. A questão é que, há cerca de 200 anos, quando os primeiros vírus foram descobertos, os cientistas estavam filtrando algumas soluções e apenas os pequenos vírus (que são a grande maioria) passavam pelos poros dos filtros. Os gigantes, por não passarem, ficaram "escondidos" dos cientistas.

Só em 2003, um grupo de cientistas, liderados pelo francês Didier Raoult, observando no microscópio, se deparou com algo maior, do tamanho das bactérias. Mas, se fosse bactéria, não sobreviveria em contato com antibióticos – e o "algo maior" sobreviveu. Se fosse bactéria, poderia se dividir – e o "algo maior" não se dividia. Se fosse bactéria, teria ainda outras características que o "algo maior" não tinha.

Continuando a investigação

O que os cientistas viram no microscópio era algo que, definitivamente, não poderia ser considerado uma bactéria. Aliás nem poderia ser considerado algo vivo. O que poderia ser então? Os cientistas tiveram uma grande ideia: colocaram aquilo que viram no microscópio junto com ameba, um ser vivo que costuma hospedar bem bactérias, fungos e… vírus!

Aí, veio a surpresa! Os cientistas observaram que as amebas em contato com aquilo que observaram no microscópio morriam. E foi assim que descobriram estar diante de um vírus diferente, um vírus muito maior do que conheciam até então, um vírus… gigante!

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

O primeiro vírus gigante recebeu o nome de *Acanthamoeba polyphaga Mimivirus* (APMV). Essa descoberta entusiasmou outros cientistas, que começaram a pesquisar novos vírus gigantes por todo o planeta. E novos vírus gigantes foram sendo descobertos nos mais diferentes ambientes, como hospitais, água, solos profundos de oceanos, lagos de água salgada e até na gelada Antártica.

Famílias de vírus gigantes

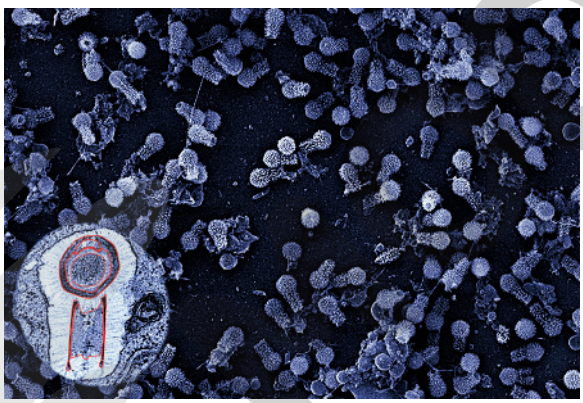
Os vírus gigantes foram divididos em oito famílias. Eles são, em média, cinco a dez vezes maiores que os vírus comuns. A família *Mimiviridae*, a mais estudada até hoje, foi a primeira a ser criada a partir da descoberta do APMV, e inclui os vírus "brasileiros" Sambavírus e Tupanvírus, que foram nomeados assim para homenagear a cultura do Brasil.

Já os integrantes da família *Marseillevirus* foram encontrados seis anos após o APMV, em 2009. Embora também tenham sido descobertos na França e sejam grandes na comparação com os vírus comuns, são menores que o APMV. Em 2016, um vírus gigante encontrado no Brasil foi incluído nessa família, o *Brazilian marseillevirus*.

Há famílias de vírus gigantes em que os integrantes têm formato ovoide, outros têm formato de rolha e outros têm formatos que lembram um personagem famoso de *videogame*, o Pacman (também conhecido como "come-come").

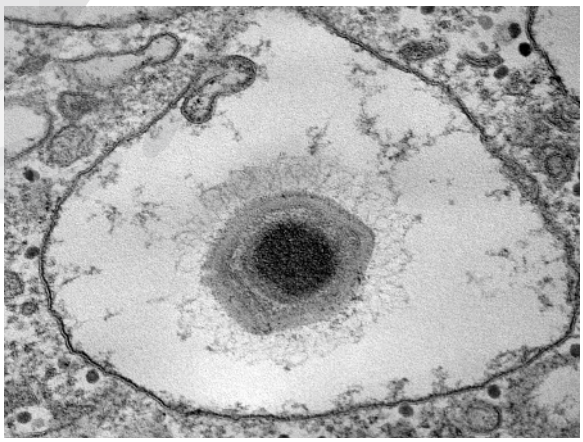
Vírus brasileiros

O Tupanvírus e o Sambavírus, descobertos no Brasil, são recobertos quase por completo por estruturas que lembram fios de cabelo, as fibrilas. O Sambavírus é muito similar ao APMV, o primeiro vírus gigante a ser descoberto. Já o Tupanvírus tem uma cauda cilíndrica, que ainda não se sabe para que serve, e é completamente diferente de todos os outros gigantes descritos até então.



CENTRO DE MICROSCOPIA DA UFMG

O Tupanvírus (no detalhe, a gente vê como ele é por dentro).



CENTRO DE MICROSCOPIA DA UFMG

O Sambavírus.

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

SOBERNA

E sempre há mais novidades!

Por falar em novidades, há uma recente e incrível curiosidade sobre essa família: existem vírus que "infectam" os Mimivírus, chamados virófagos! Eles também são cerca de dez vezes menores que os vírus gigantes e podem causar defeitos na sua replicação. Ainda não sabemos muito sobre eles, mas pode apostar que com a continuidade das pesquisas muitas outras informações incríveis virão!

Vírus contaminando vírus

Sabia que há vírus que infectam os vírus gigantes da família Mimivírus? Conhecidos como virófagos, eles são dez vezes menores que os vírus gigantes e podem causar defeitos na sua replicação. Ainda não se sabe muito sobre eles, mas os pesquisadores estão atentos para trazer novidades!

Juliana Cortines, Gabriel Nunes, Juliana Oliveira e Victória Trindade – Departamento de Virologia, Instituto de Microbiologia Paulo de Góes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CORTINES, J. *et al.* Vírus gigantes? O que é isso?!, *Ciência Hoje das Crianças*, nov. 2019. Disponível em: <http://chc.org.br/artigo/virus-gigantes-o-que-e-isso/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Por dentro do texto

1. A evolução dos estudos permitiu aos cientistas identificar e classificar parte dos vírus gigantes. Por que esse processo não foi iniciado ainda no século XIX, quando os vírus foram descobertos?

1. O procedimento para separação de vírus, no século XIX, envolvia a passagem por um filtro cujos poros retinham os vírus maiores. Assim, eles não eram encontrados.

2. Já no século XXI, os cientistas identificaram um elemento desconhecido e levantaram a hipótese de ser uma bactéria.

a) Quais características os levaram a descartar essa hipótese?

b) O processo para esse descarte revela procedimentos típicos da ciência. Com base no exemplo, explique esse processo.

2a. O artigo cita a sobrevivência do elemento ao contato com antibióticos e a impossibilidade de se dividir e afirma existirem, ainda, outras características.

2b. Os cientistas fizeram testes apoiando-se no conhecimento que já tinham. A reação da ameba ao novo elemento se mostrou compatível com o que acontecia quando estava junto de vírus.

3. O radical de origem grega *fag(o)-* significa "comer". Com base nele, explique o nome *virófago*.

3. O *virófago* é o vírus que pode infectar e causar defeitos na replicação dos vírus gigantes da família *Mimivírus*. O radical *fag(o)-* traduz a ideia de algo que destrói, corrói.

SE EU QUISER APRENDER +

A seção enfatiza a reflexão acerca das condições de circulação, especialmente os elementos leitor/audiência previstos, objetivos e papel social do autor, associando-a à análise dos efeitos de sentido decorrentes de certos usos da linguagem. Estão em destaque as habilidades EM13LP01 e EM13LP06.

A interlocução com o leitor

Sempre que produzimos um texto, precisamos levar em consideração nosso interlocutor: uma boa comunicação é aquela que considera o domínio que ele tem das variantes linguísticas e o nível de conhecimento dele acerca do assunto de que falamos. Essa percepção nos orienta na escolha das informações e dos recursos que vamos empregar para tornar o texto inteligível e capaz de manter sua atenção.

Vejamos como isso é feito nos dois artigos de divulgação científica lidos.

1. Todo texto pressupõe uma relação de seu produtor com o leitor, mas, em alguns, essa relação é enfatizada. Retome o artigo "Vírus gigantes? O que é isso?!" para observar esse aspecto.

a) Quais estratégias evidenciam, no título e na linha fina, que o texto se dirige a crianças?

1a. O título e a linha fina incluem perguntas que estimulam a curiosidade; empregam um tom exagerado, que sugere que o assunto é surpreendente; recorrem a hipóteses que supostamente correspondem às de uma criança.

b) Em relação ao leitor, qual é o propósito das frases "Vamos conhecê-los?" e "Vamos lá?"?

1b. As frases são convites para o leitor continuar a leitura.

c) Releia a parte "E sempre há mais novidades!". Que efeito se busca com o emprego das frases exclamativas? Que outro recurso foi usado com o mesmo propósito?

1c. As frases exclamativas sugerem que o assunto é muito interessante, o que também ocorre com o emprego do termo *incrível* ("incrível curiosidade" e "informações incríveis").

2. O artigo contém ilustrações.

a) Qual é a função da representação do Mimivírus?

2a. Os dados apresentados no texto verbal não são simples, por isso a representação tem um valor didático; ela ajuda o leitor a entender a estrutura interna dos vírus.

b) Na sua opinião, as fotografias incluídas no artigo são fundamentais para a compreensão do texto? Por quê?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem que elas contribuem para a compreensão da estrutura externa dos vírus e, assim, facilitam a compreensão do conteúdo, mas que é possível compreendê-lo sem elas.

Lembra?

As **frases exclamativas** exprimem reações emocionais do falante de modo enfático. Há também as **frases declarativas**, que comunicam algo de maneira afirmativa ou negativa; as **frases interrogativas**, que solicitam informações; as **frases imperativas**, que expressam ordens, pedidos e conselhos; e as **frases optativas**, que exprimem desejos.

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

3. Volte agora ao artigo "Microrganismos: nossas fábricas microscópicas" para observar o tipo de interlocução estabelecida.

a) Observe o emprego da primeira pessoa do plural nos fragmentos a seguir:

- "Apesar de não os vermos, os microrganismos estão em todos os ambientes"
- "Utilizamos os microrganismos há mais de seis mil anos"
- "Esse problema começou a ser solucionado nos anos 1970, quando adquirimos a capacidade de modificar geneticamente os microrganismos."

Essa pessoa do discurso refere-se ao mesmo grupo de pessoas nos três exemplos? Explique sua resposta.

3a. Sim. Em todos os exemplos, a primeira pessoa do plural refere-se à humanidade.

Se for preciso, explique que, no terceiro exemplo, os autores não se referem exclusivamente aos cientistas ao dizer "adquirimos a capacidade"; eles tratam isso como uma conquista da humanidade.

b) Qual é o efeito produzido pelo uso da primeira pessoa do plural nos dois primeiros parágrafos do texto? Que outra estratégia complementa esse uso visando ao mesmo resultado?

3b. A primeira pessoa do plural aproxima o texto do leitor, já que o inclui. O mesmo resultado é obtido com a associação do assunto científico tratado com aquilo que é familiar ao leitor (as doenças ou os produtos citados, por exemplo).

c) Do ponto de vista da informação, a introdução desse artigo poderia substituir, com vantagem, aquela usada no artigo destinado às crianças? Por quê?

3c. Espera-se que os alunos observem que o texto destinado às crianças já se iniciou com a informação sobre o código genético, contando com certo conhecimento dos leitores acerca dos vírus. Nesse sentido, uma introdução que falasse da presença desses microrganismos no ambiente e no próprio corpo humano poderia ser vantajosa.

4. Releia o seguinte trecho:

"[...] Fato curioso nessa história foi que um dos pontos chave para o desenvolvimento do processo produtivo ocorreu quando a assistente do laboratório, incumbida de comprar frutas emboloradas no mercado local em Peoria (Illinois, Estados Unidos), voltou ao laboratório com um melão recoberto por um belo mofo dourado. Por acaso, esse bolor dourado acabou sendo o fungo *Penicillium chrysogeum*, capaz de produzir 200 vezes mais penicilina do que a espécie descrita por Fleming (Markel, 2013)".

GALVÃO BERTAZZI

a) O trecho contém elementos que revelam a preocupação com a objetividade e a precisão. A palavra *belo*, entretanto, destoa do estilo usado na construção do artigo. Que sentidos podem ser atribuídos à palavra nesse contexto?

4a. *Belo* pode indicar beleza, referindo-se ao aspecto dourado, ou sugerir volume, quantidade grande.

b) Explique por que, embora destoe do estilo do texto, a palavra não destoa do propósito do trecho em que se insere. A palavra torna o texto menos formal e coincide com o propósito de contar uma curiosidade.

5. Para facilitar a compreensão da estrutura de uma célula e explicar como os cientistas as modificam, os produtores do artigo usaram uma analogia. Explique-a.

Os produtores do artigo compararam a célula a um *hardware* e o DNA a um conjunto de *softwares* de modo a esclarecer que os cientistas modificam o DNA para conseguir que a célula execute funções diferentes das originais.

Desafio de linguagem

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

Analogia é a relação de semelhança entre coisas ou fatos e é um dos mais valiosos recursos de que dispomos para apresentar a alguém uma ideia que está distante de seu repertório cultural. Com ela podemos aproximar elementos distintos e introduzir conceitos novos e abstratos comparando, por exemplo, o que é desconhecido com algo conhecido.

Durante um terremoto, as vibrações da terra são amplificadas dentro da estrutura das edificações. A base dos edifícios mais altos está solidamente presa no chão, mas a parte superior deles está mais solta e, portanto, repercute mais o movimento.

Com base nessas informações, redija um parágrafo que explique para o público leigo por que moradores de andares superiores de um prédio alto podem sentir tremores de terra imperceptíveis nos andares mais baixos. Seu parágrafo deve conter uma analogia.

É lógico!

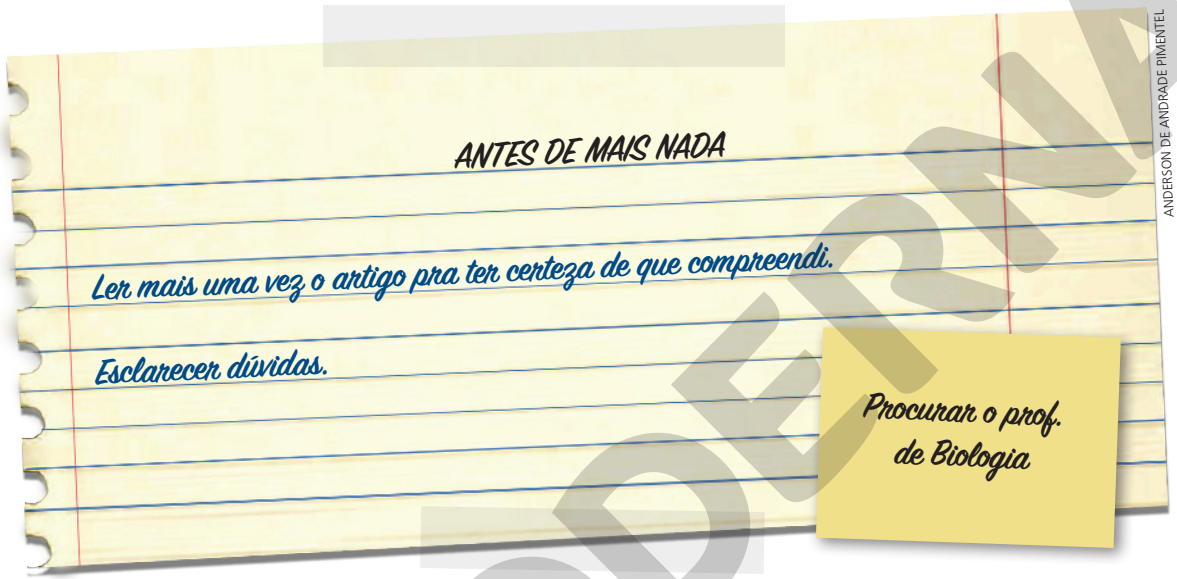
Para fazer uma analogia, você precisa buscar regularidades entre elementos. Está em jogo o reconhecimento de padrões.

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

EXPERIMENTANDO SER UM DIVULGADOR DE CIÊNCIAS

Na **Leitura 3**, você conheceu um artigo de divulgação científica destinado a crianças e que, por isso, contava com recursos para garantir a compreensão dos dados e também a permanência da atenção delas.

Embora constituído por informações precisas, apresentadas por especialistas do Departamento de Virologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o estilo do artigo tende a não agradar ao leitor adolescente ou adulto. Sua tarefa, agora, é transformá-lo em um texto adequado a esse outro público.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

Momento de planejar

1. Identifique os recursos empregados pelos autores e que não lhe parecem adequados ao novo público.
2. Reflita sobre a estrutura: vale a pena manter a divisão em partes? E as imagens?
3. Decida sobre a informação que vai compor a introdução. Ela deve chamar a atenção dos leitores.
4. Verifique se será preciso usar uma ou mais analogias para esclarecer ideias.
5. Veja se alguma informação que você aprendeu lendo o artigo "Microrganismos: nossas fábricas microscópicas" (**Leitura 2**) pode ser interessante para completar seu artigo.
6. Pesquise mais sobre o tema, se considerar que faltam dados para esclarecer o leitor. Alguns artigos de divulgação científica eliminam informações consideradas mais complexas quando se dirigem a crianças.
7. Faça um esquema com os dados, colocando-os na ordem mais adequada.

É lógico!

Ao tomar decisões progressivas, você está realizando o processo de decomposição: o problema está sendo dividido em partes menores para que seja possível resolvê-lo.

Momento de elaborar

1. Redija a introdução, considerando a importância de captar a atenção do leitor. Ele não deve sentir que a abordagem do assunto é inacessível.
2. Elabore o desenvolvimento de modo a explicar a evolução dos estudos acerca dos vírus gigantes. Como você está tornando o artigo mais preciso, inclua a informação a seguir, observando a forma correta de fazer referência ao estudo. O professor indicará a referência a ser colocada no final do artigo.

O artigo "The virophage as a unique parasite of the giant Mimivirus", escrito pelo cientista Bernard La Scola e por pesquisadores associados a ele, em 2008, menciona que o Mimivírus foi nomeado dessa forma devido à sua capacidade de mimetizar características de algumas bactérias.

3. Finalize apontando que os estudos não estão concluídos.
4. Releia o texto e avalie a necessidade de tornar algumas informações mais acessíveis. Seu público não deve ser infantilizado, mas não deve receber dados que não consiga compreender.
5. Reformule o título e as legendas.
6. Faça uma boa revisão do texto para identificar e resolver falhas relativas a ortografia, segmentação de períodos, concordância verbal etc. Veja também se não houve repetição desnecessária de palavras, se os referentes dos pronomes estão claros e se há expressões informais que precisam ser substituídas.

! O objetivo dessa inclusão é levar o aluno a referenciar a informação no interior do artigo, o que pode ser feito com a menção, após a informação citada, do nome dos autores e do ano: (La Scola *et al.*, 2008). A referência completa da obra, a ser inserida no final do texto, é: LA SCOLA, B. *et al*. The Virophage as a Unique Parasite of the Giant Mimivirus. *Nature*, n. 455, p. 100-104, 2008.

Momento de avaliar

Esta atividade será avaliada em duplas. Sente com um colega, que lerá seu texto e o avaliará considerando os critérios presentes no quadro. O colega também observará falhas no uso da língua e as anotará a lápis. Você fará o mesmo no texto dele.

1	O texto retoma e apresenta, sem equívocos, as informações disponíveis no artigo "Vírus gigantes? O que é isso?!"?
2	O texto deixa claro que está divulgando resultados de estudos científicos?
3	As estratégias de composição tornam o artigo inteligível ao leitor leigo sem banalizar o conteúdo?
4	O título anuncia o conteúdo do artigo?
5	Houve correta referenciação da obra de Bernard La Scola e seus parceiros?
6	A leitura é fluente e há coesão entre as partes do texto (isto é, as partes estão bem articuladas)?
7	Há analogias no texto? Elas contribuem para tornar o conteúdo mais acessível?
8	Houve pesquisa de outros dados para a construção do texto? Elas contribuem para aprofundar as informações do leitor?

Reescreva o texto, considerando os comentários feitos por seu colega. Aprimore pontos que, de fato, lhe pareçam insatisfatórios e procure o professor em caso de dúvida.

! Esta atividade será tomada como preparatória para o projeto final e, por isso, não haverá o **Momento de apresentação**.

EXPERIMENTANDO +

LEITURA 4

! Esta atividade e a próxima (produção de infográfico) contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LP14, que prevê a análise de imagens, com foco na composição e na articulação com o texto verbal.
Sugerimos que os alunos observem, por um tempo, o infográfico, recorrendo às suas estratégias de leitura, e depois, agrupados, resolvam as questões de **Por dentro do texto**. A resolução conjunta dispensa a correção das questões, exceto da primeira, que trata de sutilezas do texto verbal.

A divulgação de conhecimento pode ser feita por meio de muitos outros gêneros, além do artigo de divulgação científica. Um dos mais apreciados pelos leitores costuma ser o infográfico, que associa a linguagem verbal à visual para tratar, de modo sintético e didático, de alguns conteúdos.

Veja a seguir um infográfico que apresenta ao leitor informações sobre as baleias jubartes.

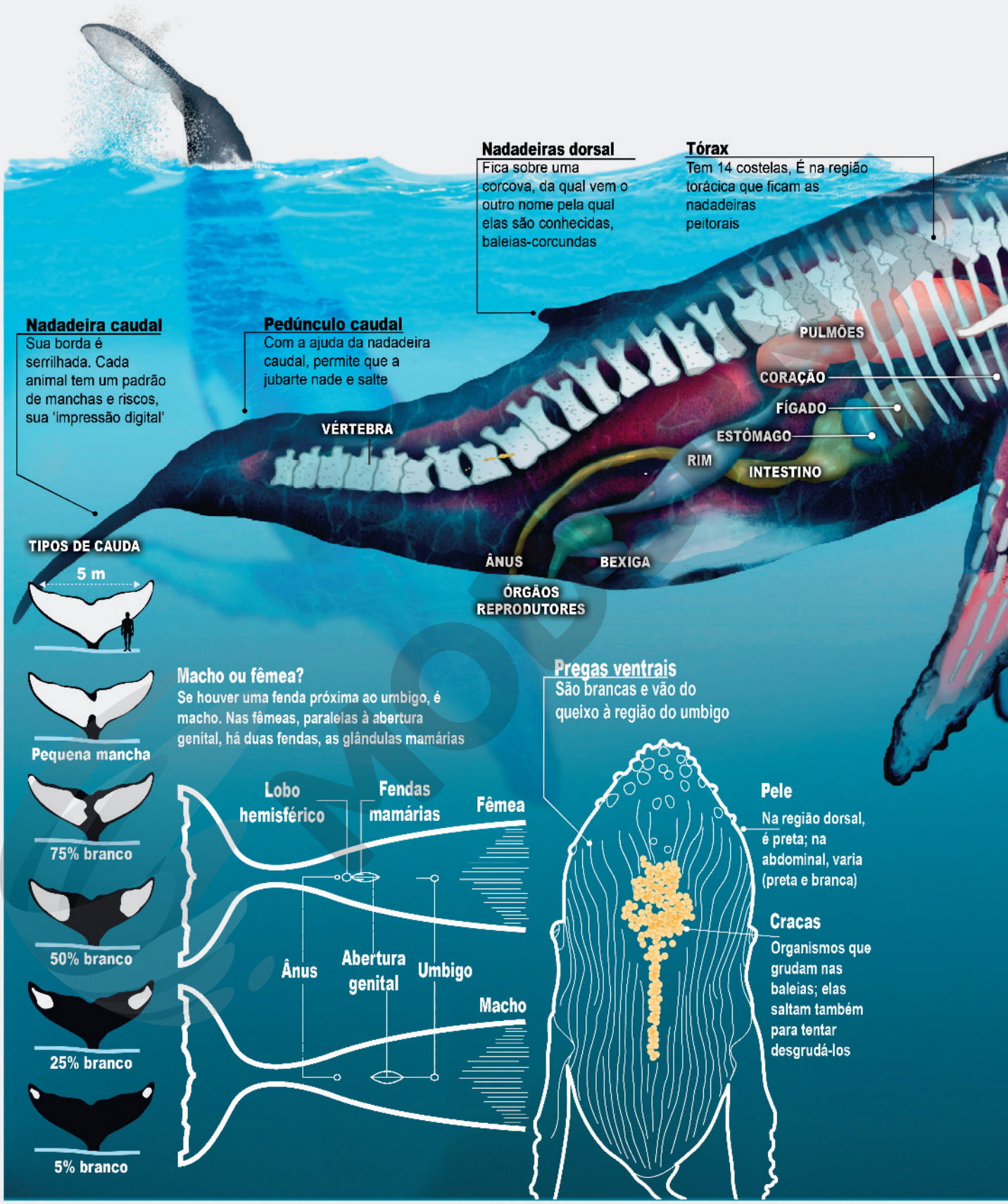
! Para estudo da linguagem do infográfico, sugerimos a leitura da seção "Regimes de sentido e interação na leitura de infográficos", do artigo de Carolina F. da S. Mandaji e Fernanda Soranzo. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3169/4228> (acesso em: 2 jul. 2020).

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

MODERNA

SAIBA MAIS SOBRE ELAS

Cerca de 15 mil baleias jubartes vêm à costa brasileira anualmente



FOLHAPRESS

Ilustração Cláudio Duarte Infográfico Lucas Tófoli e Lydia Megumi

FOLHAPRESS

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2014/08/110898-saiba-mais-sobre-as-baleias-jubartes.shtml>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MODELO

Por dentro do texto

1. **O infográfico ocupa uma página dupla e está repleto de dados.**

a) O que mais chamou sua atenção à primeira vista? Por quê?

b) Por onde você começou a leitura? Algum critério dirigiu seu olhar?

2. **Esse infográfico foi publicado no caderno de turismo. O que explica sua inclusão nessa parte do jornal?** O infográfico destaca a presença das baleias no litoral brasileiro entre junho e novembro, quando vêm se reproduzir. Trata-se de uma oportunidade para o turismo de observação.

3. **Observe os dois mapas também pertencentes ao infográfico.**

a) Explique as ideias apresentadas nos mapas.

b) Qual é a vantagem desse tipo de representação em relação a uma exposição exclusivamente verbal?

4. **Para mostrar a região ventral do animal, o produtor do infográfico usou representações simplificadas da baleia. O que pode justificar essa opção?**

5. **As jubartes chamam a atenção por dois comportamentos: saltar e expor sua cauda. Quais dados do infográfico referem-se a isso?**

6. **O infográfico representa uma baleia em destaque e outra ao fundo. Como o leitor deve entender essa representação?**

7. **Analise a parte intitulada "Tipos de cauda".**

a) Com qual objetivo foi incluída a figura humana? Há outras figuras cumprindo o mesmo objetivo no infográfico?

b) A nadadeira caudal da jubarte apresenta padrões próprios de preto e branco, o que permite a fotoidentificação, que é o processo usado pelos especialistas para reconhecer os indivíduos. Eles determinaram cinco padrões de coloração para esse processo, com base nos quais montaram um acervo de imagens. Na sua opinião, o infográfico apresenta esses dados de modo eficiente? Por quê?

E SE A GENTE... FIZESSE UM INFOGRÁFICO?

Indicamos um texto do qual os alunos vão extrair as informações para o infográfico, mas você pode adaptar a atividade de modo a conectá-la com suas aulas de literatura ou de língua, solicitando, por exemplo, a representação do contexto cultural de uma escola literária ou das principais ideias relativas ao conceito de variação linguística.

Em grupos, vocês produzirão um infográfico com informações extraídas do artigo a seguir. Seu objetivo é contribuir para o leitor aumentar o autocuidado com o corpo e com a saúde. Esse infográfico será exposto em um painel no espaço escolar.

Ficar muito tempo sentado aumenta risco de morte prematura

Existem consequências se ficarmos durante um longo período de tempo sentados.

Não é novidade para ninguém que a inatividade e uma alimentação incorreta são prejudiciais à saúde. Por ser uma recomendação médica, o Ministério da Saúde vem fazendo campanhas de promoção da saúde para ajudar a população a ter uma boa qualidade de vida. Mas hoje há outra preocupação: a de passar muito tempo sentado.

Parece algo exagerado, mas o problema é: passamos a maior parte do tempo sentados e preocupados com nossas atividades diárias e, com isso, não nos damos conta de que é importante ficarmos em pé. Mas por que esse assunto é tão importante? Em 2012, a Universidade de Leicester, na Inglaterra, publicou um estudo onde foram coletados e analisados dados sobre longas horas na posição, tirados de 18 estudos envolvendo mais de 794 mil pessoas.

A análise mostrou que as pessoas têm o costume de gastar entre 50% e 70% do tempo sentadas. Os pesquisadores concluíram que o tempo sentado era diretamente proporcional ao aumento de chance de ter diabetes e desenvolver doenças cardiovasculares e o aumento da probabilidade de morrer prematuramente.

[...]

1a. Resposta pessoal.

Permita que os alunos falem de suas impressões e procure, ao final, traduzi-las em características. Por exemplo, uma fala que indique que é possível ter muitas informações em um só texto corresponde à ideia de que o infográfico é um gênero sintético.

1b. Resposta pessoal.

Escute alguns comentários e procure verificar se há algum padrão. Caso não mencionem, mostre aos alunos que as informações estão dispostas em blocos, que organizam nossa percepção. Por exemplo, as informações que precisam de ilustração detalhada ficam embaixo da representação da baleia, em letras brancas.

3a. O mapa-múndi apresenta as rotas de migração da baleia ao longo do ano, diferenciando as áreas em que se alimentam daquelas em que se reproduzem. O mapa à direita é um detalhe do mapa maior, em que se destaca a área mais próxima ao Brasil. Ele é usado para o detalhamento do comportamento das baleias na região.

3b. Visualizar as áreas por onde se movimentam as baleias facilita a compreensão do processo e se mostra mais eficiente porque, além de econômico, não depende da capacidade do leitor de localizar o que foi exposto.

4. O infográfico precisa ter um equilíbrio visual. A representação em branco e sem detalhes evita uma competição com a imagem central e a sensação de excesso de informações.

5. A descrição do pedúnculo caudal e a informação sobre o nome científico, *Megaptera novaeangliae* ("grandes asas"), referem-se ao salto. O desenho da baleia ao fundo refere-se à exposição da cauda.

6. Na baleia em destaque, estão representados o esqueleto e os órgãos internos. A baleia ao fundo mostra como um desses órgãos funciona, no caso o pedúnculo caudal, um dos principais responsáveis pelos movimentos do animal.

7a. A figura humana permite ao leitor ter clareza quanto à dimensão da cauda. A comparação com a orca cumpre a mesma função.

7b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que o infográfico apresenta e explica os cinco padrões, entretanto não se refere ao contexto de seu uso, o que dificulta a compreensão dos dados.

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

Não fique parado

No dia a dia também há alguns hábitos que você pode incorporar, pode ser dentro de casa, no trabalho e no lazer. Subir e descer escadas, deixar o carro mais longe para caminhar, nadar, fazer alongamento; vale dançar, passear de bicicleta, o importante é praticar.

Para começar, é preciso lembrar que não se deve associar atividade física a esforço exagerado. Para manter a saúde, prevenir doenças e deixar o corpo mais forte e vigoroso, o caminho pode ser tão simples que até surpreende.

- No trabalho levante-se para tomar água. A hidratação é importante.
- Participe dos momentos de ginástica laboral na empresa.
- Caso tenha condições físicas e seja possível, prefira sempre a escada.
- Fique atento se o conforto da cadeira ou pés lhe faz permanecer mais tempo sentado.

Apesar de a ergonomia ser fundamental para a saúde, ela não deve camuflar a necessidade de reduzir o tempo sentado. Tudo isso é movimento. Quando praticadas regularmente, essas atividades têm o poder de criar uma rotina saudável e benéfica para o corpo e a mente. Mas, mesmo no caso de exercícios moderados, no início é preciso tomar alguns cuidados importantes como a escolha de atividade que atenda às suas necessidades físicas e não agrave algum problema muscular ou de postura que você tenha.

Por Luíza Tiné, para *Blog da Saúde*.

TINÉ, L. Ficar muito tempo sentado aumenta risco de morte prematura. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/promocao-da-saude/53069-ficar-muito-tempo-sentado-aumenta-risco-de-morte-prematura>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GALVÃO BERTAZZI

Momento de planejar

1. **Produzam uma síntese em tópicos com os principais dados do artigo.**
2. **Procurem dividir esses tópicos em blocos de temas.**
3. **Reflitam sobre a natureza daquilo que querem representar: processo, caracterização, comparação etc.**
4. **Decidam entre fazer uma grande imagem central, como a da baleia no infográfico estudado, ou imagens menores.**
5. **Discutam quais recursos seriam interessantes para a representação das ideias: ilustrações, fotografias, mapas, esquemas, tabelas etc.**

Momento de elaborar

1. **Usem, preferencialmente, uma folha de papel A3 para facilitar a visualização no momento da exposição.**
2. **Façam a produção em computador, se preferirem.**
3. **Iniciem produzindo os esboços de imagens e os textos verbais que serão incluídos no infográfico.**
4. **Lembrem-se de que a linguagem do infográfico deve ter unidade. Se optarem, por exemplo, por figuras com estilo de mangá, todo o infográfico deverá ser assim.**
5. **Façam uma revisão desse material para verificar se as ideias estão representadas com precisão e clareza. No caso dos textos verbais, caprichem na revisão e garantam que o texto seja claro e sintético.**
6. **Iniciem o primeiro esboço do infográfico tentando concretizar o que foi definido na etapa de planejamento. Se preferirem, em lugar de produzir as imagens já na folha do infográfico, preparem-nas em outro papel e depois colem-nas.**

Tá ligado!

Caso tenha gostado dos passos do frevo estudados no capítulo 3 da unidade 2, use-os para se exercitar.

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

MODERNA

7. **Distribuam as informações pelo infográfico cuidando da coerência. Por exemplo, se a compreensão de uma informação depende de uma anterior, é importante que a ordem da composição dirija o olhar do leitor na sequência planejada.**
8. **Não se esqueçam de usar algum recurso visual que destaque o título.**
9. **Finalizem a composição, colorindo as imagens, alterando as cores de fundo e usando letras maiúsculas, cores diferentes etc. quando desejarem destacar um termo.**

É lógico!

A forma como você deve proceder para fazer a avaliação pode ser traduzida em um algoritmo. Como seria o seu?

Espera-se que o aluno reconheça que ele responde "sim" ou "não" a cada item. O "sim", em geral, encerra a etapa, enquanto o "não" leva-o a apresentar uma justificativa. Trata-se, portanto, da aplicação de etapas de resolução.

Momento de avaliar

O professor distribuirá os infográficos e cada grupo avaliará o trabalho de um grupo parceiro. Escrevam um bilhete para seus colegas com base no quadro de critérios a seguir. Elogiem os aspectos bem realizados e comentem eventuais problemas. É importante ser respeitoso nos comentários, o que significa não apenas ser gentil na forma como se dirige aos colegas, mas também ser atencioso no processo de avaliação, justificando as opiniões e oferecendo sugestões, quando possível.

1	O infográfico é coerente com o artigo? Ele apresentou todos os dados relevantes?
2	O leitor consegue aprender com o infográfico? Ele substitui adequadamente o artigo como fonte de conhecimento?
3	Os recursos usados na composição do infográfico são eficientes? Eles contribuem para que as ideias sejam expressas com clareza e precisão?
4	Os recursos usados no infográfico são atraentes? O leitor fica interessado e curioso pelo conteúdo ao ver o material?
5	As imagens foram feitas com capricho? Há boa articulação entre elas e o texto verbal?
6	Os textos verbais foram revisados com atenção? Eles são sintéticos e claros?
7	O título do infográfico é coerente com o conteúdo e interessante?

Momento de apresentar

Os comentários dos colegas devem estimular a reflexão do grupo acerca do infográfico produzido. Após ouvi-los e ver as demais produções da turma, optem por reelaborar o trabalho ou mantê-lo como está.

Os infográficos serão expostos no mural da sala de aula. Uma comissão de alunos voluntários deverá se responsabilizar pela montagem da exposição: vai produzir um texto com a explicação da proposta e fazer placas de identificação com o título dos infográficos e o nome de seus produtores, as quais devem ser afixadas junto das produções.

! O texto a seguir é a transcrição de um vídeo, acompanhado pela reprodução de algumas das imagens. A partir do material, os alunos terão condições de responder às questões, mas, se possível, exiba o vídeo para que observem o ritmo da fala, a presença de efeitos sonoros e trilha musical, o ritmo em que as imagens são alteradas e a forma como são movimentadas. Sugerimos que você o exiba integralmente uma vez e que, na sequência, inicie a reprodução pedindo aos alunos que levantem as mãos quando quiserem fazer algum comentário sobre os recursos usados na composição. Interrompa a exibição para ouvir cada um dos comentários. Se achar conveniente, antecipe também as questões 2 e 3, realizando a discussão oralmente. Mais uma vez está em destaque a habilidade EM13LP14, voltada, entre outros fatores, à análise da escolha de imagens e de sua articulação com o texto verbal.

LEITURA 5

A internet popularizou vários gêneros que comunicam conteúdos relativos às ciências ao grande público, somando-se àqueles que já o faziam em veículos impressos, como o livro didático, o artigo de divulgação científica e os infográficos.

O vídeo que será estudado foi produzido pela TV Senado e faz parte da série *Histórias do Brasil*. Ele associa várias semioses para contar as medidas tomadas pelo sanitarista Oswaldo Cruz a fim de resolver alguns importantes problemas de saúde pública no Brasil. Assista ao episódio para responder às questões. Se não for possível, resolva-as observando atentamente as imagens e lendo a transcrição do vídeo.

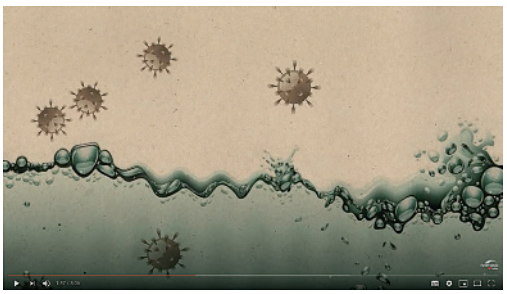
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A Revolta da Vacina

Trezentos réis por um rato, de preferência morto. Foi assim que, no início do século XX, o jovem médico Oswaldo Cruz acabou com a epidemia da peste bubônica no Rio de Janeiro. A experiência foi um sucesso, ainda que alguns aproveitadores criassem ratos em seus quintais só para ganhar alguns trocados.

