

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

**Experimenta
ENXERGAR!**

as experiências
*profissionais,
identitárias,
jornalísticas
e de busca
de informação*

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Área do
conhecimento:
Linguagens e
suas Tecnologias

**MANUAL DO
PROFESSOR**

 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. Mestre 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). Mestre 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). Mestre 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). Mestre 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 ENXERGAR!

as experiências *profissionais, identitárias,
jornalísticas* e de *busca de informação*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

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, Luísa 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: Dean Drobot/Shutterstock

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

Edição de arte: Rodolpho de Souza, Tiago Gomes

Editoração eletrônica: Casa de Ideias

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Renata Palermo

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Carol Böck, Marcia Sato

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

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

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

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

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

Vários autores.
Obra em 6 v.

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

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38412

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

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

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. Sabe-

mos 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, reiteraões etc. para garantir o sucesso de sua implementação. Como educadores, sabemos que processos que envolvem mudanças complexas – como as propostas pela BNCC – requerem planejamento rigoroso; consideração de etapas e de períodos de transição (em que convivem, nem sempre de forma harmônica, a tradição e a vanguarda); avaliação constante de resultados; retomadas; replanejamento; inúmeras reuniões entre pares; horas de estudos; e, sobretudo porque estamos falando do ensino e do futuro da maior parte das crianças e dos adolescentes do país, extrema responsabilidade de quem os promove. Aceitamos o desafio com prazer porque acreditamos que todo esse esforço conjunto resultará em um Ensino Médio que, enfim, falará com os adolescentes, com seu universo e com o mundo que eles enfrentarão em um futuro que chega cada vez mais rápido.

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

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

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

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

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

Nessa mesma direção, nossa coleção prioriza o protagonismo dos alunos. Ao propor atividades de naturezas diversas, que provocam os jovens e os tiram da passividade, esperamos ter criado o ensejo para que habilidades distintas sejam mobilizadas, permitindo que todos os alunos, com seus potenciais diferentes, ganhem notoriedade e/ou atuem conjuntamente para o alcance de um objetivo. Entendemos,

também em consonância com a BNCC, que os estudantes não podem estar em sala de aula submetidos a uma recepção passiva de conhecimentos, que não propicia seu desenvolvimento pleno e mitiga seu interesse pelo prosseguimento dos estudos e pelo envolvimento em práticas saudáveis e cidadãs, como as relativas à vida pública ou ao compartilhamento artístico. Queremos deles a participação ativa e a colaboração na realização de projetos, para que possam desenvolver sua autoestima e ampliar sua capacidade de diálogo, bem como sua responsabilidade e resiliência.

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

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

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos	VI
I. A BNCC e a inauguração de um Novo Ensino Médio	VI
II. Somos tão jovens	VII
Essa tal de adolescência	VII
O projeto de vida na vida do adolescente	IX
Mas é possível projetar a vida?	X
Adolescência e saúde mental	XII
O que é violência autoprovocada?	XIII
O que é <i>bullying</i> ?	XIV
Um mundo na coleção e na vida dos jovens	XV
Experimentar para poder <i>experenciar</i> o mundo	XVI
III. A área de Linguagens e suas Tecnologias	XVIII
Abordagem teórico-metodológica	XVIII
Os campos de atuação social como inspirações para as <i>experiências</i> propostas nesta coleção (dentro da área)	XVIII
Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento	XXVI
O componente Arte	XXVII
Abordagem do ensino de Arte nesta coleção	XXVIII
A Arte na BNCC, a BNCC na proposta desta coleção	XXX
O componente Língua Portuguesa	XXXII
Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa	XXXIII
Os gêneros digitais	XLII
O componente Educação Física	XLV
Os desafios da Educação Física no Ensino Médio	XLVI
A Educação Física na BNCC	XLVI
A Educação Física dentro desta coleção	XLVII
Organização do conhecimento da Educação Física na coleção	XLVIII
Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção	XLIX
IV. Práticas de ensino-aprendizagem	L
A importância de avaliar	L
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	LXIII
Metodologias ativas: aprofundamento	LXIV
Pensar computacionalmente	LXVIII
V. Tempo de planejar	LXXI
Modelos de trabalho interdisciplinar	LXXII
Planejamento conjunto	LXXII
Planejamento individual	LXXV
Planejamento envolvendo apenas dois professores (LP e Arte, LP e EF, EF e Arte, LP e EF)	LXXV
Planejamento por <i>experiência</i> e não por volume	LXXV
Sugestões de cronograma	LXXVI
VI. Estrutura geral da coleção	LXXVII
Estrutura geral das unidades	LXXVII
Boxes	LXXVIII
VII. Apresentação deste volume	LXXVIII
Unidade 1 – A experiência profissional	LXXVIII
Capítulo 1 (Arte) – Quando a música é uma profissão	LXXVIII
Capítulo 2 (LP) – Autoconhecimento e escolha	LXXXI
Capítulo 3 (EF) – Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?	LXXXIII
Unidade 2 – A experiência jornalística	LXXXIII
Capítulo 1 (Arte) – O valor do passinho é dado pela mídia?	LXXXIII
Capítulo 2 (LP) – Leitura com astúcia	LXXXIV
Capítulo 3 (EF) – Não é briga! É MMA!	LXXXV
Unidade 3 – A experiência identitária	LXXXVI
Capítulo 1 (Arte) – Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta	LXXXVI
Capítulo 2 (LP) – Afinal, quem nós somos?	LXXXVI
Capítulo 3 (EF) – Tem futebol na minha identidade!	LXXXVIII
Unidade 4 – A experiência de me informar	LXXXVIII
Capítulo 1 (Arte) – Quando o teatro (in) forma	LXXXVIII
Capítulo 2 (LP) – Eu sou o curador	LXXXIX
Capítulo 3 (EF) – Descobrimo novas aventuras	XCI
Referências bibliográficas	XCII

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

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

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

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

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

Ancorando-se nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* de 2011 (DCNEM/2011), a BNCC reconhece que é papel do Ensino Médio proporcionar aos jovens brasileiros condições de inclusão, por meio do acesso à ciência, à tecnolo-

gia, à cultura e ao trabalho. A Base concorda também com as DCNEM/2011 quando defende a ideia de que isso só se dará com a “recriação da escola” e com a formulação de políticas e propostas de organização curricular.

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

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

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

1. Lei responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento da Educação Básica brasileira. A LDB define os objetivos da educação no país e propõe a necessidade de construção de uma *Base Nacional Comum Curricular*.

2. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

3. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/perguntas-e-respostas>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

4. A BNCC retira essa passagem do Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

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

II. Somos tão jovens

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

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Essa tal de adolescência

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

Há muitas décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e, sobretudo, o desenvolvimento cerebral da fase infantil e da adolescência. Em seus estudos específicos sobre a adolescência, Siegel (2016)⁵ desfaz aquilo que ele considera três “mitos” (ou estereótipos) “perigosos” que cercam essa etapa do desenvolvimento:

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

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

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

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

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.

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 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 PNLN/2021, optamos por produzir uma coleção em que não têm primeiro plano extensos recortes teóricos⁶ ensinados de forma transmissiva.

Falando só deste volume, os adolescentes poderão viver *experiências profissionais, jornalísticas, identitárias e de informação* por meio de uma série de atividades estimulantes. Nos outros cinco volumes, os jovens serão expostos a vivências que contribuirão para sua *experiência política, artística, crítica, de divulgação de saberes, 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.)

Para dar só um exemplo de como a adolescência é contemplada nesta coleção, dentro dessa perspectiva da vivência de *experiências*, na unidade 1, *A experiência profissional*, os alunos começam a enxergar a música como possibilidade profissional, depois entram em contato com o universo da música clássica, uma canção de um trio, um compositor que cria trilhas para filmes, “batem um papo” com a intérprete Juçara Marçal sobre cantar, refletem se são ou não inspirados pelo trabalho da maestrina Alondra de la Parra, a primeira mulher a se tornar diretora musical de uma orquestra australiana, e, finalmente, fecham esse capítulo 1, “Quando a música é uma profissão”, realizando cooperativamente um festival de música, baseando-se no percurso que fizeram nessa primeira sequência didática do livro.

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,

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 PNLN/2021.

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

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

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

e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias.

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

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

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

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

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

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

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

Esta coleção como um todo – estruturada a partir de *experiências* – procura desenvolver a autonomia moral e intelectual dos jovens por meio de inúmeras atividades que os convidam ao protagonismo, à capacidade de dialogar utilizando argumentos consistentes, ao planejamento, à adequada e produtiva comunicação oral e escrita, à criatividade, ao cuidado físico, à alteridade e à responsabilidade sobre as próprias escolhas, sem os quais é impossível, pensando nas demandas deste complexo século XXI, planejar, projetar sonhos e transformá-los em realidade. Nesse sentido, propomos algumas ações bastante concretas nesta coleção. Neste volume, por exemplo, na unidade 1, em que discutimos A

experiência profissional, o capítulo 2, “Autoconhecimento e escolha”, apresenta uma série de atividades relacionadas, principalmente, ao campo da vida pessoal. Trata-se de uma excelente oportunidade de refletir sobre as ocupações e profissões contemporâneas, considerando os interesses e as possibilidades dos alunos, para que possam delinear seus projetos pessoais. Nesse caso, os gêneros textuais *perfil*, *depoimento* e *entrevista* são voltados ao saber falar sobre si, e a apresentação oral é dedicada à análise do ato da escolha. Ainda nesse capítulo 2, na seção **Expressão**, os alunos são convidados a produzir, de forma colaborativa, um mapa de profissões dinâmico *on-line*. Por meio desse material, os estudantes ampliam seus conhecimentos sobre várias áreas de atuação e refletem sobre seus projetos de vida.

Nessa mesma unidade, no capítulo 1, “Quando a música é uma profissão”, os alunos participam de um percurso em que descobrem o que os músicos profissionais fazem, que diferença há entre optar por um bacharelado e uma licenciatura nessa área e exploram a profissão dos músicos de orquestra (além de entenderem o funcionamento desse tipo de agrupamento artístico), dos músicos de uma banda, daqueles que se direcionam para a produção musical e dos compositores de trilha para cinema. E finalizam experimentando o que é organizar um festival de música amador.

Ainda na unidade 1, no capítulo 3, “Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?”, a profissão de atleta é problematizada sob diferentes prismas, inclusive em relação a ganhos salariais. Há no capítulo destaque para desmistificar a ocupação de jogador de futebol, tendo em vista o fascínio que essa profissão exerce nos jovens brasileiros. No âmbito dessa perspectiva, são trabalhadas/mobilizadas habilidades como EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG502 e EM13LGG503.

Sabemos que um projeto de vida é feito de etapas complexas e de necessárias descobertas individuais e coletivas sobre quem somos. Por isso, na unidade 3 deste volume, ancorada na *experiência identitária*, dentro do campo artístico, os alunos investigam sua identidade. No capítulo 2, “Afim, quem nós somos?”, eles são convidados a discutir algumas questões que envolvem a noção de identidade, com o foco na questão étnico-racial. Sabemos que o estudo da noção de identidade é complexo e pressupõe considerações acerca das identidades assumidas e desejadas, envolvendo aspectos psicológicos e mecanismos reguladores das interações sociais. A ideia não é, por isso, aprofundar essa discussão com os alunos, mas tratar o termo dentro de uma perspectiva que considera referências identitárias ligadas ao grupo étnico-cultural, buscando a compreensão dos processos identitários, o autoconhecimento e o combate ao preconceito, pontos destacados na CEL 2.

Na seção **Expressão** desse mesmo capítulo 2, os alunos recorrem a referências contextuais, estéticas e culturais para a composição de um álbum formado por materiais diversos, nos quais se associam a linguagem verbal e recursos não verbais.

A atividade envolve procedimentos de planejamento, produção e edição previstos na habilidade EM13LP15. Pelo tema definido, a atividade também se relaciona à habilidade EM13LP27, que considera o engajamento em situações que dizem respeito aos direitos da comunidade, aspecto que estará em evidência no contexto de algumas das produções. Além disso, tem como foco habilidades relativas ao processo de estudo e pesquisa, considerando, sobretudo, a interação produtiva em situações de trabalho em equipe.

Ainda na unidade 3, no capítulo 3, “Tem futebol na minha identidade!”, os estudantes têm a oportunidade de discutir, sempre de forma crítica, a identidade por meio desse esporte que é bastante popular no Brasil: o futebol. E o capítulo 1, “Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta”, desenvolve/mobiliza as habilidades EM13LGG601, 602, 603 e 604, ligadas à CEL 6, e contribui para “promover o entrelaçamento de culturas e saberes” (BNCC, p. 483) que formam os brasileiros, além de estabelecer diálogo com o que propõe a CEL 2 (habilidades EM13LGG201 e EM13LGG203).

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, como fazem no capítulo 2, “Leitura com astúcia” (unidade 2, *A experiência jornalística*), quando pensam sobre a viabilidade de seguir uma carreira como a de Herton Escobar, jornalista especializado na cobertura de ciência e meio ambiente.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

Carol Dweck, motivada a compreender como alunos em idade escolar lidam com desafios e dificuldades, pesquisou quais eram as estratégias utilizadas por eles para resolver uma série de quebra-cabeças complexos. Ela observou que, enquanto alguns demonstraram apreço ao desafio e

reagiram de maneira positiva, outros enxergaram a atividade, mesmo tentando pouco ou nada, como um fracasso e como algo pouco estimulante. Ao longo de mais de vinte anos de pesquisa, a psicóloga conduziu diversos estudos nessa linha e concluiu que não somos ensinados a pensar sobre as nossas habilidades para aprender e que a opinião que alguém constrói a respeito de si mesmo afeta a forma como a sua vida será encaminhada. Ela constatou também que há duas formas diferentes de lidar com o erro, de se conectar com as pessoas, de olhar para as nossas habilidades pessoais e de se relacionar com as situações diárias, inclusive aquelas relacionadas ao aprendizado: pela “Mentalidade Fixa” ou pela “Mentalidade de Crescimento”.

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

Adolescência e saúde mental

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

Como vimos com Contardo Calligaris (2009), esses jovens vivem sob uma espécie de “moratória”, têm sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e carregam uma certa obrigação de serem felizes; vimos também com Siegel (2016)⁷ que não são os “hormônios em fúria [que] fazem com que jovens ‘enlouqueçam’ ou ‘percama 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?

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

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

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovoçada (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 autoprovoçada?

A OMS subdivide a violência autoprovoçada 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 ocultas 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 autoprovoçada (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 autoprovoçada. 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

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

especializados (Centro de Atenção Psicossocial – CAPs e Unidades Básicas de Saúde – UBS, por exemplo) e para o Conselho Tutelar (segundo estabelece a Lei nº 13.819). Além disso, deve-se relatar a situação para a família do aluno e garantir que ele não fique em desamparo. É importante que o professor acompanhe e mantenha vínculo e postura de apoio. Conversar com o aluno em intervalos regulares, estabelecendo combinados que possam aliviar estresse é um fator protetivo importante. O professor pode também rever formas e períodos de avaliação.

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

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

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

➤ O que é *bullying*?

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

A prática de violência denominada *bullying*, palavra da língua inglesa sem termo equivalente na língua portuguesa, diz respeito a um conceito bem complexo e passou por diversas reflexões desde as décadas de 1970-80, sobretudo com os estudos de Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês,

professor-pesquisador na Universidade de Bergen (Noruega). Atualmente, o *bullying* é definido como ato de intimidação sistemática ocorrida principalmente na esfera escolar. A prática de *bullying* envolve um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação evidente, tomadas por um ou mais alunos contra seu(s) colega(s), causando dor e sofrimento ao outro.

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

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

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

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

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

Com a popularização dos meios digitais, a prática de intimidação sistemática tem ocorrido com frequência também por meio da internet. Essa modalidade virtual, o *cyberbullying*, ocorre majoritariamente pelos *smartphones*, aparelhos que possibilitam acesso às redes sociais. Como se sabe, esses dispositivos móveis costumam conter uma série de aplicativos,

além de enviar mensagens instantâneas rapidamente e de possuir câmeras fotográficas e filmadoras. O *cyberbullying* expõe muito mais a vítima ao cenário público e extrapola o ambiente institucional da escola. Os estudos sobre *bullying* foram significativamente ampliados após o surgimento dessa modalidade de violência virtual. A legislação brasileira, através da Lei nº 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015, instituiu o *Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying)*.

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

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: primária, secundária e terciária. A **prevenção primária** consiste em um conjunto de iniciativas que têm como objetivo evitar a ocorrência de *bullying*: promoção de um ambiente de escuta respeitosa entre os alunos que privilegie uma cultura de paz; elaboração de sequências didáticas em que se privilegie a vivência e apreciação de diferentes linguagens artísticas; criação de *círculos de qualidade*⁹ (um tipo de assembleia que consiste em promover a identificação, análise e resolução de um problema comum); criação de agremiações de alunos. A **prevenção secundária** consiste em ações que promovem a interrupção de casos evidentes: trabalho com textos e filmes/séries com temas que envolvam conflitos e disputas; planejamento de sequências didáticas e aulas com temas que envolvam *bullying* e *cyberbullying*; promoção da Ajuda entre Iguais ou Sistema de Apoio entre Iguais/SAI (formação de um grupo de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem seus pares que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades) (Tognetta e Vinha, 2008). A **prevenção terciária** é um conjunto de ações de tratamento e providências promovidas após a situação instalada: intervenção social; intervenção nos “autores” (atividades que estimulem a cooperação dos estudantes nos espaços de convivência); intervenção nos “alvos” (propostas de estratégias de desenvolvimento da assertividade para vítimas e exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a autoestima das vítimas para que elas se defendam de seus agressores).

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.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Neste volume, por exemplo, na unidade 1 (*A experiência profissional*), dentro do campo da vida pessoal, no capítulo 2, “Autoconhecimento e escolha”, pensando na saúde mental dos jovens, propomos um percurso que convida o aluno à composição de um “perfil”, por meio do qual ele reflete sobre algumas de suas características pessoais e se conhece. Na unidade 3 (*A experiência identitária*), situada no campo artístico, os alunos têm mais oportunidades de expressar o que sabem sobre si mesmos. No capítulo 2, “Afinal, quem nós somos?”, na seção **Experimentando ser poeta**, eles produzem um poema baseado em uma experiência pessoal real.

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. 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): investigam de que forma uma dança criada nas periferias, como o passinho, se transforma em produto midiático altamente rentável; exercitam diferentes olhares sobre a prática de um esporte controverso como o MMA; entram em contato com criadores que, em parceria com o público, utilizam o teatro como forma de ampliar a consciência crítica dos espectadores; transformam-se em curadores, coletando dados, pesquisando, divulgando e checando informações; (na coleção como um todo) os aprendizes entendem de que forma aquilo que eles escolhem consumir artisticamente hoje está ligado ao trabalho do jornalismo cultural e dos assessores de imprensa; conhecem um tipo de música experimental que aproveita os sons quase banais do cotidiano em suas composições; compreendem de que forma uma arte como a dança pode sair dos palcos convencionais e adentrar a vida cotidiana das cidades; conhecem danças populares, que não envelhecem e que são patrimônios imateriais importantíssimos para a identidade dos brasileiros, como o frevo; aprendem a identificar de que forma um conhecimento científico, inacessível para os leigos, se transforma em artigo e vídeo de divulgação científica; analisam criticamente o fenômeno das chamadas *fake news*, da pós-verdade, da manipulação possibilitada pelos algoritmos; percebem a importância das empresas de *fact-checking* no combate à desinformação; realizam estudos de caso no campo esportivo; entre outros *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores); etc.

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

No LE, nas páginas finais, e mais adiante neste MP, apresentamos os temas contemporâneos transversais (segundo docu-

mentos oficiais ligados à BNCC) que são contemplados em cada um dos volumes desta coleção e as culturas juvenis abordadas.

Experimentar para poder experimentar 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*?

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 *expe-*

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

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.

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

riência, dessa forma, “não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca” (p. 21). O ato de experienciar, para Larrosa, é absolutamente pessoal, jamais impessoal. A escola, sabemos, com a sua organização hierárquica secular, tem proporcionado poucas *experiências* efetivas aos alunos e, certamente, aos educadores, o que ajuda a explicar a desmotivação desses dois atores essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

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

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

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

Acreditamos que os estudantes só desenvolverão competências e habilidades “que lhes possibilitem mobilizar e articular

conhecimentos desses componentes [que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias] simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BNCC, p. 481) em uma escola verdadeiramente aberta à *experiência*, que possibilite que os alunos se “ex-ponham”. Larrosa chama nossa atenção para este fato: “Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘exposição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’” (p. 25). Na unidade 4 (*A experiência de me informar*), no capítulo 3, “Descobrimos novas aventuras”, depois de coletar informações e de pesquisar, a seção **Bora pra quadra?** convida o aluno a se “ex-por”, como define Larrosa, e não a apenas teorizar, praticando, em um ambiente externo (praça, parque etc.) ou na própria escola, o *trekking*.

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

Nessa direção, Larrosa afirma que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (p. 27). A escola precisa, por isso, ser o espaço da coletividade, mas sem perder de vista o individual, pois “o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (p. 27). Para garantir essa autoria, a coleção é atravessada por seções e boxes como **E se a gente...?, Expressão, Desafio de linguagem, Experimentando, Bora pra quadra?**. Ainda neste volume, por exemplo, no capítulo 1, “Quando a música é uma profissão”, na unidade 1 (ligado ao campo da vida pessoal, dentro da *experiência profissional*), na seção **Expressão**, os alunos são incentivados a organizar um festival de música na escola em lugar de apenas assistir a um *show* desse tipo. No capítulo 3, “Tem futebol na minha identidade!”, dentro da unidade 3 (situada no campo artístico, relacionada à *Experiência identitária*), em lugar de apenas debater sobre como homens e mulheres enxergam o futebol em seus processos de socialização, os alunos e as alunas são convidados a experimentar jogar, juntos, uma partida de futebol.

Finalmente, relembremos, 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 compartilhar 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 irrepitível, 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 PNL/D/2021, estruturamos esta coleção de uma forma bastante específica, a qual será apresentada a seguir.

Os campos de atuação social¹³ 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

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

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 pessoal, os alunos vivenciarão *A experiência profissional*; na segunda unidade, *A experiência jornalística* (dentro do campo de atuação jornalístico-midiático); na terceira, *A experiência identitária* (dentro do campo de atuação artístico); e na quarta unidade, *A experiência de me informar* (situada no campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa). Destacamos o cuidado de não restringir toda a unidade a apenas um campo de atuação social. Essa estratégia certamente aproximará os estudos feitos no livro didático do que realmente acontece no dia a dia: somos, o tempo todo, atravessados por textos (verbais e não verbais) de variados gêneros, pertencentes a vários campos de atuação. O campo de atuação social, nesta coleção, serve, portanto, para inspirar o tipo de *experiência* que será proposto ao aluno em cada unidade e não para empobrecê-la ou artificializá-la.

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

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Vida pessoal	1. <i>A experiência profissional</i>	1. Quando a música é uma profissão 2. Autoconhecimento e escolha 3. Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?
Jornalístico-midiático	2. <i>A experiência jornalística</i>	1. O valor do passinho é dado pela mídia? 2. Leitura com astúcia 3. Não é briga! É MMA!
Artístico	3. <i>A experiência Identitária</i>	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. <i>A experiência de me informar</i>	1. Quando o teatro (in)forma 2. Eu sou o curador 3. Descobrindo novas aventuras

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; 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 <i>on-line</i> ; reflexão sobre a escolha da profissão de atleta, sobretudo o jogador de futebol, e músico como projeto de vida.	Cultura <i>hip-hop</i> (<i>dança passinho</i>); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (postagem em <i>blog</i> 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.

Em outro volume, os alunos vivenciam *A experiência política* (inspirada no campo de atuação na vida pública); *A experiência artística* (inspirada no campo artístico); *A experiência de divulgar saberes* (ligada ao campo das práticas de estudo e pesquisa); *A experiência crítica* (campo jornalístico-midiático). Dentro desta coleção, há ainda um volume em que o campo de atuação da vida 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 adequem aos seus objetivos pedagógicos e tenha uma noção deste material como um todo. Além disso, elencamos os principais **temas contemporâneos transversais** e as **culturas juvenis** contemplados nos livros.

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Atuação na vida pública	1. <i>A experiência política</i>	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. <i>A experiência artística</i>	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. <i>A experiência de divulgar saberes</i>	1. A dança ocupando o espaço e divulgando (seus) mundos 2. Traduzindo para descomplicar 3. Cultura popular: decifrando as danças
Jornalístico-midiático	4. <i>A experiência crítica</i>	1. Jornalismo cultural: mediação e crítica de arte 2. Avalanche de desinformação 3. Basquete: o importante é competir! Será?

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

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Atuação na vida pública	1. <i>A experiência da participação política</i>	1. Quando a música quer ser crítica 2. Política é coisa séria 3. Tem esporte na minha comunidade?
Vida pessoal	2. <i>A experiência de ser jovem</i>	1. Representar para documentar a (nossa/sua) realidade 2. Juventude(s) 3. Saúde na juventude: preciso me preocupar?
Artístico	3. <i>A experiência da finitude</i>	1. Dançar a morte é possível? 2. Podemos falar sobre a morte 3. Saúde é o que interessa?
Práticas de estudo e pesquisa	4. <i>A experiência de estudar</i>	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 <i>hip-hop</i> (<i>rap</i>); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (<i>podcast</i>); movimento <i>Manguebeat</i> ; 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 (<i>post</i> em rede social, <i>webquadrinhos</i>); atuação política do jovem; prática do <i>cosplay</i> ; saúde na adolescência.	Recriação de dança clássica por jovem com experiência na cultura <i>hip-hop</i> ; cultura <i>gamer</i> .	Criação de <i>fanzine</i> ; reflexão sobre estratégias a serem empregadas na resolução de questões de Enem e vestibular e sobre a importância da organização dos estudos no Ensino Médio; síntese de pesquisa por meio de técnica de produção audiovisual chamada <i>animação em whiteboard</i> .

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Atuação na vida pública	1. <i>A experiência de se posicionar</i>	1. Quando a música é posicionamento 2. Preparando minha atuação política 3. Por que não praticar o skate?
Artístico	2. <i>A experiência do novo</i>	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. <i>A experiência da curadoria</i>	1. Dançar, filmar, selecionar... 2. Uma seleção não aleatória 3. Virtual vs real: a curadoria nos jogos
Práticas de estudo e pesquisa	4. <i>A experiência de expor</i>	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 grêmios estudantis; 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. <i>A experiência de reconhecer direitos</i>	1. Arte e cidadania combinam 2. Sim, eu tenho direitos 3. <i>Fútbol Callejero</i> : jogando pela garantia de direitos
Artístico	2. <i>A experiência de ver os diálogos da arte</i>	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. <i>A experiência midiática</i>	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. <i>A experiência de produzir conhecimento</i>	1. Representar para preservar 2. Construindo conhecimento 3. loga: conhece-te a ti mesmo?

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
Temas contemporâneos transversais	Educação em direitos humanos; Direitos da criança e do adolescente; Trabalho.	Diversidade cultural; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação para o consumo; Trabalho.	Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Vida familiar e social; Trabalho.
Culturas juvenis	Leitura e análise de artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente; reflexão sobre a importância do esporte na vida do adolescente; leitura de fragmentos do Estatuto da Juventude e discussão sobre sua validade; atuação política do jovem.	Leitura e análise de cenas de <i>graphic novel</i> ; expressão de emoções pela dança; criação de <i>fanfiction</i> ; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (videominuto); uso da Ginástica para Todos (GPT).	Análise e pesquisa de fenômenos musicais <i>pop</i> ; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (<i>podcast, card</i>); discussão sobre a publicidade feita em mídias digitais, os influenciadores digitais e a midiáticação 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 (<i>teaser</i>); prática de ginástica de conscientização corporal (ioga).

Campo de atuação	Unidade	Capítulos
Vida pessoal	1. <i>A experiência de contar quem eu sou</i>	1. Quando o teatro fala de seus criadores 2. Eu para os outros 3. As lutas na minha vida
Artístico	2. <i>A experiência do grito</i>	1. Dançar para dizer o que penso 2. A arte que provoca 3. Kiaaaai: o grito das lutas
Jornalístico-midiático	3. <i>A experiência de compartilhar</i>	1. A arte de compartilhar 2. (Com)partilhar 3. Me concede uma dança?
Prática de estudo e pesquisa	4. <i>A experiência de descobrir</i>	1. Músicas do nosso e de outros mundos 2. Descobrir junto 3. <i>Click</i> : 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 (<i>gif</i>); práticas de movimentos de lutas.	Cultura <i>hip-hop</i> (<i>rap, breaking, slam</i>); expressão por meio do <i>breaking</i> ; análise de conto sobre exclusão na educação; produção de envelope; análise e produção de manifesto; organização de um evento de <i>slam</i> 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 (<i>fake news</i> e <i>cyberbullying</i>); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (<i>prints</i> de tela e <i>meme</i>); prática de danças como o forró.	Pesquisa sobre músicas, produção de roteiro audiovisual e simulação de programa de TV: Reflexão sobre a pesquisa e a divulgação científica como possibilidade de projeto de vida; discussão sobre algoritmos na internet; organização de fórum de debates sobre tema de interesse dos estudantes do Ensino Médio.

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

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

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

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

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

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

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

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

Em síntese, seguindo essa abordagem, esta coleção é composta, no total, de 72 capítulos (inseridos, em 24 unidades), que se ancoram em *experiências*, inspiradas pelos campos de atuação social da área, mas não restrita a eles, as quais desenvolvem várias competências gerais e específicas e habilidades comuns à área, mas tivemos o cuidado de estru-

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.

16. Grifo consta na BNCC.

turar cada uma das unidades a partir dos três componentes, valorizando suas possibilidades de contribuição, o que permite aos professores liberdade para adotar vários formatos de aula e para buscar, em eventuais novos tipos de curso, integração entre saberes.

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

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

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

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

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

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

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

- (1) comunicar, respeitosa e adequadamente, o que pensam, saindo do senso comum, em boxes como o **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito** e **Papo aberto**. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 2;
- (2) organizar seu pensamento, oralmente ou por escrito, respeitando determinadas convenções. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3 e 4;
- (3) construir aquilo que o professor francês Jean-Marie Goulemot chama de “biblioteca cultural” (ver “Bibliografia comentada” na próxima página 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 3 deste volume, que se inspira no campo artístico, os alunos exercitam, por meio de variadas estratégias, *A experiência identitária*. Para vivenciar isso e refletir sobre a pluralidade da formação da identidade brasileira, os alunos:

- (1) “leem” fotografias que registram expressões artísticas indígenas e um painel de um coletivo indígena, bastidores (como suportes para trabalhos artísticos contemporâneos), retratos de família, xilogravuras sobre filtro de café, trecho de um estudo acadêmico, transcrição de falas de uma cena de telenovela, comentários de rede social de uma atriz, poemas (em versos e em prosa), fala de um *youtuber* indígena, parte de um ensaio, passagem de ensaio que faz uma abordagem antropológica da relação entre futebol e identidade social em nosso país e um texto sobre a diferença salarial entre homens e mulheres no esporte (nas seções **Leitura** e **E se a gente...?**);
- (2) “batem um papo” crítico e com propriedade com a primeira deputada indígena eleita no Brasil e com um volante (nas seções **Bate-papo de respeito**);
- (3) discutem com os colegas sobre arte popular indígena, arte contemporânea, frases preconceituosas, exposições destinadas exclusivamente a artistas negros, se o conteúdo da TV brasileira respeita e reflete as várias etnias formadoras da nossa sociedade, pintura, artistas fora do eixo RJ-SP-BH, futebol como esporte de meninos (nos boxes **Fala aí!**, nas seções **E se a gente...?** e na subseção **Papo aberto**);

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

- (4) são (ou não) inspirados por uma fotografia, um ilustrador que se inspira em xilogravuras, por poetas, artistas visuais contemporâneos, um pintor indígena, um *youtuber*, poetas, um romancista, um antropólogo, um teórico de estudos culturais e um volante (nos boxes **Inspira?** e por meio das personagens apresentadas nos capítulos);
- (5) investigam uma revista de arte e a regra dos terços em fotografia (no boxe **Investigue**);
- (6) ampliam sua “biblioteca cultural” conhecendo Ailton Krenak e seu discurso proferido no Congresso Nacional, o autor Jaider Esbell, as poetas Márcia Wayna Kambeba e Helena Kolody, o canal *Wariu*, ouvindo canções de Milton Nascimento, Fernando Brandt, Nando Reis, Samuel Rosa, Leandro Oliveira e Guilherme Dantas sobre o futebol;
- (7) finalmente, produzem, seguindo etapas, uma composição inspirada na estética de cordel, obras sobre suportes usados comumente no universo doméstico, um debate, um poema, um comentário de internet, um álbum sobre a identidade étnico-racial da comunidade escolar e participarão de um jogo que tem como foco refletir sobre a forma como homens e mulheres vivenciam o futebol (nas seções **E se a gente...?**, **Experimentando**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**).

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Ampliando esse conceito, defendemos que é papel de um livro didático, sobretudo de uma coleção de Linguagens e suas Tecnologias, fornecer novos “exemplares” (livros, filmes, exposições, *sites* etc.) para composição da “biblioteca cultural” dos alunos. Como estratégia para garantir a formação e/ou ampliação desse repertório, apresentamos ao longo dos volumes inúmeros boxes **Biblioteca cultural**, relacionados, direta ou indiretamente, às experiências propostas nas unidades a partir dos cinco campos de atuação social.

➤ 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, o capítulo 2, “Leitura com astúcia” (dentro da unidade 2, *A experiência jornalística*), abre espaço (na seção *Experimentando ser jornalista*) para um trabalho interdisciplinar com professores de Geografia, História, Sociologia, Biologia etc. porque a notícia escrita pode enfatizar temas ligados a esses outros componentes curriculares. Esse diálogo é interessante inclusive para os alunos entenderem que para escrever um texto consistente muitas vezes um jornalista precisa pesquisar economia, política, artes etc., daí a existência de jornalistas especializados. A **Leitura 5** (“O perigo de uma história única”) desse capítulo pode ser realizada com apoio do professor de História ou de Sociologia. O boxe **Bate-papo de respeito**, que propõe uma conversa a partir de uma fala do jornalista Herton Escobar, pode ter como convidados os professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para qualificar as reflexões sobre jornalismo científico. Finalmente, a seção **Expressão**, “Eu, repórter”, é uma excelente oportunidade para um trabalho interdisciplinar, pois as equipes jornalísticas podem contar com o apoio de “especialistas” (os professores de Arte, História, Geografia, Filosofia, Física, Matemática, Química) em variadas áreas.

A unidade 3, *A experiência identitária*, pode ser inteiramente desenvolvida em conjunto com os professores de Sociologia, História e Geografia.

O capítulo 1, “Quando o teatro (in)forma”, da unidade 4, *A experiência de me informar*, se enriquecerá muito com o apoio do professor de História no trabalho com a contextualização histórica da obra de Bertold Brecht, na Europa, e Augusto Boal, no Brasil.

No capítulo 2, “Eu sou curador” (na unidade 4, *A experiência de me informar*), a seção **Experimentando ser curador** e a **Leitura 4** podem contar com o apoio dos professores de Biologia, Geografia e História. O boxe **Bate-papo de respeito** pode ser desenvolvido junto com o professor de Biologia ou Geografia. O projeto proposto pela seção **Expressão** certamente se enriqueceria se pudesse contar com a entrevista dos professores de Geografia e Biologia.

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. A título de exemplo, no capítulo 2, “Eu sou curador” (na unidade 4, *A experiência de me informar*), na seção

E se a gente coletasse dados? os alunos são convidados a coletar informações que lhes permitam mostrar como os estudantes jovens fazem as pesquisas bibliográficas necessárias à realização de trabalhos na escola ou na universidade. Para isso, eles devem entrevistar esses estudantes usando como roteiro uma lista de perguntas com respostas fechadas. Nessa atividade, os aprendizes precisam:

- (a) definir a quantidade de entrevistados para gerar uma amostra significativa;
- (b) definir o universo de entrevistados;
- (c) produzir perguntas;
- (d) realizar as entrevistas;
- (e) reunir os dados coletados;
- (f) produzir gráficos, usando, de preferência, ferramentas digitais;
- (g) publicar os gráficos em um cartaz;
- (h) discutir os resultados obtidos.

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 Brasil²⁰ 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.

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.

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

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

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

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

➤ **Abordagem do ensino de Arte nesta coleção**

Apesar de o ensino de Arte, atualmente, estar presente nas escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, existem muitas diferenças no modo como essa área de conhecimento é abordada em cada instituição. Mesmo que a legislação, como vimos anteriormente, determine a obrigatoriedade da presença das linguagens das artes visuais, da dan-

ça, 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.

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).

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



Ilustração esquemática da abordagem triangular.

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

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

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

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

O eixo da leitura

O eixo da leitura tem como base o modo como o educador Paulo Freire, reconhecido por Ana Mae Barbosa, tal qual mencionamos, como referência para a elaboração da abordagem triangular, concebe essa ação. Ler, para esse pensador, tem o sentido de leitura do mundo, compreensão sensível e crítica dos códigos que se apresentam ao sujeito, presentes nas obras de arte, nas manifestações culturais e em todas as formas observáveis nos espaços que ocupamos. Essa dimensão está ligada à percepção e à capacidade de ampliar as possibilidades de interação com as formas do mundo, traduzidas no aspecto relacional dos alunos com a obra, a partir de seus próprios repertórios. A “leitura”, aqui descrita, acolhe sensações, sentimentos, pensamentos e reflexões suscitados a partir de relações tecidas

entre as subjetividades daqueles que produzem e daqueles que apreciam as obras artísticas apresentadas nos capítulos.

Nesta coleção, o eixo da leitura é contemplado, sobretudo, nas seções **Leitura** (estruturadas a partir das questões presentes em **Papo aberto** e **Por dentro**) e nas reflexões sobre as produções dos próprios alunos nas seções **Experimentando**, **E se a gente...?** e **Expressão**. Nessas seções, os alunos são convidados a refletir sobre as produções artísticas, seus pressupostos e o modo como se relacionam com o que “leem”. Um exemplo disso está na unidade 3 (*A experiência identitária*), no capítulo 1, “Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta”, em que o aluno é convidado a “ler”, na seção **Leitura 1**, fotografias e um painel indígena. Essas produções são analisadas na seção, e o aluno é convidado a analisar manifestações artísticas ligadas direta e indiretamente a comunidades indígenas. Nas questões que compõem o **Por dentro das fotografias e da pintura**, os alunos observam os efeitos estéticos do uso do preto e branco, os enquadramentos, os adornos indígenas registrados pela fotógrafa e as diferenças entre as fotografias e a pintura. Em **Papo aberto sobre as fotografias e a pintura**, por sua vez, a leitura é outra. Os alunos fazem uma leitura oral mais livre das produções e discutem conceitos como arte, arte popular e arte contemporânea, entre outros temas. Ler, portanto, tem sentido bastante amplo e não se restringe a apenas decodificar elementos do que é lido; ler significa, nesta coleção, também provocar o leitor a refletir sobre a forma como ele é atravessado pela obra que lê.

O eixo da produção

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

Nesta coleção, as seções **Experimentando**, **Expressão** e **E se a gente...?** visam contemplar o eixo da produção proporcionando aos alunos a possibilidade de participarem ativamente de processos de pesquisa em criação em Arte conectados com seus modos de ser e viver no mundo e com as demais *experiências* de aprendizagem presentes nos capítulos, incluindo as obras apresentadas nas seções **Leitura** e os contextos em que estão inseridas. Um exemplo disso está na seção **E se a gente criasse uma obra inspirada na xilogravura dos cordéis?**, na unidade 3 (*A experiência identitária*), no capítulo 1, “Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta”. Nela, os alunos são convidados a criar, sempre seguindo etapas de trabalho, uma composição inspirada na xilogravura utilizando a técnica do carimbo, a exemplo do que fez o artista Fernando Vilela em seu livro *Lampião & Lancelote*.

O eixo da contextualização

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

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

O box **Bate-papo de respeito**, por exemplo, presente no capítulo 1, “Quando a música é uma profissão” (na unidade 1, *A experiência profissional*), propõe um diálogo qualificado dos alunos com o pensamento da intérprete Juçara Marçal, a fim de estimular uma reflexão no grupo sobre a existência ou não de uma “personagem” no ato de cantar de uma cantora. Já o box **Inspira?**, desse mesmo capítulo, propõe que os alunos pesquisem sobre orquestras importantes que Alondra de la Parra regou e sobre a profissão de regente, dentro do que foi discutido no **Leitura 2**.

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

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

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

A BNCC também prevê que a aprendizagem artística se dê a partir da participação dos estudantes em processos criativos

e de pesquisa nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música, do teatro entre outras, propondo que sejam trabalhadas as especificidades desses códigos e as interconexões entre eles, considerando e incorporando os contextos sociais, culturais, artísticos, políticos e estéticos dos jovens estudantes, em intenso diálogo com as culturas juvenis.

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

Estes seis livros não intencionam elitizar a arte. Ao contrário. Acreditamos ser um direito dos alunos, de qualquer parte do país, ter contato com um tipo de arte que, infelizmente, pode ser inacessível a muitos por inúmeras razões, inclusive econômicas. Isso não significa que não tenhamos selecionado obras que não dialoguem, ainda que pareçam complexas demais, com a(s) juventude(s) que habita(m) e inspira(m) a coleção. Na prática, a título de exemplo, em um único volume, os alunos “leem”, sempre de forma contextualizada, como preconizam a BNCC e a abordagem triangular, uma apresentação da obra *Boeuf sur le toit*, regida pela maestrina mexicana Alondra de la Parra, a canção “Obá Iná”, da banda Metá Metá, o pensamento da cantora Juçara Marçal, o tema principal da trilha sonora de *Star Wars* (criada por John Williams) e criam um festival de música na escola; “leem” uma imagem da dança passinho, um *teaser* do vídeo “Na batalha – Passinho”, o videoclipe “De ladin”, o pensamento do artista Djalma Moura e se arriscam a “rabiscar” passos de dança; “leem” fotografias de expressões artísticas indígenas, registradas por Claudia Andujar, um painel de um coletivo indígena, o Mahku, uma obra de arte contemporânea (*Bastidores*), de Rosana Paulino, xilogravuras sobre papel-filtro de Tiago Gualberto, criam uma obra inspirada na xilogravura e desenvolvem obras com suportes usados comumente no universo doméstico; “leem” um *webdoc* de uma peça de teatro, o pensamento de Augusto Boal, o videoclipe de um espetáculo de rua, experimentam ser atores de um teatro-fórum e realizam uma encenação.

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 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, sequenciamento, figurinos, sonoridades etc., relacionando-os com os sentidos gerais da obra.

A coleção apresenta também inúmeras propostas de *experiências* de investigação artística, individuais e coletivas, por meio das quais os alunos poderão pesquisar assuntos diversos considerando aspectos históricos, sociais, políticos e culturais e, ainda, desenvolver os próprios modos de estabelecer conexões entre os acontecimentos do mundo e o modo como estes os afetam, afetam as pessoas ao seu redor e aquelas que ocupam contextos sociais diferentes dos seus. São fornecidos, assim, subsídios para que os alunos se posicionem ativamente sobre a arte e o fazer artístico. Nesse caminho de pesquisa, estratégia bastante incentivada pela BNCC, na unidade 4, *A experiência de me informar*, no capítulo “Quando o teatro (in)forma”, os alunos são convidados a pesquisar o Teatro Épico, estética fundada por Bertold Brecht, dentro da ideia de um teatro crítico, explorada na leitura do capítulo.

Não deixamos também de reconhecer e valorizar as heranças culturais do nosso país, formas expressivas potentes que revelam modos de ser relacionados a contextos históricos, sociais e culturais que formam a sociedade brasileira. Assim, na unidade 3 deste volume, que trata da *experiência identitária*, no capítulo 1, “Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta”, os alunos são apresentados ao trabalho artístico do coletivo Mahku, formado por artistas indígenas do povo Huni Kuin.

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,

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.

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 explorem 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 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 cancionário nacional quanto as internacionais –, oferecendo

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

subsídios para que tenham relações entre as composições musicais e o desenvolvimento cultural, político e social de um povo.

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

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

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

Teatro

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

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

O componente Língua Portuguesa

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

Diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram e sustentam as diversas perspectivas do ensino de língua na escola ao longo do tempo. Soares (1988) nos lembra que somente na segunda metade da década de 1980 os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, ampliaram seu referencial teórico e passaram a se orientar por uma nova concepção de linguagem: “[...] uma

concepção que vê a língua como enunciação, discurso [...], e que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização” (Soares, 1988, p. 59).

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

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

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

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

► Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa

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

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 apreender de uma leitura faz parte de nosso conhecimento prévio (ou “biblioteca cultural”), ou seja, é anterior ao que está escrito/dito, pois “um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente posto”. Todo texto tem um percentual de maior ou menor grau de dependência dos conhecimentos do leitor anteriores ou exteriores a ele.

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

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

Nesta coleção, propusemos atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar, inferir etc.) com diferentes graus de dificuldade. Incluímos, ainda, questões que exigem expressão oral da opinião acerca de temas éticos, políticos, morais ou estéticos, notadamente nos boxes **Fala aíl!**, 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 box **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, dependendo do gênero, com um box-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,

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

os alunos terão condições de apreender 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.

Cumpra 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 e 10 e CEL 2, 3, 4 e 7.

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

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

Nesse sentido, é forte na coleção a preocupação em criar nos alunos uma visão política (**nunca político-partidária**)

mais consistente e adulta, por meio da qual eles se percebam cidadãos que podem interferir no país em que vivem porque compreendem, por exemplo, como funciona um projeto de lei (PL), dominam sua estrutura formal (ementa, proposta e justificativa), 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. É, ainda, bastante presente na coleção a preocupação de mostrar aos alunos que, por exemplo, a atividade jornalística também emite opiniões e não apenas em editoriais, artigos de opinião e outros gêneros argumentativos; gêneros como a reportagem e a notícia revelam igualmente os valores ideológicos de seu autor ou da empresa para a qual trabalha (como é explorado em detalhes no capítulo 2, “Leitura com astúcia”). 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 possibilidades expressivas” (p. 503).