REPRODUÇÃO/TV SENADO

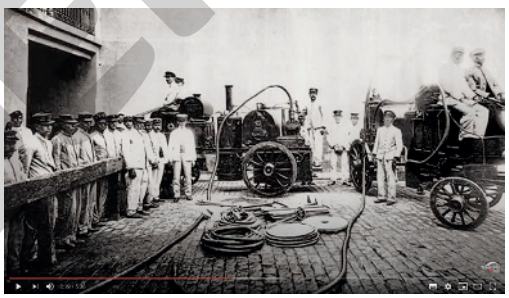
Mas a sua trajetória não foi fácil. Em 1899, depois de estudar Microbiologia em Paris, no Instituto Pasteur, ele volta ao Brasil decidido a combater uma série de doenças que matavam milhares de pessoas todos os anos. A situação é complicada inclusive na economia. Alguns navios estrangeiros se recusam a parar em nossos portos depois que a tripulação do cruzador italiano Lombardia foi quase toda dizimada.


REPRODUÇÃO/TV SENADO

Oswaldo inicia sua luta exterminando os roedores dos portos de Santos e do Rio e controlando os surtos de peste bubônica. Sua fama se espalha e, em 1903, assume o cargo de Diretor-Geral de Saúde Pública, com o desafio de acabar com uma outra epidemia: a da febre amarela.

Alguns dias depois, ele toma uma atitude polêmica: descontente com os métodos tradicionais de saneamento, ele resolve viajar a Havana, capital de Cuba, para estudar como a cidade havia acabado com o surto da doença. Naquela época, acreditava-se que o vírus fosse transmitido pelo ar ou pela água, até que o médico cubano Carlos Finlay descobrisse que o inimigo era outro: o mosquito *Aedes aegypti*.

Oswaldo volta ao Rio e começa a lutar com o que tem. Organiza uma brigada de carroças pulverizadoras para limpar os focos de pernilongos e isola os doentes em cubículos. A imprensa pega no seu pé, mas o número de pessoas infectadas diminui rapidamente.


ACERVO CASA DE OSWALDO CRUZ/ FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

REPRODUÇÃO/TV SENADO CHARGE: ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO.

Faltava ainda um desafio maior: vencer a varíola. E o único remédio era a vacina, ainda uma novidade para os brasileiros, mas já fabricada na França há algumas décadas a partir do vírus da varíola da vaca. A repercussão é negativa. Ninguém queria colocar dentro do corpo o vírus da doença, ainda mais de um animal. Nem mesmo o intelectual Ruy Barbosa.

Mas não havia outra saída. Para conter o número crescente de mortos, o Congresso aprova uma lei tornando obrigatória a vacinação. As primeiras brigadas sanitárias começam a entrar nas casas e a vacinar as pessoas à força. A revolta é geral. Mulheres se recusam a mostrar o braço aos vacinadores e muita gente que morava em lugares insalubres tem suas casas demolidas. O conflito toma proporções gigantescas com tiroteios e quebra-quebra em todas as partes da cidade.

REPRODUÇÃO/TV SENADO FOTOGRAFIA: ACERVO DA FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO.

Os cadetes da Escola Militar de Praia Vermelha descontentes com o rumo que a república havia tomado aproveitam o caos e tentam derrubar o presidente Rodrigues Alves. O governo reage com mão de ferro, decreta estado de sítio e manda revoltosos, descontentes e, de quebra, alguns desempregados para uma jornada de trabalho forçado no estado do Acre.

Diante de uma intensa pressão popular, o presidente revoga a Lei da Vacina, que deixa de ser obrigatória. Mas quem quisesse trabalhar, estudar ou casar precisava se vacinar. Com o tempo, o número de contaminados despenca e as pessoas passam a procurar voluntariamente os postos de saúde. Em breve, já não haveria mais nenhum caso de varíola.

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

MODERNA

Fala aí!

Você costuma estudar assistindo a vídeos como esse? Acha que correspondem a um instrumento de estudo mais eficaz que o livro didático ou os artigos de divulgação científica?

Estimule falas divergentes. É possível que alguns alunos defendam os vídeos, considerando que se valem de uma linguagem mais ágil e próxima da maneira como interagem com a informação jornalística e midiática, por exemplo, enquanto outros tendam a valorizar o texto verbal escrito, cuja leitura pode ser feita conforme o ritmo de compreensão de cada leitor.

REPRODUÇÃO/TV SENADO; FOTOGRAFIA: COLEÇÃO GILBERTO FERREZ – INSTITUTO MOREIRA SALLES, RJ

Em 1907, Oswaldo Cruz recebe na Alemanha o prêmio mais importante de higiene e saúde pública da época, competindo com mais de 120 concorrentes do mundo inteiro. A imprensa agora o chama de "gênio" e o próprio Ruy Barbosa (quem diria!) o saúda como herói nacional.

A REVOLTA da vacina. *Histórias do Brasil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6i6v9f_aWjg>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Por dentro do texto

A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte/mídia e gênero. Usaremos os termos correntes.

1. O vídeo permite ao espectador conhecer vários aspectos da vida no Brasil.

a) Quais problemas de saúde a população do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, enfrentava no início do século XX? Epidemias de peste bubônica, febre amarela e varíola.

b) Além das doenças, o que mais dificultava a vida dos moradores da capital brasileira? Explique sua resposta.

c) O que faz concluir que era difícil obter e aplicar conhecimento científico no país?

d) Caracterize o contexto político brasileiro no período.

2. A série de que faz parte o vídeo "A Revolta da Vacina" chama-se *Histórias do Brasil*.

a) Explique o duplo sentido da palavra *histórias* nesse título e o que ele sugere acerca da proposta dessa série.

b) O que evidencia que o texto não é uma atividade de fala, mas sim de leitura?

3. Esse vídeo mescla as linguagens da animação e do documentário e vale-se de várias linguagens: texto verbal, imagens e trilha sonora.

a) Cite os tipos de imagens empregados para compor a parte visual da animação.

b) A primeira cena da animação (a mesma que reproduzimos) estabelece relações intertextuais. Identifique-as.

c) Explique como o efeito de humor é produzido na última imagem.

d) O produtor do vídeo optou por um tom mais descontraído. Na sua opinião, esse tom compromete o objetivo de divulgar ciência? Por quê?

4. Embora estejam disponíveis na internet, os artigos de divulgação científica estudados em Leitura 2 e Leitura 3 foram concebidos como textos impressos. Que contribuição a tecnologia poderia oferecer aos artigos? Explique usando um exemplo.

1b. A pobreza. O vídeo relata que algumas pessoas criavam ratos para vender à prefeitura "por alguns trocados" e muitas viviam em lugares insalubres.

1c. A dificuldade na obtenção de conhecimento é sugerida pelo fato de Oswaldo Cruz ter realizado seus estudos em Paris, e a dificuldade de aplicação dos conhecimentos, pela rejeição da população a seus métodos e pelas críticas da imprensa.

1d. A forma violenta como a população reagiu à ordem de vacinação e a revolta dos cadetes contra Rodrigues Alves revelam que havia descontentamento com o governo. O Estado mostrava-se autoritário ao forçar as pessoas à vacinação e ao obrigar seus opositores ao deslocamento e ao trabalho forçado.

2a. A palavra *histórias* refere-se tanto à área do conhecimento, a História, quanto às narrativas de eventos, as histórias (ou estórias). O duplo sentido sugere que o vídeo divulga um conhecimento científico como se contasse algo associado ao prazer e ao entretenimento.

2b. O texto não apresenta marcas de oralidade, como pausas, repetições e outras.

3a. Reproduções de páginas de jornais e de charges, animação gráfica e fotografias, algumas incluindo figuras.

3b. O cartaz remete aos filmes antigos de faroeste e a forma como se representou o valor imita a usada no cartaz do filme *300*, de 2006, dirigido por Zack Snyder.

É esperado que muitos alunos não reconheçam a segunda referência, que remete a força, já que o filme trata de uma batalha épica. Comente que, se o público deixa de ter certas referências, o efeito de intertextualidade não se efetiva.

3c. O contraste entre os dados do contexto histórico, retomados pela fotografia do Rio de Janeiro no início do século XX, e as referências contemporâneas, criadas em computador, contribui para o humor.

3d. Resposta pessoal. Espera-se resposta negativa, justificada pela precisão dos dados.

4. Sugestão: uma animação poderia mostrar processos, como as modificações genéticas em microrganismos (**Leitura 2**) ou a ação dos Virófagos sobre os Mimivírus (**Leitura 3**).

E SE A GENTE... FIZESSE UMA *PLAYLIST* COMENTADA?

As *playlists* comentadas vão ao encontro do desejo do jovem de expor seus gostos, além de fomentar o desenvolvimento de critérios para escolha do que será consumido e compartilhado nos ambientes digitais. Conforme a BNCC, elas contribuem para ampliar "as possibilidades de produção de sentidos" e engajar os alunos em "práticas autorais" (EM13LP17, p. 509).

O vídeo sobre a Revolta da Vacina foi produzido por uma instituição e contou com vários recursos decorrentes do uso da tecnologia. Como ele, existem inúmeros outros produzidos por pessoas que também desejam divulgar conhecimento científico ou curiosidades científicas e criam canais, alguns deles muito interessantes e com milhares de seguidores.

Nesta atividade, você produzirá uma *playlist* comentada indicando três canais de divulgação de conhecimento que lhe pareçam interessantes e, principalmente, confiáveis. As *playlists* são listas de músicas, videoclipes, séries e *games* agrupados por um usuário de serviço de *streaming*. Algumas delas contêm apenas os *links* para os produtos culturais selecionados, enquanto outras, as ***playlists* comentadas**, contêm também comentários que apresentam e analisam esses produtos. Nos dois casos, as *playlists* podem funcionar como estímulo para que outras pessoas acessem o material escolhido.

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

Para iniciar a produção de sua *playlist* comentada,

1. **pesquise quais são os principais canais de vídeos de divulgação científica do Brasil;**
2. **procure informações sobre o produtor do canal e veja o que já foi dito sobre o material em outras publicações, como reportagens acerca desse segmento cultural;**
3. **assista a vários vídeos para conhecer o estilo: linguagem, uso de recursos visuais, nível de aprofundamento, independência em relação a marcas e produtos etc.;**
4. **eleja três canais que lhe pareçam os mais interessantes;**
5. **elabore os comentários, incluindo exemplos – cada comentário não deve ultrapassar 8 linhas;**
6. **crie um título para a *playlist* e um parágrafo curto para introduzi-la.**

A última etapa envolve o uso das ferramentas digitais: monte a lista, alternando os comentários e os *links* para os canais.

Para acompanhar as discussões da turma, você pode ler esta reportagem breve sobre canais de vídeos de divulgação de conhecimento e seus objetivos: <https://serrapilheira.org/cientistas-contadores-de-historias/> (acesso em: 22 abr. 2020).

Bate-papo de respeito

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

Formem grupos para ler e discutir um comentário do especialista em Física Pedro Loos em um congresso, no Museu do Amanhã (RJ), que reuniu vários produtores de vídeos e *podcasts* de divulgação científica.

CARLA RUSSO/INSTITUTO SERRAPILHEIRA

Disponível em: <https://serrapilheira.org/cientistas-contadores-de-historias/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Em tese, qual seria o problema da decisão relatada nesse comentário? Na opinião de vocês, há mesmo um problema? Que cuidados deve tomar alguém que pretenda usar esse tipo de vídeo como fonte para seus estudos?

Biblioteca cultural

Conheça os episódios da série *Ilustrando História*, do Canal Futura, que mistura animação e documentário para ensinar a história de grandes cientistas, músicos e artistas plásticos e está disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCwfcL1OfJzuCxYI6HoAqdpg> (acesso em: 1º jun. 2020).

FOTOS: REPRODUÇÃO/ILUSTRANDO HISTÓRIA

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

MODERNA

EXPRESSÃO

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

Divulgando conhecimento

Neste capítulo, você estudou gêneros voltados à divulgação de conhecimento científico. Comparou artigos e vídeos de divulgação científica que se destinam a diferentes públicos e analisou um infográfico. Adaptou para um público adulto um artigo destinado a crianças, preparou um infográfico com base em um novo artigo e produziu uma *playlist* comentada indicando bons canais de vídeos de divulgação científica.

Agora, é o momento de você preparar material de divulgação científica, usando um desses gêneros ou um *podcast*. Nesta proposta, o conteúdo a ser divulgado deve ser escolhido entre os temas que você está estudando em uma das disciplinas de seu curso do Ensino Médio. Você pode elaborar um infográfico para apresentar movimentos e elementos culturais de uma luta estudada na área de Educação Física, um *podcast* para apresentar um movimento artístico latino-americano, um vídeo para explicar o funcionamento de um motor, entre várias outras possibilidades. Seu público são os seus colegas, que poderão fazer uso do material para estudar.

Para a preparação do artigo e do infográfico, apoie-se no conteúdo do capítulo. As leituras e as atividades oferecem informações suficientes para você realizar as etapas de planejamento e elaboração. Para o vídeo e o *podcast*, você contará com as instruções a seguir.

Em todos os casos, lembre-se de procurar o professor da área escolhida para contar seu plano, tirar dúvidas e receber orientações.

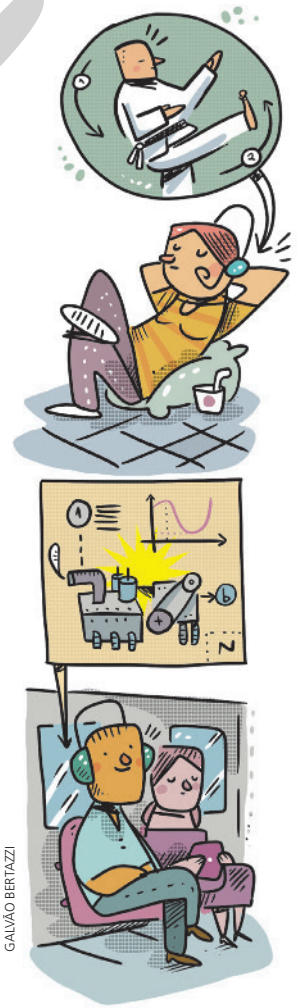
Podcast

O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e, quando se destina a divulgar conhecimento, associa informatividade e entretenimento.

1. Decida como será seu *podcast*. Você fará uma leitura expressiva de um texto? Tentará falar sem ler, apoiando-se em um esquema? Simulará uma entrevista ou um debate, contando com a ajuda de um colega?
2. Prepare o texto adequado à forma escolhida. Se for ler, escreva o texto valendo-se de algumas estratégias que o aproximem de uma fala, como a interlocução direta com o ouvinte. Se for falar, prepare um roteiro, anotando, em tópicos, as informações que deseja mencionar.
3. Lembre-se de iniciar o texto apresentando o tema do *podcast* ao público e usando alguma estratégia que o estimule a continuar ouvindo.
4. A linguagem informal é a mais comum nos *podcasts*, mas ela não deve ser descuidada, nem deve ocorrer uso de gírias ou expressões coloquiais se não estiver claro que elas buscam determinado efeito expressivo. Mesmo que você queira divertir o ouvinte, não pode se esquecer de que seu propósito é divulgar conhecimento, por isso deve construir a imagem de um falante confiável.
5. Considere a possibilidade de incluir trilhas ou efeitos sonoros. Se optar por usá-los, planeje sua inserção: a fala será sobreposta a eles ou será interrompida para que apareçam? Essa definição determina a maneira como você deve gravar a fala.
6. Grave alguns testes para se familiarizar com o texto e com a situação comunicativa que você criou (fala dirigida diretamente ao ouvinte, simulação de entrevista etc.). Depois, analise o material para verificar a necessidade de alterar o conteúdo ou as estratégias de sua apresentação.
7. Faça a gravação em lugar silencioso para evitar a intromissão de ruídos.
8. Pesquise, em fontes confiáveis da internet, um editor de áudio para a inclusão das trilhas ou efeitos sonoros. Eles podem ser inseridos após a gravação.
9. Avalie sua gravação e refaça-a se considerar que o resultado não é satisfatório.

Essa é uma atividade que integra disciplinas. O ideal é que você a apresente aos demais professores de suas turmas para que conheçam o projeto e possam participar dele, ouvindo os planos dos alunos e orientando-os. A participação dos colegas pode estender-se também à avaliação. Em comum acordo, vocês podem combinar que o material produzido será avaliado por você e pelo professor da disciplina escolhida pelo aluno, recebendo uma nota que será aplicada ao conjunto de disciplinas envolvidas no projeto. Essa distribuição evita que o professor tenha suas médias formadas por critérios diferentes e estimula a confecção de trabalhos consistentes. Mesmo que o conteúdo não esteja vinculado a todas as disciplinas, a aprendizagem de procedimentos e estratégias de leitura adequados à natureza de dado conteúdo e o aprimoramento da comunicação de resultados de estudos e pesquisas são objetivos comuns a todas as áreas.

A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte/mídia e gênero. Usaremos os termos correntes.



GALVÃO BERTAZZI

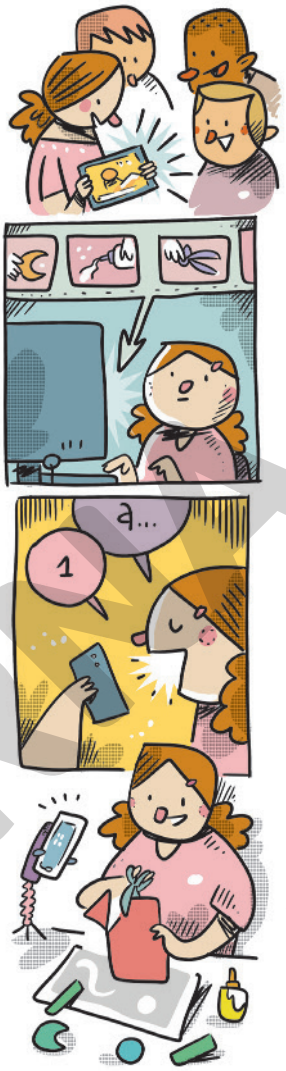
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Vídeo

Há várias formas de produzir seu vídeo: você pode ser filmado apresentando as informações, pode filmar sua mão desenhando ou fazendo colagens enquanto o áudio explica o conteúdo, pode usar recursos de animação, entre muitas outras soluções. E cada uma exige uma preparação diferente. Veja algumas orientações gerais.

1. Decida como será seu vídeo, considerando seu domínio de *softwares* de edição de vídeo ou quanto está disposto a investir na aprendizagem deles. Pode ser um bom momento para você aprender ou aprimorar esse conhecimento.
2. Prepare um roteiro com a sequência de imagens e o texto verbal que as acompanhará, observando a correta articulação.
3. Leia o texto em voz alta, de maneira expressiva, para calcular quanto tempo cada imagem deverá ficar na tela. Anote os dados.
4. Escolha trilhas ou efeitos sonoros que possam tornar seu vídeo mais interessante. Lembre-se de buscar algo que seja informativo (uma música do período histórico que aborda, por exemplo) ou que, pelo menos, seja coerente com o contexto.
5. Planeje a inserção desses recursos sonoros: a fala será sobreposta a eles ou haverá interrupção dela? Grave a fala considerando essa decisão.
6. A linguagem informal é a mais comum tanto nos *podcasts* quanto nos vídeos de divulgação científica. Você pode usar, moderadamente, gírias ou expressões coloquiais visando se aproximar do leitor, mas não abandone o monitoramento da fala. Um texto descuidado parecerá pouco confiável ao leitor.
7. Faça a gravação do áudio em lugar silencioso para evitar a presença de ruídos.
8. Produza a primeira versão do vídeo e, em seguida, analise o material para verificar se o resultado é satisfatório: a apresentação é organizada e as imagens estão nítidas e bem articuladas ao texto verbal, a fala é clara e sem trechos inaudíveis etc.



GALVÃO BERTAZZI

Dica de professor

Não há problema se você cometeu alguma falha. Notamos, mesmo em vídeos de falantes experientes, que houve cortes e montagens. Um uso adequado dos *softwares* de edição resolverá o problema.

Apresentação

Os trabalhos serão apresentados aos colegas de sala em seções organizadas por gêneros textuais. Após as apresentações, vocês poderão conversar sobre o processo de produção, contando se foi mais fácil ou mais difícil do que esperavam, se procuraram ajuda dos professores ou de outras pessoas e se gostaram do resultado. Poderão também ouvir a opinião dos colegas, afinal esse material pode servir para o estudo de todos.

Por fim, os infográficos e os artigos ficarão afixados na sala de aula, na biblioteca ou em outra parte da escola que seja adequada à exibição. E, por indicação do professor da disciplina, alguns deles poderão ser reproduzidos para os colegas. Os áudios e vídeos, também por indicação, poderão ser compartilhados.

Recado final

As tecnologias de informação e comunicação permitem que qualquer um de nós produza conteúdo e o socialize. No entanto, boa parte das pessoas acaba produzindo conteúdos pobres, ligados a assuntos pouco relevantes ou à mera autoexposição. Que tal encontrar outra maneira de participar dos ambientes digitais? Produzir material de divulgação científica é uma forma de contribuir para a democratização do conhecimento e de levar a comunicação feita na internet para um patamar produtivo e ético.

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**.

Cultura popular: decifrando as danças

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.

Neste capítulo, entraremos em contato com o incrível universo da cultura popular e seus saberes. Por meio da construção de um festival de danças populares, vamos adquirir e partilhar saberes tradicionais de nosso país.

Neste capítulo, após a leitura de um texto sobre cultura popular, os alunos realizarão pesquisa, criarão coreografias e organizarão um festival de danças populares para compartilhar saberes e experiências formativas acerca dessas manifestações com a escola e com a comunidade, traduzindo a diversidade de práticas que há no país, além de compreender a riqueza de símbolos históricos e sociais. Nos trabalhos em grupo para a preparação do festival, serão estimuladas as aprendizagens colaborativa e autônoma. Serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Leitura. O texto desta seção traz, em linguagem clara e dinâmica, conceitos como folclore, danças populares e cultura popular, introduzindo os alunos em uma discussão importante, que será materializada no festival. Durante as atividades, garanta que eles compreendam o fenômeno da dança como possibilidade de expressão de valores, ressignificação do cotidiano e de contextos imediatos e, principalmente, como elemento constitutivo da identidade dos povos e dos indivíduos. Comente com os alunos que as transcrições de falas procuram manter marcas de oralidade, com hesitações, repetições, marcadores conversacionais ("né?") etc. Se possível, assista com os alunos ao programa completo, disponível em: <https://portal.fiocruz.br/video/dancas-populares-unidiversidade> (acesso em: 4 maio 2020).

Inspira? Mário de Andrade foi romancista, crítico literário, ensaísta, poeta e grande estudioso da música e do folclore brasileiros. Pergunte aos alunos se a trajetória de Mário de Andrade os inspira a seguir uma carreira profissional relacionada com áreas da cultura e das artes. Peça que citem algumas delas (jornalista cultural, produtor cultural, museólogo, escritor, artista plástico, músico, dançarino, ator, entre outras). Explique que existem faculdades, escolas e institutos que oferecem formações específicas e vivências nessas áreas.

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Inspira?

Um dos entrevistados cita Mário de Andrade (1893-1945). Você já o conhecia? Além de pesquisador da cultura popular brasileira, o que mais ele fez? Procure dados sobre a sua trajetória profissional.

LEITURA

Indicamos a leitura da obra *Dança-educação: da pré-escola à universidade*, de Dionísia Nanni (Rio de Janeiro: Sprint, 1995). Esse livro apresenta um apanhado sobre a história da dança como prática corporal historicamente situada, além de ofertar um suporte sobre as danças populares e sobre como inseri-las na escola.

Leia, a seguir, a transcrição de trechos de um programa do Canal Saúde, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), sobre danças populares no Brasil. Ele foi gravado no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, no Rio de Janeiro (RJ).

Danças populares

[Apresentador Renato Farias] O que essa palavra, "folclore", nos traz quando a gente pensa em danças populares?

[Pâmela Carvalho, historiadora e mestra em Educação – UFRJ] Então, o termo "folclore" é historicamente importante. Mas é importante situar então as questões que estão por trás desse termo e como as pessoas que fazem, que pesquisam, que têm esse respeito pelas culturas populares se colocam e têm pensado essas discussões. Atualmente, a gente tem usado muito mais o termo "cultura popular" ou "danças populares", ou "danças brasileiras", "danças afro-brasileiras", "danças afro-indígenas-brasileiras", porque são vários elementos que se juntam e que formam esse caldeirão das culturas populares. E é importante dizer que esses elementos são majoritariamente indígenas e negros, mas o termo "folclore" historicamente foi usado pelo movimento dos folcloristas, né, historiadores, pesquisadores, inclusive Mário de Andrade, que levantaram escritos, trabalhos sobre as manifestações que a gente entende hoje como cultura popular. Então, a gente está no Museu do Folclore, que tem esse termo, mas é um termo que é também uma disputa, entendendo que quando a gente fala de manifestações, de danças, de histórias negras e indígenas brasileiras, a gente está falando de disputa.

[Apresentador] Para pensarmos um pouco da história dessas danças populares, a gente tem que revisitar as histórias das populações negra e indígena.

[Lucio Sanfilipo – cantor, compositor e doutorando em Educação – UERJ] É obrigatório, né? A gente precisa trazer junto com esses movimentos das manifestações todo esse universo, né, que permeia a construção e a produção desses conhecimentos todos, desde o sequestro em África até o momento da escravidão, a farsa da libertação, né? E toda a criminalização que o negro vem sofrendo. [...]

[Apresentador] Como é que a gente pode pensar a questão da identidade, quando a gente pensa na importância das danças populares?

[Ana Catão – pesquisadora, bailarina, professora e coreógrafa] É importante ressaltar a questão da identidade cultural negra e indígena, né, tendo em vista que nosso povo negro foi sequestrado, foi subjugado, trazido para um novo território e teve de se reinventar, reexistir. E o indígena também, que acabou tendo o seu território roubado, a sua cultura, as suas vivências. Então é importante ressaltar essas duas identidades para a formação dessas danças, para a formação da nossa cultura brasileira.

[Apresentador] E respeitar sempre os mestres populares, que fazem com que essas danças persistam, permaneçam e sigam encantando todo o mundo. [...] Esses mestres são fundamentais quando a gente pensa na perpetuação dos saberes.

[...]

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

[Ana Catão] É muito importante essa questão dos mestres, a gente entendê-los enquanto cultura viva, né? Eles que vão passar aquele conhecimento para os próximos que estão vindo por aí. Muitas das vezes, esses mestres, essas mestras estão em uma situação esquecida, de pobreza, de passar até fome. Então é muito importante a valorização e o reconhecimento dessas grandes culturas vivas. [...]

[Mônica Luquett – coreógrafa e pesquisadora da Companhia Folclórica do Rio] As danças populares servem para trazer ao corpo uma diversidade de movimentos que fazem parte da nossa brasilidade. A gente não fecha o corpo, não aprisiona o corpo numa linguagem só. A gente se abre pra conhecer as etnias brasileiras, o povo brasileiro. E dessa forma a gente consegue construir [...] uma maior valorização do outro e um menor preconceito sobre o diferente.

DANÇAS populares: Unidiversidade. Portal Fiocruz e Canal Saúde, 8 out. 2018. Vídeo (23 min). Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/video/dancas-populares-unidiversidade>. Acesso em: 4 maio 2020.

É lógico!

O estabelecimento de relações entre os temas dados envolve a busca de padrões, isto é, de elementos que sejam comuns a eles.

Brasilidade: característica daquilo que singulariza o povo brasileiro.

Papo aberto sobre o texto

1. **Os entrevistados do programa estabeleceram relações entre uma manifestação cultural, a dança, e a história do Brasil. Quais são elas?**

1. Os entrevistados relacionam o surgimento das danças populares principalmente ao processo de escravização dos negros e à invasão das terras indígenas. Esses eventos acabaram misturando elementos culturais que deram origem a múltiplas manifestações, inclusive às danças populares.

2. **Qual relação é feita entre identidade e dança, no contexto das populações negras e indígenas?**

Os entrevistados enxergam a dança como possibilidade de se reinventar e resistir diante de adversidades do passado e do presente.

3. **O apresentador e um dos entrevistados falam sobre a questão dos mestres populares. Qual é seu papel na preservação de nossa cultura e na divulgação do conhecimento?**

3. Os mestres populares têm um papel importante na difusão, na manutenção, na valorização e no reconhecimento da cultura.
Comente com os alunos que a transmissão dos saberes da cultura popular é feita oralmente e de geração em geração, por meio da figura de mestres populares.

4. **Uma das entrevistadas menciona que a dança pode ajudar no combate ao preconceito e na construção da empatia. Em sua opinião, a dança auxilia nessas questões?**

Resposta pessoal. Estimule os alunos a sustentar seus pontos de vista, se possível, com exemplos.

5. **Em sua opinião, dançar contribui para a construção da identidade dos sujeitos? Como ela está presente em seu cotidiano?**

5. Resposta pessoal.
Estimule os alunos a pensar nas práticas corporais, sobretudo as danças populares, como uma linguagem que pode dizer muito sobre nós mesmos, sobre a formação do povo brasileiro e sobre nossas raízes culturais. Essa reflexão pode ajudar no processo do autoconhecimento, na socialização e na construção dos nossos projetos de vida.

Investigue

Em sua comunidade, há algum mestre que atue na divulgação ou disseminação de alguma manifestação popular? Se sim, que tal convidá-lo para falar um pouco sobre isso na escola?

Investigue. Estimule os alunos a pensar nas pessoas da comunidade que possuem saberes tradicionais, que todos conhecem, como um mestre de capoeira, uma cozinheira que prepare pratos tradicionalmente brasileiros etc. Se possível, organize a vinda desse mestre ou mestra para a escola, para falar com os alunos. Ele(a) também pode ser convidado(a) para o festival que será organizado na seção **Bora pra quadra?**.

Tá ligado!

Você também é convidado a pensar na sua relação pessoal com a dança no capítulo 1 da unidade 3.

BORA PRA QUADRA?

Agora que já conhecemos a riqueza, a importância e a história que as danças populares e os seus saberes trazem consigo, é hora de iniciar a construção de um festival de danças populares a ser apresentado para a escola e a comunidade.

Com base em uma manifestação da cultura popular, vocês vão criar uma coreografia original que retome elementos dessa manifestação e inclua outros, da autoria de vocês. Será um momento de autoexpressão e de compartilhamento de saberes relacionados às danças populares.

Etapa 1 – Seleção da dança popular

Com o auxílio do professor, dividam-se em grupos. Assistam a vídeos na internet e selecionem uma dança popular de interesse de todo o grupo. Veja algumas sugestões na página seguinte.

Auxilie os alunos no processo de escolha. É muito importante, antes de selecionar a manifestação, avaliar o nível de dificuldade de cada dança, os materiais necessários, como adaptar movimentos e figurinos, entre outros elementos. Assegure-se de que todas as regiões do Brasil estejam representadas. Para além dos vídeos na internet, uma boa fonte de pesquisa sobre danças populares é o *Dicionário do folclore brasileiro*, de Luís da Câmara Cascudo (São Paulo: Global, 2000. 9. ed.).

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

MODERNA

Região Nordeste: bumba meu boi, maracatu, cavalo de piancó, espontão, frevo, maculelê, reisado, cacuriá, dança do coco, entre outras.
Região Norte: carimbó, marujada, marambiré, ciranda do norte, camaleão, dança do maçarico, entre outras.
Região Sudeste: caninha verde, batuque de umbigada, folia de reis, dança do tamanduá, jongo, samba de lenço, entre outras.
Região Centro-Oeste: catira, siriri, cururu, vilão, sarandi, chupim, palomita, entre outras.
Região Sul: chula, dança do pau de fitas, chimarrita, fandango, milonga gaúcha, pezinho, balainha, entre outras.

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Pessoas dançam carimbó, manifestação popular que ocorre especialmente no Pará e no Maranhão. Vila de Alter do Chão, Santarém (PA), 2019.

Etapa 2 – Construção da ficha de pesquisa

Após a seleção da dança, construam uma ficha de pesquisa. Insiram nela, apoiados nas pesquisas iniciais, algumas informações sobre a dança selecionada. Utilizem a proposta-modelo abaixo, copiando-a no caderno, mas, se necessário, criem mais itens para atender às demandas específicas do grupo ou da dança.

Ficha de pesquisa

1. Integrantes do grupo:
2. Dança selecionada:
3. Região do Brasil representada:
4. Resumo com as principais características da dança.
   - Como surgiu:
   - Como são as vestimentas:
   - Principais movimentos:
5. Vídeos de referência (com título, produtor, endereço eletrônico e data de acesso).
6. Músicas de referência (com título, compositores, intérprete, gravadora, endereço eletrônico e data de acesso).
7. Detalhamento do figurino.
   - Como ele é?:
   - Como pretendem adaptá-lo?:
8. Materiais necessários para a apresentação.
   - Instrumentos a serem utilizados:
   - Elementos para a composição do espaço de apresentação:
   - Outros objetos necessários:

Se necessário, sugira outras informações que considerar importantes na elaboração da ficha, de acordo com as necessidades da turma e da escola. Acompanhe o trabalho de cada grupo e oriente o processo de pesquisa. Se a escola dispuser de materiais artísticos, disponibilize alguns para que os alunos já comecem a construir os figurinos e os objetos necessários para a coreografia. Se julgar conveniente, proponha a articulação dessa atividade com o professor de Arte.

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

MODERNA

É importante salientar que esse é um planejamento, isto é, pode ser alterado ao longo do processo. Ele serve para construir parâmetros acerca do que se pretende executar no festival, bem como para catalogar informações relevantes da dança escolhida.

Paralelamente à pesquisa, iniciem a busca ou a confecção dos itens que serão utilizados no figurino e dos materiais necessários para a apresentação; sempre é possível fazer adaptações, de acordo com as suas possibilidades.

Etapa 3 – Pesquisa em redes sociais utilizando *hashtags*

Para completar a ficha de pesquisa, que tal realizar uma busca nas redes sociais sobre a dança pela qual seu grupo ficou responsável? Utilizem *hashtags* e pesquisem em diversas redes, empregando termos diretamente relacionados à manifestação popular que escolheram. Nos espaços de busca (sinalizados com a lupa), digitem a *hashtag* (por exemplo, #maracatu); assim, vocês poderão encontrar vídeos, fotos, atuação de grupos folclóricos, eventos, entre outras informações relevantes.

O material encontrado nas redes sociais pode enriquecer a ficha de pesquisa; no entanto, avaliem com atenção e procurem sempre refletir, em conjunto com o professor, acerca das informações encontradas. É sempre importante checar outras fontes de pesquisa e confrontar dados.

! Caso a escola não possua sala de informática, oriente os alunos a desenvolver a atividade em casa, de forma que os grupos possam se reunir e aproveitar um mesmo aparelho celular ou computador. Além disso, fique atento para orientar a verificação das informações que são encontradas nas redes sociais, atuando na mediação desse processo.

As ***hashtags*** são palavras-chave relacionadas a uma informação, um tema ou um assunto que circula em redes sociais. Ao inseri-las em uma postagem, seja ela texto, imagem ou vídeo, o *post* é agrupado, nos mecanismos de pesquisa, com milhares de outros que também estão falando do mesmo assunto. As *hashtags* são marcadas pelo sinal gráfico da cerquilha, popularmente conhecido como "jogo da velha" (#).

Etapa 4 – Planejamento da coreografia

Dentre as músicas selecionadas na ficha de pesquisa, escolham uma para utilizar na composição de uma coreografia original. Procurem ouvi-la e tentem se movimentar no ritmo, andar pelo espaço, bater palmas ou estalar os dedos, saltar, entre outras possibilidades. A proposta é compreender o ritmo em que a música é desenvolvida.

Em um segundo momento, tentem reproduzir alguns movimentos parecidos com os da dança selecionada (se preciso, revejam alguns vídeos) ao som dessa música e nesse ritmo, auxiliando os colegas que apresentarem maior dificuldade. Procurem repetir os movimentos com frequência para se familiarizarem com eles.

Avaliem e pré-selecionem aqueles movimentos de que mais gostaram e que poderão compor a coreografia do grupo.

Dica de professor

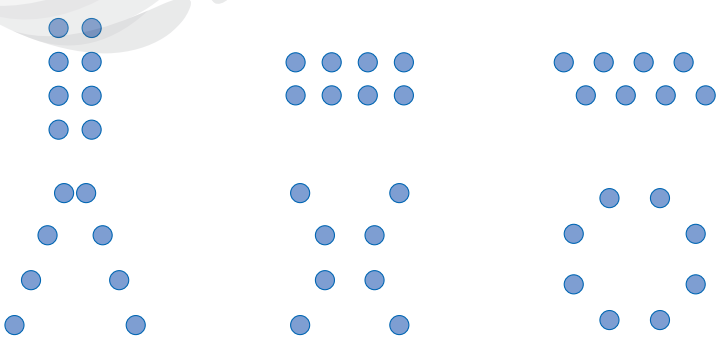
Evitem utilizar músicas apenas instrumentais, pois isso pode dificultar o processo de aprendizagem da coreografia. Além disso, reflitam se, no momento de organizar as sequências de movimentos, alguns trechos da música podem orientar os momentos de iniciar, terminar ou trocar determinado passo.

Para orientações sobre as etapas 4 e 5, veja o **Suplemento para o professor**.

Etapa 5 – Construção da coreografia

Partindo dos passos e movimentos pré-selecionados na etapa anterior, procurem organizar sequências coreográficas que durem de um minuto e meio a dois minutos e meio, no máximo. Utilizem a contagem de 1 a 8 – uma frase musical ou oito pulsos – para facilitar o processo de composição e organização das sequências de movimentos.

Respeitando as características da dança escolhida, experimentem também ocupar os espaços, realizar movimentos parados e em deslocamento, explorar novas possibilidades de formação e investir na criatividade. Vejam, a seguir, algumas sugestões de formação para grupos de oito alunos. Nos esquemas, cada círculo representa um aluno.