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

Não deixamos de reforçar,²⁸ nos volumes da coleção, os laços dos alunos com referências importantes do cânone literário, como Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, José Saramago, Camões, Dias Gomes, entre outros, e com alguns autores clássicos estrangeiros, como Arthur Conan Doyle, Shakespeare e Goethe. Além deles, os estudantes poderão encontrar nas páginas da coleção – em diálogo direto com o que a BNCC propõe – muitos autores contemporâneos e plurais como Milton Hatoum, João Anzanello Carrascoza, Daniel Galera, Marcelino Freire, Rayane Leão, Ricardo Aleixo, Vinícius Calderoni, Márcia Wayne 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 seqüências e preencher as “lacunas” do texto.

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Da literatura ao letramento literário

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

romanesco 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 apreendidas pela leitura dos textos literários ou do resgate sem função de características de gêneros literários. Com isso, o ensino de literatura que propomos se configurará “não como mero exercício de erudição e estilo, mas como caminho para se alcançar, por meio da fruição, a representação simbólica das experiências humanas” (PCN+, 2002, p. 55). Enfim, busca-se prioritariamente formar o leitor literário ou, melhor ainda, “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (OCNEM, 2006, p. 54).

Práticas de linguagem: produção de texto

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

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

Pensando nisso, os capítulos de Língua Portuguesa são divididos em três grandes partes. Na primeira, são oferecidos aos alunos momentos de leitura e produção de texto relacionados, direta ou indiretamente, a um tipo de *experiência*; na segunda parte (**Experimentando +**), apresentam-se, por meio de mais leituras, atividades de produção e pesquisa, outras abordagens e perspectivas relacionadas à *experiência* proposta na unidade. Na terceira parte (**Expressão**), o aluno é

convidado a realizar um projeto que resgata recortes do que vivenciou e refletiu no capítulo (criação de um festival, organização de um fórum de debates, realização de uma pesquisa focal, montagem de uma peça teatral, criação de um jogo para ensinar crianças a lidar com os conteúdos da internet etc.).

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

Como exemplo, neste volume, no capítulo 2 (“Leitura com astúcia”), na unidade 2 (*A experiência jornalística*), após ler e analisar textos jornalísticos, o aluno estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, “O discurso reportado”, depois é convocado, no boxe **Desafio de linguagem**, a transcrever dois parágrafos das notícias ou reportagens estudadas no capítulo, substituindo o *verbo de dizer* utilizado nelas de modo a tornar o discurso: mais preciso, mais crítico, sensacionalista etc.

Depois de interagir com profundidade com os textos oferecidos nas seções **Leitura** (sempre ancorados na *experiência* proposta na unidade), e, em alguns casos, após estudar determinados aspectos da linguagem importantes para a leitura e compreensão textuais e realizar um **Desafio de linguagem** é que o aluno, já preparado, pode “experimentalmente” escrever um texto mais complexo. Isso ocorre na seção **Experimentando [Experimentando ser um divulgador de ciências, Experimentando ser articulista**

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.

etc.), em que o aprendiz segue uma série de etapas para produzir seu texto, dentro de um gênero estudado.

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

- (1) mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos e contexto de produção e de circulação do gênero etc.);
- (2) seleção e organização das ideias; efetivação delas na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação;
- (3) revisão do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva;
- (4) preparação do texto para divulgação; 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, “Afinal, quem nós somos?”, da unidade 3 deste volume, para aprofundar a *experiência* da

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

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.

unidade, que é a *identitária* (inspirada no campo de atuação artístico), o aluno experientia, na seção **E se a gente postasse um comentário?**, postar um comentário na internet sobre um vídeo, respeitando as características desse gênero textual (texto curto, com linguagem descontraída, mas monitorada) e construindo argumentos consistentes.

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

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

A abordagem desses gêneros põe em destaque os diferentes processos de interação – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação. No capítulo 2 deste volume (“Afinal, quem nós somos?”), unidade 3 (*A experiência identitária*), na seção **E se a gente debatesse?**, há um exemplo de como esse trabalho é feito com um gênero textual oral, o debate regrado. Nessa atividade, chama-se a atenção dos alunos para aspectos como a necessidade de cumprimentar os participantes e pedir a palavra, a função do uso de expressões como “concordo totalmente”, “discordo em partes”, “quero acrescentar mais um exemplo”, o necessário respeito aos turnos conversacionais, a importância da não elevação da voz e da gesticulação excessiva, o necessário uso de uma linguagem formal monitorada e o cuidado com o ritmo da fala dos participantes.

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, “Autoconhecimento e escolha”, por exemplo, na seção **Experimentando ser entrevistador**, a oralidade tem primeiro plano com a proposta de uma entrevista a uma pessoa que exerça uma profissão de interesse dos alunos (é recomendado que o aprendiz grave ou filme a entrevista). Recomenda-se aos alunos que cumprimentem o profissional convidado, agradeçam a ele, depois que retextualizem o material gravado.

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

nesta coleção. Essa abordagem aparece com frequência quando os alunos precisam se preparar para falar em público, por exemplo, em debates, ou quando necessitam analisar vídeos ou até mesmo em atividades mais simples, como é o caso das conversas motivadas por alguns boxes e subseções.

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

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 efetuar-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 palavras,

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

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

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

Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica

As atividades de reflexão sobre a língua atravessam a coleção e seguem a mesma proposta de exploração ativa e de diversidade que as outras práticas de linguagem. No entanto, a análise linguística/semiótica se dá de forma mais evidente no estudo dos gêneros, dentro das seções **Leitura**, quando são propostas, na subseção **Por dentro do texto**, explorações de recursos linguísticos que contribuem para a construção do sentido do texto.

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

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

Ampliando essa visão, cabe ressaltar que, já a partir da BNCC aprovada em 2017, a prática de análise linguística reúne a análise dos processos de construção textual (oral, escrita ou

multissemiótica), a reflexão sobre recursos linguísticos específicos, vinculados aos discursos mobilizados em diferentes textos, e a articulação entre as múltiplas semioses (usos da língua, sons, imagens, fotografias, vídeos etc.), passando, portanto, a se constituir no eixo “análise linguística/semiótica”. Ao apresentar os princípios dos quais partiu para definir tal eixo já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o texto da BNCC reforça, reiterando as práticas metodológicas de documentos curriculares anteriores, que “estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (p. 69).

Dando continuidade ao que propõe esse texto aprovado em 2017, a BNCC do Ensino Médio (2018) deixa claro que essa etapa final do Ensino Básico precisa “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (p. 498). Em diálogo com essa visão, dentro desta coleção, diretamente relacionada às seções de **Leitura**, há a seção **Se eu quiser aprender +**³² que, em Língua Portuguesa, explora e aprofunda aspectos linguísticos de um gênero, os quais podem ser estendidos a outros. Assim, o aluno tem a oportunidade de, por exemplo, relacionado ao gênero notícia, estudar o discurso reportado, 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.

Atrélado 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.

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,

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

33. Esse boxe já foi explorado nos tópicos anteriores.

vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (p. 485). Atenta ao momento presente, a Base reforça que é importante a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferramentas (tratamento de áudio, edição de vídeo e manipulação de recursos de diagramação, por exemplo), e capacitar os alunos para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

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

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

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

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

- vídeos de divulgação científica (com análise da estrutura desse material – linguagem, tipo de interação, recursos de transição; e análise das várias semioses usadas para explorar um tema árido);
- biblioteca de sons pessoais;

- fotomontagem digital;
- comentário crítico em telejornal;
- videorresenhas (em que os autores devem se preocupar não apenas em reproduzir textos escritos para o digital, mas utilizar recursos específicos para seduzir o espectador);
- consulta pública em *site*;
- videocurrículo (em que são problematizados aspectos como a exposição);
- *playlist* comentada;
- *teaser* de espetáculo de teatro;
- *podcast*;
- comentário de leitor;
- ferramentas digitais de serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra;
- memes;
- *gifs*;
- *cards*;
- vídeo 360° para visita virtual;
- webquadrinho;
- vídeo-minuto;
- 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 tratamentos 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 exhibe a gravação. Ao lado direito ficam os trechos das cenas, separados. Isso o ajuda a ver o que cortará, o que ficará e o que editar.
- 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 conjunto de propostas e abordagens teóricas que dominaram a cena da Educação Física ao longo dos anos 1980, conhecidas como Movimento Renovador, garantiu alguns encaminhamentos importantes para a área, colocando os objetivos da Educação Física escolar no centro dos debates. Um dos objetivos desse movimento foi atribuir maior significado à disciplina, transpondo visões reducionistas que, muitas vezes, limitavam-na à condição de *atividade*, de *espaço de não aprendizagem* ou até mesmo de simples *momento de relaxamento* para os alunos.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

Nesse processo de integração, além do aprendizado por meio das vivências, os alunos precisam refletir sobre como

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

A Educação Física, na escola, deve proporcionar, por meio das práticas corporais, a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica, a inclusão, o respeito às diferenças, o conhecimento histórico, bem como os saberes articulados com a promoção de diferentes significados relacionados com essas práticas, em especial os ligados à saúde, à cultura e ao lazer. A perspectiva cultural propõe que os conteúdos sejam diversificados e que os alunos sejam autônomos para refletir sobre eles a partir dos conhecimentos compartilhados 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 realizam; a inserção precoce dos alunos no mercado de trabalho; o próprio desinteresse dos alunos por práticas relacionadas ao componente, que parece aumentar ao longo do ciclo escolar.

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

Aparentemente, apesar de a Educação Física ser indicada como um dos componentes mais prazerosos do ponto de vista dos alunos, justamente por romper com os formatos mais tradicionais de aula (o próprio espaço físico da sala de aula, por exemplo), ela também carrega estigmas que a colocam em segundo plano na hierarquia dos conhecimentos. No Ensino Médio, talvez por problemas da própria área³⁴ 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 área³⁵ 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

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

35. Idem.

deve ensinar, como aprendizagem essencial, em cada etapa do percurso formativo, viabilizando a formulação de expectativas de aprendizagem ao longo dos diferentes ciclos da Educação Básica. Ademais, isso garante uma diminuição do abismo que separa as aulas de Educação Física ministradas em todo o país, promovendo consensos sobre o que se precisa ensinar, sem desconsiderar as particularidades de cada contexto. Com isso, fica garantido aos alunos e à comunidade um conhecimento maior sobre o papel desse componente na escola.

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

A Educação Física, devidamente inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, foi organizada, ao longo dos seis volumes da coleção, de modo a contemplar as dimensões do conhecimento que atravessam as práticas corporais: experimentação; fruição; análise; compreensão; construção de valores; uso e apropriação; reflexão sobre a ação; protagonismo comunitário.

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

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

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

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

Por meio do aprofundamento dessas práticas corporais, os alunos poderão entrar em contato com manifestações de outras culturas até então desconhecidas, bem como analisar diferentes

discursos e valores associados a fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos em torno delas. Essa abordagem do conhecimento poderá também estimular os alunos a desenvolverem habilidades para refletir, pesquisar, argumentar e utilizar as diferentes linguagens (artísticas, corporais, textuais e verbais) e suas tecnologias para se expor e construir seus projetos de vida.

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

► A Educação Física dentro desta coleção

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

Dialogando com as competências previstas para o Ensino Fundamental e com a finalidade de consolidá-las, aprofundá-las, ampliá-las e significá-las, buscamos no Ensino Médio proporcionar meios para garantir o direito dos alunos de terem 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 transgredir 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

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.

prática de atividade física em espaços públicos e privados, proporcionando a manutenção da saúde.

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

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

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

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

» Organização do conhecimento da Educação Física na coleção

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

Assim como Larrosa (2002), assumimos que o “saber de experiência” se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Dentro dessa perspectiva, a fim de exemplificar, na unidade 1 (*A experiência profissional*, dentro do campo da vida pessoal), no capítulo 3 (“Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?”), os alunos não se restringem a ouvir um professor explicar de modo transmissivo como se caracteriza a profissão de atleta. Eles, como protagonistas de suas aprendizagens, experienciam de forma simulada uma “peneira” para a seleção de jogadores de futebol e discutem as mazelas do processo de inserção de jovens na carreira de futebolista no Brasil. Essa estratégia é proposta para toda a turma, de modo que os alunos possam ter a experiência simulada de projetos profissionais no campo esportivo.

Estamos cientes de que nem todos os alunos terão essa *experiência* porque ela é um fenômeno particular, subjetivo³⁷ 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 4 deste volume, inserimos o capítulo 3, “Descobrimos novas aventuras”, dentro do campo práticas de estudo e pesquisa para proporcionar aos alunos *A experiência de se informar sobre o trekking* por meio da pesquisa e da experimentação corporal. Os alunos exercitarão práticas de pesquisa, privilegiando o uso consciente, ético e reflexivo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para construir um guia para novatos na modalidade. Na seção **Bora pra quadra?**, eles vivenciarão o *trekking*, refletindo sobre essa prática corporal e avaliando o impacto que a pesquisa e a construção do guia tiveram na experiência.

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

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-Bondia, 2002, p. 27.)

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

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 3 deste volume: “Tem futebol

na minha identidade!”. No entanto, ressaltamos que nem todos seguirão exatamente a mesma lógica, apresentando algumas variações nas seções ou mesmo inversões na ordem em que aparecem. A abordagem tem início com a leitura de um ensaio do antropólogo Roberto DaMatta, que traça alguns paralelos entre o futebol e os processos de socialização e de constituição das identidades dos brasileiros.

Esse ensaio, que integra a seção **Leitura 1**, é explorado por meio de questões de análise que compõem a subseção **Por dentro do texto**. Essas questões mediadoras suscitam, sobretudo, a mobilização de saberes conceituais, relacionados à identificação da tese sustentada pelo autor de que o futebol teria papel fundamental na construção da identidade dos brasileiros na medida em que se configura como uma das primeiras experiências de socialização fora da esfera familiar. A subseção inclui ainda uma tirinha que, por meio do recurso humorístico dos sentidos do verbo “torcer”, ilustra a relação estreita entre alguns brasileiros e os rituais relacionados ao futebol, como escolher o time, assistir aos jogos etc.

As análises se ampliam a partir de outras etapas, como o boxe **Bate-papo de respeito**, em que o futebolista Flávio, do time do Bahia, comenta sua participação em uma campanha do clube contra a homofobia, em que usou a camisa de número 24. O boxe propõe ainda uma discussão sobre o engajamento de clubes e atletas em campanhas desse tipo e como isso impacta na identificação dos torcedores com esses clubes.

A seção **Bora pra quadra?** propõe a vivência do jogo de futebol generificado, no qual se atribuem aos participantes papéis determinados pelo gênero. No caso da proposta desse capítulo, a opção foi inverter a lógica do futebol generificado original, colocando os meninos na situação de inferioridade imposta pelas regras, a fim de que eles exerçam a alteridade ao experimentar as formas de opressão vivenciadas pelas mulheres. O boxe **É lógico!** vinculado à seção analisa as regras do jogo como um algoritmo representando-o por meio de um fluxograma. Em seguida é proposta uma discussão sobre a vivência do jogo de futebol generificado em uma roda de conversa.

O boxe **Fala aí!** apresenta aos alunos uma charge publicada em uma revista norte-americana na qual uma garota explica para um garoto que o futebol é um jogo de meninas. A partir dessa situação é proposta uma reflexão sobre as diferenças dos processos identitários de meninos e meninas no Brasil e nos Estados Unidos.

O capítulo se encerra com um texto jornalístico na seção **Leitura 2**, tratando das desigualdades de gênero no futebol, expressas sobretudo pelas diferenças de salários e prêmios recebidos por atletas homens e mulheres. A temática é ampliada por meio do **Papo aberto sobre o texto**.

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 ma-

neiras afetam o resultado dos procedimentos cognitivos” (p. 3).

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

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

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

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

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

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

Para **mapear atitudes e valores** que os alunos denunciam, propomos com ênfase o uso de boxes como **Fala aí!**, **Bate-papo**

de respeito, da subseção **Papo aberto sobre o texto (...sobre o vídeo, ...sobre a cena etc.)** e dos projetos em grupo que exigem cooperação propostos pelas seções **E se a gente...?**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**, pois possibilitam a demonstração de conflitos, a livre expressão dos aprendizes e a manifestação de eventuais falas preconceituosas, contaminadas por estereótipos, por inferências indevidas, por desconhecimento, por medo, por intolerância etc. É nosso papel detectar esse tipo de pensamento e lidar com ele com cuidado e paciência, fazendo prevalecer no ambiente da sala de aula o respeito pelas diferenças, a democracia e o senso de coletividade. Nunca deixe, por isso, de intervir, de questionar, de convidar ao debate, de chamar para a reflexão crítica, de perguntar outras opiniões, de oferecer novos textos para leitura, de revisar suas próprias convicções como educador todas as vezes que julgar isso necessário. É parte integrante do nosso trabalho como educadores desenvolver autonomia moral, e isso só é possível quando lidamos, de forma realista, com atitudes e valores que os alunos trazem. Transforme falas que atentam contra direitos humanos, por exemplo, em oportunidades de formação e debate, ofereça outros pontos de vista, problematize. Uma estratégia interessante para lidar com diferenças é a criação de grupos mistos de trabalho, formados por aprendizes com posições antagônicas e pré-selecionados por você a partir de critérios. Se você permitir que os alunos façam sempre os mesmos agrupamentos, eles crescerão muito pouco porque apenas reforçarão seus pontos de vista – fenômeno, aliás, bastante presente no mundo digital. Esses grupos heterogêneos (formados, inclusive, por meninas e meninos) poderão seguir protocolos de boa convivência e respeito estabelecidos coletivamente, no início do ano, pela turma. Mecanismos de avaliação do comportamento dos pares, avaliação do grupo e autoavaliação também são eficazes para regulação dos comportamentos e mediação de conflitos.

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

A título de exemplo, a subseção **Papo aberto sobre o texto**, que explora a notícia “Morre, no zoológico de Brasília, o tigre-de-bengala Dandy” (**Leitura 1** do capítulo 2, “Leitura com astúcia”), 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, 2, 3, 4 e 5, as quais exigirão uma capacidade de compreensão bastante básica da

notícia selecionada. 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 5 apontam para o domínio ou não das características do gênero textual em estudo.)

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

Você também pode solicitar que os alunos façam, individualmente, todas as questões apresentadas em **Papo aberto sobre o texto** e as questões que compõem a subseção **Por dentro do texto**. Depois, construa as rubricas de correção a partir das respostas sugeridas neste MP, apresente-as aos alunos, discuta-as com o grupo e peça que eles troquem as atividades para fazer correções “dois a dois” (um corrige a do outro). Você pode usar os resultados obtidos pelos alunos, depois de tabulados, para decidir se volta a explorar determinados aspectos da Leitura 1 que ainda não foram compreendidos pelos alunos ou se já passa para a Leitura 2. Esse tipo de correção e divisão do grupo classe em subgrupos também é importante para decidir se você avança para a seção **Se eu quiser aprender +** ou se ainda retoma os textos das Leituras 2, 3 e 4 ou, ainda, se divide a classe e avança apenas com um grupo.

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

As questões que compõem a seção **Se eu quiser aprender +** também podem ser usadas com objetivo avaliativo porque conseguem detectar se o aluno generaliza, se ele mobiliza seus conhecimentos para dar conta de relacionar, no caso do capítulo de Arte, uma obra de arte que analisou a um novo recorte teórico, se ele abstrai etc.

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

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.

inclusive, adotar alguns dispositivos de registro como ferramentas de acompanhamento, o que vai depender do contexto do professor, das necessidades e características dos alunos.

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

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

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

- (1) o processo de elaboração de formas artísticas nas várias linguagens e o momento de exposição delas;
- (2) as reflexões e ponderações dos estudantes compartilhadas nos momentos de fruição, análise e crítica;
- (3) as atitudes evidenciadas durante o processo de aprendizagem, como a colaboração, a escuta ativa e a empatia.

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

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

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

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

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

1. Eixo da leitura - domínio de vocabulário

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

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

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

Os glossários que aparecem nas laterais das páginas em que são ofertados textos para leitura são referências importantes sobre termos possivelmente ainda desconhecidos pelos alunos na etapa de desenvolvimento cognitivo em que estão. Utilize-os como base para separar os grupos que não dominam determinados termos ou expressões que se esperava que já dominassem. Faça um trabalho separado com eles, utilizando a estratégia mencionada acima. Por exemplo, na Leitura 2 do capítulo 3 (unidade 3), espera-se que os alunos não conheçam o termo “equânimes” (que está no glossário da página propositalmente). Caso demonstrem que não conseguem compreender o texto “Mulheres recebem menos na maioria dos esportes” por não saberem o que significam, por exemplo, “respectivamente”, “ápice”, “receitas”, “privados” 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 chegado a pertinência da informação.

Você poderia, por exemplo, preparar um conjunto de afirmações sobre textos deste volume como “Um papo de mil vozes”, “Estudo da USP mapeia as 10 carreiras da próxima década; saiba quais são”, “O estatuto dos jogadores de futebol”, entre outros, ou utilizar até alguns parágrafos de textos didáticos.

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

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

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

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

- (1) solicite que os alunos façam paráfrases dos poemas ou das letras de canção, retextualizando-os em prosa;
- (2) oriente-os a explicar as metáforas e comparações em lugar de repeti-las;
- (3) ajude-os a reconhecer quando há um interlocutor específico;
- (4) peça que iniciem seus textos com estruturas como “Na primeira estrofe, o eu lírico desse poema pergunta se...”, “O poema é iniciado com o eu lírico se lamentando por...”, “O eu lírico conversa com um amigo, a quem confessa...”;
- (5) ouça algumas paráfrases produzidas pelos alunos para verificar a coerência em relação ao texto original e explore pontos que apresentam mais dificuldade, mostrando etapas do raciocínio necessário à compreensão do texto. Ainda que a paráfrase não seja suficiente para recuperar as várias camadas de sentido do texto, contribui para a apreensão do sentido global dele;
- (6) pergunte sobre as imagens que o poeta cria ao longo do texto.

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

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

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

Por exemplo, um aluno com dificuldade poderia escrever a seguinte mensagem para o produtor do texto 1 da seção **E se a gente debatesse?** (que está no capítulo 2 da unidade 3): “Eu não acho certo você defender que as telenovelas devam elogiar os traços brancos como ideais de beleza porque todos somos bonitos, cada um à sua maneira...”. Esse tipo de comentário mostrará ao professor que o aluno se equivoca com a leitura que faz do texto, uma vez que Joel Zito Araújo não defende essa ideia. Ele, na verdade, a apresenta como um fato para poder problematizar esse fenômeno ao longo do texto. 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 peça 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.

➤ 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.

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

➤ Enem: uma prova em grande escala

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova muito importante. Ele avalia o desempenho escolar dos alunos ao final da Educação Básica. Desde 1998, esse exame é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e possibilita acesso à educação superior por meio do Sisu (<<https://sisu.mec.gov.br/#/>>), do Prouni (<<http://prouniportal.mec.gov.br/>>)

e de convênios com algumas instituições portuguesas (<<http://portal.inep.gov.br/enem/enem-portugal>>); e a programas de financiamento e apoio estudantil como o Fies (<<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>).

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

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

Entre seus objetivos, esta coleção tem o de contribuir para o bom desempenho dos alunos de escola pública no Enem. Além disso, é possível realizar um trabalho consistente com as questões desse exame porque todas elas estão disponíveis no site do Inep com seus respectivos gabaritos. Basta acessar o portal <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>> e obter essas questões.

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

Possíveis relações entre os eixos cognitivos do Enem e as CEL da BNCC

I. Dominar linguagens (DL)

CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 3 e 4.

II. Compreender fenômenos (CF)

CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 1 e 2.