O **pulso** é a referência para dividir e organizar o ritmo. Ele se caracteriza por tempos iguais e constantes, que se repetem em frases musicais (1 frase = 8 pulsos). Por exemplo, em um movimento bastante conhecido da quadrilha – o cumprimento dos cavalheiros –, em duas linhas, uma de frente para a outra, os cavalheiros se aproximam para cumprimentar as damas, retiram o chapéu e retornam aos seus lugares. Nesse modelo, podemos utilizar duas frases musicais: uma para que eles cheguem até lá e realizem o cumprimento (contagem de 1 a 8) e outra para retornarem. Isso oferece a todos os participantes uma referência para executar os movimentos dentro do mesmo tempo.

! Com relação à contagem da frase musical (1 a 8), talvez seja necessário um apoio para que os alunos entendam como aplicar isso na coreografia deles; caso você também tenha dificuldades, há alguns vídeos na internet que podem auxiliar na compreensão do pulso, como o disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o9SqNotQH48> (acesso em: 6 maio 2020), que explica o conceito de forma bastante didática e divertida.

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

MODERNA

Se possível, oriente os alunos a realizar, também, a abertura do festival, pontuando os objetivos e a atuação deles ao longo de todo o processo de construção e execução do evento. Antes de cada apresentação, os grupos podem apresentar um resumo da dança popular escolhida, com base na ficha de pesquisa da Etapa 2, a fim de comunicar à comunidade as principais características das danças populares apresentadas.

Etapa 6 – Organização do festival

Depois que as coreografias, os figurinos e os materiais necessários estiverem prontos, é o momento de organizar o festival. As tarefas devem ser divididas entre os grupos.

Organizem-se entre as seguintes frentes de trabalho:

1. **Divulgação e convite à comunidade:** os alunos dessa frente ficarão responsáveis por fazer cartazes, *cards*, fôlderes e convites para a comunidade. O material de divulgação precisa conter a data, o local, o horário e demais informações necessárias. Essas informações devem ser combinadas previamente com a direção da escola. Para ajudar na divulgação, vocês podem postar pequenos vídeos nas redes sociais, de no máximo 20 segundos, com amostras de movimentos ou passos que serão apresentados, utilizando *hashtags*.
2. **Registro e imprensa:** os responsáveis por essa frente registrarão as apresentações em fotos e/ou em vídeos, bem como entrevistarão pessoas da comunidade que participaram do evento, buscando saber a sua opinião sobre as apresentações.
3. **Produção:** os alunos que assumirem essa frente ajudarão a organizar o espaço de apresentação e cuidarão da cortina e dos demais adereços (se houver), além de auxiliar no transporte de materiais e peças que os grupos venham a utilizar.
4. **Som:** os responsáveis devem organizar e testar todas as músicas antes do início das apresentações e zelar pelos equipamentos ao longo do festival.
5. **Acomodações e recepção:** os alunos dessa frente devem montar e preparar o espaço em que os convidados vão ficar, fornecendo as orientações necessárias e prestando auxílio para que o evento seja aproveitado da melhor maneira por todos.

Dica de professor

Algumas frentes terão maior carga de trabalho durante o festival. Por esse motivo, procurem, por exemplo, deixar os alunos das frentes do registro e do som para se apresentarem por último, de modo que consigam realizar as suas atribuições iniciais ao longo do festival. Façam vários ensaios, avaliando as trocas necessárias entre as frentes de trabalho.

É lógico!

Você pôde organizar um festival a partir da utilização de um algoritmo com atividades definidas e limitadas para isso. Aproveite para utilizar a mesma orientação em outras situações.

Etapa 7 – Compartilhando saberes com os colegas

Após o término do festival, cada um dos grupos ficará responsável por compartilhar os movimentos principais da sua coreografia com o restante da turma. Sob a orientação do professor, selecionem alguns passos, ou mesmo alguns recortes da coreografia, e compartilhem-nos com os demais colegas.

Utilizem as experiências acumuladas ao longo do processo de aprendizagem de construção do festival para auxiliar os colegas que tiverem dificuldades. Procurem falar devagar, repetir a instrução várias vezes e acompanhar a evolução de todos.

Dica de professor

Ao ensinar movimentos de dança, execute-os de costas para a turma, de modo a diminuir as chances de os lados serem confundidos. Além disso, enquanto um dos alunos do grupo ensina os movimentos, os demais podem ir passando entre os colegas para auxiliar, corrigir ou fornecer orientações.

O objetivo da Etapa 7 é que cada grupo compartilhe o que aprendeu sobre a sua dança com os demais colegas da turma. Auxilie os alunos na escolha dos passos ou sequências que devem ser privilegiados neste momento. Estimule todos os alunos do grupo a participar, já que é muito comum que os com maior facilidade monopolizem a vivência.

Roda de conversa da vivência

Converse com o professor e com os seus colegas sobre como foi a experiência com o festival e com o compartilhamento de saberes. Orientem-se pelas seguintes perguntas:

- Como foi o processo de elaboração da coreografia?
- Em quais passos tive mais dificuldades? Quais foram mais fáceis?
- O que muda quando é necessário apresentar a produção?
- Como foram minhas sensações? Medo? Vergonha? Alegria?
- Como foi ensinar as coreografias aos meus colegas?
- O que eu aprendi ao final dessa experiência?
- Foi possível identificar as influências das raízes africanas e indígenas nas danças populares presentes no festival? Se sim, quais?
- O que as danças populares podem nos ensinar sobre o Brasil e sobre nós mesmos?

Recado final

Os conhecimentos historicamente construídos não se limitam apenas aos saberes científicos, mas também são constituídos por uma vasta tradição de coreografias, passos, rituais, costumes e lendas que formam a identidade de nosso povo. A cultura popular é muito rica, por isso é importante que, ao longo de nossa vida, a reconheçamos, a valorizemos e a divulguemos sempre que possível.

Esse espaço é crucial para estimular os alunos a falar sobre seus sentimentos. É importante que a mediação traga abertura para que todos possam se expressar e que também sirva de momento reflexivo do processo de aprendizagem. Procure discutir, ainda, a importância de conhecer as práticas corporais como um saber relevante da cultura, que pode ampliar as possibilidades de socialização, lazer e saúde. Por fim, destaque as danças populares como práticas que nos auxiliam a conhecer a identidade brasileira, além do papel crucial das matrizes africanas e indígenas nesse processo, que por vezes podem sofrer um apagamento na história.

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

MODELA

UNIDADE

4

A experiência crítica

Saber criticar é uma das aprendizagens mais valiosas que existem. Essa capacidade contribui para que possamos protagonizar nossas experiências de forma consciente e enfrentar os desafios contemporâneos: questionar "verdades" divulgadas pela mídia, separar fatos de opiniões, combater a desinformação, problematizar "grandes verdades". Nesta unidade, convidamos você a assumir o papel de quem se permite ser atravessado pela arte e de quem a produz, a se posicionar a respeito das bolhas sociais e da desinformação e a fazer ponderações críticas sobre as formas diversas de competir no esporte.

Real × imaginário: a tecnologia transformou o conceito que temos de realidade e redobrou a necessidade de sermos críticos.

STUDIOSTOKS/SHUTTERSTOCK

CAPÍTULO 1

Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte

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

Neste capítulo, os alunos trabalharão criticamente com os textos – verbais e não verbais – que objetivam divulgar e analisar arte, sobretudo o teatro. Conhecerão um pouco do trabalho dos assessores de imprensa, profissionais importantes para a divulgação das artes e para a formação de público. O capítulo dialoga com as CEL 1, 3, 6 e 7 e com a habilidade EM13LP44.

Que critérios você usa para selecionar a que peça de teatro, filme ou série vai assistir? Você costuma ler o que a imprensa especializada publica sobre um livro de seu interesse? Costuma assistir a vídeos? Ouvir *podcasts* de cultura? Que peso você dá à opinião profissional de um especialista sobre suas opções de interesse cultural?

Escolher o que assistir nem sempre é uma tarefa fácil. Com a democratização da internet e a popularização dos serviços de *streaming*, a quantidade de obras de arte disponíveis ao público cresceu consideravelmente. De museus a capítulos de telenovela, há toda uma gama de ofertas, as quais as pessoas podem acessar de suas casas ou até mesmo de seus celulares em ônibus, trens ou praças. Nessas condições, uma das funções mais objetivas do jornalismo cultural é ajudar as pessoas a escolher o que ver, ouvir ou visitar, especialmente quando isso exige que elas se desloquem de suas casas para algum lugar.

Tecnologia que possibilita a transmissão rápida de vídeos e áudios pela internet, praticamente em tempo real, sem que o usuário precise fazer *download*.

Neste capítulo, vamos discutir o jornalismo cultural, mais especificamente as ideias de mediação e crítica de arte.

Biblioteca cultural

O Grupo Galpão, de Minas Gerais, é uma das companhias de teatro mais tradicionais do país. Inicialmente inspirado pela cultura popular, desenvolveu, ao longo dos anos, uma trajetória sólida de pesquisa e criação, muitas vezes em parceria com diretores convidados. *Romeu & Julieta*, dirigido pelo prestigiado artista mineiro Gabriel Villela, ficou em cartaz por 13 anos, viajou por todo o Brasil, pela América Latina, pelos Estados Unidos e pela Europa, chegando a ser apresentado no Shakespeare's Globe Theatre, na Inglaterra, palco que reproduz o teatro do grande dramaturgo. Para saber mais, acesse o *site* da companhia. Disponível em: <http://www.grupogalpao.com.br/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LEITURA 1

Esta seção tem como objetivo apresentar o gênero sinopse, mobilizando/desenvolvendo para isso a habilidade EM13LGG101.

Leia a sinopse a seguir, extraída do *Guia Off de Teatro*, publicação de circulação gratuita na cidade de São Paulo.

Professor, embora seja uma sinopse antiga, optamos por ela porque trata de *Romeu e Julieta*, peça com a qual os alunos entraram em contato na Unidade 2, Capítulo 2. O espetáculo foi montado por uma das companhias teatrais mais conceituadas de nosso país.

GRUPO GALPÃO 30 ANOS - TEATRO E VIDA – Programação em comemoração aos 30 anos do Grupo Galpão/MG. **Romeu & Julieta** de W. Shakespeare. A tragédia do amor, da liberdade e da morte, conduzida pela velocidade própria da juventude dos dois amantes, no contexto da cultura popular brasileira. Concepção e dir. Gabriel Villela. (90 min). **Sesc Belenzinho** / Praça. De 04 a 12/08. Sáb, 19h; dom, 18h. **Grátis**. (retirar ingresso com 1h de antecedência). Livre.

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.

Guia Off de Teatro. São Paulo: São Paulo Produções Culturais, ago. 2012, p. 50-51.

Biblioteca cultural

Assista ao espetáculo na íntegra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNvTDEplX0o>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Por dentro do texto

Título da obra; resumo; ficha técnica (autoria e direção); duração; local; dias e horários de apresentação; preço e classificação indicativa.

1. **Que elementos compõem a sinopse que você leu?**
2. **Ao longo do Ensino Fundamental, provavelmente você leu e produziu resenhas críticas sobre peças de teatro, filmes etc. Assim como a resenha, a sinopse informa um leitor sobre uma obra artística de seu interesse. Qual é a principal diferença que você vê entre esses dois gêneros?**

A sinopse é muito mais curta do que a resenha e diferentemente desta, que faz uma crítica, apresenta apenas uma síntese da obra, sua ficha técnica e informações para acesso.

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

MODERNA

3. Sim, há também o propósito de convencer os espectadores a assistir ao espetáculo. A utilização de substantivos como "amor", "liberdade" e "morte", relacionados ao enredo da peça, sugere uma obra forte, impactante; ao mesmo tempo, a caracterização da condução do espetáculo como veloz e a inserção do contexto cultural brasileiro evocam uma experiência que merece ser vista.

3. **Analisando especificamente o resumo, referente ao enredo de *Romeu e Julieta*, e as opções feitas pela encenação, você acha que há, nessa sinopse, um propósito que extrapola o objetivo de apenas informar? Por quê?**

4. **Conclua: Qual é a função de uma sinopse para o público? E para os artistas envolvidos na peça?**

5. **Você considera que a sinopse reproduzida nesta seção foi bem-sucedida em seu propósito? Em outras palavras, você ficou com vontade de assistir ao espetáculo montado pela Grupo Galpão? Justifique.** Resposta pessoal.

As **sinopses** exigem precisão e, principalmente, uma seleção eficaz dos elementos centrais de uma obra. Além disso, com poucas palavras, precisam atrair o público e capturar seu desejo de prestigiar o objeto apresentado.

4. Para o público, serve para introduzi-lo ao universo de uma obra, informando-o também sobre aspectos práticos, como duração, local e preço; do ponto de vista dos artistas, ela serve para divulgar suas produções para o grande público.

LEITURA 2

Ouça agora, na plataforma que preferir, "Eu me lembro", da cantora e compositora pernambucana Clarice Falcão. Essa canção tem participação do cantor e compositor capixaba Silva e faz parte do álbum de estreia da artista, *Monomania* (2013). Preste bastante atenção na letra e na história que ela conta.

REPRODUÇÃO

Investigue

Clarice Falcão e Silva pertencem a uma geração de jovens músicos que vem sendo chamada de *nova MPB*. Faça uma pesquisa de cinco nomes que compõem essa nova geração.

! Alguns artistas proeminentes associados a essa *nova MPB* são: Johnny Hooker, cantor e compositor pernambucano; a paulista Liniker, também cantora e compositora; o trio As Bahias e a Cozinha Mineira, que conta com a paulistana Raquel Virgínia, a baiana Assucena Assucena e o mineiro Rafael Acerbi; o gaúcho Filipe Catto, cantor e compositor; e Luedji Luna, cantora e compositora baiana.

6. Sim, é possível. A canção possui uma trama cujo centro é o conflito (ainda que observado apenas pelo ouvinte/leitor) entre duas perspectivas distintas, apresentadas pelos próprios personagens. Além disso, grande parte do sentido decorre da interpretação dos cantores, como ocorre em uma peça de teatro com os atores.

Papo aberto sobre a canção

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que *sim*. O humor da canção advém das diferenças entre os relatos dos "personagens" (sujeitos poéticos), que formam um casal, sobre o dia em que se conheceram. Ao ouvinte, parecem, de fato, dois dias distintos, com duas histórias bastante diferentes. Professor, optamos por chamar de personagens as vozes poéticas que narram as diferentes histórias na canção por se tratar de um poema narrativo.

1. **Você considera essa canção engraçada? O que garante o humor da história de amor contada pelo casal?**

2. **Você se identifica com a história narrada na canção? Já viveu algo parecido com o que o casal da canção experimentou? Explique.** Resposta pessoal.

3. **Como você explica as diferenças existentes entre as versões contadas pelos personagens (sujeitos poéticos) da canção, sendo que ambos viveram a mesma experiência?**

Resposta pessoal. O propósito desta questão é mostrar que cada pessoa tende a guardar e a valorizar lembranças distintas: por isso, um mesmo evento pode produzir mais de uma narrativa. Em uma relação amorosa, essa possibilidade tende a se ampliar, dado o grau de implicação dos sujeitos nos eventos.

Por dentro da canção

1. **Há um conflito narrado na canção. Como ele é apresentado ao leitor/ouvinte? De que forma o refrão contribui para estabelecê-lo?**

2. **Você diria que há um confronto explícito na história narrada pelos dois personagens (sujeitos poéticos)?** Não, uma vez que não há um embate direto entre os personagens (sujeitos poéticos); o confronto é apenas sugerido, imaginado pelo leitor.

3. **Você acha que, em uma narrativa, pode haver conflito sem que necessariamente haja um confronto entre partes?**

4. **Que importância tem o uso da primeira pessoa na canção?**

5. **Observe que, na letra da canção, as informações referentes a tempo e espaço são bastante imprecisas. Por que você acha que a compositora fez essa escolha?**

6. **Você já estudou a estrutura de um texto teatral durante o Ensino Fundamental e a retomou neste volume em Língua Portuguesa. É possível afirmar que essa letra de canção possui características teatrais em sua estrutura? Justifique.**

7. **Como você caracteriza as interpretações dos cantores? O que elas provocam em você?**

1. Há o conflito entre as versões feminina e masculina a respeito do primeiro encontro do casal. Ele é apresentado por meio da alternância e, no caso do refrão, da justaposição entre as duas versões, mas com a troca das palavras relativas à data em que se conheceram, o que reforça as diferentes versões da história.

3. Sim. Esta questão é uma boa oportunidade para mostrar que, especialmente em obras contemporâneas, a ausência de confrontos claros é comum. Essa canção enfatiza a necessidade de interpretação do ouvinte/leitor, que precisa "completar uma história" com sua imaginação. O ouvinte/leitor é o responsável por identificar e estabelecer o conflito entre as duas narrativas.

5. Porque ela quer reforçar a ideia de que os personagens (sujeitos poéticos) estavam mais interessados um no outro, e em suas próprias experiências diante do outro, que em detalhes objetivos. Explique que, a despeito das aparentes contradições das narrativas, há uma unidade de ação no texto, que gira em torno do esforço dos personagens de lembrar um instante inaugural importante.

7. Resposta pessoal. Ambos os intérpretes escolhem um registro doce, até ingênuo. Parecem acreditar verdadeiramente em suas versões, e o conjunto dessas crenças intensifica a ideia de desencontro imaginada pelo leitor/ouvinte, mas apenas no que se refere às informações, pois em relação ao sentimento entre eles não parece haver desencontros.

4. Não há a opinião de um terceiro (um narrador observador) que possa confirmar uma das versões apresentadas em primeira pessoa. Precisamos, por isso, acreditar que ambas são corretas porque revelam os sentimentos dos personagens (sujeitos poéticos) sobre o que viveram, e não os fatos em si.

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

Biblioteca cultural

"Eu me lembro" se parece com as antigas peças radiofônicas e as radionovelas. Essas histórias feitas para serem escutadas, foram muito populares no Brasil durante as primeiras décadas do século XX. Elas entraram em decadência nos anos 1970, mas hoje o gênero se revigorou, repaginado pelos *podcasts*. Procure na internet a série de *podcasts Que dia é hoje?*, escrita e dirigida por Vinicius Calderoni. São dez episódios ficcionais que mostram pedaços da vida de personagens durante o isolamento causado pela pandemia do novo coronavírus, em 2020.

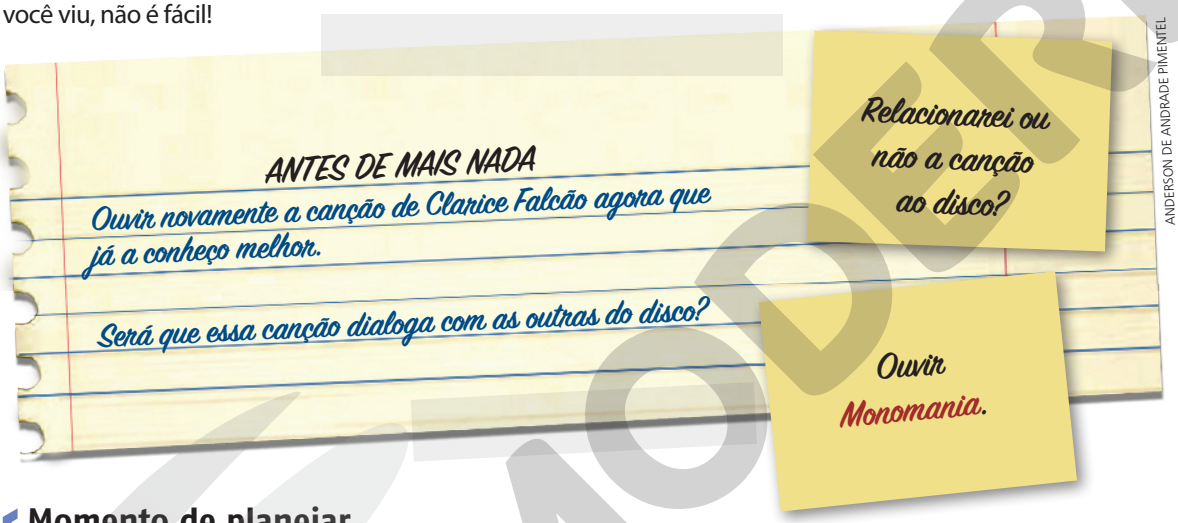
NICKOLASTOCK/SHUTTERSTOCK

Microfone para gravação.

EXPERIMENTANDO ESCREVER UMA SINOPSE

Esta seção mobiliza a habilidade EM13LGG103. Para isso, os alunos são convidados a escrever uma sinopse com base em uma canção analisada por eles.

É comum que um artista lance um *single*, isto é, uma canção única, como forma de divulgar uma coletânea musical que será lançada em breve. Nesta atividade, você vai assumir o papel de um profissional e escrever uma sinopse que trate especificamente da canção "Eu me lembro", analisada neste capítulo. Você assumirá o papel de assessor de imprensa, que é o profissional responsável pelo posicionamento público de um artista, de um grupo, de uma corporação ou organização, inclusive nas mídias sociais. Esforce-se, portanto, para desenvolver um texto que seja sintético, preciso e atraente, que faça com que seu leitor corra para a internet e acesse a canção de Clarice Falcão. Essa tarefa, como você viu, não é fácil!



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. Prepare uma lista com todas as informações técnicas da canção: autoria, interpretação, duração e onde encontrar a canção na internet.
2. Ouça novamente a canção, agora acessando também a letra. Retome o eixo central da trama que ela desenvolve e dedique especial atenção à forma como os intérpretes contam e cantam a história de (des)encontro amoroso.

Momento de elaborar

Escreva sua sinopse, cuidando para o resumo não ultrapassar três linhas. Para tanto, selecione cada palavra com muita atenção. Seja objetivo, mas muito criativo nessa seleção, já que seu leitor precisa querer ouvir a canção logo após entrar em contato com sua sinopse.

Momento de apresentar

Em trios, leia sua sinopse para os colegas. Juntos, prestem especial atenção nas regularidades e nas diferenças entre os textos. Além disso, avaliem os seguintes aspectos:

1. As informações técnicas são precisas?
2. O resumo contempla as partes mais importantes da história narrada na canção?
3. A sinopse convence o leitor de que ele precisa ouvir a canção?

Sugestão de sinopse: "Eu me lembro", canção do disco *Monomania* (2013), de Clarice Falcão, com participação especial de Silva. Nesta brevíssima comédia romântica, Clarice Falcão e Silva emprestam suas vozes a um casal que falha em lembrar seu primeiro encontro. Duração: 3'37". Disponível em vários *players* digitais. Grátis.
Circule pela sala no momento da apresentação dos trios e enfatize aos alunos as diferenças entre suas produções. Exercícios aparentemente simples como esse costumam revelar com eficácia a concepção dos alunos de conceitos abstratos, como, no caso, amor e memória.

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

Não é comum alunos entrarem em contato com um *release*, mas consideramos importante que eles entendam – sobretudo quando entram em contato com os muitos textos que saem nos jornais e *sites* e que tratam de peças de teatro, *shows* etc. – que esse gênero textual está por trás de resenhas, sinopses, reportagens. Dessa forma, compreendem que há profissionais responsáveis pela divulgação de produtos culturais. A leitura dialoga com a habilidade EM13LGG101.

LEITURA 3

Para esta atividade, sugerimos uma leitura silenciosa.

Leia, agora, o *release* de uma peça que você já conheceu neste volume, na Unidade 2, Capítulo 2: *Elza*, espetáculo de Vinicius Calderoni, dirigido por Duda Maia. O *release* foi escrito pela Factoria Comunicação.

SESC PINHEIROS RECEBE ESTREIA EM SÃO PAULO DO MUSICAL SOBRE A VIDA DA CANTORA ELZA SOARES

Elza *estreia em 18 de outubro com texto de Vinicius Calderoni, direção de Duda Maia, direção musical de Pedro Luís, Larissa Luz e Antônia Adnet e arranjos de Letieres Leite*

A partir do dia 18 de outubro, o Sesc Pinheiros recebe a estreia paulista do musical *Elza*, celebrando a figura e trajetória da cantora Elza Soares. Com apresentações de quinta a domingo no Teatro Paulo Autran do Sesc Pinheiros, a temporada fica em cartaz até dia 18 de novembro de 2018. No palco, Larissa Luz, convidada para a montagem, e as multifacetadas atrizes Janamô, Júlia Dias, Késia Estácio, Khrystal, Laís Lacôrte e Verônica Bonfim evocam a figura de Elza Soares e personificam a trajetória da cantora carioca.

Em cena, elas se dividem ao viver Elza Soares em suas mais diversas fases e interpretam outros personagens, como os familiares e amigos da cantora, além de personalidades marcantes, como Ary Barroso (1903-1964), apresentador do programa onde se apresentou pela primeira vez, e Garrincha (1933-1983), que protagonizou com ela um notório relacionamento.

Com texto inédito de Vinicius Calderoni e direção de Duda Maia, o espetáculo tem a direção musical de Pedro Luís, Larissa Luz e Antônia Adnet. Além disso, o maestro Letieres Leite, da Orquestra Rumpilezz, foi o responsável pelos novos arranjos para clássicos do repertório da cantora, tais como *Lama*, *O Meu Guri*, *A Carne* e *Se Acaso Você Chegasse*. O projeto foi idealizado por Andrea Alves, da Sarau Agência, a partir de um convite da própria Elza e de seus produtores Juliano Almeida e Pedro Loureiro.

Ainda que muitos dos conhecidos episódios da vida da homenageada estejam no palco, a estrutura de *Elza* foge do formato convencional das biografias musicais. Se os personagens podem ser vividos por várias atrizes ao mesmo tempo, a estrutura do texto também não é necessariamente cronológica. Da mesma forma que músicas recentes (*A Mulher do Fim do Mundo*, a emblemática *A Carne* e *Maria da Vila Matilde*) se embaralham aos sucessos das mais de seis décadas de carreira da cantora, como *Se Acaso Você Chegasse*, *Lama*, *Malandro*, *Lata D'Água* e *Cadeira Vazia*.

Marcada por uma série de tragédias pessoais – a morte dos filhos e de Garrincha, a violência doméstica e a intolerância –, a jornada de Elza é contada com alegria.

[...]

SOBRE A EQUIPE DE CRIAÇÃO E PRODUÇÃO

A estreia de *Elza* marca o encontro da dramaturgia de Vinicius Calderoni com a direção de Duda Maia, dois nomes que se destacaram no recente panorama teatral brasileiro. Pela direção de *Auê* (2016), estrelado pela Cia. Barca dos Corações Partidos, ela conquistou os prêmios Shell, Cesgranrio e Botequim Cultural de Melhor Direção, além dos prêmios APTR e Cesgranrio de Melhor Espetáculo e o Bibi Ferreira de Melhor Musical Nacional. Enquanto isso, Vinicius já ganhou o Prêmio Shell de Melhor Autor por Ãrrã (2015), o APCA por *Os Arqueólogos* (2016) e coleciona outras indicações e troféus por espetáculos da companhia Empório de Teatro Sortido, que lidera ao lado de Rafael Gomes.

[...]

FICHA TÉCNICA
Elenco: Janamô, Júlia Dias, Késia Estácio, Khrystal, Laís Lacôrte, Verônica Bonfim e a atriz convidada Larissa Luz.
Musicistas: Renata Montanari (violões, cavaquinho e voz), Georgia Camara (bateria e percussão), Guta Menezes / Grazi Pizani (trompete, flugelhorn e gaita), Marfa Kourakina (baixo), Neila Kadhí (programações, pandeiro, guitarra e voz) e Lis de Carvalho (teclado, sanfona, escaleta e voz).
Direção: Duda Maia
Texto: Vinicius Calderoni.
Direção Musical: Pedro Luís, Larissa Luz e Antônia Adnet.
Arranjos: Letieres Leite.
Idealização e Direção de Produção: Andréa Alves.
Cenário: André Cortez.
Figurinos: Kika Lopes e Rocio Moure.
Iluminação: Renato Machado.
Visagismo: Uirandê de Holanda.
Design de Som: Gabriel D'Angelo.
Design de som associado: André Breda, Bruno Pinho e Rodrigo Oliveira.
Diretora Assistente: Letícia Medella.
Colaboração Dramatúrgica: Larissa Luz, Janamô, Júlia Dias, Késia Estácio, Khrystal, Laís Lacôrte e Verônica Bonfim.
Arranjos Vocais e programações: Larissa Luz
Cenógrafa Assistente: Tuca Benvenutti.
Assistente de Iluminação: Maurício Fuziyama.
[...]

COMUNICAÇÃO
Assessoria de Imprensa: Factoria Comunicação.
[...]

TÉCNICA
Operador de Luz: Tiê Fabiano.
Operador de Som: Felipe Malta e Gabriel D'Angelo.
Microfonista: Eder Eduardo.
Diretor de Palco: Edilson Risoleta.
Camareira: Marceli Araújo.
Cenotécnico: André Salles.
[...]

ELZA
De 18 de outubro a 18 de novembro de 2018.
Quinta a sábado, 21h. Domingos e feriados, 18h.
Local: Teatro Paulo Autran – 1.010 lugares.
Valores: R$ 50 (inteira). R$ 25 (meia entrada: estudante, servidor de escola pública, + 60 anos, aposentados e pessoas com deficiência). R$ 15 (credencial plena do Sesc – trabalhador do comércio de bens, serviços e turismo matriculado no Sesc e dependentes).
Venda online a partir de 9/10, às 12h, e venda presencial a partir de 10/10, às 17h30. Duração: 120 minutos
Recomendação etária: 14 anos

Facebook, Twitter e Instagram: @sescspinheiros

Disponível em: <http://www.factoriacomunicacao.com/?pressroom=elza>. Acesso em: 2 jun. 2020.

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

ESTE MODELO

Papo aberto sobre o texto

2. Em princípio, o *release* é direcionado aos repórteres de cultura, com o objetivo de incentivá-los a fazer sua própria cobertura da peça. Com o *release* em mãos, esses repórteres escrevem suas reportagens, resenhas e sinopses, que publicam antes mesmo da estreia do espetáculo, filme ou concerto, ou da abertura de uma exposição, por exemplo. Em alguns casos, os jornais também optam por divulgar os *releases* na íntegra.

1. **Ao ler esse *release*, você se sente atraído a ver o espetáculo *Elza*? Por quê?** Resposta pessoal. Insista na apresentação de argumentos.
2. **A quem você acha que, originalmente, esse texto se dirige? Que função ele tem para a cobertura jornalística da peça *Elza*?**

Por dentro do texto

1. O texto é aberto por um título, seguido de uma linha fina e de um lide (parágrafo introdutório com as informações principais: O quê? Quando? Onde? Por quê? Como?). Depois, informação sobre A EQUIPE DE CRIAÇÃO E PRODUÇÃO da peça, uma FICHA TÉCNICA (com nomes dos artistas que fazem o espetáculo), informações sobre os assessores de imprensa da peça (COMUNICAÇÃO), informações sobre os técnicos que trabalham no teatro (TÉCNICA), sobre a agência que cuida da produção e administração do espetáculo (EQUIPE SARAU) e informações de serviço sobre local, preço etc.

1. ***Release* é um texto jornalístico, por isso você deve ter reconhecido elementos comuns a esse domínio discursivo. Descreva a estrutura do *release* em estudo utilizando o vocabulário técnico que você já conhece por tê-lo estudado durante o Ensino Fundamental.**
2. **Esse gênero textual é importante porque permite aos jornalistas que elaborem, com base nele, sinopses, resenhas críticas, reportagens sobre produtos culturais. Escreva uma sinopse sobre *Elza* usando esse *release*.**
3. **Acesse na internet resenhas críticas que foram escritas sobre a peça *Elza*. Há inúmeras delas na rede porque o espetáculo fez grande sucesso em sua temporada. Qual é a principal diferença entre esse *release* e as resenhas críticas que você leu? E as semelhanças?**

Fala aí!

Quando escolhe uma peça, filme, *show* etc. para prestigiar, o que você considera mais relevante: a obra como um todo ou o artista que a criou ou que atua nela? E por que você pensa assim? Você acha que vivemos em um mundo em que o culto às chamadas celebridades é o mais importante? Discuta sua opinião com os colegas.

Como você viu na **Leitura 1**, as sinopses constituem um importante recurso midiático, que aproxima artista e público. Em geral, as sinopses, as resenhas críticas, as reportagens etc. são produzidas pelos jornalistas de um veículo a partir dos *releases* que recebem de seus colegas assessores de imprensa. Esses profissionais são contratados para elaborar um plano de comunicação abrangente para seus assessorados com uma série de estratégias de divulgação que ampliam o alcance e a quantidade de informações oferecidas às pessoas que, potencialmente, acessarão as obras.

2. Resposta pessoal. Depois de os alunos escreverem, peça que leiam o texto em voz alta.

REPRODUÇÃO

O cartaz é um dos recursos midiáticos criados para divulgar um produto cultural.

3. O *release* apresenta só aspectos positivos da peça *Elza*. As resenhas, por sua vez, apresentam eventualmente críticas a algum aspecto do espetáculo. Talvez os alunos percebam que há resenhas muito parecidas com o *release*, o que não é incomum, sobretudo em jornais pequenos. A peça *Elza* foi bastante elogiada pela crítica nas resenhas, por isso será mais difícil encontrar um texto que critique a obra. Algumas boas resenhas encontram-se disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/07/sete-atrizes-interpretam-elza-soares-polifonica-em-musical-dedicado-a-ela.shtml>; <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/musical-celebra-a-forca-e-o-talento-de-elza-soares/>; <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2018/07/24/musical-sobre-elza-soares-e-ato-politico-que-renova-com-modernidade-a-exaurida-formula-de-espetaculos-biograficos.ghtml>. Acessos em: 17 jun. 2020.

SARAU AGÊNCIA

É provável que haja divergências entre os alunos. Esta é uma boa oportunidade para discutir a influência que as redes sociais e o culto que elas promovem à vida pessoal dos artistas exercem sobre a apreciação artística. Muitas vezes, as pessoas se interessam mais pelos criadores ou pelas histórias ao redor da obra do que pela criação em si. De todo modo, o mais interessante é escutar os estudantes e compreender as razões de suas escolhas.

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

CÓPIA

Teasers, como o que você viu na Unidade 2, Capítulo 2, são outro exemplo de peça de divulgação. Entrevistas agendadas, em mídias tradicionais ou digitais, são também importantes para divulgar o trabalho de um artista, além de *flyers*, cartazes, anúncios radiofônicos, fotografias profissionais, campanhas nas redes sociais e o que mais a criatividade dos assessores possa inventar para que o grande público conheça um trabalho artístico. A única peça que não costuma variar em formato, e que é quase uma obrigação existir na divulgação de um filme, de uma peça de teatro, de um livro etc. é o *release*.

Tá ligado!

Vá ao Capítulo 2 da Unidade 2 para (re)ver o *teaser* do espetáculo *Elza*.

LEITURA 4

Em geral, os alunos já conhecem o gênero resenha crítica, mas nunca o estudaram articulado com *releases* e sinopses, menos ainda com o trabalho de jornalistas assessores de imprensa. Nesta seção, terão a oportunidade de resgatar *Romeu e Julieta* mais uma vez, mas agora do ponto de vista de um crítico. A seção mobiliza a habilidade EM13LGG601.

A seguir, encontra-se um excerto da resenha crítica escrita por Márcia Ribeiro, em 2016, para o *site* SetCenas. Antes de ler, pesquise na internet e assista ao *trailer* do filme *Romeu + Julieta* (1996), de Baz Luhrmann, objeto das considerações da autora do texto. A obra fez um enorme sucesso na época em que estreou porque transformou a história de Shakespeare em um fenômeno *pop*, mas mantendo o texto original.

ROMEU E JULIETA: ENTRE O KITSCH E O CONTEMPORÂNEO

[...]

Nesta releitura, a Verona renascentista dá lugar a Verona Beach, uma cidade cheia de prédios modernos circundada por uma praia que os jovens frequentam em busca de diversão sem compromisso. As duas famílias rivais, Montéquio e Capuleto, são donas de conglomerados empresariais e mantêm um ódio mútuo há décadas. Os parentes e empregados dos clãs formam gangues que vivem em guerra na qual as espadas são trocadas por pistolas automáticas. Curiosamente, cada arma tem impressos os nomes de espadas da Idade Média e do Renascimento, como adaga (*dagger*), montante (*longsword*) e rapineira (*rapier*).

A todo o momento, vemos anúncios, *outdoors* e revistas espalhados pela cidade com frases que apontam para a sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que aludem ao poder exercido pelas duas famílias. As peças publicitárias fazem, ainda, referência a trechos de frases de outras obras de Shakespeare. Seria uma homenagem ou um sinal de excesso típico da estética *kitsch*?

[...]

O *Romeu + Julieta* de 1996 foi feito para a geração MTV, do videoclipe, em que o visual tinha um papel extremamente importante para prender a atenção dos jovens acostumados a um bombardeio de informações e pouco dispostos a se aterem a obras mais reflexivas. Não à toa, as revistas da época diziam que o filme fora feito mais para os olhos do que para os ouvidos. Talvez, uma característica da própria juventude, seja ela de qual período for, afinal, "o amor dos jovens não está verdadeiramente no coração, mas nos olhos", como disse, sabiamente, o padre Lourenço a Romeu.

[...]

O filme é uma verdadeira colcha de retalhos, com várias referências a épocas e culturas diversas em um ambiente caótico. Tudo nele é hiperlativo, seja o exagero no uso de *close-ups* ou nos movimentos de câmera agressivos, no excesso de elementos cênicos, no uso de cores vibrantes, nos personagens caricatos. Baz Luhrmann é assim: ele quer tudo ao mesmo tempo. Essa profusão de cores, sons, formas e sensações não agrada a todos, mas não se pode negar que ele foi, no mínimo, corajoso ao pegar a obra mais famosa de Shakespeare e reformulá-la completamente agregando uma miscelânea de elementos díspares.

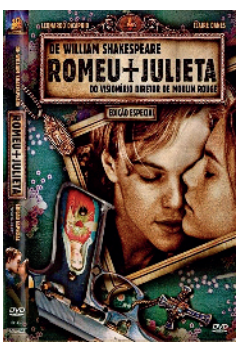
Disponível em: <http://www.setcenas.com.br/critica/romeu-e-julieta-entre-o-kitsch-e-o-contemporaneo/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Kitsch é uma palavra de origem alemã que qualifica um estilo de composição artística. Sua principal característica é o deslocamento, propositalmente inapropriado, de um elemento proveniente de determinado contexto estético para outro, que lhe é estranho. O resultado é, precisamente, uma certa percepção da inadequação.

Expressão artística de gosto duvidoso, tendendo ao ridículo e ao exagero.

Biblioteca cultural

Romeu + Julieta é protagonizado por Leonardo DiCaprio e Claire Danes e dirigido por Baz Luhrmann, em uma adaptação feita com Craig Pearce. Conhecido por explorar a teatralidade em suas obras, o diretor optou por utilizar o texto original nesta versão, atualizando somente as circunstâncias.



REPRODUÇÃO

Capa do DVD *Romeu + Julieta*.

Investigue

Qual é a origem da palavra *kitsch*? O que caracteriza esse estilo?

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

MODERNA

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que *sim*, por causa das descrições vívidas, ágeis e bastante imagéticas apresentadas pela autora.

1. **Ao ler a resenha, você conseguiu visualizar a obra? Justifique.**
2. **De acordo com o texto, a adaptação para o cinema do clássico de Shakespeare corresponde às expectativas mais comuns ligadas a uma obra renascentista? Por quê?** Não. A presença de elementos atuais, contemporâneos à época em que foi produzida (1996), faz dela uma releitura bastante inusitada.
3. **Você já teve contato com a expressão *sociedade de consumo*? O que ela diz a você?**
4. **Em certa passagem da resenha, a autora afirma que em 1996, final do século passado, havia uma geração de jovens "pouco dispostos a se aterem a obras mais reflexivas". Segundo ela, para essa geração, "o visual tinha um papel extremamente importante para prender a atenção dos jovens acostumados a um bombardeio de informações e pouco dispostos a se aterem a obras mais reflexivas". E sobre sua geração? Você acha que a autora diria a mesma coisa? Algo mudou de 1996 para cá em relação ao comportamento e à importância do "visual" para os jovens?**
5. **Ao ler a resenha, você teve vontade de assistir ao filme? Por quê? Você considera que essa resenha é um bom texto?** Resposta pessoal. Professor, retome os elementos composicionais do gênero para que os alunos possam qualificar a resenha de uma forma menos subjetiva. Lembre-os de que a resenha descreve o objeto cultural, compara-o com outras produções do mesmo segmento, avalia sua qualidade e argumenta para sustentar a opinião emitida.

Tá ligado!

O artigo de Tiago Leifert que você leu na Unidade 1, Capítulo 3, também é opinativo. Compare os recursos usados para expressar juízos de valor.

3. Resposta pessoal. Primeiro, é interessante debater o que a expressão evoca. Em seguida, contrapor às respostas dos alunos a informação de que essa expressão vem sendo usada para descrever sociedades que têm o consumo – a oferta, a demanda e a compra de produtos e serviços – como um dos fundamentos centrais de suas relações.

4. Resposta pessoal. É importante estimular os alunos a pensar se eles mesmos estão dispostos a obras mais vagarosas, que não se entregam de imediato, mas que, precisamente por isso, proporcionam experiências de reflexão mais profundas. Além disso, seria interessante observar se os jovens apontam o fato de que hoje, na era das redes sociais, a importância do "visual" se ampliou sensivelmente, quando comparada ao final do século XX.

Por dentro do texto

1. **Nesta resenha, o que está mais em evidência: os artistas ou a obra?** A obra.
2. **A autora emite uma opinião acerca da obra? Como você identifica isso? Dê um exemplo.**
3. **É possível afirmar que essa resenha auxilia o leitor em sua leitura da obra? Justifique sua resposta.**

2. Sim. A opinião da autora permeia todo o texto. É possível identificá-la com clareza no último parágrafo, em que há opiniões assertivas. É interessante pedir aos alunos que elenquem palavras que revelem julgamentos. "Exagero" e "corajoso" são exemplos.

3. Sim. Ela fornece ao leitor ferramentas de leitura e interpretação, que amparam sua própria fruição.

O trabalho que os jornalistas realizam, junto aos artistas e ao público, pode ser definido como uma **mediação**: eles facilitam a apreciação artística. A forma de mediação mais complexa e que contribui ativamente para a leitura é a *crítica*, que, no âmbito do jornalismo cultural, tem se apresentado cada vez mais como *resenha crítica*.

EXPRESSÃO

Esta atividade pode ser desenvolvida em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, embora o mais importante não seja detectar se os alunos dominam com precisão todos os elementos constitutivos do gênero *resenha crítica*. O mais importante é que os alunos sejam desafiados a interpretar sozinhos o material proposto e a elaborar um discurso crítico consistente sobre ele. Nos textos anteriores, conduzimos o passo a passo das análises, tanto sobre a forma quanto sobre o conteúdo; por isso, este é um momento para deixá-los mais livres, guardando os comentários para o final.

Resenha também dá vídeo

É hora de experimentar! Vimos até aqui que *releases*, sinopses e resenhas críticas são formas de apresentar ao público produções artísticas, mas a internet também tem contribuído para isso! Há inúmeros vídeos produzidos para analisar filmes, séries, livros, peças de teatro etc. e opinar a respeito deles.

Nesta atividade, com seus colegas, você vai resenhar criticamente uma obra. No entanto, em lugar de produzir um texto escrito sobre ela, deverá produzir uma videorresenha de, no máximo, 2 minutos.

Etapa 1 – Inspiração

1. Reúna-se em trios com seus colegas.
2. Em seguida, procurem nas redes sociais de compartilhamento de fotos e vídeos e assistam ao minifilme *Atada*, da Banda de Cinema, coletivo de artistas do Paraná especializado em peças feitas para as mídias sociais.

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

Professor, para um histórico e uma reflexão mais elaborados, consulte o livro *A arte da performance: do futurismo ao presente*, de Roselee Goldberg. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

5. Professor, peça aos alunos que falem sobre suas sensações e depois que as associem à forma como se sentem em relação aos padrões de felicidade que se sentem obrigados a seguir no mundo contemporâneo, sobretudo das redes sociais.

3. Leiam com atenção a legenda, em que o vídeo é descrito como um filme-*performance* inspirado em Pina Bausch, bailarina, coreógrafa e pedagoga alemã, considerada um marco na dança contemporânea. Suas coreografias nasciam das histórias e experiências pessoais dos bailarinos e bailarinas que dirigia. Leiam também o boxe **Sabia?**, com informações que os ajudarão a elaborar a resenha.
4. Identifiquem os participantes mencionados na ficha técnica.
5. Discutam: O que o filme provocou em vocês? Como vocês se sentiram ao assistir à exibição? Por quê? Há alguma relação entre essa sensação e os contextos do audiovisual e das redes sociais?
6. Em termos formais, quais são as estratégias utilizadas no filme? Em outras palavras, o que ele faz para que vocês sintam o que sentiram?

Sabia?

A *performance* surgiu nos anos 1970 e é uma forma de arte bastante livre que associa teatro, dança, música, vídeo, artes visuais, poesia e cinema. Geralmente, ela não é apresentada em teatros, mas em museus, galerias de arte ou na rua.

Umas das pioneiras dessa arte é a servo-croata Marina Abramović (1946), que se autodenomina a "avó da arte da *performance*".

Etapa 2 – Planejamento

1. Juntos, escrevam um roteiro para a videorresenha:
   - elenquem as principais informações técnicas da obra analisada;
   - sintetizem o filme-*performance*, como em uma sinopse;
   - escrevam suas interpretações e/ou conclusões.
2. Procurem referências para o roteiro e para a captação de imagens. Um bom caminho é visitar os *booktubers*, que se dedicam a resenhar livros, como Mell Ferraz, do canal Literature-se.
3. Decidam quem será o apresentador, quem será o diretor e quem será o produtor do *set*. Este último terá a função de preparar o espaço para a gravação, inclusive sua acústica.
4. Escolham o local, a iluminação e a melhor hora para a gravação. Levem em consideração os sons ao redor.

Professor, atualmente, é possível produzir, captar imagens e editá-las com um celular.

Tá ligado!

O Capítulo 1 da Unidade 3 trata da dança contemporânea. Veja o que ele ensina.

Etapa 3 – Gravação

1. Agora é hora de luz, câmera, ação! Ensaiem algumas vezes e, durante os ensaios, verifiquem se são necessários ajustes.
2. Quando estiverem satisfeitos com o resultado, gravem o vídeo.

Professor, há um tutorial no MP sobre gravação.

Biblioteca cultural

Mell Ferraz é formada em Estudos Literários pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e, desde 2010, dedica-se a resenhar e a divulgar literatura no canal Literature-se. Você consegue acessá-lo nas principais redes sociais.

Etapa 4 – Apresentação, debate e avaliação

Apresentem a videorresenha para a turma e conversem sobre o resultado com seus colegas. Para avaliar os trabalhos, utilizem os seguintes critérios:

- O resumo apresentado no vídeo resgata os principais elementos da obra?
- O vídeo faz uma crítica consistente da *performance* analisada?
- O vídeo é dinâmico, ágil e prende a atenção do espectador?
- As imagens estão bem filmadas?
- A qualidade do som é boa?
- Vocês, como espectadores, têm vontade de ver a *performance* após assistir ao vídeo?

Recado final

Neste capítulo, estudamos o jornalismo cultural, com foco na mediação e na crítica de arte. Dessa maneira, vimos como os jornalistas, entre os quais os assessores de imprensa, podem facilitar a relação entre artistas e público. Vimos também como esses mesmos profissionais, com sua atuação crítica, podem melhorar a experiência das pessoas diante de obras de arte, ampliando seus horizontes de interpretação. Discutir arte é importante para compreender arte. Não deixe de ler resenhas críticas e sinopses antes e depois de ver uma peça de teatro e aprenda a escolher seus críticos preferidos (não existem só artistas preferidos, existem especialistas em arte preferidos).

Etapa 1: 4. Com: Nathalia Garcia; Direção: Elisa Ratts; Produção executiva: Louise Fiedler, Leandro Karam e Felipe Müller; Assist. direção e produção: Louise Fiedler; Direção de fotografia: Thalita Zukeram e Elisa Ratts; Assistência de câmera: Duane Stolarczki Kürten; Logger: Matheus Kernisnki; Direção de arte e figurino: Nicole Ostachuk; Assistência de figurino: Maria Beatriz Leal Roorda; Maquiagem: Letícia Cardoso; Som direto: Yasmin Reis; *Making of* (vídeo): Gui Danelhuk; *Making of* (*still*): Amanda Lavorato e Natasha Durski; Montagem: Elisa Ratts; Cor: Lucas Kosinski (Onda Finalização); Desenho de som: Felipe Ayres; Pós-produção VFX: Nyck Maftum (Bruxos do VFX); *Design* de créditos: Thamires S. Trindade (Sheseagle – Bruxos do VFX); Figuração (mãos): Guilherme Danelhuk, Leandro Karam, Gabriel Neto; Coprodução: Milk Films; Banda de Cinema.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Avalanche de desinformação

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

A popularização da internet teve como um de seus mais importantes efeitos tornar as crenças pessoais mais relevantes do que os fatos objetivos. Parte considerável dos cidadãos deixou de se preocupar com a veracidade das informações que recebe e compartilha, desde que elas se encaixem em seus modelos de mundo, isto é, desde que não confrontem suas convicções.

Neste capítulo, você vai refletir sobre a questão da *desinformação* e sobre o fenômeno das bolhas virtuais.

METAMORWORKS/SHUTTERSTOCK

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

Nesta atividade, usaremos a metodologia do **painel integrado**, com algumas adaptações. Para realizá-la, os alunos devem utilizar estratégias de leitura adequadas aos objetivos de organizar informações e comunicá-las aos pares, o que põe em evidência a habilidade EM13LP28. Veja as orientações no **Suplemento para o professor**.

Se desejar ler sobre alfabetização midiática, acesse o artigo "*Fake news*: uma oportunidade para a alfabetização midiática", da professora espanhola Núria Fernández-Garcia em: <https://nuso.org/articulo/fake-news-uma-oportunidade-para-alfabetizacao-midiatica/> (acesso em: 2 jul. 2020).

LEITURA 1

A seguir, você encontrará cinco textos. O primeiro é parte de uma resenha sobre um estudo do fenômeno das bolhas virtuais. O segundo, o quarto e o quinto são reportagens acerca de mecanismos tecnológicos que interferem em nossa leitura do mundo. O terceiro é parte de um artigo acadêmico que discute a inadequação da expressão *fake news*.

Forme um grupo com mais quatro colegas e distribuam os textos entre vocês. Cada um deve fazer a leitura silenciosa do texto que lhe cabe e produzir uma síntese em tópicos ou um esquema. Esse material de consulta será o apoio para, posteriormente, vocês apresentarem as ideias do texto sob sua responsabilidade. Os textos formam um painel sobre o tema.

As instruções para as etapas seguintes estão na sequência desse conjunto de textos.

Texto 1

Para escapar da pós-verdade

Na quarta-feira, 18 de abril, a jornalista e pesquisadora Pollyana Ferrari, que sempre navegou pelas esferas da comunicação e pelas especificidades do universo digital, lançou seu sétimo livro. Em *Como sair das bolhas* (Educ e Armazém da Cultura), a professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) continua fiel às suas preocupações e investigações acadêmicas e sugere uma cruzada de enfrentamento a um dos principais perigos do nosso tempo, quando o assunto é o direito à informação: a chamada pós-verdade. "Estávamos em 2016 e começaram a aparecer os escândalos ligados à eleição do Donald Trump, nos Estados Unidos, então o mundo estava de olho nessa questão das *fake news*. Assim, no livro, minha pergunta fundamental é: como chegamos a uma época em que o desejo e a convicção falam mais alto que os fatos?", começa a explicar a autora. Fruto da pesquisa de pós-doutorado feito na Universidade da Beira Interior, em Portugal, a obra passeia pelo jornal *Público*, de Portugal, além da agência Lupa e do jornal *O Globo*, ambos aqui do Brasil. "Comecei olhando para as *fake news* da área política, porque era a grande discussão daquele momento, e acabei chegando num cenário combinado de redes sociais e bolhas", continua.

As bolhas a que Pollyana se refere são, talvez, o ambiente mais rico e fértil para a disseminação das *fake news* que alimentam a pós-verdade. São, segundo a jornalista, um microcosmo digital no qual todas as pessoas que eu sigo e que me seguem pensam exatamente como eu. "Esse fenômeno é provocado pelo usuário das redes sociais, que vai seguindo quem interessa e bloqueando quem é divergente, e ainda pelos tais algoritmos, que escolhe pela pessoa o que é adequado para ela, segundo dados colhidos do perfil na própria internet", conta. Esse cenário traz duas grandes mudanças imediatas na compreensão do mundo: reforça as crenças que a pessoa já tinha e, mais preocupante, leva a pessoa a entender aquele painel, o microcosmo, como traço absoluto e inconteste de verdade. "Se eu recebi a notícia, se estão falando disso, é porque é verdade", analisa Pollyana.

De acordo com as pesquisas feitas tanto no Brasil quanto em Portugal, a autora mostra que há dois públicos mais sensíveis à pós-verdade: jovens e idosos. São essas duas faixas que mais disseminam as *fake news* e que menos avaliam as consequências ou se questionam sobre a veracidade daquelas informações. "Os adolescentes já nasceram na cultura digital. Então, para eles, o que está na rede é real, é verdade. E são filhos da liberdade de expressão, uma terra em que tudo pode ser dito, porque é minha opinião", propõe. E segue: "A terceira idade não pode acreditar que alguém produziu um texto, um áudio ou um vídeo mentiroso, mas tão real. Não foram treinados para perceber essas sutilezas e compartilham sem muitos filtros".

Nesse ponto, Pollyana toca em dois alicerces do tempo atual: a educação falha para conviver com o diferente e respeitá-lo e a descrença nas instituições que, no passado, propunham o ideal de verdade. Os dois traços se aplicam aos públicos que mais disseminam a pós-verdade, mas também resvalam nos adultos, que estão na faixa intermediária. O primeiro nó aponta para uma intolerância com a diversidade que está falsamente ancorada numa leitura enviesada do direito de opinião. "As pessoas acreditam que algum grau de violência para tirar do caminho quem pensa e age diferente é aceitável, porque todos têm direito à liberdade de expressão. Veja que contrassenso, a minha verdade é justificada, a sua não, então eu posso eliminar você", defende a professora, a partir do que encontrou nas pesquisas. Ela continua: "O segundo traço indica que, quanto mais cresce a desconfiança nos jornais, na escola, no professor, na Justiça, no Congresso, nas fontes que oferecem os fatos e argumentos, mais cresce a produção de notícias falsas. E as pessoas não têm arcabouço para peitar, para questionar. Acreditam e espalham".

O que a pesquisadora entendeu logo é que o público atual tem um apreço especial por realidades construídas. A blogosfera, os anúncios AdSense (aqueles que as plataformas entendem que são os nossos interesses, a partir da navegação que construímos na internet) e os algoritmos são elementos que forçam a implosão dessa fronteira entre real e invenção, e os usuários de internet respondem a esse dilema com entusiasmo, desde que a realidade seja a imagem e semelhança dos seus desejos. O que não é agradável, fica fácil resolver: dá para apagar, bloquear e deixar de seguir.

MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. Disponível em: <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=7501>. Acesso em: 13 abr. 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.

Inconteste: que não se põe em dúvida.

Resvalam: tocam de raspão.

Arcabouço: estrutura.

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

MODERNA

Texto 2

Confunda o algoritmo, estoure as bolhas

É lógico!

O texto chama a atenção para duas características dos algoritmos ligadas ao pensamento computacional: eles fazem abstração quando filtram dados e modelam uma resposta, que, no caso, é a determinação do conteúdo a ser oferecido aos usuários das redes sociais.

A dor e a delícia de viver em sociedade é lidar com as diferenças. Ao mesmo tempo em que a divergência é capaz de gerar certos conflitos, é nela que surgem ideias para que os indivíduos evoluam. Mas, de uns tempos para cá, essa relação com o outro parece ter ficado homogênea. Cada um se rodeia por quem pensa e age igual a si e consome informações que corroboram suas percepções sobre o mundo. São as chamadas bolhas, intensificadas com o avanço das redes sociais.

Nesse mundo virtual e algoritimizado, cada usuário do Facebook, Instagram ou Twitter é exposto majoritariamente a conteúdos com os quais se identifica. Isso exclui uma infinidade de outras informações, que não chegam a esse usuário simplesmente porque o algoritmo julga que aquilo não é relevante. É assim que as máquinas, com seus cálculos complexos e sua inteligência artificial, moldam a forma como cada indivíduo vê o mundo e compreende a própria realidade.

O ativista Eli Pariser, cofundador da plataforma de petições *online* Avaaz.org, em seu livro *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você* (Zahar, 2012), diz que essa personalização do conteúdo que chega aos usuários de redes sociais poderia estar restrita à oferta de propaganda. No entanto, esse filtro também molda os fluxos de informação. "Numa época em que as informações partilhadas são a base para a experiência partilhada, a bolha dos filtros é uma força centrífuga que nos afasta uns dos outros", escreve.

De modo geral, os algoritmos das redes trabalham da mesma forma: monitoram sua atividade, suas curtidas, comentários, compartilhamentos e até o tempo que passa diante de uma mesma publicação, sem rolar o *feed*. A partir desses dados, os algoritmos traçam um perfil do usuário, buscando compreender suas preferências para, assim, direcionar conteúdos que o façam interagir mais e mais com a própria rede.

Esse comportamento faz com que a nossa visão de mundo fique menos abrangente, segundo a mestre em psicologia Etienne Janiake. Para ela, esse processo de olhar para o mundo reforçando uma perspectiva restrita favorece a tendência de criticar e julgar aqueles que não fazem parte dela. "Com isso, a base de uma convivência em sociedade fortalecida e saudável, que é exatamente a diversidade de seus indivíduos, fica comprometida", alerta.

Para a psicóloga, as relações genuínas se constituem de trocas, de compartilhar visões, de se abrir ao outro e de estar aberto a percebê-lo e acolhê-lo do jeito que ele se apresenta. "Com a fixação e estreiteza do olhar, que pode ser amplificada pelas redes sociais, as trocas interpessoais tendem a ficar bastante afetadas, pois tenho a falsa sensação de abertura e diálogo, quando, muitas vezes, estou apenas reforçando as minhas visões estabelecidas", acrescenta Etienne.

Para a pesquisadora em comunicação digital e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pollyana Ferrari, a formação das bolhas serve à manipulação, que afeta até mesmo aspectos simples da vida, como seu gosto musical. "No Spotify, não ouça só as *playlists* que ele te recomenda. O aplicativo oferece e você pensa: 'nossa, como ele me entende', mas estará ouvindo sempre a mesma coisa", diz.

Para ela, que é autora do livro *Como sair das bolhas* (Educ, 2018), as bolhas sempre existiram, mas as redes sociais intensificaram esse isolamento. Por isso, a especialista recomenda refletir antes de curtir, compartilhar ou comentar uma publicação. "Se você esperar cinco minutos – que é pouco, mas, no imediatismo das redes sociais, é um tempo enorme – você já dá menos importância para aquilo", explica.

Ao evitar o *like* imediato, o usuário confunde o algoritmo, o que é um primeiro passo para sair das bolhas virtuais. "Um uso mais reflexivo dessas plataformas ajuda e a gente dribla o algoritmo, porque ele precisa de compartilhamento, de *likes*, precisa de você olhando", avalia Pollyana.

Etienne acrescenta que, para sair das bolhas, vale a pena questionar a si mesmo: Estou me relacionando com esse assunto ou com essa pessoa a partir de um lugar de abertura e leveza, ou estou tentando encaixar o outro em um espaço rígido e predeterminado? Quando alguém se apresenta com uma visão diferente da minha, consigo perceber que a perspectiva dele pode ser complementar à minha, e não excludente? Sinto-me aberto a reconhecer que estou em constante transformação?

VITAL, Gabriel. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2019/10/vidaearte/lifestyle/tecnologia/1169432-confunda-o-algoritmo-estoure-as-bolhas.html>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Corroboram: confirmam, comprovam.

Feed: informações em forma de conteúdos atualizados.

Genuínas: verdadeiras, legítimas.

Playlists: listas de vídeo ou de áudio para reprodução.

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

Texto 3

Fake news *e desinformação: definições e características*

[...] A partir de 2018, passou a haver na academia e entre autoridades internacionais um abandono progressivo do termo *"fake news"*, visto como insuficiente para explicar as práticas em tela. Embora o vocábulo ainda seja de grande conhecimento e empregado no debate público e em parte da literatura, para uma explicação mais rigorosa alinhamo-nos àqueles que optam por não o adotar. Um dos motivos envolve a banalização e sua instrumentalização por grupos políticos, que passaram a classificar opiniões divergentes ou incômodas de *"fake news"*, desgastando seu significado e as suas características.

Tandoc Jr. *et al.* (2018) traçam um histórico registrando como o termo *"fake news"* foi empregado para nominar diferentes finalidades, como paródia, sátira, conteúdo fabricado, manipulação, publicidade e propaganda política, mas ganhou conotações distintas, indo de um termo explicativo a uma palavra da moda (*buzzword*). Lazer *et al.* (2018, p. 1094) definem o problema como "informação fabricada que imita notícias na forma mas não no processo organizacional ou no intuito". Esses textos são marcados por processos de *"misinformation"* (informação falsa) e *"disinformation"* (informação falsa propositalmente divulgada para enganar pessoas). Em relatório, o Comitê de Digital, Cultura, Mídia e Esportes do Parlamento Britânico (DCMS, 2019) também emprega a diferenciação, cunhando como marco desta a intenção. A desinformação, assim, está relacionada com uma conduta consciente de produção ou difusão de material sabidamente falso ou enganoso.

Wardle e Derakhsan (2017) também adotam essa distinção, mas expandem-na agregando um terceiro prefixo. No modelo conceitual dos autores, a *"mis-information"* seria a difusão de informação falsa, embora sem intuito de prejudicar. A "des-informação" envolveria conteúdo sabidamente falso, fabricado ou manipulado com intenção de gerar dano. A *"mal-information"* representaria a disseminação de informações corretas, embora com intuito de prejudicar, como vazamentos, discurso de ódio e assédio. Essas três categorias estão dentro de um fenômeno que caracterizam como "desordem informacional". Os autores apresentam uma tipologia de sete modalidades de manifestações de *"dis e mis information"*, que busca reconhecer a nuance de diferentes formas e elementos presentes nesses conteúdos: (1) sátira ou paródia: sem intenção de causar mal mas com potencial de enganar; (2) conteúdo enganoso: uso enganoso de informação para ressaltar um determinado enquadramento ou argumento; (3) conteúdo impostor: quando fontes genuínas são personificadas de forma fraudulenta; (4) conteúdo fabricado: novo material, 100% falso, com o objeto de causar dano; (5) conexões falsas: quando manchetes, fotos e elementos não correspondem ao que diz a mensagem; (6) conteúdo falso: quando conteúdo genuíno é disseminado com falso contexto; e (7) conteúdo manipulado: quando conteúdo genuíno é manipulado para enganar ou confundir.

VALENTE, J. C. L. Regulando desinformação e *fake news*: um panorama internacional das respostas ao problema, *Comunicação Pública* [*On-line*], v. 14, n. 27, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cp/5262>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ASIANDELIGHT/SHUTTERSTOCK

É esperado que os alunos já tenham entrado em contato com textos que apresentam referências bibliográficas (a BNCC indica o contato com elementos de normatização já no Ensino Fundamental – anos finais). Se perceber que isso não ocorreu, durante a "Etapa 2" comente-as com o grupo de especialistas. Eles devem se encarregar de repassar as informações.

Forma abreviada do latim *et alii*, que significa "e outros", usada em citação de obra junto do nome de um dos autores para indicar que há mais de três autores.

Cunhando: adotando.

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

EDITORIAL

Texto 4

Como as empresas de fact-checking *enfrentam o desafio da desinformação*

Quando Joseph Pulitzer já era consagrado como um dos grandes nomes da imprensa mundial no final de 1800, talvez jamais imaginasse a produção jornalística sem a sua premissa básica: a checagem de fatos. Quase 100 anos após a morte do jornalista, uma organização chamada Politifacts, que se dedica exclusivamente a pesquisar a veracidade de informações, ganhava o prêmio que leva seu nome – hoje considerada a maior honraria do setor.

Tal prática desvinculada das redações é chamada de *fact-checking*, uma expressão emprestada do inglês que significa checagem de fatos. Como um termo autoexplicativo, é bem fácil entender do que se trata: a busca por verificar se uma informação veiculada em grande escala é ou não verdadeira.

No Brasil, atualmente são nove organizações exclusivamente dedicadas a dizer se algo é verdadeiro ou não, ou ao menos indicar escalas de veracidade. No mundo, são 161 no total. Contudo, ainda é pouco pela demanda. "A gente precisa construir um 'exército' de checadores. Estamos em 15 aqui na Lupa. Se você somar todo mundo que faz checagem profissional no Brasil, você não chega a 50. Então, não dá conta, né? A gente precisa realmente criar um grupo bem treinado, capacitado e isento, capaz de entender seu papel como jornalista", acredita Cristina Tardáguila, diretora da agência Lupa, uma das principais agências de checagem de notícias do Brasil.

A prática de indicar uma pessoa, ou um grupo delas, exclusivamente, para a análise de informações em busca dos dados corretos não é exatamente recente. O primeiro relato do que se considera *fact-checking* data de 1991, com Brook Jackson, então jornalista da CNN. A ele foi dada a função de checar todas as falas dos candidatos à presidência dos Estados Unidos no processo que elegeu George W. Bush pai. "Ele falava: 'eu tinha muito medo. Imagina você, dizer na cara do próximo presidente do seu país, que ele estava mentindo'. Depois de muito tempo, ele voltou a pensar sobre isso e chegou à conclusão de que essa é a verdadeira função do jornalismo: questionar aquilo que se mostra como verdade", lembra Dulce Ramos, coordenadora de programas da International Fact-Checking Network (IFCN), maior rede de checagem de fatos em todo o mundo.

Ou seja, embora pareça mais recente, o movimento já tem ao menos 30 anos. Os órgãos desse tipo começaram a pipocar no meio da década passada, sendo que os institutos brasileiros só surgiram após 2010.

Por que *fact-checking* é necessário?

Sendo uma premissa do jornalismo, é de se suspeitar que toda redação deve ter sua própria capacidade de checar as próprias informações. Contudo, uma série de fatores recentes modificou esse cenário.

O primeiro foi a mudança repentina de modelo de negócio no jornalismo. Em 2005, um levantamento do Poynter Institute calculou que as empresas digitais passariam a crescer na casa dos 30%, contra 4% das mídias tradicionais. Isso na verdade não aconteceu. Em 2010, ambos os setores amarguraram um crescimento de metade do registrado cinco anos antes.

Esse panorama gerou uma série de cortes em empresas, emissoras e outros negócios voltados à informação. Com isso, o grupo de jornalistas que antes tinha tempo para desenvolver e checar seu conteúdo, passou a produzir em maior quantidade e mais rápido. "*Fact-checking* é uma prática que exige muito tempo e persistência e isso é uma coisa que está em escassez nas redações brasileiras, infelizmente. Exige, sim, uma dedicação e uma obstinação que nem sempre a disputa da indústria nacional permite", explica Cristina.

[...]

Isso gerou duas consequências diretas. A primeira é a falta direta de tempo para checar a informação, o que se agrava com a publicação *online*, que exige urgência na produção.

Em segundo lugar, para Dulce, o jornalismo se tornou mais declaratório e menos comprovador. Com 15 anos de experiência em jornais do México e observando casos na América Latina, ela acredita que as empresas têm cada vez mais dado voz a entrevistados, sem mesmo checar se as informações ditas são efetivamente verdadeiras.

WAKKA, Wagner. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/como-as-empresas-de-fact-checking-enfrentam-o-desafio-da-desinformacao-125694/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

Redações: conjunto de redatores de um jornal, de uma revista, de uma editora etc.

Obstinação: persistência; perseverança.

Declaratório: em que há declaração.

NICOELNINO/SHUTTERSTOCK

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

Texto 5

Algumas informações pontuais do texto podem ser alteradas entre o momento da publicação da coleção e seu uso; a discussão central sobre o efeito das agências de checagem, no entanto, continua válida.

As plataformas e a parceria com as agências de checagem

[...] o Facebook divulgou parceria com Lupa, Aos Fatos e também com o serviço de checagem da agência France Press para identificar conteúdos falsos e, aí, reduzir o alcance dessas postagens na rede. Ou seja, o Facebook não removerá esses conteúdos, mas na prática eles acabarão chegando pra muito pouca gente. Segundo o Facebook, nos Estados Unidos, esse mecanismo reduziu em até 80% a distribuição orgânica de notícias consideradas falsas.

O mecanismo funciona a partir da sinalização de postagens falsas pelos usuários, que então são enviadas para as agências de checagem e, a partir dessa análise, sofrem as consequências impostas pela plataforma. Entre elas, a proibição de serem impulsionadas e a previsão de que os usuários que compartilharem esses conteúdos serão notificados diretamente pela rede social. Páginas que compartilharem notícias consideradas falsas de forma repetida também terão seu alcance reduzido.

Como fica a liberdade de expressão diante desses acordos?

Com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o Marco Civil da Internet (Lei 12.965/14) definiu, em seu artigo 19, que provedores de aplicações – como as redes sociais – somente poderão ser responsabilizados civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial, não removerem esse conteúdo. O princípio, chamado de "inimputabilidade dos intermediários", tem como pano de fundo a ideia de que essas plataformas não seriam gestoras de conteúdo, ou seja, não interfeririam em geral em sua publicação ou fluxo na internet – salvo exceções previstas em lei.

O que tem acontecido a partir dessa classificação dos conteúdos como "falsos" ou "verdadeiros" vai, entretanto, no sentido contrário. [...]

[...] há uma diferença grande entre reconhecer a validade de iniciativas como estas e transformá-las em critérios exclusivos e absolutos para reduzir o alcance de determinados conteúdos nas redes – principalmente em plataformas que se tornaram monopolistas e representam hoje um espaço central do debate público no país.

Esta lógica, adotada por empresas como o Facebook, representa uma ameaça para a liberdade de expressão, por três motivos principais. O primeiro é que nem o maior exército de checadores do país será capaz de verificar todos os conteúdos postados nas redes. As próprias agências, como mencionamos acima, escolhem o que vão checar, num universo infinito de postagens e *links*. O que acontecerá com o que não for checado? Será interpretado como suspeito? Se as agências trabalham com critérios de relevância, o que não for checado então pode ser visto como insignificante? Em meio a disputas eleitorais, todos sabem a diferença que pode fazer dar visibilidade a uma ou outra declaração de um candidato/a. Caberá às agências escolher isso?

O segundo motivo é que as agências de checagem também erram, e elas próprias admitem isso. Afinal, a "realidade" ou "a verdade" está longe de ser o resultado de fatos e dados objetivos. Nós, jornalistas, sabemos que é possível contar uma grande mentira somente usando fatos e dados verificados. E o problema aumenta quando o dano causado por um erro de checagem, que pode ser enorme, atinge não apenas o alcance que será dado a determinada postagem, como também a credibilidade de quem produziu aquele conteúdo.

[...]

Por fim, e não menos importante, é que a transparência sobre os conteúdos classificados, que tiveram seu alcance reduzido nas *timelines* ou nos resultados das buscas, é ínfima por parte das plataformas. Quantas postagens estão tendo seu alcance reduzido? Por que motivo? A checagem foi feita por qual agência em cada caso? Qual foi o "selo" que aquele conteúdo recebeu – já que as agências não trabalham apenas com "falso" ou "verdadeiro", e sim com os vários tons de cinza presentes no mundo da desinformação?

São questões que estão aí para serem debatidas, amplamente. Para que o fenômeno da desinformação possa ser enfrentado nessas eleições, mas para que a liberdade de expressão continue garantida enquanto um princípio da nossa democracia. [...]

BARBOSA, Bia. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/o-poder-dado-as-agencias-de-checagem/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

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

MODERNA

Etapa 1

1. **Ainda sem conversar sobre o material, formem novos grupos, agora reunindo os alunos que leram o mesmo texto. Esse será o "grupo de especialistas".**
2. **Os especialistas devem apresentar suas sínteses uns para os outros, tirar suas dúvidas e aprimorar o material de consulta. Assegurem-se de ter entendido todo o texto e de ter selecionado as informações realmente relevantes. Caso o texto contenha conceitos, verifiquem se conseguem formulá-los com clareza.**

Etapa 2

1. **Voltem aos grupos iniciais.**
2. **Cada um dos especialistas deverá apresentar as principais ideias do texto que leu, de modo a garantir que todo o grupo esteja bem informado acerca do assunto em estudo.**
3. **É importante que vocês estabeleçam relações entre as informações que estão apresentando e ouvindo e que não tenham uma atitude passiva: solicitem esclarecimentos sobre ideias que não compreenderam, revelem suas discordâncias em relação ao que foi dito, apresentem exemplos que confirmem ou refutem as informações etc.**

Etapa 3

A verificação inicial de compreensão contribui para estabelecer a confiança do grupo em cada um de seus integrantes.

1. **Analisem as afirmações e, com base nas informações disponíveis nos textos, avaliem-nas como *falsas* ou *verdadeiras*. Justifiquem a avaliação *falsa*.**

I. A ação dos algoritmos leva o indivíduo a concluir que o mundo virtual pelo qual transita corresponde ao mundo como um todo e, portanto, à verdade incontestável. Verdadeira.

II. Por já terem nascido na era digital, os indivíduos mais jovens são aqueles com maior capacidade de questionar o conteúdo que circula no ambiente virtual.

III. Os algoritmos personalizam os conteúdos destinados a cada usuário e, por conta disso, reduzem a possibilidade de interação no ambiente virtual.

IV. A prática de checar informações não surgiu com a internet, mas sua intensificação foi exigida por ela. Verdadeira.

V. Os processos automáticos de checagem são eficientes porque partem de fatos e dados objetivos, a partir dos quais é possível determinar com precisão o que é a "verdade".

2. **Com qual ideia discutida a tirinha de André Dahmer reproduzida a seguir dialoga? Ela confirma ou refuta o que foi dito sobre o tema? Por quê?**

MALVADOS

André Dahmer

© ANDRÉ DAHMER

1. II. Falsa. Os estudos revelam que os jovens tomam como verdadeiro o que está no ambiente virtual e não questionam as informações por entenderem que se trata de opinião.

1. III. Falsa. A personalização não reduz, necessariamente, a interação, mas a canaliza para interlocutores com opiniões semelhantes.

1. V. Falsa. Não apenas os dados e fatos devem ser considerados, mas também a maneira como foram usados. A desinformação não resulta apenas de dados mentirosos, mas também de manipulação de dados verdadeiros.