III. Enfrentar situações-problema (SP)

CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 1, 2, 5, 9 e 10.

IV. Construir argumentação (CA)

CEL da BNCC com a qual esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 7.

V. Elaborar propostas (EP)

CEL da BNCC com as quais esse eixo cognitivo do Enem dialoga: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10.

40. Esta coleção chegará às escolas em 2022 e foi produzida no contexto da Pandemia do 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.

Possíveis relações entre as competências de área do Enem e as CEL da BNCC
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>
<p>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.</p>

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 “com-

petências de área”,⁴² previstas pelo Enem. A título de exemplo, apenas deste volume, temos: as questões que integram o **Por dentro do texto**, na unidade 2, capítulo 3 (“Não é briga. É MMA!) desenvolvem/mobilizam a competência de área 3; as questões que integram o **Papo aberto sobre as fotografias e a pintura** do capítulo 1 (“Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta”), na unidade 3, desenvolvem/mobilizam a competência de área 4; as questões que integram o **Por dentro do texto (Leitura 1)** do capítulo 2 (“Final, quem nós somos?”), unidade 3, desenvolvem/mobilizam a competência de área 5 e as questões que integram a seção **Se eu quiser aprender +** desse mesmo capítulo desenvolvem/mobilizam a competência de área 6; as questões que integram o **Por dentro do texto**, no capítulo 3 (“Tem futebol na minha identidade!”) da unidade 3, desenvolvem/mobilizam a competência de área 7; a atividade proposta no **E se a gente postasse um comentário?**, no capítulo 2 (“Final, quem nós somos?”) da unidade 3, desenvolve/mobiliza a competência de área 8; as questões presentes em **Por dentro do texto e Papo aberto sobre o texto (Leitura 1)**, no capítulo 2 (“Eu sou o curador”), na unidade 4, desenvolvem/mobilizam as competências de área 1 e 9.

Os eixos cognitivos do Enem são contemplados neste volume nas seguintes atividades: as questões presentes no **Se eu quiser aprender +** e no **Desafio de linguagem** do capítulo “Leitura com astúcia”, contemplam o eixo I (DL); a seção **Expressão** do capítulo “Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta” contempla o eixo II (CF); a seção **Expressão** do capítulo “Tem futebol na minha identidade!” contempla o eixo III (SP); a seção **E se a gente debatesse?** do capítulo “Final, quem nós somos?” contempla o eixo IV (CA); a seção **Expressão** do capítulo “Quando o teatro (in)forma” 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.

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

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

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

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

Competência I

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

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

Competência II

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

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

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

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

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

Competência III

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

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

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

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

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 huma-

nos. Além disso, evidentemente, é necessário que ela esteja diretamente relacionada aos problemas expostos ao longo do texto. A grade contempla esses três aspectos.

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

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

	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.

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.

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.

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

REPRODUÇÃO ENEM 2017

QUESTÃO 42

Fim de semana no parque

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

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

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

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

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

Arte no Enem

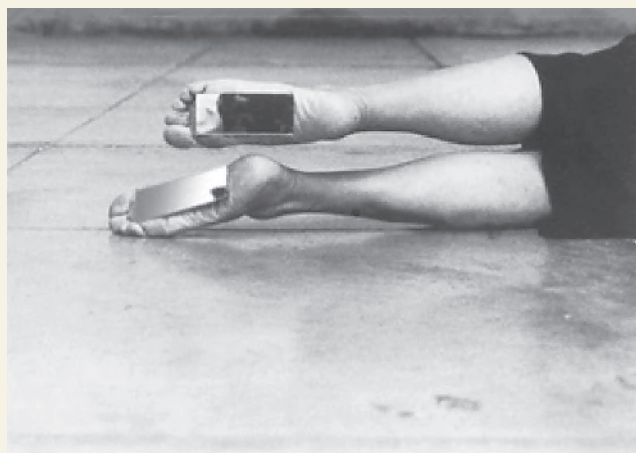
A inserção da disciplina Arte no Enem data de 2009 e pode ser percebida como mais um reconhecimento desse componente curricular como representante de um campo de conhecimento a ser valorizado e desenvolvido durante toda a Educação Básica.

44. Versão LC – 1ª 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.

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



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

Texto 2

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

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

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.



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

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

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

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

Os exemplos mostram que, em geral, a Arte é explorada no Enem de forma não tecnicista, exigindo do candidato, além de um olhar estético bem desenvolvido, conhecimentos históricos e culturais que lhes permitam realizar análises aprofundadas. Esta obra, como já mencionamos, dialoga com essa abordagem e possibilita que os alunos realizem esse exame sem dificuldades.

Competências e habilidades

Como sabemos, a BNCC define o conjunto de “aprendizagens essenciais” que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e serve como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios do país. Essas chamadas “aprendizagens essenciais” devem assegurar aos alunos, como já mencionamos, o desenvolvimento

de determinadas competências. Lembramos que, na BNCC, “**competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8).

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

A Base define dez competências gerais, como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 8), e cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas. Em relação a Linguagens e suas Tecnologias, as competências específicas são sete e elas explicitam de que forma as competências gerais da Educação Básica se expressam nessa área. A BNCC relaciona a cada uma dessas sete competências específicas um conjunto de habilidades, o qual indica as “aprendizagens essenciais” que deverão ser garantidas. No caso de Linguagens e suas Tecnologias (área que contempla, como já vimos, os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa⁴⁵ 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 (“Leitura com astúcia”) da unidade 2 (*A experiência jornalística*), mobilizam-se as seguintes competências gerais, específicas e habilidades – CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10; **Leitura 1, 2, 3, 4 e 5**: EM13LGG101 (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG201 (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP36 – CE 2), (EM13LP37 – CE 2), (EM13LP42 – CE 2), EM13LGG302 (EM13LP05 – CE 3), EM13LGG701 (EM13LP43 – CE 7); **É lógico! 1, 2 e 3**: EM13LGG103; **Fala aí! 1 e 2**: EM13LGG202 (EM13LP37 – CE 2), (EM13LP42 – CE 2); **Investigue 1**: EM13LGG704 (EM13LP28 – CE 3, 7); **Se eu quiser aprender +**: (EM13LP04 – CE 1); **Desafio de linguagem**: EM13LGG103 (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3); **Experimentando ser jornalista**: EM13LGG102 (EM13LP15 – 1, 3), (EM13LP38 – 1, 2), (EM13LP45 – CE 1, 3); **Fala aí! 3**: EM13LGG302; **Bate-papo de respeito**: EM13LGG102 (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG702 (EM13LP40 – CE 2, 7); **Inspira?**: EM13LGG301 (EM13LP19 – CE 3); **Expressão**: EM13LGG102 (EM13LP15 – 1, 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG703 (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7).

Assim, nesse capítulo 2, a leitura das notícias (**Leituras 1, 2, 3 e 4**); as discussões propostas nos boxes **Fala aí!**; a pesquisa proposta em **Investigue**; o estudo sobre “O discurso reportado” e a transcrição dos parágrafos das notícias substituindo o *verbo de dizer* usado (em **Desafio de linguagem**); a feitura de uma notícia (em **Experimentando ser jornalista**); a leitura de parte de uma conferência proferida por uma escritora (**Leitura 5**), a questão proposta no box **Inspira?**; e a produção de uma reportagem filmada que trata de um tema relevante para escola ou para a comunidade na seção **Expressão** mobilizarão/desenvolverão competências gerais ligadas ao entendimento da realidade (CG 1), ao exercício da curiosidade intelectual (CG 2), à utilização de diferentes linguagens para expressar e partilhar informações (CG 4), à compreensão e utilização de TDIC para resolver problemas e exercer protagonismo (CG 5), ao exercício da cidadania e projeto de vida (CG 6), à argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis (CG 7), ao exercício do diálogo (CG 9) e à tomada de decisões com base em princípios éticos (CG 10).

Se pensarmos na competência específica da área, a discussão proposta pelos boxes **Fala aí! 1 e 2**, por exemplo, desenvolverá a habilidade específica da área de analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos (EM13LGG202). Além disso, desenvolverá, ao mesmo tempo, as habilidades (do componente de Língua Portuguesa) de analisar diferentes projetos editoriais (EM13LP37) e discutir a cobertura da mídia (EM13LP42), situadas no campo jornalístico-midiático.

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, profes-

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

Na unidade 2, no capítulo 1, nas seções **E se a gente rabiscasse?** e **Expressão**, a interação direta do aluno com o objeto do conhecimento em questão nesse capítulo – a improvisação na dança – fica evidente, já que ele deve experimentar diretamente a criação espontânea que caracteriza o improviso, e essa experiência será, necessariamente, única; além disso, ele deve voltar criticamente o olhar para os movimentos corporais com os quais vai interagir, pesquisando nomes, variações e outras informações acerca de cada um deles.

Na unidade 3, no capítulo 1, na seção **E se a gente criasse uma obra inspirada na xilogravura dos cordéis?**, a criação de uma composição inspirada em ilustrações de cordel demanda criatividade individual dos alunos, além de estimular a reflexão sobre aspectos culturais da comunidade à qual pertencem, a fim de encontrar os motivos figurativos que serão representados. Além disso, ao executar as técnicas de xilogravura e carimbo, eles perceberão a relação entre as partes vazadas e preenchidas do desenho da matriz, e essa percepção só será possível por meio da prática. Por fim, a metodologia ativa da correção por pares, usada na avaliação das produções finais, cria um espaço de *feedback* significativo entre os estudantes. Para realizar a atividade da seção **Expressão** desse mesmo capítulo, o aluno necessariamente entrará em contato com aspectos relevantes da formação de sua identidade individual, que dizem respeito à ancestralidade. O trabalho também prevê uma autoavaliação ao final, o que estimula a metacognição e o autoconhecimento.

No capítulo 2, na unidade 3, a atividade proposta na seção **E se a gente debatesse?** prevê ações ativas dos alunos para participar de um debate regrado, o que permite que eles apliquem conhecimentos práticos, como a estruturação de argumentos, a defesa de opiniões, a construção de réplicas e a mediação. Ainda nesse capítulo, na seção **Expressão**, a distribuição de tarefas que a atividade exige possibilita a aquisição e a aplicação de habilidades de organização, comunicação e liderança que são muito caras ao mercado de trabalho de muitas carreiras do século XXI. Com a definição de lideranças e a separação dos alunos em equipes com funções distintas, o sucesso do projeto dependerá do estímulo ao senso de responsabilidade desses estudantes sobre o processo. Eles deverão pôr em prática suas capacidades de gerenciamento, pesquisa e seleção de material, comunicação eficiente, colaboração, motivação e engajamento dos colegas, estabelecimento de prazos e atribuição de tarefas. Está claro que o autoconhecimento de cada aluno em relação ao seu processo de aprendizagem é imprescindível para a realização da atividade.

No capítulo 3, na unidade 3, na seção **Bora pra quadra?**, ao propor o contato com elementos que podem influenciar de forma distinta os processos identitários dos alunos, essa atividade estimula o posicionamento crítico e a interação com o objeto do conhecimento em questão. O protagonismo dos alunos, aqui, se dá na vivência da alteridade por meio da inversão dos papéis tradicionais que o futebol generificado propõe.

Na unidade 4, no capítulo 1, na seção **Experimentando ser ator de um teatro-fórum**, a personalização exigida pelo modelo do teatro-fórum de Augusto Boal cria a oportunidade de lidar de forma artística com um problema efetivamente vivenciado pelos alunos. A natureza desse modelo também

abre espaço a um tipo de problematização das questões conflituosas trazidas pelos alunos que pode ser aplicada na vida cotidiana deles. Cria-se, assim, um vínculo entre prática artística e consciência de mundo. Nesse mesmo capítulo, na seção **Expressão**, trabalha-se com a relação entre arte e vida prática. O processo que leva à criação da pequena cena final permite que os estudantes desenvolvam suas habilidades de resolução de problemas do cotidiano, especialmente em relação às demandas emocionais. Compõe esta atividade, adicionalmente, uma pesquisa de campo, que deve ser roteirizada e efetuada pelos próprios alunos, complementando suas reflexões.

No capítulo 2, na unidade 4, a atividade proposta na seção **E se a gente coletasse dados?** combina a aquisição de uma técnica de pesquisa social (a entrevista) à metacognição, já que o tema dessa pesquisa é a própria pesquisa bibliográfica, outra técnica que aparece de forma recorrente nas práticas didáticas do Ensino Médio. Contribuem também para a metacognição as demais atividades do capítulo, que propõem a reflexão crítica a respeito da forma como as consultas de informações se dão no âmbito escolar do século XXI.

No capítulo 3, da unidade 4, a atividade proposta na seção **E se a gente construísse um guia para novatos no trekking?** explora a metacognição; o objetivo é que, ao realizar a pesquisa necessária à elaboração do guia de *trekking*, os alunos ponham em prática procedimentos essenciais: consulta de fontes diversas em suportes diferentes, avaliação da confiabilidade e qualidade das fontes, comparação de informações de fontes distintas etc. Além de operar em nível metacognitivo, essa atividade mobiliza conhecimentos que são úteis em atividades pedagógicas de todas as áreas do conhecimento.

➤ Metodologias ativas: aprofundamento

Como nem todos os educadores brasileiros estão familiarizados com esse tipo de metodologia, apesar de ela passar 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.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

MOTA, A.; ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Espaço pedagógico*, v. 25, p. 261-76, 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.

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.

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

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.

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.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

NUNES, T. Metodologias ativas: Just-in-Time Teaching – JiTT. *Ponto didática*. Disponível em: <<https://pontodidatica.com.br/just-in-time-teaching-jitt>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Nunes resume o trabalho com o *Ensino sob medida* em três etapas, sempre centradas nos alunos: **(1)** atividades de aquecimento (prévias à aula): consistem em tarefas nas quais os alunos leem material de apoio em forma de textos teóricos e respondem a questões conceituais pelo *e-mail* ou por meio do envio por plataformas digitais; **(2)** discussões em aula sobre as TL: as respostas às questões de aquecimento servem de base para que o professor elabore as aulas presenciais, visando à superação das dificuldades apresentadas. Isso pode ser feito na forma de rerepresentação das questões ou transcrição de respostas selecionadas. Cabe ao professor avaliar qual estratégia é a melhor para solucionar os problemas de aprendizagem de seus alunos; **(3)** atividades em grupo envolvendo os conceitos trabalhados nas TL e na discussão em aula: podem ser exposições orais curtas, intercaladas com outras atividades individuais ou colaborativas, exercícios de fixação, trabalhos em laboratórios ou outras tarefas que tenham o objetivo de renovar a atenção do aluno e fazê-lo praticar a aplicação dos conceitos assimilados.

Após as aulas, os alunos podem receber outros tipos de questões relacionadas ao que foi trabalhado, mas que ofereçam contextos e desafios diferentes dos anteriores.

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

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. 301-7, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp>>.

52. Idem.

Painel integrado (*Jigsaw classroom*)

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

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

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



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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Gamificação

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

- (1) **rotas diferentes para um mesmo fim** – em grande parte dos *games*, é possível atingir o mesmo objetivo por meio de caminhos distintos. Esse elemento dos jogos, se aplicado às atividades didáticas, pode

contribuir para a incorporação das características pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem, o que consistiria em ganhos tanto cognitivos quanto motivacionais. Cabe ao docente oferecer diferentes formas de alcançar a mesma solução de um problema;

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

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

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

(5) uso de narrativa para imersão – a grande maioria dos *videogames*, em especial os que foram produzidos a partir do ponto em que a indústria dos jogos eletrônicos já contava com tecnologias que ampliavam muito a capacidade de processamento dos consoles e computadores, oferece algum contexto narrativo para as ações que o jogador deve performar. Esse contexto narrativo justifica as ações que de outra forma pareceriam excessivamente arbitrarias, e motiva os jogadores a interagirem. O mesmo pode ser emprestado ao ensino: aprendizagens contextualizadas, ou seja, conhecimentos cuja aplicação está explícita des-

de 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

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

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.institutoayrtonenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/pensamento-computacional-e-programacao-como-ferramentas-de-aprendizagem.html>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

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

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

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



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

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.

separadas e formas como podem ser reconstituídas para solucionar o problema como um todo, ajudando a aumentar a atenção aos detalhes”;

- os **algoritmos** “trabalha[m] a estratégia ou o conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções podem ser escritas em formato de diagrama, pseudocódigo (linguagem humana) ou em linguagem de programação”;
- a **abstração** “envolve a filtragem e classificação dos dados, criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em determinado problema. Também envolve formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas”.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

As subseções **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto**, que compõem a seção **Leitura**, trabalham, muitas vezes, com o **reconhecimento de padrões** por meio, por exemplo, do resgate dos elementos estáveis que caracterizam os diferentes gêneros textuais em estudo, no caso de Língua Portuguesa.

Em Arte, essas subseções também podem buscar o reconhecimento de determinados padrões quando convida os alunos a analisarem aspectos formais de músicas, peças de teatro, pinturas, coreografias, vídeos etc. Na unidade 1 deste volume, por exemplo, que está relacionada ao campo de atuação da vida pessoal (*A experiência profissional*), no capítulo “Quando a música é uma profissão”, os estudantes entram em contato com a estrutura de uma orquestra sinfônica. Orientados pelas questões propostas na subseção **Por dentro da música**, eles identificam instrumentos, categorizam seus sons e associam a quantidade de instrumentos a sua intensidade (maior ou menor) dentro de um conjunto e sons a notas musicais.

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

Segundo Brackmann (2017), o algoritmo “possui uma grande abrangência em diversos momentos das atividades propostas no Pensamento Computacional; [ele] é um conjunto

de regras para a resolução de um problema, como uma receita de bolo” (p. 42). Nesse sentido, quando trabalhamos, nas seções **Experimentando** e **E se a gente...?**, com as etapas “Antes de mais nada”, “Momento de planejar”, “Momento de elaborar”, “Momento de avaliar”, “Momento de reescrever” e “Momento de apresentar”, está sendo desenvolvido no aluno o **pensamento algorítmico**, uma vez que esse “conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas” está a serviço da “solução de um problema”, apresentado no comando da atividade. Dessa forma, mesmo que o “problema” mude a cada atividade, o aluno necessita passar pelo mesmo conjunto de instruções para resolvê-lo, sendo capaz, progressivamente, de criar autonomamente etapas.

Quando pensamos no desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a separação apenas dos componentes essenciais em certo problema –, a seção **Expressão**, que encerra dois terços dos capítulos das unidades, parte de um “problema” que deverá ser resolvido por um grupo de alunos. Para dar conta desse “problema”, os alunos recolhem dados (*filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido deles. A seção também trabalha com *etapas* (“conjunto de instruções claras e necessárias”), como se vê, por exemplo, no capítulo “Eu sou o curador” (unidade 4 deste volume, inserida no campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, que inspirou *A experiência de me informar*).

Exemplos para o desenvolvimento da habilidade de *decompor* um “problema” são encontrados no capítulo 1, “Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta” (inserido na unidade 3, situada no campo de atuação artístico dentro de *A experiência identitária*), em que os alunos são convidados a criar um projeto artístico seguindo etapas; e também no capítulo 3 que fecha este volume, “Descobrimos novas aventuras” (inserido na unidade 4, dentro de *A experiência de me informar*, no campo de atuação de práticas de estudo e pesquisa), em que os alunos precisam resolver um problema que é a construção de um guia para novatos no *trekking*. Para tornar essa tarefa possível, decompõem esse problema em partes menores, que são as etapas do trabalho.

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

Se pensarmos nos conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em sua tabela, essas seções e boxes também trabalham com a **coleta de dados** (nas etapas “Antes de mais nada”, que compõem as seções **Experimentando** e **E se a gente...?**, por exemplo), a **análise de dados** (nas etapas “Momento de planejar”, que fazem parte das seções **Experimentando** e **E se a**

gente...?), a **representação de dados** (quando o aluno precisa transformar as informações de um texto analisado em tabelas, esquemas e infográficos) e a **simulação** (objetivo primordial das seções **Experimentando, Expressão e Bora pra quadra?**).

A seção **Bora pra quadra?** também desenvolve, dentro de suas possibilidades, o PC, uma vez que agrega aprendizagens como **reconhecimento de padrões, decomposição e abstração**, angariadas no capítulo em estudo, para a **resolução de um problema** a partir de um conjunto de instruções com passos específicos: “Preparação”, “Realização da vivência”, “Roda de conversa sobre a vivência” etc. (exemplo retirado do capítulo 3, “Tem futebol na minha identidade!”, da unidade 2, dentro da *experiência identitária/campo artístico*, deste volume). No **Bora pra quadra?** do capítulo citado, os alunos participam do jogo de futebol generificado, tendo que compreender a estruturação das regras do jogo que representam um **algoritmo** que demanda a **abstração** por meio da filtragem e classificação das informações, tanto para tomar parte do jogo como para participar da roda de conversa da vivência, que exige ainda o reconhecimento de padrões, na medida em que busca estabelecer analogias entre as regras que determinavam distinções de papéis de acordo com o gênero dos alunos no jogo e as desigualdades de gênero vividas na sociedade de forma mais ampla.

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 1, “Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?”, da unidade 1, na seção **E se a gente construiu o portfólio de um atleta profissional?**, os alunos selecionam informações sobre um atleta), a **análise dos dados** (nessa mesma seção, eles analisam as características do atleta escolhido para compor o portfólio) e a **simulação** (apresentam o portfólio criado para os colegas da turma).

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

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

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 a ideia de que é necessário:

- “repensar a organização curricular” (pp. 467-8), 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” (pp. 467-8), 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 edu-

adores 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...

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 na *experiência profissional*. Essa unidade é composta pelos capítulos “Quando a música é uma profissão”, “Autoconhecimento e escolha” e “Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?”.

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 profissional*, que guia toda a unidade 1. No debate, é muito importante investigar os sonhos que os alunos têm para eles e problematizar a noção de projeto de vida (que é muito maior do que de projeto

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

profissional). Lembramos que esta coleção conta com inúmeras atividades elaboradas para pensar o projeto de vida dos alunos.

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) o vídeo da Unesp, a música de Darius Milhaud, a canção do Metá Metá, a produção cinematográfica de John Williams, a organização do festival de música, a produção do perfil, os depoimentos do *blog*, a entrevista, a seção **Experimentando ser entrevistador**, a ideia de projeção de futuro, a produção do mapa de profissões dinâmico *on-line*, o quadro sobre os salários dos atletas, a proposta do portfólio de um atleta profissional e a proposta de peneira. 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**. Os alunos serão convidados a assistir a um vídeo produzido por uma universidade pública sobre a profissão de músico e, por meio da subseção **Papo aberto sobre o vídeo**, conversarão livremente sobre os estereótipos que cercam essa carreira tão importante. Depois, sozinhos, responderão às questões propostas na subseção **Por dentro do vídeo**. Poderá ficar como tarefa de casa a feitura das questões que não foram finalizadas na aula. Dois alunos poderão também ser convidados a pesquisar sobre o processo de ingresso (vestibular) a um curso universitário de Música e trazer para a classe, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre isso para ser apresentado para a turma. 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): o professor de Arte começa a aula pedindo que os dois alunos convidados para pesquisar o ingresso ao curso universitário de Música apresentem oralmente sua pesquisa para a classe. Depois, pedirá que os alunos ouçam a peça *Bœuf sur le toit* [Boi no telhado], do compositor Darius Milhaud, regida pela maestrina mexicana Alondra de la Parra. Se for possível, deverá escurecer a sala, criando um clima para a audição da peça. Após a audição, proporá uma discussão a partir da subseção **Papo aberto sobre a música**. Em duplas, os alunos deverão fazer as atividades propostas em **Por dentro da música**. O ideal seria que eles pudessem usar seus celulares para fazer as pesquisas que as questões solicitam. No final da aula, dois alunos serão convidados para pesquisar a trajetória de Alondra de la Parra e dois para pesquisar sobre Darius Milhaud e trazer para a classe, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre eles para ser apresentada para a turma. 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

ficará ouvir as canções do álbum *Metá Metá*, lançado em 2011.