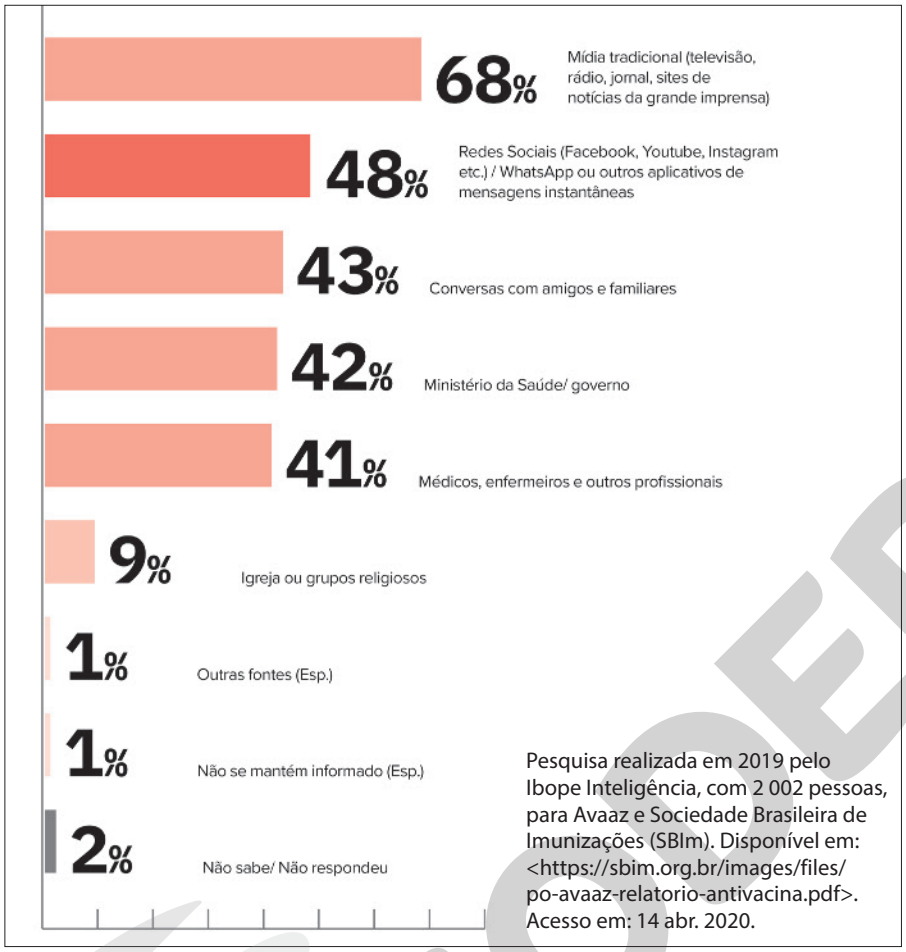
2. A tirinha reflete a respeito do contexto da pós-verdade, no qual informações que distorcem a realidade são propagadas e aceitas por reforçarem uma opinião do leitor. Isso aparece na terceira fala, na qual a personagem acha "bárbaro", incrível poder escolher a própria verdade e impô-la aos outros ("passa adiante"). Essa abordagem corrobora o que é dito nos textos acerca da falta de checagem de dados por parte da população e de como pode ser tentador considerar uma notícia como verdade se ela justifica a sua opinião. Além disso, a tirinha concorda com a crítica feita nos textos, uma vez que o termo "bárbaro", na última fala, em lugar de confirmar o elogio expresso em "Que bárbaro!", sugere que o comportamento é selvagem, incivilizado, numa alusão aos conflitos que têm sido observados.

No momento da correção, verifique se os alunos analisaram adequadamente a tirinha, reconhecendo a existência de dois personagens em cena e a exploração de dois sentidos do termo *bárbaro*. Aproveite para verificar se, de modo autônomo, isto é, sem encaminhamento, estão prontos para realizar a análise de efeitos de sentido decorrentes do uso expressivo das palavras, objetivo central da habilidade EM13LP06. Se observar que não houve menção a esse aspecto, planeje-se para propor atividades semelhantes.

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

3. **Um estudo acerca do impacto da desinformação na saúde revelou as fontes por meio das quais os entrevistados mais ouvem falar de vacinas. Observem o gráfico a seguir, analisem a qualidade das fontes citadas e expliquem como a informação se relaciona aos textos discutidos.**

Fontes em que os brasileiros se informam sobre vacinas



AVAAZ E SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÕES (SBIM)

Pesquisa realizada em 2019 pelo Ibope Inteligência, com 2 002 pessoas, para Avaaz e Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIm). Disponível em: <https://sbim.org.br/images/files/po-avaaz-relatorio-antivacina.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

3. O gráfico mostra que 48% da população recebe notícias sobre saúde por meio de redes sociais, em que é comum a divulgação de desinformação. Essas mídias se tornaram mais influentes do que o Ministério da Saúde e os profissionais da área, o que é preocupante e já tem consequências sérias, como a redução da procura por vacinas.

4. **Neste fragmento pertencente ao ensaio *Verdade e política*, a filósofa alemã Hannah Arendt discute as ideias de verdade e mentira na construção da opinião. Leia o texto e relacione-o à discussão sobre a *pós-verdade*.**

Os factos são a matéria das opiniões, e as opiniões, inspiradas por diferentes interesses e diferentes paixões, podem diferir largamente e permanecer legítimas enquanto respeitarem a verdade de facto. A liberdade de opinião é uma farsa se a informação sobre os factos não estiver garantida e se não forem os próprios factos o objecto do debate. [...]

Mas existirá algum facto independente da opinião e da interpretação? Não demonstraram gerações de historiadores e filósofos da história a impossibilidade de constatar factos sem os interpretar, na medida em que têm de começar por ser extraídos de um caos de puros acontecimentos (e os princípios de escolha não são certamente dados de facto), serem em seguida organizados numa história que não pode ser contada a não ser numa certa perspectiva, que nada tem a ver com o que aconteceu originalmente? Não há dúvida que essas dificuldades e muitas outras ainda, inerentes às ciências históricas, são reais, mas não constituem uma prova contra a existência da matéria factual, tal como não podem servir de justificação para o esbatimento das linhas de demarcação entre o facto, a opinião e a interpretação, nem de desculpa ao historiador para manipular os factos a seu bel-prazer. Mesmo se admitirmos que cada geração tem o direito de escrever a sua própria história, recusamo-nos a admitir que cada geração tenha o direito de recompor os factos de harmonia com a sua própria perspectiva; não admitimos o direito de se atentar contra a própria matéria factual. [...]

Disponível em: <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/11/Verdade-e-pol%C3%ADtica.pdf>. (Fragmento). Acesso em: 14 abr. 2020.

4. Para Hannah Arendt, todo fato é passível, e resultado, de interpretações, portanto encontra-se no mesmo campo em que está a opinião. Dessa forma, os dois não se contrapõem, mas sim a mentira e a distorção do real se contrapõem a ambos. A filósofa acrescenta que opiniões podem ser divergentes e, ainda assim, legítimas, desde que não se oponham à verdade do fato da qual tratam. Esse pensamento contribui para a reflexão sobre a pós-verdade ao mostrar que, nesse caso, as opiniões deixam de ter legitimidade porque desconsideram a verdade dos fatos, impondo-se independentemente dela. A observação da tese que Arendt defende seria útil para que o debate voltasse a ocorrer de modo aceitável.

Biblioteca cultural

Preocupado com a circulação de *fake news*, em 2018 o Ministério da Saúde criou um canal para combater a desinformação. Acesse e conheça algumas das notícias já contestadas ou confirmadas: <http://www.saude.gov.br/fakenews> (acesso em: 14 abr. 2020).

Esbatimento: desbotamento.

Sabia?

Hanna Arendt (1906-1975) foi uma das mais importantes pensadoras da política e da educação do século XX. Entre as ideias que defendeu, está a de que os regimes totalitários retiram dos indivíduos aquilo que os torna humanos, eliminam qualquer possibilidade da necessária oposição de ideias e inviabilizam a atitude genuinamente política.

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

MODERNA

Bate-papo de respeito

- Reúnam-se em grupo para discutir a ideia lançada pelo professor Waytz. Você já sentiu a necessidade ou a vontade de "contestar sua tribo"? Em que situação? Você concretizou essa intenção? Por quê?

EILEEN MOLONY

O maior perigo não é, na verdade, a notícia falsa, mas sim o tribalismo. A despolarização só ocorre quando alguém tem a coragem de contestar sua tribo.

Adam Waytz, professor associado de gestão e organizações na Kellogg School of Management (EUA).

Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/a-psicologia-por-tras-das-noticias-falsas/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Este debate dá continuidade à reflexão sobre a prevalência de crenças e opiniões sobre fatos, destacando a importância de se assumir uma postura flexível e, dentro do possível, agir para minimizar o efeito bolha. Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

A atividade proporciona que o estudante experimente o papel de articulista, analisando um tema de interesse social e se posicionando quanto a ele, no que contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP45. Destacamos, como estratégia, orientações para a elaboração de um plano de texto, procedimento que amplia a compreensão da construção composicional e do estilo do gênero, bem como a seleção de dados e argumentos para a produção de um texto que não se limite ao senso comum. São movimentos relativos, principalmente, às habilidades EM13LP02 e EM13LP12.

EXPERIMENTANDO SER ARTICULISTA

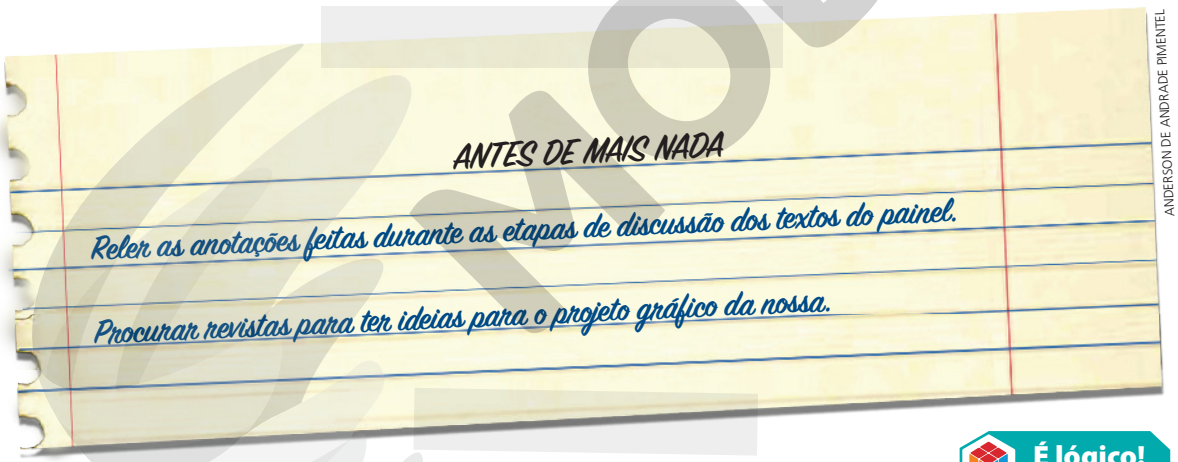
A discussão realizada na etapa anterior servirá de base para você escrever um **artigo de opinião** acerca do tema "A manipulação do indivíduo no contexto da pós-verdade", apresentando uma proposta de intervenção que indique como escapar de tal manipulação. Os artigos de opinião são textos de caráter argumentativo que se caracterizam por analisar fatos e temas relevantes para a sociedade e opinar sobre eles.

Apresente uma tese sobre o assunto, desenvolva-a com argumentos e faça, no final do texto, uma proposta de intervenção, isto é, indique uma forma de a sociedade lidar com o problema para minimizá-lo ou superá-lo. Seu artigo deve ter de 30 a 40 linhas.

A turma produzirá uma revista com todos os textos, a qual ficará disponível para leitura na secretaria da escola e na biblioteca.

Dica de professor

A **tese** é a declaração do ponto de vista que será defendido. É mais comum que esteja no parágrafo introdutório, pois, dessa forma, contribui para que o leitor compreenda mais facilmente a linha de raciocínio.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

É lógico!

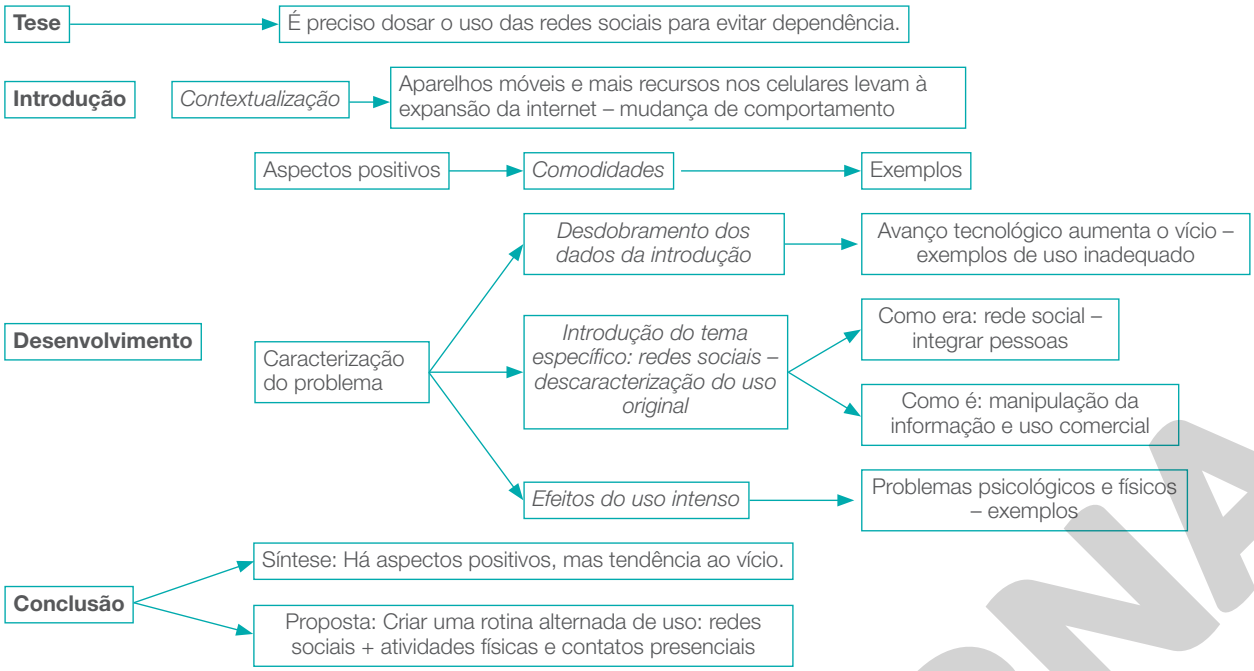
O plano de texto esquematizado decompõe o texto em partes, representando o algoritmo necessário para a produção de um artigo de opinião sobre o tema redes sociais. Observando o padrão representado, você pode definir um algoritmo que atenda à sua necessidade de planejamento.

Momento de planejar

Um texto argumentativo eficiente precisa de um bom planejamento. Por isso, antes de iniciar a redação, elabore um esquema com os argumentos e as estratégias para a composição de cada uma de suas partes. A preparação do plano de texto consome tempo, mas com ele você poderá organizar a linha de raciocínio e corrigir possíveis fragilidades da argumentação, produzindo assim um texto mais claro e eficiente.

Observe a seguir como poderia ser um plano de texto de um artigo de opinião que analisa o uso excessivo das redes sociais.

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



Agora é sua vez: faça um plano de texto para a produção de seu artigo de opinião sobre a pós-verdade. Para montá-lo, reflita sobre estas questões:

- Qual será sua tese?
- Como você fará a contextualização necessária para que o leitor entenda a questão que será tratada no texto?
- Quais argumentos você pretende utilizar? Eles serão acompanhados por exemplos? Em que ordem aparecerão?
- Quais informações ou conceitos estudados no painel podem ser incluídos produtivamente em seu texto?
- Você conhece argumentos contrários à sua posição? Como pode refutá-los?
- Qual será a sua proposta de intervenção?
- Você reconhece uma lógica no raciocínio que está expondo?

Quando terminar, forme uma dupla para discutir o plano de texto. Apresente suas ideias ao colega, que vai fazer sugestões para aprimorá-lo. Em seguida, você também comentará o plano que ele produziu.

Dica de professor

A **proposta de intervenção** é uma das exigências do texto dissertativo-argumentativo solicitado no Enem. Para realizá-la bem, é preciso garantir que seja a resposta para o problema que foi explorado ao longo do texto. Por exemplo, se foi informado que o preço dos ingressos de espetáculos teatrais impede que muitas pessoas assistam às peças, a intervenção não pode indicar que é preciso educar as crianças para se familiarizarem com essa arte e terem o desejo de ir ao teatro. Não há coerência entre o problema e a solução.

Além disso, a intervenção deve ser viável. Não se pode, por exemplo, sugerir que o Estado financie as peças para que a entrada seja gratuita porque o dinheiro público tem outros destinos.

Momento de elaborar

O tempo que você investiu no preparo do plano de texto será compensado agora, pois, com as ideias já definidas, você poderá se concentrar na formulação linguística.

1. Redija o texto seguindo seu planejamento e, caso encontre um novo argumento ou perceba a necessidade de alterar uma sequência, não hesite em fazê-lo.
2. Use conjunções (causa, conclusão, concessão etc.) e outros conectores para articular as ideias e explicitar as relações entre elas. Cuide para que o conjunto de dados forme uma sequência lógica.

Tá ligado!

Você estudou dois textos que expressam opinião: uma resenha crítica no capítulo 1 da unidade 4 e um artigo de opinião no capítulo 3 da unidade 1. Retome os recursos usados pelos autores para evidenciar seu posicionamento.

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

MODERNA

3. Procure usar vocabulário variado, com palavras precisas. Evite repetições desnecessárias.
4. Empregue linguagem adequada aos seus leitores, os jovens que lerão a revista. Como o artigo de opinião é um gênero formal, o uso de expressões coloquiais deve ser moderado e condicionado à busca de um efeito expressivo determinado.
5. Elabore um título que informe o tema e a perspectiva da abordagem.

Momento de avaliar

Sua produção será avaliada pelo colega que leu seu plano de texto e está familiarizado com seu planejamento. Ele deve anotar, a lápis, eventuais falhas relativas a ortografia, segmentação, concordância verbal e nominal etc.

O quadro de critérios a seguir contribuirá para a avaliação do conteúdo, da estrutura e de outros aspectos da expressão.

1	O título do texto contribui para orientar o leitor quanto ao conteúdo e à abordagem do texto?
2	A tese é declarada e favorece a compreensão da linha de raciocínio?
3	A introdução contextualiza o assunto?
4	O desenvolvimento apresenta argumentos consistentes, organizados de forma coerente?
5	A conclusão apresenta uma proposta de intervenção?
6	A proposta de intervenção é coerente com o problema que foi apontado e discutido no texto?
7	As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência lógica?
8	A linguagem é monitorada, isto é, segue as formas usadas nas variedades urbanas de prestígio na comunicação escrita formal?
9	O texto usa expressões coloquiais apenas para obter efeitos expressivos?

! Se não for possível realizar a digitação, combine com os alunos o uso de um tipo único de folha de modo a facilitar a montagem da revista. As orientações a seguir devem ser adaptadas.

Momento de reescrever

O momento de reescrita de um texto é tão importante quanto o da escrita. Observe os passos a seguir para realizar essa tarefa.

1. Utilize os comentários feitos pelo colega e suas próprias reflexões ao entrar em contato com os demais textos.
2. Retome o planejamento e a versão inicial de seu texto e verifique o que pode ser alterado para aprimorá-lo.
3. Reescreva integralmente o texto ou as partes que deseja aprimorar, agora já produzindo uma versão em computador.

Tá ligado!

Você tem um exemplo de olho no capítulo 2 da unidade 3.

Preparando a revista

1. A turma deve escolher um nome para a revista.
2. É preciso acordar algumas regras de formatação para que todos os artigos sigam o mesmo padrão de margens, de espaçamentos entre linhas e de tipos e tamanho de letras no corpo dos textos e nos títulos. Outra ideia é formatar os textos em duas colunas.
3. Vocês podem combinar também o uso de *olhos*, isto é, destacar um trecho curto e impactante do artigo, repetindo-o entre o título e o corpo do texto ou no meio deste, escrito com outro tipo e tamanho de letra.
4. Alguns de vocês podem também incluir, em seus artigos, imagens relacionadas ao tema. Não se esqueçam de usar legendas e de indicar as fontes.
5. Um aluno voluntário deve redigir uma mensagem aos leitores para explicar a proposta da publicação e convidá-los à leitura. Esse texto abrirá a revista.
6. Outro aluno deve produzir uma capa com o nome da revista e uma imagem grande e atraente, que pode ser uma ilustração, uma colagem ou uma fotografia. Caso a capa seja feita artesanalmente, digitalize ou fotografe o material para garantir maior durabilidade.
7. Alguns alunos podem produzir charges, HQs ou ilustrações sobre o tema da revista, as quais podem se espalhar pela publicação.
8. Uma comissão de quatro alunos deve receber, por *e-mail* ou outro formato digital, todos os artigos já preparados e produzir a versão final das páginas, incluindo as charges e HQs (se houver), introduzindo algum detalhe para tornar o projeto gráfico mais atraente, corrigindo a aparência de textos destoantes etc.
9. Por fim, a comissão vai imprimir os textos e montar a revista com capa, mensagem ao leitor, sumário (com títulos, autores e páginas), artigos e contracapa. Haverá, no mínimo, duas cópias da revista.

ELISA FRÉSZ

Workshop de fanzines para professores. Valinhos (SP), 2018. Fanzines são publicações não oficiais, produzidas artesanalmente por fãs de uma área cultural.

! Antes de deixar as revistas na biblioteca e na secretaria da escola, monte uma exposição no pátio durante um intervalo para que alunos de outras turmas ou outros anos possam ver o material. Se houver mais de uma turma fazendo o trabalho simultaneamente, o resultado será ainda mais interessante.

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

EXPERIMENTANDO +

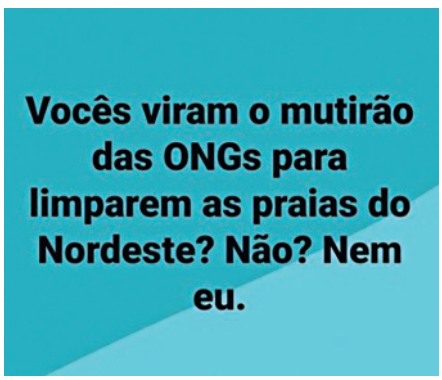
Nesta segunda etapa, você vai realizar atividades relacionadas ao reconhecimento de *fake news* ou, como preferem os especialistas, de desinformação.

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

LEITURA 2

Em 2019, um desastre ambiental trouxe manchas de óleo de origem desconhecida ao litoral do Nordeste, uma região com uma rica biodiversidade, com quase 1 300 espécies de peixes, entre outros animais.

Nesse período, a postagem a seguir, de conteúdo falso, foi compartilhada em redes sociais, ao mesmo tempo que a mídia fazia uma ampla cobertura do fato, mostrando inúmeros voluntários, muitos deles ligados a ONGs ou chamados por elas, atuando nas praias para tentar minimizar os efeitos do óleo.



REPRODUÇÃO

Postagem de conteúdo falso compartilhada em rede social em outubro de 2019.

TV GLOBO

Frame da reportagem "Voluntários fazem mutirão para limpar manchas de óleo em praias de Alagoas", da TV Globo (12 out. 2019), que mostra o responsável pela ONG Praia Limpa (de amarelo) participando da limpeza da praia Pontal de Coruripe.

Por dentro do texto

Sugerimos que a atividade seja feita individualmente e por escrito em um primeiro momento para produzir uma análise detida do texto e a produção de conclusões que poderão ser revistas na correção coletiva.

1. **Na sua opinião, o produtor do *post* sabia que estava contando uma inverdade? Por quê?**
2. **Qual pode ser o provável interesse por trás desse *post*?**
3. **Qual é o provável perfil de quem compartilhou o *post*?**
4. **Como é o tom do texto? Qual é a finalidade desse tom?**
5. **Além do conteúdo, o que mais contribuiu para a impressão de confiabilidade do *post*?** O texto está gramaticalmente correto e conta com recursos visuais caprichados.

E SE A GENTE... CHECASSE?

Suponha que você tivesse recebido esse *post*. Usando uma ferramenta de busca na internet, encontre textos noticiosos que provariam que o conteúdo dele é mentiroso. Você deve anotar o título e a fonte – nome do autor (quando houver), nome do jornal, revista ou portal e data – e apresentar, de modo resumido, as informações que confirmam a falsidade do *post*.

Para aprofundar a reflexão sobre as relações entre jornalismo e ciberespaço, leia o artigo "A cena cibercultural do jornalismo contemporâneo: *web* semântica, algoritmos, aplicativos e curadoria", de Elizabeth S. Corrêa e Daniela Bertocchi. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002303035> (acesso em: 2 jul. 2020).

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que, provavelmente, o produtor do *post* sabia a verdade. A justificativa pode se apoiar no fato de que o *post* teve produção visual cuidadosa e contou com escrita planejada, voltada à produção de um efeito de sentido determinado, recursos que contrastam com a postura de alguém que não tem acesso a informações (no caso, o conteúdo que estava em evidência na mídia). Em outras palavras, trata-se de um produtor disposto a criticar as ONGs, mas não em averiguar seu trabalho, o que deve ser visto como uma atitude suspeita.

2. Criticar as ONGs e criar uma imagem negativa sobre elas.

3. Pessoas que não aprovam o trabalho das ONGs ou se sentem prejudicadas por elas.

4. O texto é provocativo para chamar a atenção e atiçar a reação daqueles que também são críticos em relação às ONGs.

E se a gente chegasse? Sugestões:
"ONG lança vaquinha internacional para limpeza das praias do Nordeste". Fabio Nóbrega. *Folha PE*, 28 out. 2019. – A notícia trata da iniciativa da ONG Salve Maracaípe, que iniciou uma campanha internacional para conseguir doações que ajudassem nas atividades de limpeza do mar. O dinheiro serviria para comprar comida, água e equipamentos para as pessoas que estavam realizando a remoção do óleo das praias. A ONG prevê que serão necessárias atividades de monitoramento por muitos anos.
"Mergulhadores buscam origem do óleo". Yuno Silva. *Tribuna do Norte*, 23 nov. 2019. – A notícia menciona mergulhos feitos pela Marinha, Idema, ONG Oceânica e Corpo de Bombeiros do Rio Grande do Norte para monitorar o acúmulo de óleo em parrachos, arrecifes e estuários. Explica que a ONG atua junto aos pescadores artesanais e realiza mergulhos para monitorar a fauna e a flora marinhas no sul do estado, principalmente.

Amplie a atividade pedindo aos alunos que, em grupos, comparem o material obtido e avaliem a confiabilidade de suas fontes. Eles precisarão usar computadores ou celulares para realizar a atividade. Devem excluir como fontes textos em redes sociais, *blogs* e *sites* cujas informações não estejam respaldadas em outras publicações que, tendo maior alcance, sofrem maior fiscalização.

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

LEITURA 3

Leia, agora, uma reportagem produzida por uma agência de checagem acerca do mesmo *post*. Os *links* do texto foram reproduzidos em azul.

#Verificamos: É falso que nenhuma ONG ajudou a limpar óleo em praias do Nordeste

por **MAURÍCIO MORAES**

Repórter | Rio de Janeiro | lupa@lupa.news

21.OUT.2019 | 17H14 |

Circula pelas redes sociais um *post* com a afirmação de que organizações não governamentais (ONGs) não participaram de mutirões de limpeza do óleo que tem atingido as praias do Nordeste. Desde o início de setembro, enormes manchas desse produto têm sido trazidas do mar para o litoral. Ainda não há explicação para a origem do vazamento, nem se sabe a quantidade total despejada no oceano. Por meio do projeto de verificação de notícias, usuários do Facebook solicitaram que esse material fosse analisado. Confira a seguir o trabalho de verificação da Lupa:

"Vocês viram o mutirão das ONGs para limparem as praias do Nordeste? Não? Nem eu."

Texto de post publicado no Facebook que, até as 15h30 de 21 de outubro de 2019, tinha 710 compartilhamentos

FALSO

A informação, analisada pela Lupa, é falsa. A ONG Projeto Praia Limpa tem realizado mutirões de limpeza com a ajuda de voluntários para remover o óleo das praias de Coruripe, em Alagoas. Além disso, outras três entidades – Instituto Verdeluz, Aquasis e Instituto Biota de Conservação –, especializadas em fauna, prestam primeiros socorros a animais atingidos pelo produto, além de participar de grupos de trabalho montados nos estados para combater o problema.

O Projeto Praia Limpa foi criado há quatro anos e, como o próprio nome diz, tem o objetivo de atuar em defesa da conservação do litoral. "Nós fazemos um trabalho de combate ao lixo do mar e proteção das tartarugas marinhas", afirmou o coordenador da entidade, Felipe Santos, à Lupa, em conversa pelo Instagram. Ele cuida da ONG junto com a esposa, a bióloga Solange Santos. Para combater o óleo e limpar as praias de Coruripe são convocados grupos de 30 pessoas, formados, em sua maior parte, por voluntários. Algumas fotos das ações estão disponíveis no Instagram da entidade.

Também em Alagoas, o Instituto Biota de Conservação presta primeiros socorros a animais contaminados pelo óleo. O foco da entidade está em cuidar de tartarugas e mamíferos marinhos. Na página da ONG no Facebook há *posts* que falam sobre alguns dos resgates ligados à contaminação, como o de uma tartaruga encontrada em Maragogi (AL) e de outra encontrada em Coruripe. Também foi encontrado um golfinho morto, com manchas de óleo. Representantes da entidade ainda participaram de reuniões de emergência com órgãos ambientais, para discutir medidas de contenção.

No Ceará, as ONGs Instituto Verdeluz e Aquasis também têm ajudado os animais atingidos pelo óleo e participam de um grupo de trabalho formado pelo governo do estado em resposta à crise. De acordo com um balanço feito pelo Verdeluz, sete das 37 tartarugas que encalharam no Ceará entre o início de setembro e meados de outubro tiveram contato com o óleo. Já a Aquasis usa o seu Centro de Reabilitação de Mamíferos Marinhos para atender animais oleados, após pedido do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e da Superintendência Estadual do Meio Ambiente do Ceará.

Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/10/21/verificamos-ong-oleo-praias-nordeste/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CATHERINE ABUD SCOTTON

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

PROVISÓRIA

Por dentro do texto

1. **Com base na reportagem, identifique os procedimentos usados pela agência para checar as informações.** A agência fez contato com as ONGs e verificou o material disponibilizado por elas em suas redes sociais.
2. **Acesse o texto usando o endereço que fornecemos e acesse os *links* disponíveis. Qual é a função deles? Algum chamou sua atenção? Por quê?**
3. **A agência identifica os textos que escreve para expor checagens como "reportagens". Quais características do texto justificam essa classificação? Na sua opinião, é um gênero textual adequado ao objetivo? Explique sua resposta.**
4. **A pesquisa que você realizou em E se a gente checasse? chegou ao nome de uma ou mais ONGs citadas no texto da agência? Em caso positivo, quais são eles?**
5. **Segundo o texto, qual era a participação das ONGs na tentativa de minimizar o desastre ambiental?**
6. **Com base no texto, é correto afirmar que a atuação das ONGs rivaliza com o trabalho do primeiro setor?**

Sabia?

O **primeiro setor** é o do poder público. O **segundo setor** corresponde ao setor privado, isto é, às atividades econômicas realizadas com o objetivo de lucro. O **terceiro setor** abrange as ONGs, instituições religiosas, entidades beneficentes e organizações compostas por voluntários, cujas ações são de caráter social, sem fins lucrativos.

Papo aberto sobre o texto

Muitos leitores postaram comentários a respeito do *post* falso. Veja alguns deles.

Elas estão ocupadas na Amazônia, salvando as girafas.

Nas praias não tem o minério que o Amazonas tem!!!

Aqui no Brasil só existe a Amazônia...

Muito pelo contrário, são funcionários da prefeitura que estão limpando 😉

Estavam no Rock in Rio...

d. Além de não ser inteiramente verdade o que foi dito, porque os funcionários estão contando com ajuda, não seria inadequado que os funcionários públicos estivessem envolvidos na limpeza, afinal o Estado tem responsabilidade por evitar ou minimizar crises ambientais.

Disponível em: <https://www.facebook.com/Pobres.ZenX/posts/3174341592592205/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

a) Os comentários revelam uma visão estereotipada dos integrantes de ONGs. Qual seria ela?

b) Os produtores dos comentários constroem uma imagem de si mesmos quando postam seus textos. Na sua opinião, que imagem esses produtores gostariam de construir?

c) Com base nas informações verdadeiras sobre a atuação das ONGs no momento do desastre, qual imagem dos produtores dos comentários acaba se evidenciando?

d) Um dos comentários afirma, ironicamente, que são os "funcionários das prefeituras que estão limpando". Por que a observação revela compreensão equivocada de contexto?

Fala aí!

Ainda que alguém tenha críticas ao trabalho das ONGs em geral ou de ONGs específicas, nesse contexto os comentários feitos foram injustos. Você se lembra de outra situação como essa? Que dica você daria a quem gosta de postar comentários e quer ser produtivo e ético?

2. Os *links* apresentam fontes que comprovam o processo de apuração de dados, contribuindo para a confiabilidade da checagem. Talvez os alunos mencionem o *link* que leva a uma postagem sobre a parceria de ONGs com o governo do Ceará, que, em tese, serve como uma comprovação ainda mais contundente.

! O ideal é que os alunos percorram o caminho da checagem acessando os *links*, mas é possível realizar a atividade deduzindo a relação entre eles e os contextos a que fazem referência.

3. O gênero reportagem caracteriza-se pelo aprofundamento do relato de determinado fato a partir de uma investigação mais minuciosa (se comparada, por exemplo, com a notícia). Nesse caso, o texto parte de um fato, a notícia falsa, e o discute a partir de várias fontes, com abordagem ampla. Espera-se, portanto, que os alunos indiquem que se trata de um gênero adequado.

4. Resposta pessoal. É bastante provável que haja coincidência entre os dados levantados pelos alunos e aqueles disponíveis na reportagem da agência.

5. As ONGs participaram da retirada do óleo das praias e do resgate de animais, além de integrarem grupos de trabalho montados pelos estados com a intenção de lidar com o problema.

6. Não. Existe colaboração, como demonstra o fato de ONGs terem participado de grupos organizados pelos estados para lidar com a crise e terem atendido a pedidos de ajuda de órgãos públicos como o Ibama e a Superintendência Estadual do Meio Ambiente do Ceará, que solicitaram o uso dos centros de reabilitação para atender animais atingidos pelo óleo.

a. A imagem de um grupo que divulga informações falsas, como defender girafas na Amazônia, que tem interesses econômicos não revelados, como o minério nessa região, e que é irresponsável ou gosta de uma vida alternativa, como sugere a acusação de estar em um festival de música enquanto havia trabalho a fazer.

b. A imagem de pessoas críticas, que não são enganadas pela imagem de preocupação social e ambiental das ONGs.

c. A imagem de que são ignorantes por desconhecerem os fatos, ou arrogantes por imporem sua visão de mundo apesar de os fatos não a sustentarem, ou mal-intencionados por mentirem.

Fala aí! – Os alunos podem comentar, por exemplo, situações envolvendo tuítes falsos atribuídos a celebridades e que provocaram reações do público. É esperado que identifiquem como causa desse comportamento a imediatez com que as pessoas respondem aos textos, havendo pouca disponibilidade para o pensamento crítico, e as bolhas virtuais, que mantêm juntas pessoas com a mesma visão de mundo, havendo pouca oportunidade para o debate real e mudanças de pensamento. As dicas devem ser construídas a partir dessa constatação.

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

MODERNA

O destaque dado à agência de checagem Lupa não decorre de preferência nem representa uma validação; resulta do propósito de completar a linha de raciocínio efetuada na unidade, cujo objetivo é apresentar aos estudantes esse tipo de *site* como um dos mecanismos úteis ao comportamento crítico no contexto da pós-verdade, conforme indica a habilidade EM13LP39. Destacamos, nas atividades, outras agências.

MONSTER ZTUDIO/SHUTTERSTOCK

LEITURA 4

No texto a seguir, a agência que fez a checagem do *post* analisado em **Leitura 2** apresenta sua metodologia.

Como a Lupa faz suas checagens?

Jornalistas nascem para duvidar e para questionar. E os da Lupa fazem isso à exaustão, seguindo uma metodologia de trabalho própria, desenvolvida com base em processos de sucesso implantados por plataformas de *fact-checking* como a argentina Chequeado e a americana Politifact.

A metodologia da Lupa tem oito passos e começa com a observação diária do que é dito por políticos, líderes sociais e celebridades, em jornais, revistas, rádios, programas de TV e na internet. Suas afirmações são a matéria-prima das checagens produzidas pela agência.

Ao selecionar a frase em que pretende trabalhar, a equipe da Lupa adota três critérios de relevância. Dá preferência a afirmações feitas por personalidades de destaque nacional, a assuntos de interesse público (que afetem o maior número de pessoas possível) e/ou que tenham ganhado destaque na imprensa ou na internet recentemente. Preocupa-se, portanto, com "quem fala", "o que fala" e "que barulho faz".

A Lupa não checa opiniões (a não ser quando elas sejam contraditórias – nesse caso levam essa etiqueta). A Lupa não faz previsões de futuro. Não aponta tendências nem avalia conceitos amplos. Esforça-se para verificar o grau de veracidade de frases que contenham dados históricos, estatísticos, comparações e informações relativas à legalidade ou constitucionalidade de um fato.

A agência também pode verificar a qualidade de produtos e serviços, além da veracidade de anúncios publicitários, *slogans* e imagens. Pretende ser um lugar a que os brasileiros podem recorrer quando precisam tomar decisões – das mais simples às mais importantes.

A partir de maio de 2018, a Lupa ampliou seu trabalho para o campo do *debunking* – verificação de conteúdo publicado por fontes não oficiais. A decisão foi tomada a partir da adesão da empresa ao projeto de verificação de notícias (Third Party Fact-checking Project) do Facebook. A metodologia de trabalho aplicada ao *fact-checking* e ao *debunking* se assemelham.

Uma vez decidida a frase/conteúdo que será checado, o repórter da Lupa faz um levantamento de "tudo" que já foi publicado sobre o assunto. Consulta jornais, revistas e *sites*. Depois, se debruça sobre bases de dados oficiais e inicia o processo de garimpo de informações públicas. Na ausência delas ou diante da necessidade de saber mais sobre o assunto a ser checado, o repórter da Lupa recorre às Leis de Acesso à Informação (LAI) e/ou às assessorias de imprensa. Ainda pode ir a campo, levando consigo os meios tecnológicos que julgar necessários para a apuração: equipamento fotográfico, de áudio ou de vídeo.

Para concluir seu trabalho, o repórter pode recorrer à análise de especialistas para contextualizar o assunto e evitar erros de interpretação de dados. Com tudo isso em mãos, solicita posição oficial daquele que foi checado, dando-lhe tempo e ampla oportunidade para se explicar. (No caso do *debunking*, como se desconhece o autor da informação, esse passo é omitido.)

Ao cumprir as oito etapas de sua metodologia, a Lupa se certifica de que entrega a seus leitores um texto objetivo, repleto de *links* que o ajudarão a reconstruir o caminho percorrido pelo checador e a entender suas conclusões.

Por princípio, a Lupa não publica nenhuma informação em *off*, ou seja, não utiliza fontes anônimas em seu trabalho. A agência disponibiliza os *links* e/ou as imagens de todos os bancos de dados que usa para fazer suas verificações, pois acredita que é o leitor quem checa o checador.

Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2015/10/15/como-fazemos-nossas-checagens/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

É lógico!

Os procedimentos das agências de checagem, em geral, envolvem a abstração, já que classificam o conteúdo das notícias aplicando parâmetros predeterminados, significativos para o objetivo declarado.