Encontro 6 (Arte + LP): os professores começam a aula pedindo que os quatro alunos convidados para pesquisar sobre os artistas apresentem oralmente sua pesquisa para a classe. O professor de Língua Portuguesa tratará da análise da letra da canção "Obá Iná", do álbum de estreia do trio, *Metá Metá*. Depois, os professores solicitarão que os alunos discutam, em trios, as questões relativas à primeira subseção da **Leitura 3**. Em seguida, pedirão que se separem para fazer individualmente as questões da segunda subseção. Terminada essa etapa, os professores pedirão que falem sobre as canções que ouviram em casa da banda Metá Metá e as relacionem à produção "Obá Iná". Ficará como tarefa para casa refletir sobre o boxe **Bate-papo de respeito**.

Encontro 7 (Arte + LP + EF): a aula servirá para debater sobre o trecho da entrevista que Juçara Marçal concedeu ao site *Volume Morto*, em que a artista compara sua atuação como cantora a sua experiência como atriz de teatro na peça *Gota D'Água {PRETA}*. Os professores aproveitarão para organizar um bate-papo, estabelecer regras de funcionamento, garantir o 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. Ficará como tarefa de casa a audição da trilha de John Williams.

Encontro 8 (Arte): o professor proporá uma discussão sobre a música de John Williams a partir das questões propostas na **Leitura 4**. Ficará como tarefa uma pesquisa sobre as trilhas já feitas por John Williams.

Encontro 9 (Arte + LP + EF): os professores orientarão os passos para a realização do festival proposto em **Expressão** e combinarão os critérios de avaliação com os alunos, além de organizar os grupos de trabalho.

Encontros 10 e 11 (Arte): o professor passará pelos grupos de trabalho para ver como estão se organizando para dar conta da seção **Expressão**. A classe deverá se planejar por meio de um cronograma de tarefas e de apresentações.

Encontro 12 (Arte + LP + EF): essa aula ocorrerá após a realização do festival e servirá para os professores fazerem as avaliações do festival e realizar um fechamento do projeto.

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Língua Portuguesa

Encontro 4 (LP): nesse encontro, será privilegiada a seção **E se a gente fizesse um perfil?** do capítulo. Cada aluno deverá responder individualmente ao questionário (Etapa 1). Depois, coletivamente, todos deverão conversar sobre as questões propostas. Ficará como tarefa para casa a feitura das etapas 2, 3, 4 e 5.

Encontro 5 (LP): o professor dedicará a aula para o compartilhamento proposto pela Etapa 6.

Encontro 6 (LP + Arte + EF): nesta aula, serão formadas rodas de conversa de seis ou sete alunos para a realização da Etapa 7. Os professores circulam entre os grupos fazendo intervenções. Ficará como tarefa para casa a **Leitura 1**. Dois alunos serão escolhidos para fazer a pesquisa proposta pelo primeiro **Investigue** do capítulo.

Encontro 7 (LP): os dois alunos que realizaram a pesquisa na aula anterior serão convidados a apresentá-la para a turma. Em seguida, a sala será dividida em grupos para realizar as questões de **Papo aberto sobre o texto**. O professor circulará entre os grupos. Ficarão como tarefas para casa as questões de **Por dentro do texto**, relativas à **Leitura 1**.

Encontro 8 (LP): a aula será iniciada com uma correção oral das questões que ficaram como tarefas de casa. A seguinte estratégia poderá ser usada na **Leitura 2**: o professor faz as perguntas do primeiro texto e cinco alunos leem as respostas oralmente como se estivessem sendo entrevistados. Depois, mais dez alunos leem as respostas da segunda leitura. Ficarão para casa as questões que compõem a subseção **Por dentro dos textos**.

Encontro 9 (LP): o professor faz uma correção coletiva da tarefa de casa e propõe que os alunos leiam a seção **Se eu quiser aprender +** e façam as questões individualmente, incluindo o **Desafio de linguagem**. Essa atividade avaliativa deverá ser recolhida e corrigida, “dois a dois”, a partir de uma rubrica produzida pelo professor tendo como base os gabaritos fornecidos no livro. Peça que os alunos troquem as atividades e façam a correção das provas dos colegas em casa.

Encontro 10 (LP + Arte + EF): os professores abrem a aula utilizando o segundo boxe **Fala aí!** para baterem um papo sobre os projetos profissionais dos alunos. É muito importante que os três professores possam falar de seus próprios projetos profissionais, suas angústias, as razões das escolhas pela carreira docente etc. Depois, o professor de Língua Portuguesa explica a seção **Experimentando ser entrevistador** e pede aos alunos que a façam em casa. Será necessário dar uma semana para a realização dessa atividade. Ficará como tarefa de casa a **Leitura 3** completa (leitura e questões de **Papo aberto sobre o texto**).

Encontros 11 e 12 (LP + Arte + EF): os professores abrem a aula com o **Fala aí!** da **Leitura 3** e comentam o boxe **Sabia?**. Depois, pedem que os alunos se separem em grupos para preparar uma fala consistente a partir do **Bate-papo de respeito**. Após a preparação, os professores abrem para uma conversa coletiva. Ao final, comentam quem se destacou no debate e propõem reflexões sobre falas públicas, tendo como base uma rubrica de correção. Ficará para casa os alunos lerem sobre atividade proposta em **E se a gente projetasse um futuro?**.

Encontro 13 (LP): a aula será dedicada à feitura do que é proposto em **E se a gente projetasse o futuro?**.

Encontro 14 (LP): a aula será dedicada à correção da produção proposta na seção **Experimentando ser entrevistador**.

Os alunos avaliarão, por meio da rubrica de correção do livro, a produção do colega. Isso será feito na primeira metade da aula. Depois, outro aluno fará a mesma coisa, ou seja, a produção será corrigida por dois colegas. Ficará para casa o aluno fazer ajustes a partir do que foi apontado pelos colegas.

Encontros 15 e 16 (LP + Arte + EF): essas aulas deverão ser utilizadas para a organização do mapa dinâmico de profissões *on-line* proposto na seção **Expressão**. Os alunos deverão contribuir ativamente na produção desse complexo projeto. Neste MP, há detalhes sobre como isso poderá ser feito (ver parte específica deste MP).

Encontro 17 (LP + EF + Arte): os professores projetam – se possível – o mapa e o avaliam de acordo com uma rubrica de correção. Fecham a aula pedindo que os alunos comentem sobre dificuldades e ganhos que tiveram ao longo do processo.

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Educação Física

Encontros 4 e 5 (EF + Arte + LP): orientados dois professores, os alunos farão a atividade proposta na seção **E se a gente construiu o portfólio de um atleta profissional?**. Ficará como tarefa para casa a finalização do material proposto na seção.

Encontro 6 (LP + Arte + EF): os alunos apresentarão para a classe os trabalhos. Depois, os professores passarão pelos grupos e farão comentários sobre os *portfólios* a partir de uma rubrica de correção previamente preparada e apresentada aos alunos.

Encontro 7 e 8 (EF + Arte + LP): os alunos farão a simulação da peneira para seleção de jogadores por um clube fictício e os professores ficarão no papel de espectadores ativos desse processo delicado.

Encontro 9 (EF + Arte + LP): os professores farão uma avaliação minuciosa da peneira e ouvirão o que os alunos sentiram ao participar desse processo.

Encontro 10 (EF + LP): nesse encontro, será privilegiada a **Leitura** do capítulo, seguida da feitura das questões que estão em **Por dentro do texto**.

Encontro 11 (EF + LP): os alunos terão um tempo para preparar, em grupos, a discussão proposta no **Bate-papo de respeito**. Depois farão a discussão com auxílio dos professores.

Embora estejamos conscientes da dificuldade que seria organizar a sequência como apresentamos acima, consideramos ideal esse modelo interdisciplinar por contemplar uma das características básicas da interdisciplinaridade que é o “compartilhamento de metodologias” (Domingues, 2005), também porque possibilita “práticas docentes comuns”, a mobilização de “múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares”, a “associação ensino-pesquisa” e pelo fato de cada componente poder dar “a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia

intelectual” (PCN+).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.

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

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

É importante destacar que todos os capítulos, indepen-

dentemente 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 lembrar 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...

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

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.

Seis volumes distribuídos em três anos em bimestres/semestres⁵⁹

	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) em bimestres/semestres⁶⁰

	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/semestres⁶¹

	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

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	<ul style="list-style-type: none">• Apresenta a <i>experiência</i> (sempre inspirada em um campo de atuação social da BNCC) que inspirará as atividades que compõem os três capítulos da unidade.
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• 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.)	<ul style="list-style-type: none">• Subseção da Leitura que estimula a expressão mais livre dos alunos sobre o que acabaram de ler (opiniões) e uma análise/interpretação textual 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.)	<ul style="list-style-type: none">• Subseção da Leitura que se propõe uma exploração aprofundada de aspectos da linguagem, que contribuem para a construção do sentido do texto, 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 +	<ul style="list-style-type: none">• 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	<ul style="list-style-type: none">• 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...?	<ul style="list-style-type: none">• 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	<ul style="list-style-type: none">• Como fechamento dos capítulos de Arte e LP, convida o aluno 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 projeto segue uma série de etapas para sua execução.
Bora pra quadra?	<ul style="list-style-type: none">• Presente apenas em Educação Física, a seção que fecha o capítulo trabalha, principalmente, as capacidades motoras recrutadas durante a execução dos movimentos físicos.

Boxes

Biblioteca cultural	No caminho da educação digital e da formação de “biblioteca cultural”, esses boxes convidam o aluno a visitar <i>sites</i> 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, <i>sites</i> etc., e dialogar com o que leram, utilizando os conhecimentos que adquiriram no capítulo para assumir uma posição, expressa em forma de exposição pública. Recorrendo a argumentos consistentes, o aluno pode concordar com a “fala” do convidado ou discordar dela.
É lógico!	Por meio dele, os alunos tomam consciência do tipo de aprendizagem relacionada ao PC que está sendo desenvolvida nas atividades propostas (reconhecimento de padrões, decomposição, pensamento algorítmico, abstração etc.).
Dica de professor	Trata-se de uma conversa produtiva do professor com o aluno como se fosse uma dica corriqueira dada em uma aula, diretamente relacionada a um determinado tópico em estudo.
Sabia?	Apresenta curiosidades ou informações complementares sobre um aspecto do tópico em estudo.
Investigue	Trata-se de um convite ao trabalho com uma pesquisa produtiva e recortada, dentro ou fora da área de Linguagens e suas Tecnologias.
Fala aí!	Apresenta questões que extrapolam a compreensão/interpretação dos textos, propondo debates que envolvem aspectos morais, éticos, sociais, estéticos etc.
Lembra?	Apresenta revisão, mais ou menos sintética dependendo do tópico, de alguns conceitos já estudados ou que fazem parte de uma “biblioteca cultural” geral.
Boxes-conceito	Sintetizam em poucas palavras um conceito em estudo.
Boxes informativos	Apresentam informações extras importantes a respeito de um tópico em estudo.
Inspira?	Estimula os alunos a se perguntarem (daí o ponto de interrogação) se determinadas trajetórias de vida, projetos profissionais, ações sociais etc., apresentados nos capítulos, dialogam com seus próprios projetos de vida. Além disso, pode convidar a uma pesquisa.
Tá ligado!	Esse box 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 profissional* (inspirada no campo de atuação da vida pessoal). Na segunda unidade, os alunos entrarão em contato com *A experiência jornalística* (inspirada no campo jornalístico-midiático). Na terceira, trabalharão com *A experiência identitária*, ligada ao campo artístico. Finalmente, na quarta unidade, tem protagonismo *A experiência de me informar*, ligada ao campo de atuação de práticas de estudo e pesquisa. Embora as *experiências* propostas ao longo das unidades estejam ancoradas nesses quatro campos de atuação social, elas também dialogam com outros campos.

Unidade 1 - A experiência profissional

➤ Capítulo 1 (Arte) - Quando a música é uma profissão

O objetivo deste capítulo é oferecer aos alunos informações importantes sobre o campo profissional na área de Música, levando-os a refletir sobre as possibilidades existentes para quem deseja seguir carreira nessa área.

A sequência didática tem início com um primeiro momento de leitura e a apresentação de um vídeo da Unesp, no qual são divulgadas informações sobre o curso de licenciatura e de bacharelado da faculdade de Música dessa instituição. Embora o curso da Unesp esteja voltado para o estudo da música erudita, menciona-se a existência de outras faculdades públicas com foco na música popular. Com o vídeo, abre-se espaço para conversar com os alunos sobre as diferenças entre as duas opções de curso (na licenciatura, o foco é tornar-se um músico apto a lecionar; no bacharelado, é possível especializar-se em algum instrumento musical ou em canto, ou seguir o caminho da composição ou regência) e sobre a rotina de um estudante de Música.

Apresenta-se, na sequência, outro momento de leitura, para mostrar aos alunos o universo da música orquestral, destacando o trabalho dos músicos de orquestras e do maestro (ressaltando-se a música clássica). A partir da exibição de um vídeo com a regente mexicana Alondra de la Parra regendo a orquestra de Paris na execução de uma peça do francês Darius Milhaud, tem-se o propósito de mostrar aos alunos como uma orquestra se estrutura. A ideia é mostrar, por meio de uma longa pesquisa, quais são os instrumentos observados em uma orquestra, qual a relação do músico com o regente e qual a função dos gestos feitos por ele, como é a vida de um músico profissional de orquestra etc.

Entra-se, em seguida, em mais um momento de leitura, mas, dessa vez, voltado para o conhecimento da música popular. Apresenta-se o trabalho do grupo Metá Metá, um trio de músicos que, a princípio, seria possível enquadrar no que se entende por MPB; porém, a música composta por eles transcende essa classificação, por conter traços de ritmos de matriz africana e da cultura popular brasileira, por manifestar influência do *jazz* e do *rock*. A ideia é mostrar como seria a profissão de músico com formação fora do âmbito acadêmico e que atua fora do contexto da música orquestral. Destaca-se, nesse sentido, inclusive, que os componentes do grupo Metá Metá trabalham em outras áreas no campo artístico, e busca-se discutir com os alunos a possibilidade de a música popular ser influenciada por outros tipos de arte. Apresenta-se, também, um trecho de entrevista com a atriz Juçara Marçal, ao longo da qual ela fala sobre a diferença entre interpretar cantando e interpretar atuando como atriz.

Prevê-se ainda um quarto momento de leitura, cujo foco é o trabalho realizado por compositores. Para tratar desse assunto, o foco escolhido foram as trilhas de cinema, citando um dos maiores compositores de trilhas sonoras, John Williams, responsável pelos famosos temas de filmes como *Tubarão*, *Parque dos dinossauros* e *Harry Potter*. Aborda-se, em especial, a trajetória de composição da trilha de *Star Wars*, que muitos ouvem como música clássica, podendo ser apreciada sem as imagens do filme. Com a mobilização desse repertório cinematográfico, o objetivo é chamar a atenção para o campo de trabalho de um compositor de trilhas, ressaltando, porém, que ele não se limita a esse universo, estendendo-se ao de *videogames*, telenovelas e publicidade.

No final, chega-se à seção **Expressão**, que traz um roteiro de trabalho que orienta os alunos a montar um festival de música. Para desenvolver essa atividade, eles precisarão retomar o que aprenderam ao longo do capítulo, principalmente, sobre os conhecimentos de composição musical e de produção.

Comentário adicional sobre o boxe “Investigue”

O objetivo é mostrar aos alunos que é um trabalho que exige muita disciplina, estudo e dedicação. Um músico de orquestra profissional faz muitos ensaios por semana, além de ter de estudar seu instrumento todos os dias para manter e aperfeiçoar sua técnica. Assim como um atleta não corre uma maratona do dia para a noite, o músico de orquestra precisa praticar todos os dias para se manter “em forma” musicalmente. As orquestras mais importantes do Brasil apresentam um programa novo toda semana, o que exige muito do músico. São cobradas do músico orquestral leitura e técnica musicais impecáveis. Enfatize também o trabalho coletivo que exige o funcionamento de uma orquestra. Cada músico tem de saber qual é o seu papel individual e, ao mesmo tempo, contribuir para o todo.

Comentário adicional sobre a subseção “Por dentro da música”

Para auxiliar os alunos na pesquisa dos instrumentos, sugerimos os *links* a seguir.

Instrumentos de corda:

- Violino. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EUVFB23eBzA&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=20>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Viola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O-rULmMTTdE&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=21>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Violoncelo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lkOeBXhIqLc&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=1>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Contrabaixo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YFPQHREIVdU&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=25>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Instrumentos de madeira:

- Flauta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wp9ZLMpVt-c&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=12>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Oboé. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l7bZH5KU36M&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=23>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Clarinete. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=50yG6pGTuzc&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=19>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Fagote. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VVfH5cquYoA&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=24>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Instrumentos de metais:

- Trompa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MeGzP9nuz0I&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=8>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

- Trompete. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dx4eGwhFd_Y&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=4>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Trombone. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4PmHuqy6DtA&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=2>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Tuba. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tonaGFKYQ7E&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=22>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Instrumentos de percussão:

- Tímpano. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JEmyVXDgzaw&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=7>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- Outros instrumentos de percussão: (parte 1). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d0aVDMOO-2U&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=14>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=Krij4pJRGU9g&list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-LI&index=13>>. Acessos em: 23 jun. 2020.

Comentário adicional sobre o boxe “Bate-papo de respeito”

Estimule a reflexão dos alunos sobre as diferenças e semelhanças entre interpretar uma canção e interpretar um personagem em uma peça de teatro.

Comentário adicional sobre as faixas da coletânea de áudios deste capítulo

Faixa 4

“Bolero, M.81”

A faixa 4 apresenta um trecho de “Bolero, M.81”, composto por Maurice Ravel e interpretado pela Orquestra Sinfônica de Chicago. Sugerimos que ela seja apresentada na conclusão da leitura e das atividades da seção **Leitura 2**, na qual os alunos têm a oportunidade de pesquisar e descobrir informações relacionadas aos elementos e à composição de uma orquestra.

Em um primeiro momento, execute a faixa e peça para que os alunos a escutem em silêncio e com muita atenção. Se necessário, toque mais de uma vez e, se julgar interessante, apresente a íntegra da apresentação que pode ser assistida em: <<https://youtu.be/BV-nm2OIEzM>> (acesso em: 27 ago. 2020). Em seguida, pergunte se os aprendizes já conheciam essa obra e peça para que expressem em palavras o que eles sentiram ao ouvi-la e o que acharam dessa experiência. Caso algum aluno já a conheça, pergunte em que contexto se deu esse contato.

Depois dessa interação, retome com os alunos a imagem da constituição de uma orquestra, apresentada na página 12 e a pesquisa que eles realizaram para identificar o som dos instrumentos da orquestra. Veja se eles conseguem identificar quais instrumentos são tocados no trecho apresentado.

Se julgar interessante, é possível desenvolver essa atividade tendo como base a versão integral da obra. Nesse caso,

peça para que os alunos indiquem quais instrumentos são tocados (e em que momento) ao longo da música. É possível ainda organizar um trabalho de produção no qual os aprendizes devem elaborar um infográfico com a representação visual dos instrumentos tocados em cada momento da obra.

Por fim, peça aos alunos para que comparem “Bolero de Ravel”, como é conhecida, com “Boeuf sur le toit”. Quais semelhanças e diferenças eles identificam nas duas obras? De quais eles gostaram mais? Por quê?

Faixa 5

“Obatalá”

A faixa 5 apresenta um trecho de “Obatalá”, parte integrante do primeiro álbum do grupo Metá Metá, de 2011. Ela complementa o trabalho desenvolvido na seção **Leitura 3**, no qual os alunos entram em contato com a canção “Obá Iná” do mesmo álbum. O trabalho com “Obatalá” pode ser desenvolvido junto com “Obá Iná” ou após as atividades feitas a partir dessa canção.

Vale lembrar que a versão integral das canções e do álbum todo está disponível para *download* gratuito no site do trio em: <http://www.metametaoficial.com.br/index.html#disco_novo> (acesso em: 27 ago. 2020).

Após apresentar a faixa, peça para que os alunos descrevam o trecho (ou a versão integral da canção, se for o caso) que ouviram. Que sensações e ideias eles relacionam a essa música?

Em seguida, peça para que eles comparem as duas canções: “Obá Iná” e “Obatalá”. Eles identificam semelhanças e diferenças entre elas? Oriente-os a levar em conta também a seleção de instrumentos e o emprego da voz de Juçara Marçal nas duas produções.

Retomando a investigação sobre os elementos culturais de matriz africana presentes em “Obá Iná”, peça aos alunos que façam o mesmo em relação a “Obatalá”. Por que esse título foi escolhido para a canção? Quais relações possíveis existem entre ele e os demais elementos da obra?

Faixa 6

“Tema de Superman”

A faixa 6 apresenta um trecho do “Tema de Superman”, composto por John Williams para a trilha sonora do filme *Superman*, de 1978. Sugerimos que ele seja apresentado após o desenvolvimento da leitura e das atividades da seção **Leitura 4** que trabalha com o tema principal de *Star Wars*, composto pelo mesmo músico.

Se julgar interessante, apresente a versão integral do “Tema de Superman” para os alunos. A música pode ser ouvida em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fl2JtQ4qNzw>> (acesso em 27 ago. 2020).

Depois de apresentar a faixa, pergunte a eles quais sensações são evocadas pelo trecho musical. Em que tipo de cena eles imaginam que esse trecho poderia ser usado?

Em seguida, proponha aos alunos um exercício de fruição e criatividade. Peça para que eles comparem “Tema de Super-

man" e "Tema de Star Wars", mas, em lugar de usarem palavras, eles devem usar cores. Em folhas de papel sulfite separadas eles devem usar lápis ou canetas coloridos (ou outros materiais) para "traduzir" os sons de cada tema em uma paleta de cor. Pode ser interessante orientá-los a evitar desenhar e focar apenas em colorir a folha de acordo as relações que eles estabelecerem entre cores e instrumentos, ritmos e andamentos musicais das respectivas obras.

Se julgar válido, é possível também relacionar os dois temas musicais abordados aqui ao trabalho sobre organização orquestral desenvolvido na orientação da faixa 3.

► Capítulo 2 (LP) - Autoconhecimento e escolha

O foco deste capítulo é a experiência profissional e ele tem por objetivo mostrar ao aluno como se dá o processo de escolha de uma profissão. Estabelece-se que, primeiramente, ele deve pensar nele, em suas características, em seguida pensar no mercado, encontrar informações a respeito da profissão pretendida, para, depois, montar um projeto de vida, um plano de trajetória de estudos e trajetória profissional, sempre levando em consideração a realidade dele.

A sequência didática tem início com a proposição de que o aluno construa um perfil seu, a fim de identificar as próprias características. Depois, ele entra em contato com comentários de universitários, que dão sugestões sobre o que se deve levar em consideração ao fazer uma escolha profissional. Pretende-se, com essas duas atividades, levar o aluno a ponderar o que é determinante na escolha de uma profissão. Se por um lado suas características pessoais são importantes nesse processo, por outro, as oportunidades que cada um tem também orientam tal escolha. Ele deve perceber, então, que sua escolha inicial não vai, necessariamente, levar a um único caminho.

Em seguida, duas entrevistas com profissionais bem-sucedidos no mercado são apresentadas. Nelas, ambos trazem informações sobre como escolheram suas carreiras, como foi a formação inicial e como decidiram pela trajetória profissional que gostariam de seguir. Posteriormente, propõe-se aos alunos que eles mesmos entrevistem, à parte, pessoas que lhes despertem o interesse.

Chega-se à segunda parte do capítulo, em que se apresentam textos sobre as mudanças esperadas para o mundo do trabalho hoje. O objetivo é levar os alunos a pensarem que a carreira não se define mais pela escolha de um curso universitário, e fazê-los perder o medo das mudanças que são anunciadas pela mídia a todo momento, porque, diferentemente de um profissional já estabelecido que poderia se assustar com as constantes mudanças, eles já estão inseridos em tal lógica.

O capítulo é encerrado com a proposta de uma discussão sobre a escolha profissional de maneira filosófica: a escolha é um ato de exclusão, pois quando é feita outras possibilidades são excluídas. Porém, pensando-se na lógica construída pelo percurso proposto até esse ponto, espera-se que os alunos entendam que, hoje, a escolha é entendida como uma possi-

bilidade dentre tantas outras. Depois dessa reflexão, eles farão um mapa dinâmico de profissões.

Comentário adicional sobre o capítulo

As atividades deste capítulo estão relacionadas, principalmente, ao campo da vida pessoal. Esperamos proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre as ocupações e profissões contemporâneas, considerando seus interesses pessoais e possibilidades, para que possam delinear projetos pessoais. São destacados os gêneros perfil, depoimento e entrevista, voltados, nesse contexto, ao saber e ao falar sobre si, e o gênero apresentação oral, aqui dedicado à análise do ato da escolha.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Resposta pessoal. Não há uma resposta única. A pergunta que leva à resposta da cientista deve incidir sobre a forma como ela trabalha e seu objeto de estudo. A pergunta sugerida pela resposta pode cobrar um esclarecimento acerca da explicação dada. As perguntas originais são: "E que grupo é esse do qual você faz parte?" e "E essa resposta está logo aí na esquina ou ela necessariamente vai levar muitos e muitos anos?"

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Sugerimos o aproveitamento do boxe em uma atividade de debate regrado. Divida a sala em dois grupos para debater o caso dos frentistas (caso a lei que protege a atividade tenha sido alterada, substitua por um exemplo equivalente). De um lado, devem estar os alunos que apoiam a criação de uma lei que permite o autosserviço nos postos de gasolina, ou seja, que o próprio cliente abasteça seu carro; de outro, aqueles que rejeitam a lei porque eliminará postos de trabalho. Escolha um aluno para mediar o debate, o qual ficará responsável por introduzir a discussão, controlar os tempos de fala, limitar as intromissões indevidas, fazer perguntas caso o debate arrefeça e encerrá-lo, agradecendo os participantes. Três alunos devem ficar responsáveis por observar os colegas e fazer comentários sobre suas atuações: o debate transcorreu de forma respeitosa? As falas contribuíram para o aprofundamento da reflexão? Os argumentos eram coerentes e consistentes? A altura das vozes e o ritmo das falas eram adequados? O nível de linguagem era compatível com a discussão de um tema sério?

Espera-se que a discussão contemple, de um lado, a irreversibilidade do avanço tecnológico, o suposto barateamento de produtos e serviços com o menor investimento em funcionários e a importância de capacitar os trabalhadores para que possam exercer outras funções, inclusive mais estimulantes; de outro, a necessidade de garantir postos de trabalho para trabalhadores com menor qualificação, a consideração de que as funções dos trabalhadores podem não ser substituídas adequadamente por máquinas (por exemplo, um consumidor poderá operar uma bomba de combustível sem riscos para ele, para os demais frequentadores do posto e para os moradores do entorno?) e a percepção de que nem sempre a redução de custos do empresário é repassada ao consumidor.

Comentário adicional sobre a seção “E se a gente projetasse um futuro?”

As respostas dos grupos podem variar muito em função das experiências dos alunos, do contato com profissionais de determinadas áreas, do interesse por campos do conhecimento etc. e serão mais interessantes caso possam realizar pesquisas acerca dos cursos indicados. Portanto, considere a possibilidade de pesquisa prévia como tarefa de casa.

Segundo a reportagem, o trabalho no futuro depende da combinação da formação inicial com conhecimentos e habilidades de outras áreas. Partindo disso, os alunos devem tentar associar as atividades profissionais ligadas ao curso de origem àquelas desempenhadas por profissionais com outras formações. Não se preocupe com a precisão das relações; o importante é que tenham a oportunidade de planejar e de ouvir soluções diversas para vislumbrar trajetórias profissionais e que não se sintam acuados diante das previsões de mudanças no trabalho que circulam na mídia.

Para exemplificar, vamos considerar atividades ligadas ao curso de Gastronomia, que forma o profissional para manusear e preparar alimentos, conhecer seu valor nutricional, atuar na segurança alimentar e conhecer processos da indústria alimentícia e a legislação relacionada a eles. Esse profissional poderia buscar conhecimentos na área da educação e da saúde e desenvolver cursos de preparo de alimentos que, à maneira de uma fisioterapia, ajudassem a reabilitação de pacientes que tivessem sofrido, por exemplo, danos motores.

Peça que o representante de cada grupo faça a apresentação, e aproveite para comentar seu desempenho. Observe se a altura da voz e o ritmo da fala estão adequados; se a fala é fluente, sem pausas excessivas; se a forma de gesticular transmite naturalidade; se o apresentador faz contato visual com o público etc. Você pode comentar a primeira apresentação e indicar alunos para comentar as demais, conforme seu modelo.

Para encerrar a atividade, sugerimos uma conversa com base em duas perguntas: 1. Eles já tinham pensado na ética como um caminho profissional? 2. Como se sentem ao pensar sobre as mudanças esperadas no mundo do trabalho?

A primeira pergunta deve ajudá-los a pensar que, no contexto do estudo, a ética estará associada, principalmente, a mudanças nas relações sociais, que podem pressupor importantes redefinições ou reafirmações nos contratos tácitos entre os indivíduos. O desenvolvimento da engenharia genética, por exemplo, deverá nos colocar diante da constante pergunta sobre o que é certo e o que é errado.

A segunda pergunta deve garantir espaço para falarem de seus receios. É possível que demonstrem preocupação com a ideia de precisar mudar sempre ou de enfrentar desafios constantemente, ideias conflitantes com a expectativa de estabilidade que até há pouco tempo se associava aos profissionais já experientes.

Comentário adicional sobre a seção “Expressão”

O objetivo desse projeto é que os alunos elaborem um mapa de profissões dinâmico *on-line*. Eles trabalharão em

conjunto, de forma colaborativa, para pesquisar e apresentar informações sobre as várias profissões. Trata-se de uma atividade que desenvolve, principalmente, a habilidade EM13LP22, relativa à construção de registros dinâmicos de profissões e ocupações com a finalidade de permitir o vislumbre de trajetórias pessoais e profissionais, e a habilidade EM13LP18, referente ao uso de ambientes colaborativos para construção de textos multissemióticos, que mobilizem a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de projetos.

Para iniciar o projeto, é preciso que você escolha um programa de apresentação gratuito, o qual permita a produção colaborativa. Existem vários disponíveis na internet, mas recomendamos que você indique a plataforma *on-line* mais popular utilizada no período de realização do projeto, facilitando o acesso dos alunos e aproveitando a familiaridade que eventualmente tenham com ele.

Criamos, a seguir, uma orientação passo a passo para a inauguração do projeto. Caso note que o programa de apresentação escolhido não apresenta as mesmas ferramentas, procure por termos semelhantes. Em geral, eles se aproximam.

Criação da apresentação

- Para começar, crie uma apresentação e nomeie o arquivo recém-criado, por exemplo, “mapa_profissões_turma_A”. Como você está *on-line*, isso já é suficiente para o salvamento do arquivo.
- Produza, então, a capa para identificar a turma que vai elaborar o mapa de profissões. Insira na caixa de texto do *slide* 1 o título “Mapa de profissões” e as informações da turma.
- Se desejar, introduza uma imagem que julgue interessante. Para isso, basta clicar no botão direito do *mouse* dentro da caixa de texto, depois clicar em “Inserir” e em “Imagem”.

Compartilhamento

- Agora basta compartilhar o arquivo com os alunos para que cada um deles colabore na construção no projeto.
- Com a apresentação aberta em seu navegador de internet, clique em “Compartilhar”, no canto superior direito da tela.
- Na janela que abrir, clique em “Avançado”, que aparece no canto inferior direito.
- A janela vai expandir e você visualizará, além do endereço de onde o arquivo está armazenado, outras opções de compartilhamento e de acesso à apresentação.
- Em “Configurações do proprietário”, sugerimos que você deixe marcadas as duas caixas para impedir que os editores, ou seja, os alunos, alterem o acesso ao projeto. Assim, você terá controle sobre quem vai poder editar o arquivo.
- Agora basta inserir o endereço de *e-mail* de cada aluno da turma, selecionando no campo à direita o tipo de acesso que será permitido, ou seja, se pode editar ou se pode apenas visualizar o arquivo. Para os alunos da turma, clique na opção “Pode editar”. Por fim, clique em “Enviar”.

- Os alunos receberão o *link* do arquivo compartilhado por você e um convite para criar uma conta na plataforma que disponibiliza o arquivo *on-line*. No caso de o aluno já ter uma conta nessa plataforma, já poderá logar e iniciar a edição do arquivo.
- Quanto à visualização do trabalho por terceiros, bastará fornecer o *link* do arquivo da apresentação. Essa é uma boa opção caso você queira, no final do projeto, compartilhar os mapas entre as turmas da escola.
- Ao criar e disponibilizar o arquivo, você dará início à elaboração do mapa de profissões. Você será o proprietário do arquivo, portanto só você poderá mudar as configurações de acesso e compartilhamento do projeto. Os alunos, por sua vez, poderão editar o material.
- Sugerimos, por fim, que você planeje com a turma como será o desenvolvimento do projeto, definindo datas para início e conclusão, para a realização de avaliações a fim de corrigir eventuais falhas no andamento e para a apresentação formal do projeto para a comunidade escolar.

► Capítulo 3 (EF) - Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?

Este capítulo tem como principal objetivo fazer os alunos entenderem a complexidade da profissão de atleta.

A sequência didática inicia-se levando os alunos a refletir sobre a possibilidade de escolha da profissão de atleta e apresentando algumas características dessa profissão. Em seguida, na seção **E se a gente construísse o portfólio de um atleta profissional?**, os alunos, em grupos, construirão o portfólio de um atleta profissional de qualquer modalidade esportiva, no qual serão descritas suas qualidades, como se estivessem apresentando o perfil dele.

Depois, na seção **Bora pra quadra?**, eles fazem a simulação de uma seletiva de jogadores de futebol, uma peneira, cuja dinâmica inicia-se com a criação de uma comissão técnica formada por um grupo de alunos e o professor, para que sejam estabelecidos critérios avaliativos segundo os quais os candidatos serão selecionados. Os demais alunos são submetidos a essa peneira, quando se simula quais atletas seriam contratados pela comissão técnica fictícia. Após a vivência, forma-se uma roda de conversa, a fim de problematizar esse sistema de seleção.

A essa discussão, segue-se outra, instigando os alunos a pensar sobre como se desenrola a carreira profissional de um jogador de futebol. Apresenta-se, então, um texto no qual o pesquisador Arlei Sander Damo mostra que a profissão de futebolista, embora glamourizada pela mídia, apresenta uma série de complicações, como o fato de, no geral, ser curta e ter um auge precoce, a dificuldade de, em caso de insucesso, o atleta mudar de profissão e se recolocar no mercado de trabalho, e as discrepâncias salariais. Avançando um pouco mais nesse sentido, na seção **Bate-papo de respeito**, mostra-se uma fala desse mesmo autor, em que ele compara a preocupação com a formação escolar de atletas no Brasil e na França, ressaltando uma diferença importante entre esses

dois países. Por fim, o capítulo se encerra com a sugestão de um filme nacional (*Linha de passe*), cuja história está centrada na vida de um jovem que deseja ser jogador de futebol e tem de enfrentar o drama das peneiras.

Unidade 2 - A experiência jornalística

► Capítulo 1 (Arte) - O valor do passinho é dado pela mídia?

O objetivo deste capítulo é apresentar o passinho (reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Rio de Janeiro) como uma dança que, ao mesmo tempo, dá voz aos jovens das periferias e inspira produtos midiáticos altamente rentáveis para a indústria musical.

Inicialmente, faz-se um levantamento do repertório dos alunos sobre cultura *pop*, perguntando-lhes se conhecem o trabalho de cantoras como Iza, Anitta e Ludmilla. Após uma breve conversa sobre a possível relação entre essas artistas e o passinho, tem-se um primeiro momento de leitura, no qual são apresentados uma imagem de dançarinos de passinho e um vídeo *teaser* de um espetáculo intitulado *Na batalha*, que faz parte de um projeto chamado # Passinho e foi apresentado no Lincoln Center, em Nova York. Com a análise desses materiais, pretende-se levar os alunos a perceberem que o passinho, uma dança de raiz popular, ganhou grande alcance. Discute-se também as origens do passinho, a partir da contextualização do surgimento do *funk* nos Estados Unidos, que, depois, expande-se para o Brasil, onde sofre uma série de influências de outros gêneros musicais. Chamando atenção para as diferenças entre o *funk* estadunidense e o brasileiro, mostra-se que, no Brasil, esse gênero musical se consolida como uma forma de expressão cultural, sobretudo de jovens de periferia, assumindo um importante aspecto de luta.

Em seguida, os alunos assistem a mais um vídeo que serve como uma pesquisa e prática de movimento e conhecem o sentido que o verbo “rabiscar” tem na cultura do passinho. A fim de conseguirem entender melhor como esse movimento é realizado, mostra-se o clipe da música “De ladin”, do grupo Dream Team do Passinho, em que não apenas o rabiscado é demonstrado, como também outros passos típicos do *funk*. O propósito de mostrar o videoclipe é motivar os alunos a experimentar a realização do riscado.

Depois, na seção **Bate-papo de respeito**, apresenta-se a fala do artista Djalma Moura sobre o racismo e a situação dos bailarinos negros e periféricos e pede-se aos alunos para se posicionarem em relação a essa questão.

Por fim, aborda-se o conceito de improvisação na dança, presente tanto nos processos das culturas populares, quanto no universo da dança contemporânea profissional, para dar suporte à realização da atividade proposta na seção **Expressão**. Neste momento, os alunos têm a oportunidade de experimentar a realização de alguns passos vistos ao longo do capítulo com a realização de uma roda de dança.

➤ Capítulo 2 (LP) - Leitura com astúcia

O foco deste capítulo é a cobertura de imprensa e se inicia com a proposta de leitura de vários textos, a fim de que o aluno entenda como os veículos de imprensa cobrem um mesmo evento. Tem-se com isso o objetivo de induzir os alunos a fazer uma leitura crítica de textos jornalísticos.

A primeira parte do capítulo está planejada para que os alunos leiam vários textos e acompanhem como um evento vai ganhando informações ao longo do tempo e as fontes vão sendo consideradas, inclusive, em função do tipo de cobertura que um jornal com propósitos específicos pretende fazer. Propõe-se, inicialmente, a leitura de diferentes textos sobre um mesmo evento, para que o critério de seleção de dados, que fontes são usadas e o quanto essas escolhas acabam resultando em uma verdade parcial sejam discutidos. Na sequência, apresenta-se uma atividade solicitando que escrevam uma notícia para a versão *on-line* de um jornal que tenha circulação nacional.

Chega-se, então, a uma segunda parte, com a discussão da importância de se ter uma mídia plural, a partir da análise de um trecho da conhecida conferência *O perigo de uma história única*, da escritora Chimamanda Adichie. Em seguida, com a seção **Bate-papo de respeito**, os alunos serão provocados a pensar se essa pluralidade é válida para todos os casos, a partir da leitura de um artigo do jornalista Herton Escobar. Segundo ele, em alguns casos, como a ciência, por exemplo, seria mais ético, em sua opinião, apresentar a verdade do fato científico, do que apresentar o fato científico e um fato que não se sustenta simplesmente para se ter o outro lado. O objetivo é que os alunos debatam essa ideia.

Por fim, considerando o que aprenderam ao longo do capítulo, a proposta é que façam uma reportagem filmada, sobre um tema de interesse da escola ou da comunidade.

Comentário adicional sobre o capítulo

O objetivo do capítulo é desenvolver a atitude crítica diante dos textos jornalísticos e promover a análise de alguns dos impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs) nesse campo por meio do acompanhamento da cobertura de imprensa. As atividades de acompanhamento e discussão dos textos noticiosos pretendem levar o estudante a vivenciar alguns papéis típicos da atuação jornalística, visando, principalmente, à formação do leitor. Estão em destaque as habilidades EM13LP36, EM13LP38, EM13LP42 e EM13LP45.

Verifique a sequência de textos e propostas apresentada neste capítulo antes de iniciá-lo. Caso seus alunos já tenham experiência em análises de mídia, construída com base nos outros volumes da coleção ou em outras atividades, sugerimos que você inicie pela segunda parte do capítulo (**Experimentando +**). Propomos nela a reflexão e o debate sobre a importância de uma mídia plural e livre, o que pode ser mais estimulante para a análise das notícias e reportagens da primeira parte. No entanto, caso sinta que carecem de referências, siga o plano estabelecido. Eles entrarão em

contato com vários textos para confrontar dados, verificar acréscimos e imprecisões e observar como a seleção de dados resulta em parcialidade.

Comentário sobre o boxe “Desafio de linguagem”

Sugestão: *Segundo os veterinários, o problema não foi determinante para a morte do animal. “É necessário aguardar exame da causa da morte”, desconversa o zoológico.* (**Leitura 2, Texto 1**) – efeito crítico (tendencioso por sugerir que a declaração é duvidosa).

A atividade tem como objetivo mostrar aos alunos que é possível construir diferentes versões do texto por meio das escolhas lexicais.

Comentário adicional sobre a seção “Experimentando ser jornalista” - Etapa Momento de apresentar”

Essa etapa da produção de texto foi planejada para estimular a interação entre os alunos. Sugerimos que, como tarefa de casa, sejam orientados a postar comentários para duas ou três notícias. Eles podem, inclusive, dialogar com um comentário. Os alunos devem também acompanhar as postagens em seu texto. Se desejar garantir que todos os textos contem comentários, distribua as notícias entre os alunos da turma previamente. Você pode indicar dois textos para cada aluno e deixá-los livres para outras postagens.

No retorno à sala de aula, conversem sobre a experiência. Eles costumam postar comentários sobre as notícias que leem? Quais notícias os estimulam a isso? Como eles se sentem quando leem os comentários de notícias? Como é, para o produtor de uma notícia, receber os comentários a seu texto? Aproveite o momento para falar sobre a comunicação em ambiente digital e reforçar a importância de se evitar o discurso de ódio e as abordagens irresponsáveis. Caso não possa contar com os recursos digitais ou prefira não usá-los, afixe uma folha de papel a cada produção e deixe-as circular pela turma para a produção dos comentários.

Comentário sobre o boxe “Bate-papo de respeito”

Reserve, pelo menos, 25 minutos para a discussão em grupos e encerre antes se perceber que não há avanço na reflexão. As seções anteriores deste capítulo levaram os alunos a entender que a cobertura ampla da imprensa, ouvindo várias vozes, é fundamental. Agora, vão se confrontar com uma opinião diferente, que propõe que certos posicionamentos sem fundamento, sobretudo no que diz respeito aos temas científicos, sejam acompanhados de ressalvas ou sejam desconsiderados. Em outras palavras, não devem ser apresentados com o mesmo peso de vozes que tenham embasamento científico ou confirmação. Os alunos devem reconhecer esse posicionamento e ponderar: Quais são as consequências da apresentação de uma história única? Quais são as consequências de uma imprensa que não ajuda o leitor a reconhecer o erro ou a mentira usada com a intenção de garantir benefícios

a certo grupo? Os jornalistas estão aptos a decidir o que deve ou não circular? A postura sugerida é democrática? Provoque os grupos com questões como essas para estimular uma visão crítica acerca de todos os processos que envolvem a imprensa e a circulação informal de notícias por meio das redes sociais.

Comentário adicional sobre a seção “Expressão”

Proposta alternativa para o caso de os alunos não podem filmar.

Orientações para uma reportagem escrita

A proposta é a mesma: tratar de algo relevante para a escola ou para a comunidade. Os alunos devem produzir a reportagem escrita considerando sua divulgação em uma revista preparada pela turma e lida pela comunidade escolar.

As orientações são as seguintes:

Planejamento

1. Iniciem a atividade definindo o tema e o enfoque sob o qual o assunto será abordado: informar, denunciar, orientar etc.
2. Definam os dados fundamentais para o desenvolvimento do tema, valendo-se de pesquisas para ampliar o conhecimento dele. Vocês poderão, inclusive, encontrar dados estatísticos, comentários de especialistas e outras informações que permitam relacionar os dados apurados no trabalho de campo a um contexto mais geral.
3. Entrevistem pessoas que se relacionam com o tema. Dessas entrevistas, serão extraídos os trechos que comprovarão as afirmações feitas na reportagem. É interessante que sejam selecionadas opiniões controversas para que a reportagem mostre vários pontos de vista.
4. Tirem fotos para ilustrar aspectos essenciais da reportagem.

Elaboração

1. Redijam o primeiro parágrafo de modo a atrair a atenção do leitor. É possível usar um lide convencional ou optar por um recurso diferente, como uma pergunta, uma declaração inusitada, uma referência a personagem de filme etc.
2. Elaborem os demais parágrafos, procurando mostrar as causas e as consequências dos fatos expostos. Depoimentos, comentários de especialistas, dados estatísticos etc. devem ser inseridos à medida que o texto progride.
3. Verifiquem se o grau de formalidade da reportagem está adequado ao tema e aos leitores.
4. Criem um título e uma linha fina que sejam capazes de esclarecer ao leitor o conteúdo do texto e de atrair seu interesse.
5. Digitem o texto e incluam uma ou mais fotos, acompanhadas por legendas que permitam ao leitor entender o que está vendo. Se não for possível, solicite que produzam a versão final manuscrita em um tipo de específico de papel de modo a possibilitar a produção da revista.
6. Assinem a reportagem.

Apresentação

1. Definam o nome da revista.
2. Formatem as reportagens conforme as regras combinadas pela turma. Lembrem-se de que uma revista costuma ter

páginas com o mesmo padrão de margens, de espaçamentos entre linhas e de tipos e tamanho de letras no corpo dos textos. O tamanho, o tipo e a cor das letras usadas nos títulos, bem como a posição e o tamanho das imagens, são variáveis.

3. Elejam uma comissão com dois ou três alunos para redigir um texto de abertura, que informará ao leitor o tema comum às reportagens e o processo de trabalho que as originou.
4. Elejam também uma comissão para compor a capa com o nome da revista e uma imagem grande acompanhada por uma manchete, as quais devem informar o conteúdo apresentado.