Investigue – A Lei nº 12.527/2011 ou Lei de Acesso à Informação, que entrou em vigor em 2012, garante o acesso às informações públicas. Qualquer pessoa, física ou jurídica, sem a obrigação de apresentar motivo, pode requerer informações de órgãos e entidades da Administração Pública.

Investigue

Que direito é garantido pela Lei de Acesso à Informação (LAI)? Quando ela entrou em vigor?

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

ETIQUETAS DE CLASSIFICAÇÃO

VERDADEIRO
A informação está comprovadamente correta

VERDADEIRO, MAS
A informação está correta, mas o leitor merece mais explicações

AINDA É CEDO PARA DIZER
A informação pode vir a ser verdadeira. Ainda não é

SUBESTIMADO
Os dados são mais graves do que a informação

INSUSTENTÁVEL
Não há dados públicos que comprovem a informação

FALSO
A informação está comprovadamente incorreta

CONTRADITÓRIO
A informação contradiz outra difundida antes pela mesma fonte

EXAGERADO
A informação está no caminho correto, mas houve exagero

DE OLHO
Etiqueta de monitoramento

AGÊNCIA LUPA

Os especialistas apontam que não existem apenas notícias falsas ou verdadeiras. Outros aspectos devem ser considerados quando se avalia a natureza de uma notícia.

Por dentro do texto

1. **Qual é a importância de o leitor ter acesso à metodologia da agência de checagem?**
2. **O texto produzido acerca da postagem sobre o desastre ambiental no litoral nordestino confirma a metodologia que a agência diz aplicar? Justifique sua resposta.**
3. **Com base no que diz a agência, é correto concluir que ela não checaria uma declaração feita por um técnico de futebol? Justifique sua resposta.**
4. **Na "Etapa 3" da Leitura 1, apresentou-se um trecho da obra *Verdade e política*, de Hannah Arendt. Você acha que os princípios apresentados pela agência vão ao encontro do que diz a filósofa sobre fato e opinião? Explique sua resposta.**
5. **O texto "As plataformas e a parceria com as agências de checagem" (Leitura 1 – Texto 5) questiona o modelo usado pelas agências de checagem para averiguar o conteúdo disponível nas redes sociais. Qual questionamento apresentado naquele texto deve ser levado em consideração ao analisar a proposta da Lupa? Por quê?**
6. **Veja, agora, parte do texto "Nosso método", em que outra agência apresenta seus procedimentos de checagem.**

Embora Aos Fatos se esforce para checar autoridades de todos os lados do espectro político, nossa equipe também acredita que quem está no poder deve e merece estar sob escrutínio preferencial. Trata-se de um método jornalístico clássico: a apuração deve levar em conta a relevância da figura a ser analisada.

Além disso, todos os jornalistas que integram a equipe de Aos Fatos estão sob escrutínio público, de modo que são expressamente orientados a não endossar formal ou informalmente qualquer discurso político-partidário. Nossa equipe não faz militância nem manifesta preferência – ela é estimulada a ouvir todos os lados. Qualquer comportamento destoante da busca pela isenção e da pluralidade não faz parte da filosofia de Aos Fatos, tampouco de sua linha editorial.

Desse modo, Aos Fatos assegura a seus leitores que sempre irá acompanhar todos os lados do debate político, mas lançará olhares sobretudo onde o poder mora. Aos Fatos exorta os seus leitores a distinguir posições políticas de temáticas partidárias.

Disponível em: <https://www.aosfatos.org/nosso-m%C3%A9todo/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

1. O leitor deve saber como procede a agência para entender suas respostas e questionar aquilo que não lhe parece válido.

2. Sim. Foi escolhida uma postagem de interesse público, focada em um fato e não em uma opinião. Para a checagem, a agência levantou material publicado sobre o tema e disponibilizou os *links* que permitem ao leitor verificar o mesmo material usado como fonte.

Lembra?

A expressão *ir ao encontro de* tem o sentido de concordância: *Minha opinião vai* ***ao encontro da*** *(concorda com a) proposta dela*. Já *ir de encontro a* sugere posição oposta, confronto: *O posicionamento do vereador foi* ***de encontro ao*** *(opõe-se ao) propósito da ONG*.

3. A conclusão estaria equivocada. A Lupa afirma que checaria declarações feitas por personalidades, desde que tivessem interesse público. A menção de uma denúncia de assédio ou de tentativa de suborno, por exemplo, poderia ser checada.

4. Espera-se resposta afirmativa. Hannah Arendt afirma que qualquer opinião é legítima desde que não contrarie os fatos averiguáveis. A agência segue essa linha ao considerar que não deve checar opiniões, mas sim verificar "frases que contenham dados históricos, estatísticos, comparações e informações relativas à legalidade ou constitucionalidade de um fato".

! As atividades estão insistindo na diferenciação entre fato e opinião para que os alunos percebam que a divergência de opinião não apenas é válida como também é desejável, desde que uma opinião não surja a partir de dados falsos e não pretenda impô-los como verdade.

5. Resposta pessoal. É interessante que os alunos identifiquem o ponto de contato entre os textos: a ideia de que a checagem não alcança todas as notícias, postagens etc. O Texto 5 aponta que, ao selecionar o conteúdo, a agência pode ser tendenciosa e contribuir para a construção de certa perspectiva da realidade. Nesse sentido, o leitor também precisa ficar atento ao recorte feito pelas agências.

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

MODERNA

6b. Resposta pessoal. É importante que os alunos revelem compreensão dos trechos aspeados e uma reflexão atenta a esse recorte. Em linhas gerais, a agência explica que fará uma hierarquização; mostrará vários lados do debate, mas enfatizará as lideranças no poder, pois suas ações têm impacto mais direto sobre os cidadãos. Não há incoerência, mas o aluno pode discutir a validade e as consequências dessa escolha.

Dica de professor

Esta atividade citou três agências de checagem, mas existem outras no Brasil. Procure diversificar as agências em que se apoia para checar informações, acompanhar reportagens sobre elas para verificar se continuam confiáveis e confrontar informações oferecidas por elas.

Fala aí!

Além de depararmo-nos, no nosso dia a dia, com uma quantidade enorme de informações, ainda precisamos nos dedicar a checar se são verídicas. Não fazer a checagem implica o risco de acreditar em inverdades e aceitar manipulação. Como você se sente em relação a isso? Está disposto a ter esse trabalho?

A pergunta provavelmente conduzirá o aluno a confirmar sua disposição em checar as informações e é um dos objetivos das disciplinas de Linguagens ajudá-lo a desenvolver esse comportamento. Sabemos que a falta de crítica prejudica a tomada de decisões e expõe a democracia a risco. No entanto, a discussão deve abrir espaço para os alunos conversarem sobre a dificuldade do processo de averiguação de conteúdos, o tempo gasto com ele e a insegurança em relação ao que é confiável e, por consequência, compartilhável. Em alguma medida, todos nós sentimos o impacto dessa exigência de desconfiança.

a. A repetição contribui para enfatizar as ideias contidas no trecho, que são princípios importantes do trabalho feito pela agência.

b. Sugestão: A Lupa não checa opiniões (a não ser quando elas sejam contraditórias – nesse caso levam essa etiqueta) nem faz previsões de futuro.

d. A substituição contribui para a impessoalização ao citar algo mais abstrato em lugar de algo concreto, as pessoas que realizam o trabalho.

e. O plural tornaria o texto mais concreto, próximo da experiência efetiva, enquanto o singular associa as ações a uma figura mais abstrata, que funciona como representação simbólica.

f. O uso do pronome de primeira pessoa personaliza as ações realizadas pela agência, enfatizando a ação humana, enquanto a impessoalização sugere uma ação mecânica, menos comprometida pela intervenção das pessoas. Nesse sentido, a impessoalização contribui para a ideia de isenção, neutralidade, que corresponde à imagem que a agência precisa comunicar.

a) Qual é o sentido de *escrutínio*, palavra usada para nomear o principal processo realizado pela agência? "Exame ou investigação minuciosa".

b) Na sua opinião, existe incoerência entre afirmar que "sempre irá acompanhar todos os lados do debate político" e, ao mesmo tempo, declarar que quem está no poder "merece estar sob escrutínio preferencial"? Por quê?

7. Em julho de 2018, o serviço de checagem Fato ou Fake foi lançado por um conjunto de empresas de jornalismo no país. Veja um dos textos que explica ao público o objetivo do projeto.

> Os jornalistas irão monitorar as redes sociais por meio de um amplo leque de ferramentas e trocarão dados entre si sobre o resultado do monitoramento e das checagens. Leitores também poderão sugerir checagens.
>
> Após a constatação de que uma mensagem tenha sido muito compartilhada nas redes sociais, os jornalistas irão investigar a fonte que deu origem a ela, se está fora de contexto ou é antiga e se as imagens apresentadas correspondem ao que é narrado.
>
> Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/07/30/g1-lanca-fato-ou-fake-novo-servico-de-checagem-de-conteudos-suspeitos.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2020.

7a. O procedimento de checagem relativo às redes sociais chama-se *debunking*.

a) Que nome recebe o tipo de investigação descrito no texto?

b) Por que se tornou tão importante checar o conteúdo que circula pela internet ou celular? Porque grande parte da população vale-se das redes sociais como fonte de informação, o que exige que também o conteúdo ali publicado seja checado.

c) Na sua opinião, é mais fácil que a desinformação circule nas redes sociais do que em veículos de jornalismo? Por quê?

SE EU QUISER APRENDER +

Sugerimos que a atividade seja feita em grupos ou, oralmente, com toda a turma para que os alunos se auxiliem na verbalização dos efeitos que percebem. Embora não seja difícil reconhecê-los, não é simples explicá-los. Está em destaque, nesta seção, a habilidade EM13LP07.

A impessoalização

Um texto tem marcas de pessoalidade quando certas palavras, como pronomes (*eu*, *nosso* etc.), advérbios (*aqui*, *aí* etc.) e expressões valorativas (*belo*, *inadequado* etc.), marcam a presença do enunciador. Em contrapartida, o texto é considerado impessoal quando esses sinais estão reduzidos ou inexistem. Essa impessoalização não significa que o texto esteja isento de subjetividade – afinal, a seleção dos termos e da ordem das informações já evidencia escolhas pessoais –, mas contribui para a impressão de que o foco está no assunto, tratado de maneira objetiva.

Veja como a impessoalização foi empregada no texto em que a agência de checagem Lupa explica sua metodologia (**Leitura 4**). Embora assine em nome da "equipe Lupa", mostrando sua inclusão no processo, o produtor do texto evitou o uso da primeira pessoa.

Releia o seguinte parágrafo.

> "A Lupa não checa opiniões (a não ser quando elas sejam contraditórias – nesse caso levam essa etiqueta). A Lupa não faz previsões de futuro. Não aponta tendências nem avalia conceitos amplos. Esforça-se para verificar o grau de veracidade de frases que contenham dados históricos, estatísticos, comparações e informações relativas à legalidade ou constitucionalidade de um fato."

a) Qual é o efeito expressivo da repetição de "A Lupa"?

b) Caso não buscasse um efeito expressivo particular, como poderiam ser redigidas as duas primeiras frases do parágrafo?

c) A partir do terceiro período, o sujeito "a Lupa" não está explícito. O que permite reconhecê-lo? A desinência do verbo (terceira pessoa do singular) e o contexto.

d) Nesse parágrafo, "a Lupa" substitui "a equipe da Lupa", presente no anterior, constituindo uma metonímia. Que efeito essa figura de linguagem produz?

e) À frente no texto, a agência passa a ser indicada por "o repórter da Lupa", em uma nova metonímia. Caso, no lugar do termo no singular, aparecesse "os repórteres", haveria um efeito de sentido diferente. Explique o que mudaria.

f) Releia o parágrafo, usando uma forma de primeira pessoa para substituir o sujeito "a Lupa" (na forma explícita ou não). Compare os efeitos obtidos pelas duas construções.

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

7c. Resposta pessoal. É interessante que os alunos notem que, na imprensa, existe maior responsabilização pelas declarações feitas e que, em redes sociais, muitas vezes se cria a impressão de que é possível permanecer no anonimato, o que leva muitas pessoas a postar conteúdo de modo irresponsável.

Desafio de linguagem

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

A impessoalização também pode ser obtida pelo uso de outros recursos. Um deles é a voz passiva: em lugar de dizer *A Lupa checa os dados diariamente*, pode-se usar *Checam-se os dados diariamente* (voz passiva sintética) ou *Os dados são checados diariamente* (voz passiva analítica).

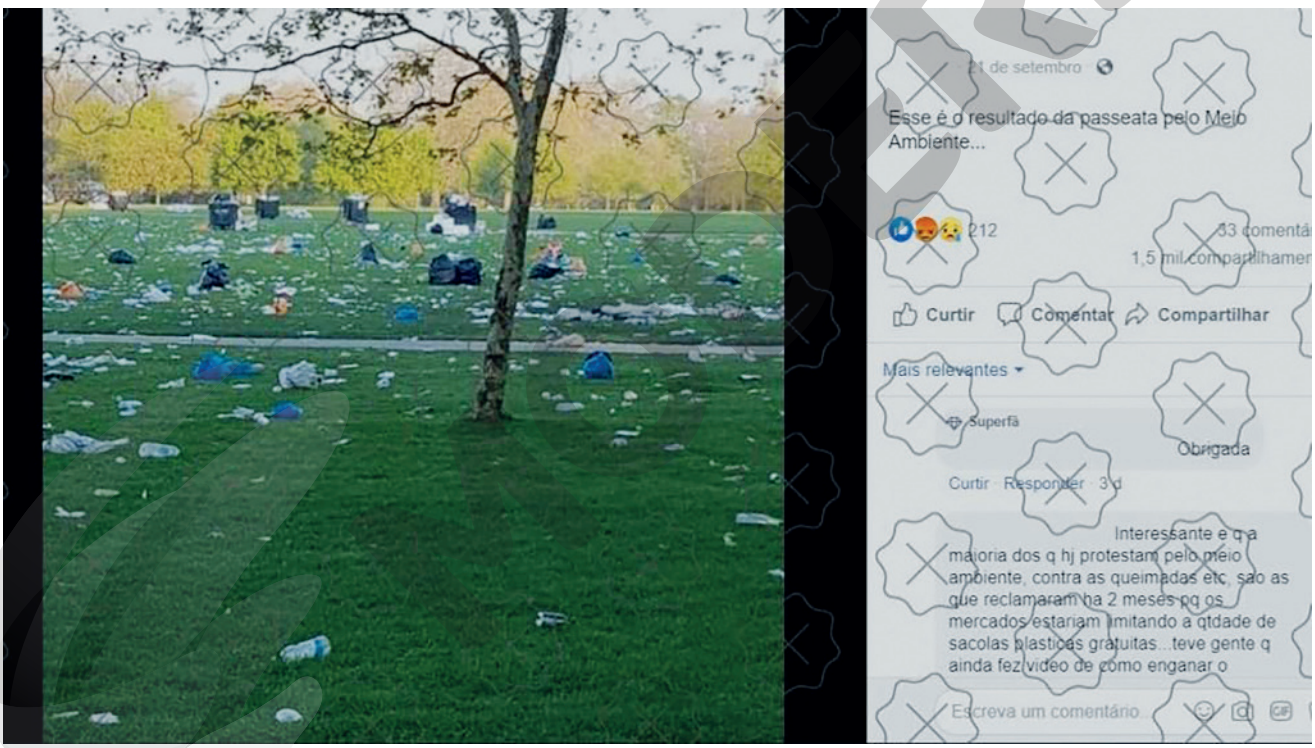
Reescreva o último parágrafo, fazendo uso desse recurso. Faça as alterações necessárias para tornar o texto claro, correto e preciso.

LEITURA 5

Sugerimos que a atividade seja feita oralmente.

No texto reproduzido na atividade 7 da **Leitura 4**, afirma-se que um dos objetivos do projeto Fato ou Fake ao analisar o conteúdo que circula na internet e nos celulares é verificar "se as imagens apresentadas correspondem ao que é narrado".

Veja o caso a seguir.



AOS FATOS

Foto postada em redes sociais em setembro de 2019.

Essa imagem circulou em redes sociais, em setembro de 2019, acompanhada de uma legenda que indicava que toda a sujeira flagrada fora deixada pelos participantes de uma passeata em defesa do meio ambiente e contra as mudanças climáticas. Averiguou-se, no entanto, que a fotografia havia sido tirada em um parque de Londres, em abril, após um evento pela liberação de algumas drogas ilícitas.

1. **Na sua opinião, o que pretendia o produtor do *post*? Que estratégia ele empregou para isso?**
2. **Você acha que esse *post* tinha potencial para enganar muitas pessoas? Por quê?**
3. **Como você faria para checar a origem de uma fotografia?**

1. Resposta pessoal. Os alunos devem observar que o produtor do *post* queria desqualificar a passeata pela causa ambiental, demonstrando a hipocrisia dos participantes.

2. Resposta pessoal. É esperado que os alunos afirmem que, para muitas pessoas, fotografias parecem provas categóricas de certos fatos e que muitos aceitam as informações da legenda sem questionamento. Podem, ainda, mencionar que muitas pessoas discordam desse tipo de ação e que, devido ao fenômeno das bolhas virtuais e da pós-verdade, tendem a aceitar acriticamente um *post* desse tipo.

3. Resposta pessoal. Sugerimos que um aluno voluntário faça uma demonstração da resposta da atividade para a turma. Caso seja um procedimento conhecido por todos, isso não será necessário. A aprendizagem de procedimentos de checagem está em destaque nas habilidades EM13LP11 e EM13LP39.
Os procedimentos mais comuns são estes: **1**. Se a imagem estiver publicada na internet, clique sobre ela com o botão direito do *mouse* e escolha a opção "procurar imagem no Google". Se encontrar outras ocorrências da publicação da imagem, será possível saber se a fotografia é antiga e a que contexto se refere (fato, localidade etc.). **2**. Se a imagem não estiver publicada na internet, é preciso salvá-la no computador, abrir a caixa de buscas e anotar "procurar imagem no Google", clicar em "Imagens – Google", clicar na imagem da câmera fotográfica e incluir lá a imagem salva. Depois basta repetir o procedimento **1**.

Comente com os alunos que o acesso à imagem em outros documentos pode não ser suficiente para checar sua origem. É importante que realizem uma leitura atenta do contexto em que está a fotografia.

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

EXPRESSÃO

Ensinando com jogos

Na atividade, os estudantes criarão um jogo com a finalidade de orientar crianças no trato com o conteúdo da internet, engajando-se, assim, no esforço para divulgar o uso ético do ambiente digital, conforme os objetivos da habilidade EM13LP41. A atividade contribui, ainda, para ampliar as possibilidades de autoria, principalmente para divulgação de conhecimento científico, e, nesse sentido, vincula-se às habilidades EM13LP17 e EM13LP34.

Muito se fala sobre a importância de se desenvolver criticidade em relação aos conteúdos que circulam na internet. É preciso questionar sua origem e intenção e as consequências de sua circulação. Nesse contexto, cabe à escola desenvolver atividades que ajudem as crianças e os adolescentes a formar esse espírito crítico.

Nesta atividade, em grupos, vocês vão colaborar para a educação digital de crianças de 8 a 10 anos, criando um jogo analógico atrativo, com o objetivo de ajudá-las a lidar com as informações que recebem e se conscientizar sobre a importância do pensamento crítico.

Planejamento

Evite oferecer exemplos para não direcionar a atividade, mas, se perceber que a turma está com muita dificuldade para entender a proposta, explique, por exemplo, que poderiam fazer um jogo de cartas em que, se um jogador joga na mesa uma carta marcada como "*fake news*", o próximo jogador só poderá voltar a jogar quando conseguir retirar, de um monte de cartas, uma que equivalha a uma estratégia válida para combatê-la, como "agência de checagem".

1. Definam o gênero do jogo: cartas, tabuleiro, investigação, quiz etc.
2. Determinem se o jogo será competitivo ou colaborativo e o número de jogadores.
3. Definam a condição de vitória no jogo, que é também o momento em que ele termina. Ou seja, determinem o que é preciso fazer para ganhar o jogo.
4. Vejam quantas e quais são as ações possíveis de cada jogador em seu turno. Por exemplo, no xadrez, o jogador pode mexer apenas uma peça; no banco imobiliário, ele joga o dado, anda com o peão e, dependendo do resultado, toma decisões como comprar um terreno ou construir um imóvel.
5. Considerem quais são os resultados positivos e os negativos que podem aproximar ou afastar os jogadores da vitória. Por exemplo, em um jogo cuja vitória dependa de livrar-se de todas as cartas iniciais, o jogador pode ter de comprar cinco delas se receber a carta "compartilhamento de *fake news*".

É lógico!

Um texto que apresenta instruções é a representação, em linguagem não computacional, de um algoritmo. São apresentadas etapas limitadas para a resolução de um problema.

Produção

1. Elaborem um manual para explicar o jogo aos participantes.
   - **a)** O que é o jogo. Ex.: *Este é um jogo de cartas para dois a quatro jogadores*.
   - **b)** Que material é usado. Ex.: *O jogo contém 48 cartas*.
   - **c)** Qual é o objetivo do jogo. Ex.: *Livrar-se das oito cartas recebidas no início da partida*.
   - **d)** Como o jogo funciona. Ex.: *Se o jogador receber a carta "compartilhamento de* fake news*", deverá comprar cinco cartas*.

   As regras do jogo deverão ser redigidas de maneira simples e sintética.
2. Confeccionem ou providenciem o material necessário para o jogo. Lembrem-se de que precisa ser atraente, como ocorre com os jogos comercializados.
3. Criem a embalagem: caixa, saquinho de pano etc.

Inspira?

O que você acha da ideia de trabalhar com *games*? Você sabe que formação tem alguém que atua nessa área?

A área de *games* é ampla e nela atuam profissionais de diversos setores: *game designer*, *designer* de figuras, roteirista e produtor de áudio, por exemplo. Computação gráfica, *design* de *games* ou tecnologia de jogos digitais são algumas das graduações dessa área (os nomes variam conforme a instituição que oferece os cursos).

Caso haja um grupo de alunos interessado na área, sugira que procurem um profissional – pessoalmente ou usando meios digitais – e o entrevistem. A filmagem, o áudio ou a transcrição da entrevista deve ser apresentada à turma e o grupo pode comentar essa experiência e a manutenção ou não do desejo de atuar na área.

Teste

Convidem voluntários para testar o jogo. Essa é uma etapa importante para vocês verificarem a jogabilidade. Se for preciso, alterem etapas que não funcionaram adequadamente.

Recado final

O ambiente digital interfere em nossas decisões. Sabemos que nosso consumo, a escolha de nossos representantes políticos, as decisões que tomamos em relação à saúde, entre outros campos, resultam de ações humanas e de algoritmos que definem grande parte do conteúdo que nos alcança. Por isso, é nossa responsabilidade fazer uso crítico da tecnologia e orientar as pessoas próximas para que também o façam. Desse modo, a internet poderá oferecer aquilo que tem de mais importante: a possibilidade de produção, acesso e divulgação democrática de conteúdo.

MODERNA

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

CAPÍTULO

3

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

Basquete: o importante é competir! Será?

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.

O Ensino Médio é um momento importante para que os alunos sejam desafiados a pensar sobre as práticas corporais como produções culturais que revelam valores, visões de mundo e ajudam na construção de processos identitários. Essa reflexão sobre as vivências contribui para a formação de sujeitos que possam analisar e, se for o caso, transformar suas práticas corporais e sua realidade, tomando e sustentando decisões conscientes e críticas em defesa dos Direitos Humanos e dos valores democráticos.
Neste capítulo, a partir da leitura de textos e da vivência de jogos de basquete em diferentes formatos, os alunos serão convidados a tomar parte em um debate, argumentar e se posicionar de forma fundamentada, ética e responsável sobre as diferentes formas de participação em competições esportivas. Esperamos, ao fim desse percurso, construir uma experiência de reflexão crítica e trabalhar as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501 e EM13LGG502.

Nossa sociedade, apesar de ter democratizado amplamente o acesso à informação, carece, ainda, de uma atitude crítica e responsável diante dos dados, uma vez que a aproximação superficial de fatos e acontecimentos não gera conhecimento. É preciso que o receptor da informação tenha condições de identificar, selecionar e analisar o que lê e ouve para emitir argumentos consistentes sobre o tema e fomentar o conhecimento.

Neste capítulo, analisaremos criticamente, por meio de debates e vivências, as diferentes possibilidades de vivenciar o basquete e a competição esportiva.

Você já deve ter ouvido a célebre frase: "o importante é competir!". Será que ela é totalmente verdadeira? Que tal estabelecermos algumas ponderações críticas sobre as diferentes formas de participar de competições esportivas?

LEITURA 1

O texto desta seção trata do processo de internacionalização da NBA. O objetivo é que os alunos reflitam sobre as causas e consequências desse processo, no sentido de interpretar criticamente as relações entre os aspectos esportivos e econômicos que operam nesse cenário.

A **NBA** (*National Basketball Association*; Associação Nacional de Basquete, em português) é a principal liga de basquete profissional da América do Norte, também considerada a mais importante do mundo. Participam da liga 30 equipes (29 dos Estados Unidos e uma do Canadá), organizadas em forma de franquias.

Modelos de gestão empresarial das equipes das grandes ligas esportivas norte-americanas, as **franquias** estão presentes na NBA (basquete), NFL (futebol americano), NHL (hóquei) e MLB (beisebol).

Caso os alunos demonstrem interesse ou tenham dificuldade de entender o conceito de franquia, peça que assistam ao vídeo "Por que na NBA os times são chamados de franquias", disponível no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=Q8Ms779ha0I> (acesso em: 4 jun. 2020).

Playoffs: séries de até sete partidas – que se encerram quando uma equipe vence quatro jogos – disputadas entre duas equipes classificadas após o encerramento da temporada regular (fase em que todos os times se enfrentam). Em cada uma das duas conferências (leste e oeste), realizam-se *playoffs*, nos quais são, sucessivamente, classificados os vencedores dos duelos e eliminados os derrotados, até que se defina o campeão.

O sonho da maioria dos atletas do basquete é jogar em uma das franquias da NBA, e cada vez mais jogadores de fora dos Estados Unidos têm tido esse privilégio. Mas quais são as credenciais que habilitam alguém a fazer parte dessa que é a elite do basquetebol mundial? O talento seria o único "passaporte" para a NBA? O texto a seguir abre espaço para refletirmos sobre essas questões. Leia-o com atenção.

Com NBA cada vez mais estrangeira, Estados Unidos sofrem no Mundial

[...]

O francês Gobert foi eleito o melhor jogador de defesa da NBA na última temporada [2018-2019], que teve grande impacto estrangeiro. O atleta escolhido como craque do campeonato é grego, Giannis Antetokounmpo, 24. O posto de novato do ano ficou com o esloveno Luka Doncic, 20. O prêmio para aquele que mais evoluiu foi entregue ao camaronês Pascal Siakam, 25.

As glórias não foram apenas individuais. O título ficou com a única equipe de fora dos Estados Unidos que participa da liga, o canadense Toronto Raptors. Para chegar à taça, o time contou com contribuições importantes do congolês naturalizado espanhol Serge Ibaka, 29, e do espanhol Marc Gasol, 34, além do já citado Siakam.

A lista poderia continuar. De acordo com o levantamento anual publicado pela NBA, os elencos das 30 franquias no início da temporada 2018/[20]19 tinham jogadores de 42 outros países, um recorde. Com 108 atletas internacionais (no mínimo um em cada equipe), o campeonato teve ao menos 100 deles pelo quinto ano seguido.

Entre os 16 times classificados aos *playoffs*, todos tinham ao menos dois atletas de fora. Muitos são jovens que prometem vida longa e protagonismo na liga. Além de Antetokounmpo e Doncic, podem ser citados o camaronês Joel Embiid, 25, o australiano Ben Simmons, 23, e o sérvio Nikola Jokic, 24.

Isso não é necessariamente visto como um problema, especialmente do ponto de vista comercial. A NBA não faz segredo, desde o início deste século, sobre a ambição de expandir seus domínios, com jogos de pré-temporada e até do próprio campeonato sendo disputados no exterior. Há múltiplos programas de captação de talentos e de intercâmbio, como o "Basquete sem fronteiras".

O próprio técnico dos Estados Unidos, Gregg Popovich, 70, que sofreu nas mãos dos franceses nesta quarta-feira (11), é um entusiasta da internacionalização da NBA.

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

MODELO

1d. É um fenômeno generalizado, como demonstra a presença de 108 atletas internacionais, de 41 países diferentes, com ao menos um estrangeiro em cada uma das 30 equipes da liga.
Leve os alunos a perceber que o fenômeno da internacionalização da NBA não é novo e que vem se acentuando e tem sido valorizado, conforme evidenciam os números cada vez maiores de jogadores nas equipes e o destaque que muitos deles têm ganhado nas premiações.

2b. O aumento da receita financeira da liga e a provável consideração de demandas relativas a esse interesse.
Lembre aos alunos que o dinheiro arrecadado com a venda de direitos de transmissão pelo mundo é uma importante fonte de renda para a NBA.

3. Resposta pessoal. Estimule os alunos a discutir a questão a partir da consideração de aspectos positivos e negativos da internacionalização para estimular a tomada de decisão fundamentada.

Treinador do San Antonio Spurs desde os anos 90, cargo que acumula ao de comandante da seleção, ele se habituou a buscar atletas fora da América do Norte quando isso ainda era incomum. Sem o argentino Manu Ginóbili e o francês Tony Parker, já aposentados, certamente não teria acumulado cinco títulos da liga.

O dinheiro arrecadado com a venda de direitos de transmissão pelo mundo, embora não divulgado, é parte importante das finanças da NBA. Segundo a Forbes, a receita da última temporada foi de US$ 8 bilhões (R$ 32,5 bilhões), algo que não teria sido atingido sem o alcance global obtido, pouco a pouco, desde a década de 80.

Naquele período, os estrangeiros relevantes eram notória exceção. Foi o caso do nigeriano Hakeem Olajuwon, que entrou na liga em 1984/85 e se tornou o primeiro nascido no exterior a ser eleito melhor da temporada, em 1993/94. Ele se naturalizou norte-americano e defendeu a seleção do país em que passou a viver.

O canadense Steve Nash (2004/05 e 2005/06) e o alemão Dirk Nowitzki (2006/07) também receberam o prêmio e marcaram um momento decisivo para a expansão. Agora [2019], foi a vez do grego Antetokounmpo, em um processo de internacionalização que não dá mostras de desaceleração.

[...]

GUEDES, Marcos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2019/09/com-nba-cada-vez-mais-estrangeira-eua-sofrem-no-mundial.shtml?origin=uol>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Fala aí! Deixe, em um primeiro momento, que os alunos discutam livremente. Em seguida, mostre que os dados do texto sugerem que os critérios são, pelo menos em parte, meritocráticos, pois os estrangeiros destacados no texto possuem alta qualidade técnica. No entanto, o interesse financeiro que também justifica a internacionalização indica que outros critérios poderão se sobrepor, como o interesse por atletas de determinados países para atrair seu público e abrir mercado. Remeta ao boxe "Biblioteca cultural".

Fala aí!

No esporte, a **meritocracia** é um sistema de seleção e promoção em que se sobressaem aqueles com desempenho elevado. Você considera que os jogadores estrangeiros são contratados pelas franquias da NBA por critérios meritocráticos?

1b. Positiva. Espera-se que os alunos percebam que o texto coloca em destaque as conquistas de estrangeiros na liga.

Por dentro do texto

1c. Estes atletas conferem à NBA uma elevação da qualidade técnica, conforme evidenciam os prêmios individuais conquistados por jogadores estrangeiros, como o de melhor jogador de defesa para o francês Gobert, de melhor jogador para o grego Giannis Antetokounmpo, de melhor novato para o esloveno Luka Doncic e de jogador que mais evoluiu ao camaronês Pascal Siakam.

1. O autor da reportagem indica que a temporada 2018-2019 da NBA teve, em suas palavras, "grande impacto estrangeiro".

a) Que fato(s) demontra(m) esse impacto? A presença significativa de atletas estrangeiros nas equipes da liga fez grande diferença nos resultados.

b) O impacto estrangeiro é visto de forma positiva ou negativa no texto? Justifique.

c) Como os atletas estrangeiros impactam na qualidade técnica da NBA, de acordo com o texto?

d) O impacto estrangeiro na NBA é algo restrito a poucas franquias, atletas e nacionalidades ou é um fenômeno generalizado? Explique sua resposta.

e) Quais ações desenvolvidas pela NBA evidenciam a busca pela internacionalização da liga? Jogos de pré-temporada e do próprio campeonato disputados no exterior e programas de captação de talentos e de intercâmbio.

2. Além das questões técnicas, o texto levanta outro aspecto importante relacionado ao processo de internacionalização da NBA.

a) Qual é esse aspecto? O aspecto comercial ou econômico.

b) Quais são os impactos proporcionados por esse aspecto?

3. Como você avalia a ambição da NBA em expandir seus domínios para um número cada vez maior de países?

Biblioteca cultural. O documentário é um excelente estudo de caso para que os alunos compreendam de forma mais clara os interesses econômicos que muitas vezes operam na contratação de jogadores estrangeiros pela NBA. O protagonista mal conhecia o basquete até ser descoberto por um olheiro, que viu em sua estatura (Satnam tinha 2,12 m de altura aos 14 anos) a oportunidade de abrir o mercado da liga no segundo país mais populoso do mundo, a Índia. O filme está disponível na plataforma de *streaming* Netflix. Caso seja possível, exiba-o para a turma e retome as questões do **Por dentro do texto** a partir da análise do caso. Para saber um pouco mais sobre a história por trás do documentário, leia a crítica feita por Fabio Toledo no *site* Locomotiva Esportiva, disponível em <https://locomotivaesportiva.com.br/veias-abertas/one-in-a-billion/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Também é possível ampliar a discussão do tema abordado na **Leitura 1** solicitando aos alunos que façam uma pesquisa sobre jogadores estrangeiros da NBA, com os objetivos de identificar casos de sucesso e de fracasso e investigar os possíveis motivos para as contratações desses jogadores.
Outro filme que pode ser utilizado para aprofundar as análises, que vai ao encontro da temática de ampliação do mercado esportivo pela contratação de atletas estrangeiros, é o longa-metragem *Arremesso de ouro*. Nele, há uma abordagem da contratação de jogadores indianos para ligas profissionais norte-americanas de beisebol. Assista ao *trailer* do filme (em inglês) em: <https://www.youtube.com/watch?v=_r6jRUdsWuM>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Biblioteca cultural

Assista ao documentário *One in a billion* (2016), que apresenta a trajetória de Satnam Singh Bhamara, jovem morador de um vilarejo no interior da Índia que é escolhido no *Draft* (processo seletivo) da NBA no ano de 2015, tornando-se o primeiro cidadão de seu país a jogar na liga mais famosa do mundo. O *trailer* (em inglês) está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eVYfHkrXBbU>. Acesso em: 5 jun. 2020.

REPRODUÇÃO

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

BORA PRA QUADRA?

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

Torneio de basquete 3×3

Separem-se em dois grupos, que representarão as divisões de torneios do basquete 3×3. Para isso, procurem se classificar de forma que um grupo seja formado com os que já possuem mais experiência com o basquete e outro com aqueles menos experientes; caso achem necessário, formem um terceiro grupo de alunos com experiência intermediária. A proposta é formar equipes equilibradas tecnicamente dentro das divisões para que as dinâmicas de cada torneio se aproximem daquelas experimentadas em competições de alto rendimento.

Em seguida, separem-se em trios dentro de cada uma das divisões, procurando garantir, também, equilíbrio técnico entre as equipes.

Com o auxílio do professor, combinem um sistema de disputas para os torneios. Participem buscando observar semelhanças com os sentidos presentes no esporte de alto rendimento.

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

Investigue

Pesquise sobre a história, a atmosfera com suas significações e as regras do basquete 3×3. Faça relações entre a modalidade e a cultura urbana do basquete.

Roda de conversa da vivência

O objetivo da discussão é o de que a turma avalie a experiência de jogar em grupos estratificados por níveis de experiência e competência técnico-tática. Estimule a expressão de diferentes opiniões sobre a vivência, deixando que evidenciem, também, sentimentos como alegria, ansiedade, frustração, vergonha, medo etc.

Após vivenciar os torneios de basquete 3×3, chegou o momento de refletir e discutir com os colegas sensações e observações proporcionadas pela experiência.

1. O que você achou de jogar o basquete 3×3?
2. Como você avalia a experiência de disputar o torneio? No que ela difere ou se aproxima das competições de alto rendimento?
3. No âmbito das aulas de Educação Física, você considera adequada a estratégia de dividir equipes por níveis de experiência?

LEITURA 2

Os textos da **Leitura 2** têm por objetivo fornecer subsídios para que os alunos se apropriem da lógica do sistema de classificação funcional utilizado nas modalidades paralímpicas e consigam analisá-lo criticamente, sendo capazes de realizar, de maneira autêntica, uma transposição para os jogos de suas aulas de Educação Física.

A seguir, você vai ler textos que tratam da modalidade paralímpica basquete em cadeira de rodas. Esse esporte servirá de base para o próximo **Bora pra quadra?**.

Texto 1

Como funciona o basquetebol em cadeira de rodas

Cinco jogadores para cada time, quadras com medidas olímpicas, quatro tempos de 10 minutos, cestas de mais perto valem 2 pontos; se ficar atrás da linha do garrafão, valem 3. O basquete em cadeira de rodas é extremamente semelhante ao jogo disputado nas olimpíadas, em geral as regras são as mesmas – até a altura das tabelas mantém os 3,05 metros utilizados pelo esporte convencional.

Há sim, porém, algumas adaptações. Todos os jogadores são avaliados pelos padrões de Classificação Funcional da Federação Internacional de Basquete em Cadeira de Rodas (IWBF). O processo analisa a capacidade funcional do tronco, das mãos, dos membros inferiores e membros superiores dos jogadores, apontando um resultado em forma de números que variam entre 1 (para o competidor que não consegue controlar o tronco) e 4,5 (atribuído para aquele que, na cadeira, não tem limitações de movimentação). A soma dos [valores dos números dos] jogadores em quadra não pode superar 14 – o que faz com que jogadores com diferentes tipos de deficiência joguem juntos.