► Capítulo 3 (EF) - Não é briga! É MMA!

O objetivo deste capítulo é que os alunos conheçam o MMA, analisem as polêmicas em torno dessa prática que são discutidas pela mídia e se posicionem diante delas.

A sequência didática inicia-se com um primeiro momento de leitura, com a apresentação de dois textos. O primeiro trata do surgimento do MMA e o segundo, dos aspectos históricos ligados a ele, bem como a mudança de regras sofrida pela modalidade até chegar às que são reconhecidas hoje. Em seguida, para que o professor identifique quais conhecimentos prévios os alunos têm sobre esse esporte, pergunta-se se eles já assistiram a uma luta de MMA e se eles a consideram violenta. A discussão sobre esses aspectos não se encerra nesse momento, pois será retomada adiante, para a consolidação das reflexões. Avança-se para um segundo momento de leitura, no qual é apresentado um texto que aborda como a mídia espetaculariza os eventos de MMA, superexplorando os lutadores. O texto também trata da participação feminina nesse universo, principalmente, nos campeonatos de UFC, nos quais as mulheres passaram a competir tardiamente e, para se manterem competindo, precisam sustentar uma imagem ambivalente, de brutalidade e erotização.

Finalizada a parte de discussão dos textos, vem a seção **Bora pra quadra?**, cujo propósito é levar os alunos a compreenderem as características e a lógica interna das lutas, especificamente do MMA, mostrando-lhes que a classificação dessas lutas se baseia nas distâncias (curta, média, longa e mista) e ações motoras empregadas pelos competidores. Assim, será proposto que, em duplas, desenvolvam três jogos, nos quais movimentos característicos de cada uma das classificações de distância serão praticados. Encerrando essa parte de vivência, faz-se uma roda de conversa para que debatam algumas questões sobre a experimentação que tiveram. Além do relato sobre as dificuldades e facilidades ao praticarem os movimentos, é necessário incentivar os alunos a refletir a respeito dos possíveis ensinamentos que as lutas provocam, se são violentas, em quais valores se pautam, se há preconceitos e a criação de estereótipos relacionados a elas. Como um recado final, chama-se a atenção dos alunos para a importância de desenvolverem um olhar crítico, contextualizado, em relação ao que a mídia veicula sobre as práticas corporais e a importância de vivenciarem tais práticas, a fim de superarem preconceitos e estereótipos.

Comentário adicional sobre a seção “Bora pra quadra?” (Lutas de média distância)

Para a atividade **a**, providencie previamente alguns prendedores de roupa; é importante que os alunos escolham a mesma posição dos prendedores (dois nas mangas da camiseta, três espalhados pelas costas; outras posições dos prendedores podem ser combinadas), favorecendo a equidade no combate.

Para a atividade **b**, providencie previamente fitas coloridas de mais ou menos 40 cm cada.

Para a atividade **c**, é preciso montar uma estrutura prévia: envolva três ou mais bolas com um saco plástico e amarre-as com corda (veja a imagem nas orientações para a atividade); pendure-as pelo espaço e divida os alunos em filas, de acordo com o número de bolas. Ajuste a altura das bolas de modo que fiquem próximas aos braços e ombros dos alunos para o treino do soco e deixe-as mais baixas para os chutes, pois os alunos podem não estar acostumados com tais movimentos. Divida as ações em dois momentos, para que os alunos explorem os chutes e socos de modos separados. Reforce a importância do treino na esquivada esperando o rebote da bola.

Para a atividade **d**, providencie previamente algumas bolas.

Unidade 3 - A experiência identitária

➤ Capítulo 1 (Arte) - Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta

Neste capítulo, o objetivo é discutir com os alunos a ideia de construção de identidade a partir de manifestações e expressões artísticas, em especial, das artes visuais. Para desenvolver a reflexão proposta sobre o tema, parte-se da concepção da crítica e curadora de arte Aracy do Amaral de que, no Brasil, somos todos imigrantes, e isso se deve ao fato de, na concepção dessa estudiosa, uma vasta e diversa produção de materiais artísticos – seja para fins ritualísticos ou para servir de adorno devido à sua beleza plástica – compor a nossa cultura e a nossa arte visual. Sendo assim, pode-se dizer que há uma multiplicidade de identidades e de artes visuais observadas em nosso território.

Iniciando o percurso de aprendizagem, há um momento de leitura, no qual a fotografia e a cultura indígena serão analisadas. Por meio de duas fotografias feitas por Claudia Andujar em comunidades indígenas busca-se abordar com os alunos a importância do uso de adornos e pinturas corporais para esses povos. Explica-se que se trata de uma atitude de resistência, porque eles deixam no corpo a visibilidade de sua origem e, dessa forma, procuram perpetuar a própria cultura, evitando sua submissão à cultura hegemônica. Tem-se, assim, a manutenção de uma identidade múltipla no Brasil, composto de diferentes lugares e pessoas. Dando continuidade ao estudo sobre o trabalho artístico de comunidades indígenas, apresenta-se um painel elaborado pelo coletivo Mahku, for-

mado por artistas indígenas do povo Huni Kuin, que retrata elementos indígenas a partir de uma linguagem artística contemporânea. Destaca-se ainda o fato de algumas obras artísticas serem vendidas com o fim de arrecadar recursos para a comunidade e outras serem expostas em galerias de arte. Na sequência, no box **Biblioteca cultural**, sugere-se que os alunos assistam a um discurso proferido por Ailton Krenak no Congresso Nacional, a fim de observarem que, ao usar uma pintura no rosto, o líder indígena produz uma manifestação política e, ao mesmo tempo, performática.

Propõe-se aos alunos, em seguida, uma prática inspirada na xilogravura. Os alunos farão, utilizando carimbos de borracha, uma composição inspirada nos trabalhos de Fernando Villela.

Fechando a sequência de leituras do capítulo, as **Leituras 2** e **3** dedicam-se à arte que problematiza as questões dos negros brasileiros. Com a apresentação de trabalhos de Rosana Paulino, que compõe obras com bastidores de costura e patuás, e de Tiago Gualberto, que usa filtros de café em suas composições, o propósito é discutir com os alunos a intenção dos artistas ao usarem esses objetos em suas obras, que seria a de denunciar o papel do negro na sociedade brasileira, restrito aos afazeres domésticos e ocupando um lugar de menos prestígio social.

Para finalizar o percurso do capítulo, os alunos têm a chance de expressar artisticamente por meio da realização de um trabalho que remete ao que estudaram nas seções anteriores. Eles são orientados a escolher uma foto de família para fazer uma releitura dela, transformando-a em uma espécie de carimbo, que será aplicado em um bastidor. Eles deverão também usar linhas de costura, em diálogo com a técnica de composição ilustrada pelos trabalhos de Rosana Paulino.

➤ Capítulo 2 (LP) - Afinal, quem nós somos?

Este capítulo propõe que se discuta a questão de identidade partindo-se de uma ideia de identidade como algo muito específico de um grupo étnico cultural até chegar a uma abordagem mais geral, a identidade do brasileiro.

O percurso didático tem início com a proposição de um debate. A fim de se prepararem para essa atividade, os alunos fazem a leitura do trecho de um livro sobre a crítica à ausência dos negros na TV brasileira (*A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, de Joel Zito Araújo) e analisam um trecho de uma cena de telenovela em que aparece a figura do negro e um *post* em uma rede social de uma atriz negra que atuou nessa cena. O objetivo é que eles comparem o que é dito no texto teórico com esses dois outros textos. Após esse debate inicial, é proposta a leitura de vários poemas que representam, em sequência, o ponto de vista dos afrodescendentes, dos indígenas, do imigrante japonês e do europeu sobre questões identitárias que envolvem cada um desses grupos. Todos esses textos reafirmam a ideia de identidade étnico-cultural, valorizando as particularidades de grupo. Depois, os alunos trabalham as competências específicas da BNCC para a área de Linguagens, nas quais há um destaque bastante grande para a palavra “identidade” ou “identitário”, como uma referência ao cuidado que é preciso ter para se evitar o preconceito.

Os alunos são, ainda, convidados a sistematizar o que viram, produzir poemas e postar comentários na internet. O capítulo se encerra com a proposição de uma atividade que consiste na elaboração de um álbum contendo materiais diversos para evidenciar a identidade étnico-racial da comunidade escolar. O objetivo central da sequência didática planejada, então, é que os alunos entendam como a questão da identidade é fundamental para se pensar na identidade pessoal e na própria comunidade, e como a ideia de identidade precisa conversar com uma série de outros fatores para não se tornar um ponto de isolamento nem de criação do estereótipo, a fim de preconceitos serem combatidos.

Comentário adicional sobre o capítulo

O estudo da noção de identidade é complexo e pressupõe considerações acerca das identidades assumidas e desejadas, envolvendo aspectos psicológicos e mecanismos reguladores das interações sociais. Não aprofundaremos essa discussão com os alunos, mas traremos o termo dentro de uma perspectiva que considera referências identitárias ligadas ao grupo étnico-cultural, buscando a compreensão dos processos identitários, o autoconhecimento e o combate ao preconceito, pontos destacados na CEL 2. A abordagem se dará, principalmente, por meio do gênero poema e permitirá a visão de algumas das literaturas produzidas no Brasil, aspecto destacado na habilidade EM13LP52.

Comentário sobre a seção

“É se a gente debatesse?”

É importante que os alunos desenvolvam a habilidade de aprofundar discussões, buscando argumentos que não se limitem ao senso comum. Nesta atividade, o excerto da obra de Joel Zito Araújo funcionará como um propulsor desse comportamento.

1. Solicite a leitura dos textos como tarefa de casa, reforçando a ideia de que participarão de um debate sobre o tema. Não antecipe outras solicitações.
2. No retorno, forme grupos e ofereça cinco minutos para que indiquem as melhores estratégias de trabalho com os textos a fim de se prepararem para o debate. Os alunos podem contar o que fizeram e, a partir da discussão, pensar também em outras maneiras de tratar o material. Durante as discussões, circule pelos grupos e veja as estratégias que estão indicando. É esperado que se proponham a: 1) reler o texto do especialista para identificar, de forma minuciosa, os tópicos levantados por ele; 2) buscar informações que esclareçam as informações apresentadas por Joel Zito: o que caracteriza o gênero telenovela; qual é sua relevância dentro da cultura brasileira; do que fala Patrick Chamoiseau, citado pelo pesquisador, e em que contexto; 3) verificar como os dois outros textos dialogam com o texto teórico a partir dos tópicos levantados; 4) expandir a reflexão buscando outros exemplos que confirmem ou refutem o texto de Joel Zito considerando o contexto atual.
3. Encerre a atividade, solicitando que, novamente como tarefa de casa, efetivem as estratégias definidas pelo grupo. Suge-

rimos que você não comente as discussões nem acrescente informações a não ser que, acompanhando os grupos, tenha notado fragilidades no que combinaram fazer. Solicite também que os alunos leiam as orientações para o debate, as quais aparecem logo após o conjunto de textos.

4. Promova o debate e, durante a atividade, observe os resultados das estratégias anteriores. Os alunos abordaram, por exemplo, a representação de outros grupos, como os indígenas mencionados por Joel Zito? Trataram da representação das religiões de origem africana que ele menciona e que se constitui como um ponto delicado das relações entre etnias? Falaram da tendência brasileira de divulgar o “mito de neutralidade”, isto é, de se autorrepresentar como não preconceituosa? Perceberam o subtexto da telenovela e do comentário da atriz, revelador da necessidade ainda presente de se reforçar um padrão de beleza não branco? Aproveitaram alguma ideia trazida por Patrick Chamoiseau, mostrando apropriação do discurso e correta referência?
5. No final do debate, peça aos alunos que comentem o nível de aproveitamento do texto teórico e do exemplo fornecido e veja se identificam aspectos adequadamente retomados e aspectos esquecidos. Após a fala deles, apresente as suas observações. Não deixe de comentar que há sempre a expectativa de que os debates avancem em novas direções conforme os argumentos e os exemplos trazidos pelos debatedores, mas que os estímulos dados pelo tema e pelas obras de que se parte não podem ser desconsiderados.

Nesta atividade, a dedicação à preparação do debate dialoga principalmente com a habilidade EM13LP28, e a participação nele, exercitando a escuta, respeitando o turno de fala e os posicionamentos emitidos e sustentando a opinião, com a habilidade EM13LP25.

Comentário sobre o boxe “Desafio de linguagem”

Sugestão: *Conceito // Um negro/ é sempre o negro de alguém./ Ou não é um negro,/ e sim um homem./ Apenas um homem.*

A atividade propõe a sensibilização em relação à linguagem poética e deve ter como parâmetro a construção de um texto que tenha unidade de sentido. Os alunos podem ou não escolher trechos que enfatizem reiteração. Sugerimos que os textos sejam expostos no mural da sala de aula.

Comentário sobre o boxe “Bate-papo de respeito”

Divida os alunos em grupos e ofereça entre cinco e dez minutos para a discussão, interrompendo-a sem aviso prévio. Um representante de cada grupo, escolhido por você, deve apresentar à turma o resultado da discussão, e os integrantes do grupo do aluno escolhido devem avaliar essa fala, considerando a capacidade de síntese e organização do que foi discutido, a fidelidade ao que foi dito, a clareza do discurso e sua adequação à situação formal de comunicação. Ao finalizar essa etapa, sintetize os argumentos apresentados pelos alunos acerca da fala da deputada, destacando as principais linhas argumentativas. Não é preciso construir um consenso caso não tenha ocorrido, mas é importante que os alunos

identifiquem os eixos da discussão, os subtemas que emanaram dela e os elementos da fala da deputada que foram corretamente retomados, desconsiderados ou distorcidos. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP29, relativa ao resumo de textos por meio de paráfrase para divulgação de estudos.

➤ **Capítulo 3 (EF) - Tem futebol na minha identidade!**

A proposta deste capítulo é relacionar a questão dos processos identitários com a vivência do futebol, ou seja, com a maneira como o futebol atravessa a vida dos estudantes.

O percurso didático se inicia com a sugestão de que os alunos ouçam três canções que tratam de futebol em três momentos históricos distintos: “Aqui é o país do futebol”, na década de 1970; “É uma partida de futebol”, nos anos 1990, e “País do futebol”, nos anos 2010. Ao ouvirem tais produções, espera-se dos alunos a identificação de que o brasileiro se relaciona com o futebol de uma maneira que extrapola ações individuais. Na sequência, apresenta-se um texto do antropólogo Roberto DaMatta (“Futebol e identidade social no Brasil”) no qual ele aborda de que forma a identidade do brasileiro é marcada pelo futebol. O texto focaliza a ideia de esse esporte acompanhar a trajetória de vida dos meninos, tornando-se uma das principais formas de ingressar no mundo público. Em outra etapa, recupera-se um evento ocorrido em janeiro de 2020, quando o time do Bahia divulgou uma campanha do uso da camisa 24 com o objetivo de combater a homofobia, para os alunos conversarem sobre como a construção do processo identitário sofre influência de posicionamentos de outras pessoas e/ou instituições.

Depois, propõe-se a realização de um jogo chamado “futebol generificado”, no qual, a princípio, os jogadores deveriam assumir suas posições de acordo com a maneira como mulheres e homens assumem suas funções na sociedade. A proposta do capítulo, no entanto, é inverter essa lógica, propondo que os garotos assumam no jogo um papel de inferioridade em relação às garotas, a fim de se sensibilizarem para o fato de a mulher ser, muitas vezes, relegada a segundo plano na sociedade. Finalizado o jogo, propõe-se uma roda de conversas, para que os alunos conversem sobre como se sentiram durante a vivência e discutam o que aprenderam com ela.

Depois da discussão, os alunos serão provocados a pensar a respeito de uma ideia bastante difundida na sociedade brasileira, a de que “futebol é coisa de homem”. Mostra-se uma charge publicada na revista estadunidense *The New Yorker* que chama atenção para o fato de, nos EUA, a lógica dessa ideia ser inversa. Assim, espera-se que os alunos compreendam que a frase mencionada é fruto de uma construção cultural e não reflexo de que, biologicamente, homens têm mais aptidão para esse esporte do que as mulheres. Na sequência, é apresentado um texto que aborda questões de gênero relacionadas ao universo do futebol. A leitura e análise desse texto servem para os alunos pensarem sobre como a desigualdade de gênero no futebol determina a construção da identidade de

homens e mulheres, ou seja, enquanto o homem é incentivado a ter uma experiência identitária com tal esporte, a mulher é desincentivada a isso.

Comentário adicional sobre o boxe “Biblioteca cultural”

A composição de Milton Nascimento e Fernando Brandt integrou a trilha sonora brasileira da Copa do Mundo de 1970. Interpretada por Simonal, tem um clima de ufanismo que procurou vincular o patriotismo com a seleção brasileira.

Gravado durante o clássico do futebol Atlético Mineiro × Cruzeiro (1997), o videoclipe da banda Skank representa uma das canções mais famosas do grupo. Procura mostrar as relações de paixão dos torcedores com seus clubes.

No videoclipe “País do futebol”, com participação do jogador Neymar, o artista MC Guimê, adepto do gênero *funk* “ostentação”, fala das dificuldades enfrentadas pelos jovens habitantes da periferia. Traz à tona os projetos de vida de jovens que querem se tornar jogadores de futebol, inspirados em ídolos consagrados.

As referências musicais relacionadas ao futebol são inúmeras. Esse fato, por si só, já merece destaque, pois evidencia que o futebol está presente em incontáveis manifestações artísticas e culturais brasileiras. Conhecer e interpretar o conteúdo dessas músicas ajudará a compreender as relações que estabelecemos com o futebol, que extrapolam em muito os gostos particulares de cada um. Por mais que alguém se declare alheio ao futebol, esse fenômeno fará parte de seu cotidiano.

Unidade 4 - A experiência de me informar

➤ **Capítulo 1 (Arte) - Quando o teatro (in) forma**

Este capítulo propõe desenvolver com os alunos uma discussão sobre a contribuição que os artistas podem oferecer para o debate dos problemas do seu tempo a partir da análise de alguns espetáculos teatrais. O propósito é levar os alunos a pensar se os artistas precisam ou não ter esse compromisso e qual tipo de conhecimento pode emergir do contato das pessoas com obras de arte.

O percurso didático inicia-se com um primeiro momento de leitura, no qual apresenta-se um *web-doc* sobre o espetáculo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, uma criação coletiva da tribo de atadores Ói Nóis Aqui Traveis, do Rio Grande do Sul. Trata-se de um espetáculo elaborado a partir do texto *A Tempestade*, de Augusto Boal, que é uma releitura dele de uma peça homônima de Shakespeare. Na narrativa de Boal, a história é contada na perspectiva do Caliban, representante dos povos originários da América que foram colonizados pelos europeus, tidos como símbolo de prosperidade. O objetivo é discutir o conteúdo da peça, as representações nela contidas e, principalmente, o fato de ela ser encenada na rua. Entrando nessa questão, os alunos

são levados a pensar sobre a diferença entre assistir a uma peça na rua e em um espaço convencional, analisando como se dá a atuação nesses contextos e como acontece a interação com o público em cada um desses espaços, além de abordar a ideia de ilusão teatral e de efeito de real, além de conceitos como quarta parede. Espera-se que os alunos compreendam que um espetáculo na rua não consegue ter o mesmo *efeito de real* que um espetáculo apresentado em um palco italiano e, nesse ponto, eles são instigados a pensar se a *ilusão teatral* absoluta é possível e, se fosse possível, se ela seria benéfica ou maléfica e quais seriam as consequências de um efeito como esse.

Chega-se, em seguida, à seção **Experimentando ser ator de um teatro-fórum**, em que são apresentados os artistas Bertolt Brecht e Augusto Boal. Pretende-se desenvolver uma discussão sobre os fundamentos do teatro épico criado pelo dramaturgo alemão, que acreditava que a exposição ao público dos artifícios presentes em um espetáculo, das estratégias que sustentam a ilusão teatral, poderia fazer a reflexão proposta pela encenação expandir-se para a própria realidade do espectador, que passaria a questionar o funcionamento das relações sociais vividas por ele e teria a capacidade de transformá-las. No Brasil, um dos grandes herdeiros da proposta de Brecht foi Augusto Boal, fundador de um sistema chamado “teatro do oprimido”, que foi formalizado por ele em um livro homônimo. Passa-se, na sequência, para um exercício proposto na seção, inspirado pelo “teatro-fórum”, uma das principais práticas do “teatro do oprimido”. Basicamente, essa prática consiste na representação de um problema proposto por outra pessoa, em que um indivíduo tem uma questão, um desejo, e esse desejo é impedido por outro indivíduo que, normalmente, é um opressor. Quando esses dois indivíduos se confrontam, o exercício é interrompido e o público é convidado a tomar o lugar do oprimido, a fim de resolver o problema, propondo soluções para eles. O “teatro-fórum”, então, é uma espécie de questionamento teatral de problemas concretos, que visa a imaginação de soluções, sem o compromisso necessário de elas efetivamente resolverem os problemas. Destaca-se que Boal é muito claro no sentido de que o objetivo dessa atividade é fazer o público refletir e não necessariamente ter uma solução, ou seja, o objetivo é fazer o público ter a sensação de que precisa agir. Aprofundando a reflexão sobre o “teatro-fórum”, há o boxe **Bate-papo de respeito**, que traz uma frase do próprio Boal, instigando os alunos a pensarem na potência que a arte tem de produzir conhecimento crítico.

Depois, em um segundo momento de leitura, discute-se com os alunos a ideia de *site specific*. Para motivar a discussão, analisa-se o espetáculo *Barafonda* (montagem de 2012, criada coletivamente pela Cia. São Jorge de Variedades, de São Paulo, e construída a partir das tragédias gregas *Bacantes*, de Eurípedes, *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo, e da vida do pintor Raphael Gálvez, uma figura bastante célebre do bairro da Barra Funda), mostrando de que forma a encenação opera como um cortejo pelo bairro da Barra Funda e conta com a interação de moradores e trabalhadores do bairro que participam de fato do espetáculo com suas histórias e rotinas.

Chega-se, enfim, à seção **Expressão**, que conclui o processo de aprendizado planejado no capítulo, quando os alunos são orientados a desenvolver uma representação que dialogue com um espaço habitado por eles: a escola onde estudam. Pede-se que selecionem alguns espaços da escola, como quadra, corredor, sala de aula, refeitório etc., façam uma pesquisa de campo neles e encenem a cena planejada, preferencialmente, nesses espaços. Se isso não for possível, pode-se reproduzir tais espaços no local em que eles têm as aulas de artes.

Comentário adicional sobre o boxe “Bate-papo de respeito”

Esta discussão busca fixar o que foi trabalhado nas atividades anteriores. Seu propósito é, de modo muito objetivo, mostrar que a arte pode, sim, produzir conhecimento, se assim desejarem os artistas e se o público embarcar na experiência. Provavelmente, por conta do percurso empreendido até aqui, os alunos terão uma resposta positiva. Estimule-os, portanto, a falar e peça que associem seus comentários às experiências propostas pelo capítulo.

➤ Capítulo 2 (LP) - Eu sou o curador

O objetivo deste capítulo é que os alunos consigam aprender como fazer a curadoria de informações, entendendo sobretudo como são os gêneros que as divulgam. Desse modo, aprender a usar a informação pressupõe aprender a composição dos gêneros que as divulgam e identificar os interesses envolvidos nessa produção, para que os alunos saibam então como tratar cada informação acessada ao realizarem uma pesquisa.