Outra adaptação é a da movimentação com a bola. No lugar de dois passos, o jogador só pode dar dois toques na cadeira sem que continue quicando o objeto, ou [até que] passe para outro jogador.

O basquete em cadeira [de rodas] foi a primeira modalidade paralímpica a ser praticada no Brasil. O jogo acontece por aqui desde 1958.

GERMANO, Felipe. *Superinteressante*, 4 nov. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/como-funciona-o-basquetebol-em-cadeira-de-rodas/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Para ampliar seus conhecimentos sobre o tema, sugerimos a publicação *Basquetebol em cadeira de rodas:* manual de orientação para professores de Educação Física, das autoras Ana Maria Fonseca Teixeira e Sônia Maria Ribeiro (Brasília, DF: Comitê Paralímpico Brasileiro, 2006), disponível no *link*: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/basquete.pdf> (acesso em: 9 jun. 2020).

Medidas olímpicas: a quadra do basquete olímpico tem 28 m de comprimento por 15 m de largura.

Caso seja possível, exiba ou indique o vídeo em animação *Regras de basquetebol em cadeiras de rodas*, que ilustra as principais regras e a classificação funcional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WKUiTpli_nk>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Investigue

Pesquise vídeos de jogos de basquete em cadeira de rodas e observe as regras e os diferentes tipos de mobilidade dos atletas, relacionados aos graus de deficiência.

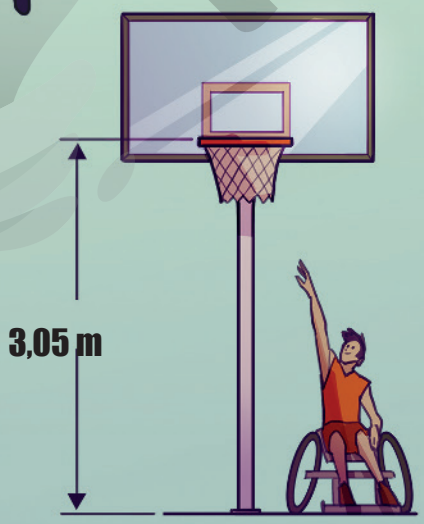
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Texto 2

BASQUETE EM CADEIRA DE RODAS

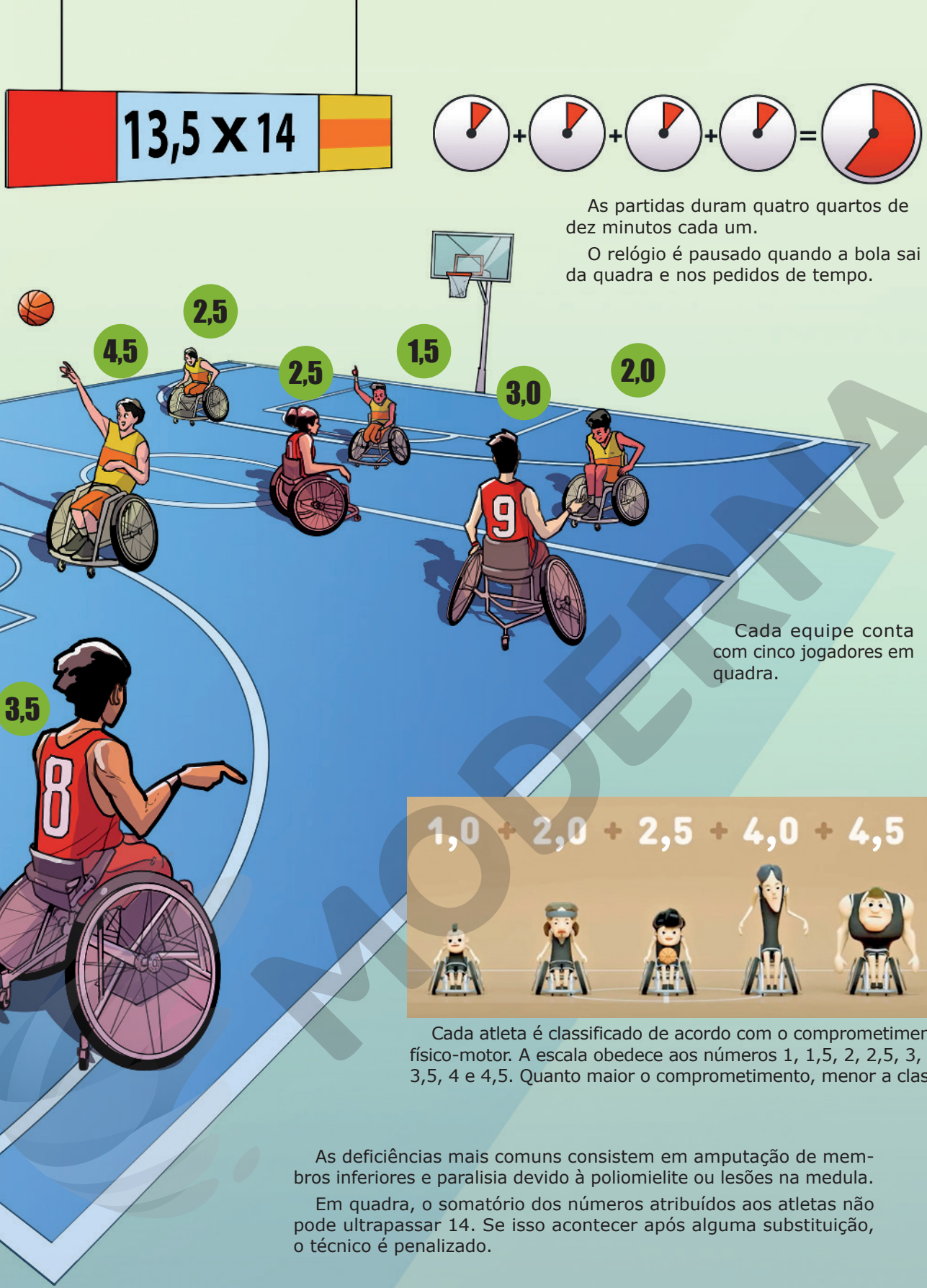
Os atletas utilizam cadeiras de rodas especialmente desenvolvidas para a modalidade, de acordo com regras internacionais.



É a altura das tabelas paralímpicas (exatamente a mesma das olimpíadas).

Após duas impulsões do atleta na cadeira de rodas, ele deve arremessar, passar ou quicar a bola.

BOB DAEMMRICH/ALAMY/FOTOARENA



As partidas duram quatro quartos de dez minutos cada um.

O relógio é pausado quando a bola sai da quadra e nos pedidos de tempo.

GIL TOKIO

Cada equipe conta com cinco jogadores em quadra.

REPRODUÇÃO/SUNTORY

Cada atleta é classificado de acordo com o comprometimento físico-motor. A escala obedece aos números 1, 1,5, 2, 2,5, 3, 3,5, 4 e 4,5. Quanto maior o comprometimento, menor a classe.

As deficiências mais comuns consistem em amputação de membros inferiores e paralisia devido à poliomielite ou lesões na medula.

Em quadra, o somatório dos números atribuídos aos atletas não pode ultrapassar 14. Se isso acontecer após alguma substituição, o técnico é penalizado.

Infográfico elaborado com base em: BRASIL. Rede Nacional do Esporte. *Basquete em cadeira de rodas*. Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/paraolimpiadas/modalidades/basquete-em-cadeira-de-rodas>. COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. *Basquete em cadeira de rodas*. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/modalidades/61/basquete-em-cr>. GERMANO, Felipe. Como funciona o basquetebol em cadeira de rodas. *Superinteressante*, 4 nov. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/como-funciona-o-basquetebol-em-cadeira-de-rodas/>. Acessos em: 9 jun. 2020.

MODERNA

Papo aberto sobre os textos

Ao longo da discussão das questões a seguir, procure auxiliar os alunos na compreensão do sistema de classificação funcional, o qual será fundamental para a vivência do próximo **Bora pra quadra?**.

1. **O basquetebol em cadeira de rodas possui algumas adaptações em relação ao basquetebol convencional. Em sua opinião, isso o torna menos competitivo?**
2. **Qual é o principal objetivo do sistema de classificação funcional?**
3. **A participação de atletas com diferentes graus de deficiência em um mesmo jogo é compatível com o princípio da excelência do esporte, que pressupõe a seletividade dos melhores atletas? Justifique sua resposta.**
4. **Em sua opinião, é acertada a classificação de atletas por pontos de acordo com o grau de comprometimento motor relacionado à sua deficiência? Por quê?**

1. Resposta pessoal.
Pondere com a turma que a competitividade não é comprometida pelas adequações nas regras. Apesar de alguns parâmetros serem alterados em razão das deficiências dos atletas, as exigências competitivas são intensas.

2. Possibilitar que atletas com diferentes tipos e graus de deficiência possam jogar juntos.

3. Espera-se que os alunos percebam que a participação, em um mesmo jogo, de atletas classificados em categorias associadas ao grau de comprometimento motor não ameaça o princípio de excelência do esporte, apenas o adéqua à realidade motora de cada grupo de atletas.

4. Resposta pessoal.
Estimule os alunos a considerar a complexidade de se classificar as pessoas: por um lado, pode causar uma série de constrangimentos e dificuldades; por outro, abre possibilidades de participação democrática de pessoas com maior comprometimento físico-motor.

LUCIAN COMAN/SHUTTERSTOCK

E SE A GENTE...

APLICASSE A CLASSIFICAÇÃO FUNCIONAL EM UM JOGO FICTÍCIO DE BASQUETE?

Dividam-se em dois grupos simétricos quantitativamente. Cada grupo deve fazer uma reunião na qual cada um dos alunos escolherá um personagem para participar do jogo de basquete fictício. Esse personagem pode ser um jogador de qualquer modalidade esportiva, um super-herói, um personagem de algum filme ou série ou qualquer outra referência.

Em seguida, procurem classificar cada um dos personagens com a pontuação da classificação funcional (atribuindo 4,5 pontos para os jogadores considerados os craques do time; 1,0 ponto para os de menor destaque; e pontuações intermediárias para os que não sejam considerados nem os craques nem os de menor expressão). Para essa pontuação, procurem considerar algumas capacidades (força, velocidade, resistência etc.) e competências e habilidades (precisão de arremesso, domínio de bola, visão de jogo, inteligência tática etc.) que sirvam de parâmetros para classificar os personagens.

Lembrem-se de que será necessário incluir na equipe personagens com pontuações baixas, médias e altas. Em seguida, cada grupo deve escalar 5 jogadores para iniciarem um jogo de basquete fictício, sem que a somatória extrapole 14 pontos. Cada time argumentará sobre as potencialidades e limites de seus jogadores que justificam a pontuação. Substituam todos os jogadores e façam novas escalações para os outros três tempos do jogo, realizando os mesmos procedimentos.

O objetivo dessa atividade é o de que os alunos realizem um exercício criativo a partir da classificação funcional, aplicando sua lógica às capacidades físicas e competências técnico-táticas com personagens que representem o seu universo significativo. Auxilie os grupos a estabelecer critérios que permitam a hierarquização dessas capacidades, habilidades e competências dos personagens de forma que possam explorar diversas combinações de escalações de suas equipes e refletir sobre os impactos dessa democratização funcional virtual para o projeto coletivo de cada equipe.

Ao longo das discussões, estimule a turma a refletir sobre a importância de se respeitarem as diferentes competências e limitações de cada um. Considere que, no jogo fictício, eram apenas personagens, mesmo assim foi preciso pensar em critérios para tornar democrática a participação de todos. Nos jogos da turma, também é importante criar um ambiente mais colaborativo e respeitoso, que valorize a função de todos.

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

MODERNA

Após terem escalado os times, discutam sobre as seguintes questões.

1. **Como foi classificar os jogadores e escalar o time?**
2. **Como vocês imaginam que seria um jogo como esse que foi simulado pela turma?**
3. **Como vocês imaginam que seria adotar essa lógica para os jogos das diferentes modalidades esportivas nas suas aulas de Educação Física?**

BORA PRA QUADRA

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

Jogo de basquete com classificação funcional

Para começar, realizaremos a classificação de todos da turma de acordo com o modelo de classificação funcional. No entanto, em vez de se classificarem pelo critério das diferenças nos graus de mobilidade, vocês devem se classificar a partir da experiência que possuem com o basquete. Aqueles que se julgam nada experientes, por exemplo, podem se classificar como 1,0; aqueles que se consideram "quase profissionais" podem se classificar como 4,5.

É importante que as classificações sejam feitas de forma pessoal, cada um sendo o mais franco possível consigo mesmo e com os demais e respeitando a opinião dos colegas.

Após as classificações, dividam-se em dois grupos de forma que a quantidade de integrantes de cada pontuação seja proporcional, chegando a um somatório de pontos o mais parecido possível em cada equipe.

Times divididos, é hora do jogo! Dependendo do número de alunos, é preciso definir quantos tempos de jogo serão necessários para que todos possam participar de forma relativamente proporcional. Cada equipe deve fazer previamente a escalação do time que irá iniciar cada um dos tempos de jogo, respeitando o limite de 14 pontos para a soma de jogadores. Aqueles que estiverem de fora nos tempos de jogo terão a responsabilidade de contabilizar os pontos dos jogadores em quadra, para que, no caso de substituições, as equipes não extrapolem o teto estabelecido.

Roda de conversa da vivência

Após a realização dos jogos, reflitam e discutam sobre as sensações que experimentaram e as observações que puderam formular durante a experiência. Algumas perguntas podem ajudar a orientar essa conversa:

1. O que vocês acharam de jogar o basquete com classificação funcional?
2. A classificação por níveis de experiência fez sentido para o jogo da turma?
3. Você considera a estratégia de autoclassificação por níveis de experiência e de jogarem todos juntos adequada para as aulas de Educação Física?

Roda de conversa da vivência. Procure mediar a discussão de maneira que os alunos reconheçam a importância de respeitar as diferenças em relação às experiências e às capacidades técnico-táticas. Pondere com eles que a classificação funcional proporciona uma inclusão mais democrática até mesmo no esporte de alto rendimento, que tem a seleção e a excelência como princípios orientadores. Partindo dessas premissas, leve-os a considerar que nas aulas de Educação Física os valores que devem orientar a prática esportiva não devem ser os da seletividade e o da excelência atlética, mas sim os da inclusão democrática e do acesso ao conhecimento, que podem ser inspirados pela lógica da classificação funcional.

Recado final

O importante é realmente apenas competir? Só os melhores vencem? Esperamos que, ao longo do itinerário que percorremos, você tenha percebido que competir não significa anular o outro para se sobressair, seguindo uma lógica estritamente meritocrática. Como as experiências do basquete 3x3 e do basquete em cadeira de rodas mostraram, a competição, apesar de ser uma importante experiência para a elaboração de sentimentos, angústias, desejos, frustrações, conquistas etc., precisa ser vivenciada de forma crítica e democrática, permeada por valores como empatia, respeito, cooperação, honestidade, diálogo e justiça.

Além disso, é importante percebermos que, no esporte de alto rendimento, existem outras variáveis para além da meritocracia, como os interesses da lógica de mercado.

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

MODERNA

Especial Enem

A proposta de intervenção

Cada volume da coleção tratará de um aspecto particular do gênero dissertativo-argumentativo, solicitado nas propostas de produção de texto do Enem. As atividades foram desenhadas para que os alunos compreendam as exigências da prova e os recursos textuais e linguísticos que podem ser mobilizados durante a escrita e pratiquem a escrita do gênero – com uma ênfase diferente a cada volume. Consulte o **Suplemento para o professor** para mais informações sobre o Enem na coleção.

Como se sabe, a prova anual do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, contém uma proposta de produção textual no gênero dissertativo-argumentativo.

As produções deste volume o ajudaram a se preparar para ela. Afinal, você precisou mobilizar uma série de recursos para ler os vários textos, articular as ideias apresentadas, expor dados, expressar seu conhecimento do mundo e sustentar seu ponto de vista. No entanto, neste capítulo especial, terá a oportunidade de estudar, mais detidamente, um dos aspectos do gênero solicitado nessa prova. Seu foco estará nas formas de concluir o texto e, em especial, na proposta de intervenção exigida pela prova.

Inicie analisando um texto que recebeu nota máxima no exame. Ele responde à proposta do ano de 2018, cujo tema foi "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet". A coletânea ressaltava o fato de que os algoritmos de internet poderiam restringir as informações a que os usuários teriam acesso, influenciando suas visões políticas e seus hábitos de consumo.

Leia o texto e responda às questões atentamente para analisar as estratégias da autora.

A utilização dos meios de comunicação para manipular comportamentos não é recente no Brasil: ainda em 1937, Getúlio Vargas apropriou-se da divulgação de uma falsa ameaça comunista para legitimar a implantação de um governo ditatorial. Entretanto, os atuais mecanismos de controle de dados, proporcionados pela internet, revolucionaram de maneira negativa essa prática, uma vez que conferiram aos usuários uma sensação ilusória de acesso à informação, prejudicando a construção da autonomia intelectual e, por isso, demandam intervenções. Ademais, é imperioso ressaltar os principais impactos da manipulação, com destaque à influência nos hábitos de consumo e nas convicções pessoais dos usuários.

Nesse contexto, as plataformas digitais, associadas aos algoritmos de filtragem de dados, proporcionaram um terreno fértil para a evolução dos anúncios publicitários. Isso ocorre porque, ao selecionar os interesses de consumo do internauta, baseado em publicações feitas por este, o sistema reorganiza as informações que chegam até ele, de modo a priorizar os anúncios complacentes ao gosto do usuário. Nesse viés, há uma pretensa sensação de liberdade de escolha, teorizada pela Escola de Frankfurt, já que todos os dados adquiridos estão sujeitos à coerção econômica. Dessa forma, há um bombardeio de propagandas que influenciam os hábitos de consumo de quem é atingido, visto que, na maioria das vezes, resultam na aquisição do produto anunciado.

Somado a isso, tendo em vista a capacidade dos algoritmos de selecionar o que vai ou não ser lido, estes podem ser usados para moldar interesses pessoais dos leitores, a fim de alcançar objetivos

1. A referência ao governo de Getúlio Vargas é útil, pois confirma a informação dada na abertura do texto ("manipular comportamentos não é recente") e sugere significativas consequências do fato em análise.

2. A menção à influência nos hábitos de consumo e nas convicções pessoais dos usuários explica a afirmação de que há prejuízo à construção da autonomia intelectual.
Chame a atenção para o fato de que, mesmo em redações nota mil, existem eventuais imprecisões.

1. Já no primeiro período, a autora apresenta uma referência histórica. A menção ao governo de Getúlio Vargas é útil no parágrafo? Explique.

No segundo período, a autora apresenta o ponto de vista que será defendido ao longo do texto e já o justifica: é preciso evitar o controle de dados porque ele prejudica a "construção da autonomia intelectual".

2. A palavra "ademais" é um operador argumentativo (conector) que indica acréscimo de informações, mas não foi empregada com esse valor. Que relação ela estabelece entre o último período e o anterior?

A autora retoma as informações já apresentadas por meio da expressão "nesse contexto", garantindo a transição das ideias da introdução para o desenvolvimento.

Os dois parágrafos seguintes à introdução desenvolvem, com detalhamento, as ideias lançadas na introdução. Eles consolidam a argumentação exigida pelo gênero.

3. O assunto desenvolvido no segundo parágrafo já estava previsto no texto? Justifique sua resposta.

3. Sim. A autora retoma a referência à influência da manipulação de dados na internet sobre os "hábitos de consumo" dos usuários, citada na introdução.

A autora explica como ocorre a influência das redes sociais sobre o consumo dos usuários, sustentando, assim, sua afirmação.

5. A autora recupera, no terceiro parágrafo, outro aspecto do tema lançado em sua introdução. Qual?

4. Por que, em sua opinião, a autora opta por fazer referência à Escola de Frankfurt?

5. A autora retoma a afirmação de que a influência da manipulação de dados atinge as "convicções pessoais dos usuários".

4. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que se trata de um argumento de autoridade; a autora se vale do prestígio intelectual da Escola de Frankfurt para sustentar as ideias apresentadas.

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

6. As notícias falsas podem ser dirigidas pelos algoritmos aos usuários que se interessam por elas, reforçando suas concepções de maneira indevida, já que estarão baseadas em informações inverídicas.

políticos e/ou econômicos. Nesse cenário, a divulgação de notícias falsas é utilizada como artifício para dispersar ideologias, contaminando o espaço de autonomia previsto pelo sociólogo Manuel Castells, o qual caracteriza a internet como ambiente importante para a amplitude da democracia, devido ao seu caráter informativo e deliberativo. Desse modo, o controle de dados torna-se nocivo ao desenvolvimento da consciência crítica dos usuários, bem como à possibilidade de uso da internet como instrumento de politização.

6. A expressão "notícias falsas" é apresentada pela primeira vez aqui. Como ela se relaciona com as ideias do período anterior?

Evidencia-se, portanto, que a manipulação advinda do controle de dados na internet é um obstáculo para a consolidação de uma educação libertadora. Por conseguinte, cabe ao Ministério da Educação investir em educação digital nas escolas, por meio da inclusão de disciplinas facultativas, as quais orientarão aos alunos sobre as informações pessoais publicadas na internet, a fim de mitigar a influência exercida pelos algoritmos e, consequentemente, fomentar o uso mais consciente das plataformas digitais. Além disso, é necessário que o Ministério da Justiça, em parceria com empresas de tecnologia, crie canais de denúncia de "fake news" mediante a implementação de indicadores de confiabilidade nas notícias veiculadas – como o projeto "The Trust Project" nos Estados Unidos – com o intuito de minimizar o compartilhamento de informações falsas e o impacto destas na sociedade. Feito isso, a sociedade brasileira poderá se proteger contra a manipulação e a desinformação.

Perceba novamente a referência a uma autoridade intelectual. Além de contribuir para a sustentação de seu argumento, a referência é demonstração de repertório próprio da autora e valoriza o texto.

SILVA, Natália Cristina Patrício da. Confira redações nota mil do Enem 2018, *Brasil Escola*, 27 mar. 2019. Disponível em: <https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/conheca-as-redacoes-nota-mil-enem-2018/345063.html>. Acesso em: 3 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.

SE EU QUISER APRENDER +

Nesta seção, discutiremos com maior detalhamento o último parágrafo do texto, dedicado à conclusão e à apresentação de uma proposta de intervenção. Parte das questões envolverá a prática de escrita e reescrita, para que os alunos se familiarizem com as exigências do gênero.

Vamos, agora, focar a conclusão do texto. Releia, com atenção, o último parágrafo para responder às questões.

1. **Qual palavra a autora utiliza no primeiro período para retomar o efeito do controle de dados na internet, discutido ao longo do texto?** A palavra "manipulação".
2. **Como a sugestão de uma "educação libertadora", introduzida neste período, dialoga com as ideias anteriormente apresentadas?**
3. **A proposta de intervenção é um elemento obrigatório da redação do Enem, como explicitado na proposta da redação. Veja:**

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 "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

2. A ideia de "libertação" decorre da discussão da coerção do indivíduo pela manipulação de dados, desenvolvida ao longo de todo o texto. Uma educação libertadora seria aquela que tornaria os usuários críticos em relação a essa manipulação.

É lógico!

As atividades destacam elementos estáveis das propostas de intervenção solicitadas no exame. O reconhecimento desses padrões o ajuda a realizar essa mesma operação quando você tiver de escrever seu texto.

A correção da redação avalia a pertinência e o detalhamento das propostas de intervenção com base em alguns elementos: a proposição de uma ação de intervenção que possa ser realizada, sua atribuição a um agente competente, a descrição de um meio de realização da ação e a explicitação dos efeitos esperados.

a) É necessária a identificação clara da ação proposta. Quais são as duas ações propostas no texto lido? O texto propõe o investimento em educação digital e a criação de canais de denúncia de *fake news*.

b) Que expressão a autora emprega para sinalizar que a proposição dessas ações decorre diretamente das conclusões a que o texto nos leva? A expressão "por conseguinte".

c) Embora não seja necessária a apresentação de mais de uma proposta de intervenção, no caso do texto estudado, a apresentação de duas propostas é coerente com o projeto do texto. Explique por quê.

3c. A apresentação de duas propostas de intervenção corresponde aos dois aspectos do tema mencionados nos parágrafos de desenvolvimento: a coerção dos algoritmos, a que corresponde a necessidade de educação digital, e o impacto das notícias falsas, a que correspondem as medidas para minimizá-lo.
Reforce que a banca de avaliação das redações do Enem não exige a apresentação de mais de uma proposta, mas de uma proposta com o devido detalhamento.

4. **Identifique os agentes a que as ações são atribuídas e avalie se caberia a eles a concretização das ações propostas.**
O investimento em educação digital é atribuído ao Ministério da Educação, e a criação de canais de denúncia de *fake news* ao Ministério da Justiça, que são, de fato, os órgãos responsáveis pelos setores citados.

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

MODERNA

5. É preciso indicar, com precisão, como as ações poderiam ser colocadas em prática.

a) Qual operador argumentativo é utilizado para introduzir a maneira como a educação digital deve ocorrer? Qual é essa maneira?

b) Uma falha no uso do operador argumentativo "mediante a", prejudicou a explicação de como seria efetivada a segunda proposta. Reescreva o trecho tornando-o mais claro.

6. É preciso, por fim, apontar os efeitos esperados das ações propostas.

a) Identifique os efeitos esperados para cada uma das ações propostas no texto.

b) Quais os operadores argumentativos utilizados para apresentar esses efeitos?
"A fim de" e "com o intuito de".

Desafio de linguagem

Agora, você deve redigir um parágrafo de conclusão alternativo para o texto lido, a partir dos elementos apresentados a seguir.

- Agente: escolas.
- Ação: fornecer educação digital.
- Efeito: tornar alunos mais críticos.
- Meio: atividades que fomentem a discussão dos impactos de nosso comportamento na internet.
- Detalhamento adicional: necessidade de capacitação dos professores.

Considere que sua conclusão deve estar diretamente articulada ao desenvolvimento do texto. Se tiver dificuldades para articular todas as informações, atente para a maneira como a autora o fez e considere a pertinência de adotar estratégias semelhantes. Evite, porém, empregar as mesmas palavras utilizadas no texto original.

EXPERIMENTANDO SIMULAR UMA REDAÇÃO DO ENEM

Agora, você deverá produzir um texto no formato exigido pela prova do Enem. Leia os textos motivadores e a proposta de produção.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1

Segundo dados do Ministério da Saúde, 16 a cada 1 mil brasileiros são doadores de sangue. O número equivale a 1,6% da população brasileira, e atinge os parâmetros estipulados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que recomenda que entre 1% e 3% da população de cada país seja doadora de sangue.

[...]

[o chefe de departamento da Fundação Pró-Sangue, o Dr. César de Almeida Neto] esclarece que o hemocentro tem planos de ação para não permitir que o estoque chegue a zerar. Foram pensadas possíveis situações críticas que podem ocorrer, e soluções viáveis para cada uma delas. Caso o estoque chegue a um limite crítico, cirurgias eletivas (marcadas com antecedência) podem não receber um grande estoque de sangue.

"Temos, inclusive, um telefone 'vermelho' para que a Defesa Civil possa ligar diretamente para nós em caso de catástrofes. Também mantemos relações com hemocentros de outros estados, então já recebemos e doamos sangue para outros locais. Mas, é claro, não temos solução para tudo".

LIMA, Mariana. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/as-pessoas-sabem-que-e-importante-doar-sangue-mas-nao-doam/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Dica de professor

Evite oferecer sugestões vagas, como dizer que a solução de um determinado problema é investir em educação. Espera-se que você detalhe uma ação: oferecer mais disciplinas opcionais no contraturno, promover avaliações nacionais em todas as séries para os alunos terem *feedbacks* frequentes, criar projetos que permitam encontros entre alunos de escolas diferentes etc.

5a. O operador "por meio de", que introduz as sugestões de oferta de disciplinas facultativas que abordariam a publicação de informações pessoais na internet.

5b. Além disso, é necessário que o Ministério da Justiça, em parceria com empresas de tecnologia, crie canais de denúncia de *fake news* – como o projeto "The Trust Project" nos Estados Unidos – além de implementar indicadores de confiabilidade nas notícias veiculadas.
Ajude os alunos a perceber que implementar indicadores de confiabilidade não é um meio de criar canais de denúncias de *fake news*, mas sim uma ação complementar.

6a. A autora espera que o investimento em educação digital possa mitigar a influência dos algoritmos e que a criação de canais de denúncia de *fake news* possa minimizar o compartilhamento de informações falsas.

Desafio de linguagem. Sugestão: Evidencia-se, **portanto**, que a manipulação advinda do controle de dados na internet é um obstáculo para a consolidação de uma educação libertadora. **Por isso**, é importante que as instituições escolares, nos mais diversos níveis, forneçam, de maneira pertinente para as diferentes faixas etárias, educação digital de qualidade, promovendo atividades práticas que levem à reflexão sobre os comportamentos *on-line* e suas implicações. É claro que, **para que** isso seja feito de forma produtiva, faz-se necessária a capacitação prévia dos professores. Espera-se, **com isso**, que os alunos possam se tornar mais críticos em relação ao controle de dados e às suas próprias ações. **Assim**, estaríamos mais aptos a nos proteger contra a manipulação que daí advém.

Peça aos alunos que, em quartetos, leiam seus parágrafos para ouvir sugestões acerca das ideias apresentadas. Em seguida, já em duplas, devem trocar os cadernos para que seu parceiro faça uma análise minuciosa dos operadores argumentativos empregados. Oriente-os a grifar cada um deles e a analisar se a relação de sentido estabelecida é adequada. Se achar conveniente, mostre o parágrafo feito para gabarito e analise, com a turma, os vários recursos de conexão e seu efeito no texto.

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

MODELO

Nesta seção, apresentamos uma nova proposta de redação, em formato semelhante ao do Enem. O tema proposto relaciona-se a uma das discussões promovidas no volume, de forma que os alunos possam mobilizar o repertório que já têm e se sentir preparados para redigir o texto.
Assim como nas demais propostas de produção textual dos capítulos de Língua Portuguesa, apresentamos as orientações de planejamento, elaboração, avaliação e reescrita por entendermos que o aluno está em processo de aprendizagem. Caso considere que a turma está preparada para realizar o texto com autonomia, descarte a orientação.

Texto 2

Constituição Federal de 1988

Artigo 199. A assistência à saúde é livre à iniciativa privada.

[...]

§ 4º A lei disporá sobre as condições e os requisitos que facilitem a remoção de órgãos, tecidos e substâncias humanas para fins de transplante, pesquisa e tratamento, bem como a coleta, processamento e transfusão de sangue e seus derivados, sendo vedado todo tipo de comercialização.

Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_199_.asp>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Texto 3

Transfusões de sangue e seus produtos salvam milhões de vidas por ano. O sangue e seus derivados são elementos vitais para o tratamento de mulheres com hemorragias associadas à gravidez e ao parto; pacientes com situações hematológicos ou da medula óssea, problemas hereditários da hemoglobina e de imunodeficiência; vítimas de traumas, emergências, acidentes e catástrofes, bem como pacientes submetidos às intervenções cirúrgicas. O sangue não pode ser substituído e é vital para o funcionamento dos organismos, por isso a extrema importância em ser consciente de que a doação é um presente que salva a vida.

Conheça os requisitos necessários para doação de sangue. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/conheca-os-requisitos-necessarios-para-doacao-de-sangue>. Acesso em: 28 jul. 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 dificuldade de consolidação de uma cultura de doação de sangue no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Tente simular uma situação próxima àquela da prova: forneça, aos alunos, o material necessário para a atividade e explique que devem entregar o texto final à caneta e que podem dispor de uma folha para rascunho.

Momento de planejar

Em situações de avaliações como o Enem, seu tempo para planejar a escrita do texto é reduzido, o que exige que você tenha uma estratégia para lidar com ele. As provas, em geral, contêm uma folha de rascunho, que você deve utilizar para esboçar seu texto; o planejamento deve ser feito a lápis, para que possa fazer alterações livremente. Sugerimos alguns passos que podem ser seguidos nesta etapa para facilitar a produção.

1. O assunto da proposta é familiar, já que você pôde discuti-lo em outro capítulo do livro. Escreva com destaque, na folha de rascunho, o tema que deve ser desenvolvido. Esteja atento para identificar todos os aspectos que devem ser abordados. No caso, há um problema e um recorte espacial.
2. Liste, sem grande elaboração, as ideias que gostaria de desenvolver: o que causa o problema a que o tema se refere? Você conhece exemplos das implicações da falta de sangue em hemocentros? Tem familiaridade com iniciativas para a resolução dessa dificuldade? Essas iniciativas têm méritos? Quais? Elas têm problemas? Quais?
3. Defina sua tese, isto é, o posicionamento que você defenderá ao longo do texto. Depois, defina quais das informações listadas podem ser incorporadas ao texto e sua função. O que será usado para introduzir a discussão? Quais podem ser incorporadas como argumentos? Por fim, defina a ordem em que as informações podem ser apresentadas, para que o texto seja persuasivo.
4. Planeje sua conclusão, garantindo que ela retome seu posicionamento e que haja uma relação clara e direta entre ele e a proposta de intervenção.

Dica de professor

A solução apresentada precisa corresponder ao problema indicado. Você não deve, por exemplo, apontar o medo de doar sangue como obstáculo à doação e apresentar como proposta para resolver esse problema o não pagamento de tarifas em transporte público por aqueles que se dirigem a hemocentros.

5. Explicite os elementos que deverão constar em sua proposta de intervenção:
   a) a ação que será sugerida;
   b) o agente responsável por sua execução;
   c) o meio pelo qual ela deverá ser executada (não deixe de apresentar, se houver, particularidades importantes da execução);
   d) o efeito esperado.
6. Você dificilmente terá tempo de escrever o rascunho do texto inteiro e, depois, passá-lo a limpo. Mas é importante que esboce ao menos os trechos que lhe parecerem mais difíceis ou menos claros, ainda nesta etapa.

Momento de elaborar

1. Introduza seu texto com informações pertinentes para discussão. Apresente de maneira clara seu posicionamento em relação ao tema.
2. Redija os parágrafos do desenvolvimento, atentando para o uso dos operadores argumentativos, que servirão para organizar as informações em seu texto.
3. Elabore o parágrafo de conclusão, prestando atenção à maneira como relaciona os diferentes elementos que planejou.

Se a turma apontar a artificialidade da situação, já que, em uma situação real, não teria, necessariamente, discutido o tema antes, aponte que o repertório dos alunos é construído de forma contínua, a partir de todas as informações a que são expostos, na escola e fora dela, e que, ao final de seu ciclo de ensino, estarão aptos a tratar de muitos temas diferentes.

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

MODERNA

Caso considere necessário fazer alguma alteração significativa em relação ao planejamento que tinha feito, fique atento para que as novas soluções dialoguem de maneira coerente com o restante do texto.

Momento de revisar

Depois da escrita, faça a revisão do texto. É comum que estudantes considerem que essa é uma etapa menos relevante da escrita, quando, na verdade, é tão importante quanto as outras.

Sugerimos que sejam feitas duas releituras, com propósitos diversos. Em um primeiro momento, você deve dedicar atenção à sintaxe das frases (Todos os períodos estão completos? Não foram separadas orações que pertencem ao mesmo período?) e à articulação do texto (As retomadas são feitas com precisão? Os operadores argumentativos expressam as relações pretendidas?). A segunda releitura deve se concentrar na grafia das palavras e nos eventuais desvios de concordância ou regência.

No momento da prova, pode ser interessante que você responda a outras questões antes de realizar a revisão, de forma que o tempo entre a escrita e a releitura lhe permita olhar para seu próprio texto de maneira mais objetiva.

Momento de avaliar

Junte-se a um colega e troque seu texto com ele para correção, com base na grade a seguir.

1	A introdução do texto apresenta informações que preparam a entrada do posicionamento do autor?
2	O texto apresenta um posicionamento claro, explicitado ainda na introdução?
3	Os argumentos estão claramente relacionados ao posicionamento explicitado na introdução?
4	Os argumentos estão suficientemente desenvolvidos ou há alguma informação importante faltando?
5	A conclusão retoma ideias defendidas ao longo do texto?
6	A intervenção proposta está diretamente relacionada a essas ideias?
7	A ação proposta é exequível e está descrita com clareza?
8	O agente a que é atribuída a execução da ação pode realizá-la?
9	Os meios necessários para a realização da ação descrita estão indicados?
10	Os efeitos previstos para a ação são coerentes com a ação descrita?
11	Foi empregada linguagem compatível com a situação comunicativa?
12	Nota-se uma boa revisão do texto?

Momento de reescrever

Em uma situação de avaliação, você não terá a oportunidade de reescrever seu texto, mas esse é um exercício imprescindível para que possa aperfeiçoar a escrita. Por isso, reescreva-o fazendo as alterações necessárias e observe os ganhos obtidos com elas. Caso alguma alteração exija modificação significativa do texto, explique a si mesmo o que levou à falha e desenhe uma estratégia para que ela não ocorra nas próximas produções.

Dica de professor

Se observar, durante a revisão, que são necessárias alterações, apenas risque o termo a ser substituído e escreva a correção de modo claro, dentro do espaço permitido pela folha de redação.

A existência de conflitos na região ~~demonstram~~ *demonstra* o preconceito enraizado.

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

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 política

Capítulo 1 – Arte – Quando as artes visuais saem das galerias e museus: o muralismo e o grafite			
Seção	**Leituras e Se eu quiser aprender +**	**Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de pintura mural de Ananda Nahú, na cidade de Praia, em Cabo Verde. **Se eu quiser aprender +:** comparação de pintura mural (arte parietal/muralismo mexicano) de Diego Rivera, em Detroit, EUA. **2:** Análise de grafites do coletivo Minas de Minas Crew, em Belo Horizonte (MG).	Discussão sobre comentário do artista brasileiro Eduardo Kobra sobre a dimensão política da arte em muros.	Produção de grafite usando diferentes técnicas, suportes e tintas.
Principal(is) objetivo(s)	Identificar diferentes recursos de composição das obras e compreender seu papel na construção dos sentidos das obras. Reconhecer a importância do suporte em produções artísticas de rua (pintura mural e grafite) de diferentes épocas. Debater o papel de obras artísticas de rua como forma de intervenção na vida social. Comparar murais produzidos em diferentes momentos históricos. Reconhecer a importância político-social do muralismo mexicano, localizando seu surgimento historicamente.	Debater sobre o alcance da arte feita em muros e refletir sobre seus efeitos sobre o público.	Produzir um grafite utilizando a técnica do estêncil, compartilhá-lo e planejar formas de intervir no espaço escolar pelo grafite.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de produções artísticas de rua e fruí-las, reconhecendo-as como manifestações historicamente localizadas. Compreender o papel dessas manifestações artísticas para a expressão de visões de mundo e para a intervenção na vida social.	Posicionar-se diante de questões sociais relevantes. Compreender a dimensão social e política da arte de rua.	Engajar-se em práticas artísticas autorais individuais e coletivas. Fomentar a imaginação e a criatividade.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 3, 4, 9, 10 **Leitura 1:** EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 **Leitura 2:** EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG203, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 **Se eu quiser aprender +:** EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG601, EM13LGG604 **Bate-papo de respeito:** EM13GG302, EM13LGG303 **Expressão:** EM13LGG301, EM13LGG304, EM13LGG602, EM13LGG603 **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 **Fala aí!:** EM13LGG302 **Investigue:** EM13LGG704 **Inspira?:** EM13LGG101 **É lógico!:** EM13LGG103		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – O exercício democrático					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser político**	**E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Análise do projeto de lei nº 1.322/2019. **2:** Análise de parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte sobre o PL nº 1.322/2019. **3:** Discussão sobre consulta Pública sobre o PL nº 1.322/2019. **4:** Leitura e análise de dois pareceres sobre outros projetos que tratam do mesmo objeto. **5:** Leitura e análise de transcrição de comentário crítico oral de Denise Campos de Toledo em programa de rádio. **6:** Leitura e análise de transcrição de reportagem de telejornal. Discussão sobre a importância de políticas públicas para estimular a doação de sangue.	Análise textual do projeto de lei nº 1.322/2019 e do parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esportes.	Produção de Justificação para o projeto de lei nº 1.322/2019.	Produção de peça para campanha publicitária de interesse coletivo.	Elaboração de um projeto de lei e simulação de rito de tramitação.

MODERNA

Objetivos e justificativas das propostas didáticas das Unidades 1 a 4 e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC

Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer aspectos do funcionamento de leis e projetos de leis e familiarizar-se com a estrutura de projetos de lei. Reconhecer o tipo de circulação e a função social exercida por textos do gênero parecer na aprovação de projetos de lei. Reconhecer a função exercida pela consulta pública no processo de tramitação de leis e discutir outras formas de participação nele. Identificar posicionamentos em textos argumentativos, bem como os argumentos selecionados para sustentá-los, avaliando sua eficácia. Posicionar-se criticamente diante de argumentos. Debater sugestões para a criação de uma cultura de doação de sangue, mobilizando argumentos discutidos ao longo do capítulo.	Reconhecer relações entre partes dos textos. Identificar diferentes recursos coesivos empregados para relacionar partes do texto. Identificar e substituir conectores para explicitar movimentos argumentativos dos textos. Exercitar o emprego de palavras denotativas de exclusão, explicação e retificação na escrita de um comentário.	Elaborar e redigir textos argumentativos, selecionando e hierarquizando informações pertinentes para a defesa de um posicionamento e distribuindo-as de forma a construir uma linha de raciocínio persuasiva. Avaliar os textos elaborados.	Planejar uma peça de campanha publicitária, considerando sua finalidade e o público-alvo. Selecionar recursos pertinentes aos objetivos da campanha, mobilizando semioses diversas. Avaliar e divulgar as peças produzidas.	Experienciar processo de apresentação e de análise de projeto. Debater ideias de modo organizado e respeitoso.
Principal(is) justificativa(s)	Estimular de maneira crítica a formulação de posicionamentos e qualificar a argumentação sobre temas sociais relevantes. Compreender o funcionamento do debate sobre políticas públicas, de forma a poder participar dele de maneira fundamentada. Identificar motivações e finalidades de textos normativos, ampliando a compreensão acerca de direitos e deveres.	Ampliar o conhecimento sobre recursos coesivos, consolidando habilidades que contribuem para a coerência e a progressão temática dos textos.	Exercitar a participação no debate público sobre textos normativos, reconhecendo a motivação e a finalidade desses textos e posições e argumentos pertinentes para sua discussão. Praticar a produção de textos normativos como forma de fomentar a atuação política competente e responsável.	Estimular o engajamento na busca de solução para um problema coletivo, fomentando uma atuação pública responsável.	Estimular a tentativa de resolução de problemas coletivos relacionados ao contexto escolar. Fomentar os princípios democráticos e a atuação política responsável.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 5, 6, 7, 9, 10 **Leitura 1:** EM13LGG101, EM13LGG302, (EM13LP23 – CE 1, 7) **Leitura 2:** EM13LGG302; EM13LGG101, (EM13LP23 – CE 1, 7) **Leitura 3:** EM13LGG305, (EM13LP23 – CE 1, 7) **Leitura 4:** EM13LGG303, (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP23 – CE 1, 7) **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2) **Leitura 5:** EM13LGG102, (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4), (EM13LP23 – CE 1, 7) **Leitura 6:** EM13LGG302, (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP16 – CE 1, 4)	**Se eu quiser aprender + /Desafio de linguagem:** EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104 (EM13LP26 – C1)	**Experimentando ser político:** EM13LGG305, (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP23 – CE 1, 7)	**E se a gente fizesse pôsteres para uma campanha de conscientização?:** EM13LGG301; EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104 (EM13LP26 – C1), (EM13LP01 – C2) **Expressão:** EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, (EM13LP27 – CE 3)	**Fala aí! 1:** EM13LGG302 **Fala aí! 2:** EM13LGG302; EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104 (EM13LP26 – C1); EM13LGG201 (EM13LP01 – C2) **Inspira?:** EM13LGG101 **É lógico?:** EM13LGG103

Capítulo 3 – Educação Física – O esporte pode ser uma experiência política?		
Seção	**Leitura e Bate-papo de respeito**	**Bora pra quadra?**
Atividades	Leitura e análise de artigo de opinião "Evento esportivo não é lugar de manifestação política", de Tiago Leifert. Discussão sobre comentário da jogadora de futebol profissional Megan Rapinoe sobre o engajamento de atletas em campanhas por causas sociais.	Vivência "Jogo da Democracia dos Escolhidos" Vivência "Jogo da Democracia"
Principal(is) objetivo(s)	Identificar o posicionamento assumido pelo enunciador do texto e os argumentos utilizados para sustentá-lo. Compreender as escolhas lexicais do texto, considerando seus objetivos e a construção da imagem do enunciador. Posicionar-se criticamente diante de um texto argumentativo. Formular contra-argumentos, selecionando informações pertinentes para isso. Debater o engajamento de atletas em causas sociais, considerando suas formas de engajamento e as implicações deles para os próprios atletas e para as causas defendidas.	Engajar-se em uma prática corporal. Reconhecer relações de poder presentes em uma prática esportiva. Discutir as práticas corporais vivenciadas, significando-as.
Principal(is) justificativa(s)	Reconhecer processos de disputa de legitimidade entre diferentes visões de mundo nas práticas de linguagem. Ampliar as possibilidades de tomada de posição crítica diante de discursos.	Refletir sobre práticas corporais, atribuindo-lhes sentido como experiências de socialização. Buscar formas de resolução de problemas com vistas ao interesse comum.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 4, 6, 8, 9, 10 **Leitura:** EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, (EM13LP05 – CE 3) **Fala aí! 1:** EM13LGG102, EM13LGG202 **Fala aí! 2:** EM13LGG204, EM13LGG304	**Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 **Inspira?:** EM13LGG101 **Biblioteca cultural:** EM13LGG204 **Bora pra quadra?:** EM13LGG204, EM13LGG501, EM13LGG502 **É lógico?:** EM13LGG103

MODERNA

Temas contemporâneos* contemplados na unidade 1
Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Educação em direitos humanos; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 1
Cultura *hip-hop* (grafite); atuação política do jovem.

Unidade 2 – A experiência artística

Capítulo 1 – Arte – Há música nos muitos sons que nos cercam			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente fizesse uma audioteca com os sons ao redor?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Análise da escultura *Tímpanos grandes, potes de água*, de Walter Smetak. **2:** Apreciação e análise da canção "Papagaio Alegre", de Hermeto Pascoal. **3:** Apreciação e análise da obra musical *Suite for a Toy Piano* (Suíte para Piano de Brinquedo), de John Cage. **4:** Discussão sobre comentário de John Cage sobre a utilização de ruídos como instrumentos musicais.	Produção de uma audioteca a partir de sons presentes no cotidiano.	Produção de composição musical.
Principal(is) objetivo(s)	Identificar elementos em uma escultura, reconhecendo suas funções na construção do sentido da obra. Entrar em contato com a música de Hermeto Pascoal e de John Cage, apreciando-a. Classificar os sons de diferentes instrumentos de acordo com seus timbres. Perceber sonoridades produzidas por objetos não considerados musicais e o papel que podem ter em composições musicais. Compreender conceitos musicais básicos como melodia e ritmo. Debater a possibilidade de transformação de ruídos do cotidiano em manifestações musicais.	Distinguir e classificar os sons do cotidiano de acordo com critérios diversos. Perceber a existência de paisagens sonoras associadas a diferentes paisagens. Arquivar os sons por um critério de apreciação. Incorporar os sons arquivados a composições musicais.	Planejar, produzir e apresentar uma composição musical. Refletir sobre a experiência de produção de uma *performance* artística.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar o repertório musical, apreciando e fruindo manifestações musicais de diferentes épocas e lugares. Localizar histórica e socialmente diferentes manifestações musicais, compreendendo suas formas de legitimação e seu impacto na cultura. Refletir sobre os sons do cotidiano, reconhecendo a possibilidade de recontextualizá-los para a produção de música.	Estimular a sensibilidade para sons e a criatividade para combiná-los. Refletir sobre os sons presentes no cotidiano. Participar de produção artística colaborativa.	Tomar parte em um processo colaborativo de criação artística, mobilizando referências estéticas e culturais próprias.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 10 **Leitura 1:** EM13LGG602, EM13LGG604 **Leituras 2 e 3:** EM13LGG601, EM13LGG602 **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 **E se a gente fizesse uma audioteca com os sons ao redor?:** EM13LGG301 **Expressão:** EM13LGG602, EM13LGG603 **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 **Fala aí!:** EM13LGG302 **Investigue:** EM13LGG704 **É lógico?:** EM13LGG103		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Teatro não é uma coisa só					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando escrever um texto teatral**	**E se a gente encenasse?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de trecho do texto teatral *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. **2:** Leitura e análise de trecho do texto teatral Elza, de Vinicius Calderoni. **3:** Observação e análise de *teaser* do espetáculo *Elza – o musical*. **4:** Leitura e análise de trecho do texto "O ator e a representação", publicado no caderno de Artes Cênicas do SESI-SP. **5:** Leitura e análise de texto escrito por Ingrid Dormien Koudela sobre a experiência do teatro com grupos de adolescentes. Discussão sobre comentário de Vinicius Calderoni sobre a legitimidade para escrever uma personagem mulher e negra.	Análise de trecho de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare e de *Elza*, de Vinicius Calderoni. Escrita de monólogo teatral.	Adaptação de um trecho de romance para texto teatral.	Encenação de um texto teatral.	Elaboração de uma *performance* a partir de um texto teatral.

* 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.

MODERNA

Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com textos teatrais de diferentes épocas e compará-los. Compreender aspectos formais e de circulação do gênero texto teatral.	Compreender o papel de variedades linguísticas e de escolhas lexicais expressivas na caracterização de personagens teatrais.	Pesquisar costumes do século XVIII. Planejar e produzir um texto teatral.	Preparar a encenação de um texto teatral, atribuindo diferentes funções a cada componente do grupo.	Traduzir as ações da peça para linguagem não literal.
Principal(is) objetivo(s)	Analisar escolhas de composição de *teaser* de peça teatral, como cenário, elementos sonoros e *performance*. Compreender aspectos do trabalho de encenação de peças teatrais. Discutir a importância, para adolescentes, da experiência com o teatro. Debater escolhas relativas à legitimidade da representação de diferentes visões de mundo.	Escrever monólogo, selecionando adequadamente o vocabulário para a caracterização pretendida e empregando recursos linguísticos diversos com fins expressivos.	Avaliar a adequação da produção em relação às características do gênero. Apresentar leituras dramáticas das adaptações produzidas.	Adaptar o texto para a encenação, levando em consideração elementos como iluminação, figurino, seleção dos atores, sonoplastia etc. Encenar o texto. Avaliar a experiência.	Planejar a *performance*, levando em consideração as várias semioses que devem ser articuladas. Apresentar a *performance*.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar repertório de textos teatrais, estimulando a fruição de textos do gênero, contemporâneos ou não, e possibilitando a avaliação crítica deles. Relacionar práticas artísticas à dimensão cultural da vida em sociedade. Significar a prática teatral como exploração de uma linguagem artística particular. Compreender processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções.	Exercitar a escrita literária autoral, selecionando adequadamente recursos expressivos do repertório teatral e literário.	Apropriar-se de elementos estruturais e estilísticos do gênero texto teatral. Produzir um texto teatral autoral.	Participar em processo coletivo de produção teatral. Expressar-se e atuar em processos de criação coletivos em linguagem teatral.	Experimentar processos de remidiação de produções multissemióticas. Produzir colaborativamente um espetáculo teatral.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 10 **Leituras 1 e 2:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG202, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG301, (EM13LP05 – CE 3), EM13LGG402, (EM13LP10 – CE 4), EM13LGG601, (EM13LP46 – CE 6), EM13LGG602 **Se eu quiser aprender +/Desafio de linguagem:** EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP46 – CE 6), (EM13LP54 – CE 1, 3) **Experimentando escrever um texto teatral:** EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG103, (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG301, (EM13LP17 – CE 3, 7), EM13LGG704, (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP49 – CE 1, 6) **Leitura 3:** EM13LGG101, EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1) **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302; EM13LGG303, (EM 13LP16 – CE 1,4) **Leitura 4:** EM13LGG101, EM13LGG103 **E se a gente encenasse?:** EM13LGG104 (EM13LP14); EM13LGG201 (EM13LP01); EM13LGG301 (EM13LP15, EM13LP54); EM13LGG604 (EM14LP50) **Leitura 5:** EM13LGG103 **Expressão:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), EM13LGG105, (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG301, (EM13LP17 – CE 3, 7), EM13LGG501, EM13LGG604, (EM13LP50 – CE 6) **Inspira?:** EM13LGG704 **Investigue:** EM13LGG704, (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP30 – CE 7) **Biblioteca cultural:** EM13LGG602 **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Levanta a sombrinha que o frevo vai passar!			
Seção	**Leitura**	**E se a gente construísse um mapa mental?**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise de trecho de texto sobre o frevo publicado no *site Brasil Escola*.	Produção de um mapa mental.	Prática de saltos e passos de frevo. Montagem de coreografia. Diálogo sobre a prática.
Principal(is) objetivo(s)	Compreender o conceito de dança popular. Entrar em contato com o frevo, conhecendo parte de sua história.	Selecionar e hierarquizar dados de um texto. Construir uma estrutura gráfica para articulação das informações do texto.	Praticar saltos livremente. Aprender alguns elementos do frevo na prática. Montar, em grupos, uma coreografia comum para a turma. Discutir a prática, reconhecendo interesses e dificuldades e relacionando-a a conhecimento teórico sobre a dança.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de elementos do patrimônio artístico popular pernambucano, desenvolvendo uma visão histórica sobre ele.	Exercitar a produção de textos multissemióticos.	Vivenciar prática corporal como forma de autoconhecimento, socialização e entretenimento. Estabelecer relações construtivas e empáticas.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 3, 8, 10 **Leitura:** EM13LGG601 **E se a gente construísse um mapa mental?:** EM13LGG103 **Bora pra quadra?:** EM13LGG501, EM13LGG602 **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 2
Diversidade cultural; Vida familiar e social; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 2
Expressão de temáticas juvenis, como o amor, por meio da linguagem teatral.

MODERNA

Unidade 3 – A experiência de divulgar saberes

Capítulo 1 – Arte – A dança ocupando espaços e divulgando (seus) mundos			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Análise e apreciação de intervenção urbana do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico por meio de registros fotográficos e de vídeo. **2:** Apreciação e análise da *performance Balões*, da Cia. Etra de Dança. Discussão sobre comentário da bailarina Angel Vianna sobre a importância da dança como processo educacional.	Intervenção no espaço escolar baseada em movimentos corporais.	Elaboração de texto poético, composição de sequência coreográfica e apresentação da *performance*.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato, por meio de registros, com diferentes intervenções urbanas. Compreender a relação que a dança estabelece com o espaço urbano em intervenções artísticas. Interpretar uma intervenção urbana, compreendendo seus propósitos e a maneira como se reconfigura a percepção do espaço. Refletir sobre as formas pelas quais os indivíduos interagem com o espaço, em especial o urbano. Debater a dança como motor do desenvolvimento da criatividade e como forma de pensamento.	Pesquisar e interpretar haicais. Mapear o espaço para planejar uma intervenção artística, reorganizando a maneira como se o percebe. Produzir movimentos do corpo, buscando estabelecer relações sensíveis com o espaço. Transpor os sentidos produzidos pela leitura dos haicais para movimentos corporais. Realizar os movimentos planejados no espaço escolar, relacionando-se com ele de maneira nova.	Exercitar, em grupos, a escrita de um texto artístico-literário. Transpor os sentidos construídos por texto artístico-literário para sequência coreográfica. Apresentar sequência coreográfica e texto artístico-literário nos espaços da escola.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar o repertório de manifestações artísticas de forma a poder fruí-las e apreciá-las em sua diversidade. Compreender as relações que se estabelecem entre a arte e os espaços urbanos, bem como as relações mais gerais entre arte e as diferentes dimensões da vida social. Refletir sobre a importância da dança como uma forma alternativa de conhecimento e comunicação.	Compreender novas formas de interagir socialmente e com o espaço por meio de práticas corporais. Tomar parte no processo de criação de uma intervenção artística, colaborando coletivamente para construir novos sentidos.	Participar da produção coletiva de uma *performance* coreográfico-poética. Participar da produção de novas formas de relação com o espaço escolar, compreendendo a arte como forma de intervenção na vida social.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9 **Leituras 1 e 2:** EM13LGG602, EM13LGG604 **E se a gente criasse movimentos a partir de um haicai?:** EM13LGG301, EM13LGG603, EM13LGG305, EM13LGG501 **Bate-papo de respeito:** EM13LGG303 **Expressão:** EM13LGG301, EM13LGG503, EM13LGG603 **Biblioteca cultural:** EM13LGG601, EM13LGG701 **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG101, EM13LGG302, EM13LGG503 **Inspira?:** EM13LGG704 **Investigue:** EM13LGG704 **É lógico!:** EM13LGG103		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Traduzindo para descomplicar					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser um divulgador de ciências**	**E se a gente fizesse um infográfico?, E se a gente fizesse uma *playlist* comentada?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Observação de vídeos de divulgação científica da doutora em bioquímica Ayla Sant'Ana da Silva. **2:** Leitura e análise de artigo de divulgação científica publicado na revista *ComCiência*, da Universidade de Campinas. **3:** Artigo de divulgação científica publicado na revista *Ciência Hoje*. **4:** Leitura e análise de infográfico publicado no jornal *Folha de S.Paulo*. **5:** Leitura e análise da transcrição de um vídeo produzido pela TV Senado. Discussão sobre adequação de linguagem.	Análise de artigo de divulgação científica.	Adaptação para o público adulto de um artigo de divulgação científica destinado a crianças.	Produção de infográfico a partir de artigo de divulgação científica. Produção de *playlist* comentada de vídeos de divulgação científica.	Produção de material de divulgação científica.
Principal(is) objetivo(s)	Relacionar textos e suas condições de produção, reconhecendo a função social e aspectos da circulação de gêneros de divulgação científica. Familiarizar-se com a leitura de textos longos e complexos. Analisar a adequação da linguagem especializada na interação com o interlocutor leigo.	Identificar estratégias composicionais para adequação do texto de divulgação científica a sua audiência prevista. Refletir sobre a pertinência da seleção de informações para a audiência prevista.	Reescrever um artigo de divulgação científica, adequando-o ao público adulto.	Selecionar e hierarquizar informações pertinentes para a produção do infográfico. Escolher uma forma adequada de apresentação das informações. Relacionar, de forma adequada, recursos de semioses diversas. Pesquisar diferentes fontes de divulgação científica em vídeo.	Definir gênero de divulgação científica. Planejar de forma autônoma as etapas de produção do texto.

MODERNA

Principal(is) objetivo(s)	Analisar construção composicional e aspectos estilísticos de textos de divulgação científica, compreendendo de maneira crítica sua organização e a hierarquização das informações. Analisar textos multissemióticos de divulgação científica, compreendendo os usos de recursos de semioses diversas.	Identificar formas de estabelecer interlocução com o leitor suposto. Construir analogias para explicar ideias científicas.	Avaliar a adequação e a precisão das informações apresentadas, bem como das estratégias composicionais empregadas, para o público previsto.	Avaliar, selecionar e comentar fontes e divulgação científica em vídeo segundo sua confiabilidade e seu interesse. Organizar e publicar *playlist* comentada.	Produzir o texto no gênero pretendido.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender a escolha composicional adequada à situação comunicativa. Compreender a função social dos gêneros de divulgação, bem como aspectos de sua circulação e de sua organização composicional. Compreender os diferentes usos de semioses diversas para o propósito de divulgação científica. Compreender criticamente textos de divulgação científica, avaliando a pertinência de sua seleção de informações e de suas escolhas composicionais.	Compreender criticamente textos de divulgação científica, avaliando a pertinência de sua seleção de informações e de suas escolhas composicionais. Apropriar-se de recursos expressivos relevantes para a produção de textos dos gêneros de divulgação científica.	Consolidar o conhecimento sobre gêneros de divulgação científica. Produzir um artigo de divulgação científica, engajando-se com competência em um processo de socialização do conhecimento.	Produzir um infográfico para divulgação científica, empregando com pertinência e adequação os recursos de semioses diversas. Ampliar repertório de canais de divulgação científica. Analisar criticamente textos multissemióticos de divulgação científica. Explorar tecnologia digital da informação e comunicação para socialização do conhecimento.	Planejar, produzir, revisar, editar e apresentar texto escrito ou multissemiótico, considerando o contexto de produção.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 **Leitura 1:** EM13LGG101, EM13LGG103 **Leituras 2 e 3:** EM13LGG401, (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP31 – CE 1) **Leituras 4 e 5:** (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG103 **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 **Se eu quiser aprender +/Desafio de linguagem:** EM13LGG104, (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP06 – CE 1) **Experimentando ser um divulgador de ciências:** EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG103, (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG701, (EM13LP12 – CE 1, 7) **E se a gente fizesse um infográfico?:** EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP31 – CE 1), (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) **E se a gente fizesse uma *playlist* comentada?:** EM13LGG103, (EM13LP21 – CE 1, 6), (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7) **Expressão:** EM13LGG103, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7), EM13LGG704 **Fala aí! 1 e 2:** (EM13LP28 – CE 3, 7) **Inspira?:** (EM13LP22 – CE 3), EM13LGG704 **Biblioteca cultural:** EM13LGG704, (EM13LP28 – CE 3, 7) **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Cultura popular: decifrando as danças		
Seção	**Leitura**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise de transcrição de programa televisivo de entrevistas sobre danças populares brasileiras.	Montagem de um festival de danças populares.
Principal(is) objetivo(s)	Compreender cultura popular e danças populares como elementos constitutivos da identidade dos povos e dos indivíduos.	Construir ficha de pesquisa. Realizar pesquisa em redes sociais. Planejar coreografia. Construir coreografia. Organizar festival. Dialogar sobre a prática, compartilhando impressões.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de aspectos do patrimônio cultural e artístico popular brasileiro, desenvolvendo visão histórica e crítica. Analisar discursos de práticas diversas de linguagem, compreendendo o modo como constituem e fazem circular saberes e ideologias.	Interagir socialmente em prática corporal como forma de autoconhecimento e socialização. Participar de processo colaborativo de produção de pesquisa e de festival popular. Construir espaço de apreciação de manifestações artísticas populares e compartilhamento de saberes.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 **Leitura:** EM13LGG102, EM13LGG502, EM13LGG601 **Bora pra quadra?:** EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG704 **Inspira?:** EM13LGG0101 **Investigue:** EM13LGG604 **É lógico!:** EM13LGG103	

Temas contemporâneos contemplados na unidade 3
Diversidade cultural; Saúde; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 3
Expressão por meio de gêneros multimidiáticos (vídeo, *playlist* comentada e *podcast*).

MODERNA

Unidade 4 – A experiência crítica

Capítulo 1 – Arte – Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte			
Seção	**Leituras**	**Experimentando escrever uma sinopse**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de sinopse sobre aniversário do Grupo Galpão de teatro. **2:** Apreciação e análise da canção "Eu me lembro", de Clarice Falcão. **3:** Leitura e análise de *release* do espetáculo *Elza*, de Vinicius Calderoni. **4:** Leitura e análise de resenha crítica de Márcia Ribeiro sobre o filme *Romeu +Julieta*.	Produzir uma sinopse a partir da canção "Eu me lembro", de Clarice Falcão.	Produção de videorresenha crítica sobre o minifilme *Atada*, da Banda de Cinema.
Principal(is) objetivo(s)	Identificar elementos que compõem uma sinopse e compreender sua função e aspectos de sua circulação social. Apreciar uma canção e analisar a narrativa construída por ela. Identificar elementos que compõem um *release* e compreender sua função e aspectos de sua circulação social. Comparar um *release* com textos do gênero resenha relativos à mesma obra artística. Identificar elementos do gênero resenha crítica e reconhecer sua função de mediação da experiência de apreciação artística.	Selecionar informações pertinentes para a produção de uma sinopse, considerando os objetivos do gênero. Exercitar a concisão necessária para a escrita de texto no gênero sinopse, selecionando as palavras criteriosamente.	Assistir de maneira crítica a um minifilme. Em grupos, selecionar informações e formular argumentos pertinentes para a a avaliação crítica do minifilme e, a partir delas, produzir um roteiro da videorresenha. Gravar, editar e apresentar a videorresenha. Debater e avaliar as videorresenhas da turma.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender os processos de circulação de discursos a respeito de obras artísticas, identificando suas funções diversas de divulgação e crítica. Interpretar criticamente diferentes gêneros de discurso a respeito de obras artísticas, distinguindo fatos e opiniões. Analisar criticamente obras artísticas e produzir textos críticos.	Exercitar a produção de texto de divulgação de obras do campo artístico-literário.	Exercitar a produção colaborativa de um texto multissemiótico. Exercitar a capacidade crítica para a análise de uma obra do campo artístico-literário.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10 **Leituras 1, 3 e 4:** EM13LGG101, EM13LGG601, (EM13LP44 – CE 1, 7) **Leitura 2:** EM13LGG103, EM13LGG604 **Experimentando escrever uma sinopse:** EM13LGG103 **Expressão:** EM13LGG301, EM13LGG603 **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 **Investigue:** EM13LGG704		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Avalanche de desinformação					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser articulista**	**E se a gente checasse?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Painel integrado com base na leitura de cinco textos e na resolução coletiva de exercícios. **2:** Leitura de postagem em rede social. **3:** Leitura de reportagem da agência de checagem Lupa. **4:** Leitura e análise de texto da Agência Lupa de checagem sobre sua metodologia. **5:** Análise de postagem em rede social. Discussão sobre comentário do professor Adam Waytz sobre a formação de bolhas e a polarização política.	Análise textual de texto da agência de checagem Lupa. Reescrita de parágrafo.	Produção de um artigo de opinião.	Checagem de *post* com conteúdo presumivelmente falso.	Criação de um jogo para crianças.
Principal(is) objetivo(s)	Selecionar e registrar informações com vistas a compartilhá-las com colegas. Ouvir e compreender as informações relatadas por colegas. Trabalhar colaborativamente para a resolução de problemas apresentados. Analisar o impacto da internet sobre a informação, discutindo fenômenos como a pós-verdade, a desinformação (*fake news*) e o papel dos algoritmos na curadoria automática da informação e na formação de bolhas. Analisar o trabalho de agências de checagem de notícias.	Identificar estratégias de impessoalização e reconhecer seus efeitos na construção da imagem do enunciador. Reescrever parágrafo empregando estratégia de impessoalização.	Definir um posicionamento diante de um tema relevante. Selecionar e hierarquizar informações para construir argumentos. Reconhecer argumentos contrários à posição defendida. Desenhar a lógica do texto visando à persuasão do leitor previsto. Redigir um artigo de opinião. Avaliar artigos de opinião e publicar em uma revista elaborada pela turma.	Identificar procedimentos de checagem de fatos utilizados por agências especializadas. Usar procedimentos de checagem de fato noticiado e foto publicada.	Planejar, produzir e testar um jogo para orientar crianças sobre como lidar com os conteúdos disponíveis na internet.

MODERNA

Principal(is) justificativa(s)	Fazer curadoria de informação. Adotar atitude crítica diante da informação divulgada na internet e desenvolver postura flexível que permita rever opiniões e crenças diante de fatos. Minimizar o efeito bolha produzido pelos algoritmos, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente.	Ampliar domínio sobre recursos da língua para construção de sentidos.	Produzir e socializar um artigo de opinião, engajando-se em práticas de linguagem significativas. Selecionar informações em fontes confiáveis. Consolidar a compreensão da estrutura composicional e do estilo do gênero artigo de opinião.	Combater a proliferação de desinformação (*fake news*).	Elaborar atividade lúdica como forma de engajar-se em práticas autorais. Elaborar produção multissemiótica para divulgação de conhecimento. Analisar os processos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10 **Leitura 1:** EM13LGG104, EM13LGG702, EM13LGG202, (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP40 – CE 2, 7), (EM13LP45 – CE 1, 3), (EM13LP11 – CE 7) **Bate-papo de respeito:** EM13LGG102 (EM13LP24 – CE 1) **Leituras 2 e 3:** EM13LGG202, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG704 **Leitura 4:** (EM13LP39 – CE 7), EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG704 **Leitura 5:** (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP39 – CE 7), EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG704, (EM13LP36 – CE 1), (EM13LP41 – CE 7), (EM13LP42 – CE 2) **Experimentando ser articulista:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP45 – CE 1,3), EM13LGG701, (EM13LP12 – CE 1, 7) **Se eu quiser aprender +/Desafio de linguagem:** EM13LGG103, (EM13LP07 – CE 1) **E se a gente checasse?:** EM13LGG302, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG704, (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP32 – CE 7), (EM13LP36 – CE 1), (EM13LP39 – CE 7), (EM13LP41 – CE 7), (EM13LP42 – CE 2) **Expressão:** EM13LGG103, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG301, (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP17 – CE 3, 7), EM13LGG704, (EM13LP36 – CE 1), (EM13LP41 – CE 7), (EM13LP42 – CE 2) **Fala aí! 1:** EM13LGG204 **Fala aí! 2:** EM13LGG302 (EM13LP27 – CE 3) **Inspira?:** EM13LGG101 **Investigue:** EM13LGG704, (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP30 – CE 7) **Biblioteca cultural:** EM13LGG701, (EM13LP28 – CE 3, 7) **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Basquete: o importante é competir! Será?			
Seção	**Leitura**	**E se a gente aplicasse a classificação funcional em um jogo de basquete?**	**Bora pra quadra?**
Atividades	**1.** Leitura e análise da reportagem "Com NBA cada vez mais estrangeira, Estados Unidos sofrem no mundial", publicada no jornal *Folha de S.Paulo*. **2.** Leitura e interpretação de trecho da reportagem "Como funciona o basquetebol em cadeira de rodas", publicada na *Revista Superinteressante* e de infográfico sobre a modalidade.	Construção de critérios para uma classificação funcional em um jogo fictício de basquete.	Montagem de um torneio de basquete 3X3. Jogo de basquete com classificação funcional. Diálogos sobre as práticas desenvolvidas.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre as causas e consequências do processo de internacionalização da NBA (associação de basquete estadunidense). Analisar criticamente a lógica do sistema de classificação funcional da modalidade paralímpica de basquete em cadeira de rodas.	Aplicar a lógica da classificação funcional em um exercício criativo. Posicionar-se e argumentar sobre valores implicados em práticas esportivas.	Vivenciar um torneio de basquete e avaliar a experiência de jogar em grupos estratificados por níveis de experiência e competência técnica e tática. Vivenciar um jogo de basquete com classificação funcional e refletir sobre a experiência. Dialogar sobre as práticas esportivas desenvolvidas.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender o modo como se constituem e se reproduzem ideologias em discursos sobre práticas esportivas. Compreender relações econômicas e de poder implicadas em práticas esportivas. Fomentar o respeito à diversidade, aos direitos humanos e a valores democráticos.	Debater questões polêmicas, posicionando-se criticamente diante de discursos diversos. Refletir sobre a necessidade de respeito à diversidade em práticas esportivas. Elaborar formas de integrar os valores de respeito à diversidade a práticas esportivas.	Vivenciar prática esportiva de maneira crítica, significando-a como forma de socialização para o respeito à diferença. Reconhecer criticamente as relações estabelecidas no interior de práticas esportivas, fomentando o respeito a direitos humanos e valores democráticos.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 3, 4, 8, 9, 10 **Leitura 1:** EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302 **Leitura 2:** EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303 **E se a gente aplicasse a classificação funcional em um jogo de basquete?:** EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG502. **Bora pra quadra?:** EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503 **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 **Biblioteca cultural:** EM13LGGG601 **Investigue:** EM13LGG704		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 4
Diversidade cultural; Cidadania e civismo; Educação em direitos humanos; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 4
Produção artística de jovens artistas da MPB; criação de videorresenha; gamificação.

MODERNA

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; NAVES, Santuza Cambraia (org.). *Por que não?*: ruptura e continuidades da contracultura. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

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 E.; HUESMANN, Gunther. *O livro do jazz*: de Nova Orleans ao século XXI. São Paulo: Perspectiva / Edições Sesc, 2014.

BERTOCCHI, Daniela; CORRÊA, Elizabeth S. *A cena cibercultural do jornalismo contemporâneo*: *web* semântica, algoritmos, aplicativos e curadoria. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002303035>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo: v. 1, n. 1, 2002.

Blog Danças folclóricas na Educação Física escolar. Disponível em: <http://dancanaefe.blogspot.com/>. Acesso em: 4 maio 2020.

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).

BRANDÃO, Angela. Um muralismo inusitado. *In*: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (org.). *Arte e política no Brasil*: modernidades. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 ago. 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.

CADERNO de Artes Cênicas. São Paulo: Sesi-SP, 2012. v. 1

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.

CANELLO, Júlio; SANTOS, Fabiano. Comissões permanentes, estrutura de assessoramento e o problema informacional na Câmara dos Deputados do Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 59, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v59n4/0011-5258-dados-59-4-1127.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CARVALHO, Yara Maria de. Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: v. 27, n. 3, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão*: formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Caderno de formação*: Formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física escolar*: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física no Ensino Médio*: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. (Coleção Educação Física e Ensino).

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. n. 11, 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

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.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento*: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNÁNDEZ-GARCIA, Núria. *Fake news*: uma oportunidade para a alfabetização midiática. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/fake-news-uma-oportunidade-para-alfabetizacao-midiatica/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FREIRE, João Batista. *O jogo*: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOBBI, Sebastião; VILLAR, Rodrigo; ZAGO, Anderson Saranz. *Bases teórico-práticas do condicionamento físico*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

EDIÇÃO

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance*: do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitoria: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Núcleo de Educação Aberta e a distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de Educação Física.* 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*. Porto Alegre: v. 1, n. 1, set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar na EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*. Porto Alegre: v. 1, n. 2, mar. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. *Afazeres da Educação Física na escola*: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: ALAIN, Paire (dir.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José de (ed.). *O ensino dos jogos desportivos*. 3. ed. Porto: Centro de estudos dos jogos desportivos – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto, 1998.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. A natureza cultural do corpo. *In*: PEREIRA, Silvia Soter Roberto (org.). *Lições de dança 3*. Rio de Janeiro: Universidade, 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.

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. *Poética da dança contemporânea*. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

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.

MARTINS, Mariana Zuaneti; REIS, Heloisa Helena Baldy dos. Cidadania e direitos dos jogadores de futebol na Democracia Corinthiana. *In*: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 28. n. 3. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000300429>. Acesso em: 7 mar. 2020.

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.

MONTEIRO, Marianna. *Dança popular*: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

NANNI, Dionísia. *Dança-educação*: da pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. (org.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3.ed. Porto: Universidade do Porto,1998.

PEREIRA, Carlos Alberto M. *O que é contracultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PUPO, Maria Lúcia. Teatro e educação formal. *In*: CORADESQUI, Glauber. *Teatro na escola* – experiências e olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

Regras de basquetebol em cadeiras de rodas. Tradução e dublagem: Muriel Spaler MuriMil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WKUiTpli_nk>. Acesso em: 5 jun. 2020.

REZER, Ricardo (org.). *O fenômeno esportivo*: ensaios críticoreflexivos. 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.

ROCHA, Marcelo B. *Textos de divulgação científica*: a escolha e o uso por professores de ciências. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4070/3337>. Acesso em: 2 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.

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.

TEIXEIRA, Ana Maria Fonseca; RIBEIRO, Sônia Maria. *Basquetebol em cadeira de rodas:* manual de orientação para professores de Educação Física. Brasília, DF: Comitê Paralímpico Brasileiro, 2006. Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/basquete.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*: segundo seus gêneros. São Paulo: Editora 34, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Referências bibliográficas complementares

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados Biblioteca cultural. São sugestões comentadas de *sites*, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Por exemplo, no capítulo 1 da unidade 1, indicamos o *site* do projeto Jamac, organizado pela artista plástica Mônica Nador, que se dedica a trabalhos conjuntos com a comunidade local, que envolvem pintura de paredes e muros de casas; no capítulo 2 da unidade 2, sugerimos a leitura do romance *Mãos de cavalo*, de Daniel Galera, que trata de um tema bem importante: a culpa; e no capítulo 3 da unidade 4, recomendamos o documentário *One in a billion*, que apresenta a trajetória de um jovem de um vilarejo na Índia para a NBA, a liga de basquete mais famosa do mundo. 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 978-65-5779-249-0

MODERNA