O aquecimento global é o tema escolhido para dar sustentação ao trabalho de curadoria, que será iniciado pelos alunos com a realização de um trabalho de campo, com o propósito de eles descobrirem como os jovens, hoje, realizam pesquisas bibliográficas para os trabalhos tanto da escola quanto da universidade. Depois, eles leem um texto que aborda como a internet alterou a forma de fazer pesquisas e como ela, embora facilite o acesso à informação, cria o problema da quantidade de dados e da necessidade de checar sua validade.

Na sequência, fazem um trabalho de curadoria com base em uma série de textos de gêneros diversos que o livro oferece, todos eles sobre aquecimento global, mas que foram buscados em várias fontes. O trabalho deles, então, é validar essas fontes, ou seja, checar se elas são válidas ou não, e depois aprenderem a checar as informações por meio da técnica de comparação. O objetivo é, em seguida, solicitar a produção de um verbete enciclopédico, que chamará a atenção deles para a necessidade de as informações futuramente apresentadas serem precisas e fundamentadas e para como se dá a divulgação de conhecimento.

Assim chega-se a uma segunda parte do percurso didático no qual eles estudam os recursos que completam os gêneros de divulgação científica, como fotografias e esquemas, e estudam um vídeo de divulgação científica que se vale de vários

recursos, como gráficos e ilustrações. Por fim, eles produzem uma fotoreportagem sobre os jovens que têm lutado para melhorar o planeta por meio de ações envolvendo a natureza.

Comentário adicional sobre o capítulo

As principais atividades deste capítulo relacionam-se ao campo das práticas de estudo e pesquisa e visam desenvolver habilidades que aprimorem os processos de busca, seleção, validação, tratamento e socialização das informações disponíveis em fontes físicas e digitais. Está em foco também a delimitação de recorte temático e a ampliação do conhecimento acerca dos gêneros de divulgação científica.

Comentário adicional sobre a seção

“Experimentando ser curador”

- Estão sendo desenvolvidas nessa atividade principalmente a habilidade EM13LP11, relativa à realização da curadoria de informação com propósito definido; a habilidade EM13LP30, concernente à apropriação dos procedimentos envolvidos na realização de pesquisas; a habilidade EM13LP32, relativa ao reconhecimento do recorte temático e das ações necessárias para o reconhecimento de “coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados”; e a habilidade EM13LP34, referente à produção de texto para divulgação de resultados de pesquisas, utilizando conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica.
- Esta etapa exige habilidade na pesquisa de fontes abertas. Ela pode ser feita como tarefa de casa ou, na escola, em duplas ou trios, preferencialmente em computadores individuais ou celulares para maior agilidade. O processo de familiarização com a curadoria está em seu início, portanto não é necessário exigir precisão; bastam dados que confirmem a credibilidade dos autores e *sites*. Peça aos alunos que comentem os procedimentos usados para encontrar os dados.
- Explique que, principalmente no caso da autora, a pesquisa pode levar a várias homônimas (pessoas com o mesmo nome) e a dica é usar os termos “Geografia” ou “geógrafa” como forma de filtragem. Caso os alunos não mencionem, indique a existência da Plataforma Lattes, que, entre outras funções, é uma base de currículos de pesquisadores brasileiros. É possível fazer uma busca na plataforma para ter informações sobre os autores. O registro de um Currículo Lattes não é obrigatório, mas é bastante frequente.
- Sugerimos que seja reservada uma aula inteira para esta tarefa e que seja finalizada em casa, se preciso. A leitura e a síntese devem ser feitas com atenção para que os alunos experimentem, de fato, o processo de curadoria. As etapas 1 e 2 não precisam ser conferidas, já que ainda haverá uma etapa de autocorreção.
- Sugerimos que sejam reservados 40 minutos, pois a etapa exige várias consultas ao conjunto de textos. Esta

parte da atividade merece correção item a item para que o aluno observe pontos que requerem especial atenção nas pesquisas: generalizações, simplificações, destaque de informações em detrimento de outras etc. A atividade também colabora para a revisão da síntese produzida.

- Se achar conveniente, comente a atividade com o professor de Biologia ou de Geografia. Ele pode abordar outros aspectos relativos aos gases do efeito estufa – maior ou menor poder de retenção de calor, permanência na atmosfera e formas de emissão. Essa abordagem permitiria uma visão mais completa do tema, contribuindo para o desenvolvimento da consciência socioambiental.
- Se achar conveniente exemplificar, mencione que uma das espécies de borboletas britânicas aumentou nos últimos anos porque, com a elevação da temperatura, encontra mais plantas em que é possível botar seus ovos. Mencione, em contrapartida, que a ave ívi, que só sobrevive em algumas ilhas do Pacífico, está em risco porque a proliferação de mosquitos faz com que esteja mais sujeita a contrair doenças transmitidas por esses insetos.

Comentário sobre o boxe “Bate-papo de respeito”

Solicite a um representante de cada grupo que apresente à turma as conclusões a que chegaram, mas, para engajar a todos, use a seguinte estratégia: escolha, de surpresa, outro integrante para iniciar a fala, avaliando a relação entre o que foi dito pelo falante anterior e o que será apresentado pelo integrante de seu grupo. Por exemplo: “Nosso grupo aceita a ideia..., apresentada pelo grupo anterior, mas discorda da conclusão de que...”; “Discordamos parcialmente daquilo que foi dito” etc. Em seguida, o integrante indicado pelo grupo deverá desenvolver a exposição. Essa estratégia leva os estudantes a exercitar a escuta atenta, o que é fundamental em situações que envolvem debate de ideias. Quanto à discussão, espera-se que os grupos percebam que a opção por “emergência” ou “crise climática” reforça a ideia de catástrofe e provoca apreensão, medo. Por um lado, isso pode estimular ações individuais para minimizar o problema, apoio a decisões dos governos ou pressão em relação à falta delas. Por outro, pode levar à polarização das opiniões, com a radicalização das posições contrárias, ou à apatia a partir da compreensão de que não há solução para o problema. A discussão dialoga com a habilidade EM13LGG202, que propõe a análise dos interesses e relações de poder nas práticas de linguagem.

Comentário sobre o “Desafio de linguagem”

Resposta pessoal. O aluno poderia, por exemplo, criar uma linha do tempo para expor a mudança da paisagem inglesa, conforme o primeiro parágrafo do **Texto 2**, a qual poderia ser formada por texto verbal e ilustrações.

Forme grupos para que os alunos mostrem suas soluções e ouçam comentários dos colegas. Enquanto isso, percorra a classe e escolha alguns exemplos de recursos cuja introdução efetivamente contribuiria para aumentar a inteligibilidade ou a atenção do leitor. A atividade favorece a percepção da multiplicidade da linguagem.

Comentário adicional sobre a seção “Leitura 2”

Antes de realizar as questões de **Por dentro do texto**, apresente o vídeo uma vez integralmente e, depois, em partes, conforme as indicações a seguir. As perguntas conduzem as observações.

De 40” até 51” – *Certamente, o gráfico poderia ter um tamanho que permitisse sua representação completa na tela. O que explica a maneira como foi exibido?*

Não se trata de uma opção pela melhor visualização. Fazer um gráfico que excede a área abrangida pela tela e forçar o deslocamento do olhar contribuem para a indicação de que o aumento da temperatura, indicado pela linha do gráfico, é significativo.

De 51” até 1’01 – *A apresentação oral do número tem um efeito argumentativo. Como você nota isso? Qual é o efeito de sentido produzido?*

Há ênfase na pronúncia do número, o que contribui para sugerir que é alto e que os resultados indicados pelas estações, portanto, são confiáveis.

De 1’24 a 1’35 – *Qual é, na sua opinião, o impacto dessas imagens sobre quem assiste ao vídeo? Por quê?*

As imagens do *slogan* da NASA, dos supercomputadores e dos simuladores sugerem tecnologia avançada, que é outro argumento a comprovar a confiabilidade dos dados.

De 1’35 a 2’10 – *Qual recurso usado na apresentação do gráfico atende a um fim didático? Justifique sua resposta.*

As linhas dos gráficos são construídas progressivamente, em conformidade com o que é ouvido, o que facilita o acompanhamento das ideias expostas.

De 3’04 a 3’15 – *Qual é o possível efeito das imagens escolhidas sobre a opinião que o espectador está formando ao assistir ao vídeo? Por quê?*

São imagens que mostram a extração de matérias-primas, a poluição e o consumo desenfreado (sobretudo pela rapidez com que são mostrados os movimentos), aspectos que têm o potencial de criar rejeição em relação aos comportamentos humanos responsáveis, segundo o vídeo, pelo aquecimento global.

De 3’38 a 3’49 – *Que recurso foi empregado para avaliar, implicitamente, os valores de temperatura mencionados?*

A mudança da cor de fundo, que vai de um laranja muito intenso, sugestivo de calor, para um tom mais claro e confortável, quando indica o menor valor.

De 3’12 ao final – *A que corresponde a linha desenhada? Como ela foi explorada para que pudesse coincidir com o texto verbal?*

A linha retoma o gráfico que indica o aumento da temperatura global. A coincidência é criada pelo uso da cor, que passa de preto a vermelho, na porção referente às últimas décadas, e sugere a ideia de perigo. A cor de fundo, que se torna preta, realça ainda mais a cor vermelha, e a ausência da linha, no final, corresponde à incerteza com relação ao futuro.

Como o fundo musical foi usado no trecho? Qual é seu efeito?

O fundo musical produzido por piano aparece quando se inicia a fala sobre as decisões dos líderes mundiais e as dúvidas

para o futuro, e seu efeito é a acentuação da importância das ações no presente. O fundo vai se destacando aos poucos e, nos segundos finais do vídeo, quando a linha do gráfico deixa de existir, permanece associado ao fundo preto, sugerindo que o futuro é uma incógnita.

Finalize a atividade discutindo com os alunos a questão da neutralidade dos textos. Eles devem observar que nenhum texto é neutro; as escolhas feitas, que são menos ou mais intencionais e resultam em informações menos ou mais explícitas, revelam pontos de vista. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP31, que diz respeito à compreensão crítica dos textos de divulgação científica.

► Capítulo 3 (EF) - Descobrimos novas aventuras

Este capítulo tem o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos, tanto por meio da pesquisa quanto da experimentação corporal, sobre uma modalidade específica das práticas corporais de aventura: o *trekking*.

Um primeiro momento de leitura, no qual são apresentados dois textos que versam sobre as boas práticas de pesquisa feitas com a utilização das tecnologias da informação e comunicação, dá início ao capítulo. Com esses textos, os alunos são estimulados a refletir sobre diferentes práticas para a realização de uma boa pesquisa e sobre a postura crítica que precisam assumir diante de dados encontrados na internet.

Depois da análise de diferentes métodos de pesquisa, propõe-se uma atividade de elaboração textual que consiste na construção de um guia para novatos no *trekking* e os alunos precisam de organizar em grupos para desenvolvê-la em etapas. A primeira delas consiste em um momento de reflexão, no qual eles pensam sobre quais informações o guia deveria ter e quais seriam as fontes de pesquisa utilizadas por eles. Na segunda, eles planejam o guia, definindo que informações irão pesquisar e em que fontes específicas. A terceira etapa compreende o trabalho de pesquisa e de escrita do guia. Finalizados os trabalhos, chega-se à etapa de avaliação, que deve ser feita pelos próprios alunos. Orienta-se que os guias sejam trocados entre os grupos e que os alunos façam apontamentos sobre: a pertinência das informações selecionadas e se elas são suficientes para um novato obter conhecimento suficiente a respeito da prática do *trekking*; a confiabilidade das fontes pesquisadas e se houve diversificação do tipo de fonte procurada; a organização textual, se os dados estão coerentes entre si. Com base nesses apontamentos, os alunos fazem uma nova versão do guia, buscando corrigir os erros apontados pelos colegas. A atividade se encerra com a apresentação dos guias em aula e, posteriormente, pode-se encontrar um local na escola onde essas produções podem ficar disponíveis.

Em seguida, há mais um momento de leitura, com a apresentação de um texto contendo informações sobre a prática do *trekking*. O objetivo é que os alunos comparem as informações desse texto com as encontradas por eles na atividade anterior.

Chega-se, por fim, ao momento de vivenciar a prática da modalidade corporal estudada ao longo do capítulo. Os alunos

e o professor escolhem um local que lhes pareça adequado para o desenvolvimento de uma caminhada tranquila, mas, ao mesmo tempo, desafiadora. Há duas possibilidades de encaminhamento para essa atividade. O primeiro deles refere-se à realização da caminhada em ambiente externo, o que requer cuidados como: uso de roupas confortáveis, orientação sobre o que é necessário levar e supervisão de um guia que conheça bem a trilha a ser feita. O segundo foi pensado para o caso de a atividade ser feita dentro da escola e trata-se de praticar uma versão parecida com a modalidade *trekking* de velocidade, que também é chamada de corrida de aventura. Dentro da escola os alunos passam por alguns pontos de controle, no menor tempo possível, escolhendo o melhor caminho e utilizando algumas formas para se locomover pelo espaço. Finalizada a vivência, faz-se uma roda para que os alunos conversem sobre as experiências que tiveram ao praticar o *trekking* e sobre o trabalho de pesquisa realizado sobre ele.

Comentário adicional sobre a seção **“E se a gente construísse um guia para novatos no *trekking*?”**

Neste momento, os alunos são convidados a colocar em ação as boas práticas de pesquisa analisadas na **Leitura 1**. Espera-se que, durante a construção do guia, eles pesquisem, compreendam e analisem as informações sobre o *trekking* e entrem em contato de forma mais crítica e responsável com as TDIC, avaliando, caso a caso, a confiabilidade e a qualidade das fontes. Dê tempo suficiente para que escolham o maior número possível de fontes, variando os tipos e suportes. Se possível, convide um praticante de *trekking* para dar uma palestra sobre a modalidade e ajudar na vivência proposta no **Bora pra quadra?**.

Comentário adicional sobre a seção **“Bora pra quadra?” (Realizando o *trekking* dentro da escola)**

Auxilie os alunos na escolha dos sete pontos de controle. Desenhe na lousa o mapa para que os alunos copiem ou, se for possível, imprima-o. É importante que os alunos comprovem que passaram pelos pontos; para isso, você pode utilizar diversas formas, como: tinta para marcar, objetos para juntar, entre outras. Outra opção para a prova ficar mais desafiadora e interessante: não marque os pontos de controle no mapa e insira, em fichas coloridas, enigmas para que os grupos desvendem e descubram o próximo ponto. Essas fichas podem ter as mesmas cores dos grupos, para que cada um pegue aquela correspondente a sua cor.

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

Estimule os alunos a tecer relações entre a vivência prática e o momento de pesquisa e construção do guia, perguntando se a aquisição de conhecimentos prévios torna a prática mais ou menos prazerosa. Dê, também, espaço para que falem sobre suas sensações e percepções individuais da prática, valorizando o trabalho colaborativo e a empatia.

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, Irlandé. *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. 159-72, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3642/2944>>. Acesso em: 8 set. 2020.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROS-MENDES, Adelma N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental: 3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARROS-MENDES, Adelma N. N. *Projeto de pesquisa-ação: os gêneros textuais e sua didática; uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa/materna*. Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2008-2011.
- BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane H. R. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 25-67.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano 1, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

- BOAL, A. *Teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BORGES, M.; CHACHÁ, S. et al. Aprendizado baseado em problemas. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 3, n. 47, p. 301-7, 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp>>. Acesso em: 25 jun. 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. <<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/13185.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: <<https://www.in.gov.br/en/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: Alfabeta, 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: <https://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/viclnf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- DWECK, Carol. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva, 2017.
- ERIKSON, Erik. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.
- ESTANISLAU, R.; BRESSAN, R. A. *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FARDO, M. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas tecnologias na educação*, Cinted, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013.
- FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 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.
- FONTEERRADA, 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/ea/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.
- JOUBE, 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.gestipolis.com/avaliacao-aprendizagem-como-processo-construtivode-um-novo-fazer>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- KURY, A. de G. *Novas lições de análise sintática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LAPA, Z. L. *Valentes contra o bullying: a implantação das equipes de ajuda, uma experiência brasileira*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4901.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso: 30 maio 2020.
- LOPES NETO, A. A. *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>>. Acesso em: 22 maio 2020.
- LOUPPE, Laurence. *A poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orpheu Negro, 2012.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). *Língua portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. São Paulo: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAZUR, E. *Peer instruction: a user's manual*. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. *Por que planejar? Como planejar?*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOTA, A.; ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Espaço pedagógico*, v. 25, p. 261-76, 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 escrivaniha: 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://fundacaotelefonicavivo.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://bvsmms.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.
- SAMOYAUULT, 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 Gláís 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 Ana Cláudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.
- SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Saúde Escolar. *Guia prático de atualização: bullying*. 2017. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/20032d-GPA_-_Bullying.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. 2. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.
- TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular: da modinha à lambada*. São Paulo: ART, 1991.

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

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

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

WANIS, R. Aplicação da metodologia *Peer Instruction* em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro. 2015.

Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.

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

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

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



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. Mestre 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). Mestre 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). Mestre 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). Mestre 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 ENXERGAR!

as experiências *profissionais, identitárias, jornalísticas* e de *busca de informação*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

Coordenação editorial: Roberta Vaiano

Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Debora Lima, Felipe Bio, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira

Assistência editorial: Cintia Afarelli, Daniel Maduar Carvalho Mota, Simone Herchcovitch de Castro

Apoio pedagógico: Andrea Vilas Boas Bourgogne, Felipe Amorim, Guilherme Oliveira, Heitor de Andrade Rodrigues, Igor Gasparini, Leila Modenese, Luísa 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: Dean Drobot/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: Luciana Garcia, Márcia Leme, Renata Palermo, Renato Bacci, Vera Rodrigues

Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron

Pesquisa iconográfica: Carol Böck, Marcia Sato

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

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

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

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

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

Vários autores.
Obra em 6 v.

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

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38409

CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

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

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 *enxergar* o mundo de outra forma, acessando diferentes linguagens e criando por meio delas. Para isso, vocês serão chamados a mergulhar nas experiências *profissional* (porque precisam projetar seu futuro), *jornalística* (para ficarem astutos na leitura que fazem do mundo), *identitária* (para reconhecerem nossa pluralidade cultural) e *de se informar* (porque informação de qualidade é uma forma de poder). Essas *experiências* foram rigorosamente pensadas e selecionadas pelas autoras e autores 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.

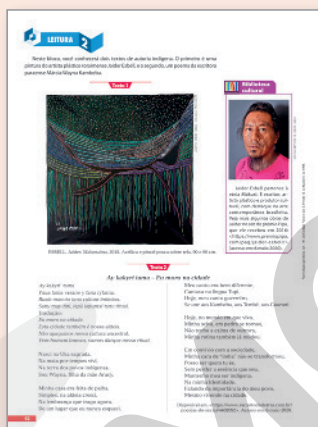


Conheça seu livro

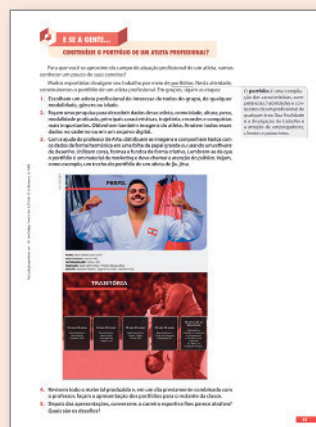
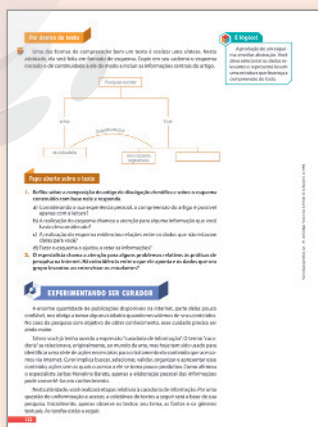
Este seu livro está dividido em quatro unidades, cada uma delas inspirada em uma experiência, mobilizada por atividades das áreas de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física.



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



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



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

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

1. Lembrando

Em 2010, o Brasil foi eleito o país mais desenvolvido do mundo. Mas, apesar de ter alcançado esse status, o Brasil ainda enfrenta muitos desafios. Um deles é a desigualdade social. Apesar de ser considerado um país desenvolvido, o Brasil ainda tem uma população com baixa renda. Isso significa que muitos brasileiros não têm acesso a serviços básicos de saúde, educação e emprego. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

2. Sabendo mais

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

3. Biblioteca cultural

Leia o texto e responda às perguntas. Depois, faça um resumo do texto. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

4. Investigue

Investigue o tema da desigualdade social no Brasil. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

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

EXPRESSION

Iniciativa jovem

Em 2010, o Brasil foi eleito o país mais desenvolvido do mundo. Mas, apesar de ter alcançado esse status, o Brasil ainda enfrenta muitos desafios. Um deles é a desigualdade social. Apesar de ser considerado um país desenvolvido, o Brasil ainda tem uma população com baixa renda. Isso significa que muitos brasileiros não têm acesso a serviços básicos de saúde, educação e emprego. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

1. Lembrando

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

2. Sabendo mais

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

3. Biblioteca cultural

Leia o texto e responda às perguntas. Depois, faça um resumo do texto. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

4. Investigue

Investigue o tema da desigualdade social no Brasil. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

BORA PRA QUADRA?

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

1. Lembrando

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

2. Sabendo mais

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

3. Biblioteca cultural

Leia o texto e responda às perguntas. Depois, faça um resumo do texto. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

4. Investigue

Investigue o tema da desigualdade social no Brasil. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

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

1. Lembrando

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

2. Sabendo mais

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

3. Biblioteca cultural

Leia o texto e responda às perguntas. Depois, faça um resumo do texto. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

4. Investigue

Investigue o tema da desigualdade social no Brasil. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

1. Lembrando

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

2. Sabendo mais

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

3. Biblioteca cultural

Leia o texto e responda às perguntas. Depois, faça um resumo do texto. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

4. Investigue

Investigue o tema da desigualdade social no Brasil. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

1. Lembrando

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

2. Sabendo mais

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

3. Biblioteca cultural

Leia o texto e responda às perguntas. Depois, faça um resumo do texto. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

4. Investigue

Investigue o tema da desigualdade social no Brasil. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

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 nessa prova tão importante para seu projeto de vida.

Especial Enem

O planejamento da introdução

Este capítulo tem o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades de argumentação e de produção de textos. Ele contém orientações sobre como planejar a introdução de um texto, com dicas e exemplos.

1. Lembrando

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

2. Sabendo mais

Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Brasil? A impressão de cada aluno de desenvolver esse projeto pode ser diferente. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

3. Biblioteca cultural

Leia o texto e responda às perguntas. Depois, faça um resumo do texto. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

4. Investigue

Investigue o tema da desigualdade social no Brasil. Isso pode levar a problemas de saúde e a uma menor produtividade econômica.

Sumário

Apresentação 3

Conheça seu livro 4

UNIDADE 1 – A experiência profissional... 9

Capítulo 1 Quando a música é uma profissão ... 10

Leitura 1. Músico profissional: formação e atuação* ... 10

Leitura 2. *Le bœuf sur le toit*, Darius Milhaud..... 11

Constituição de uma orquestra 12

Leitura 3. “Obá iná”, Metá Metá 14

● **Bate-papo de respeito** – Juçara Marçal 15

Leitura 4. John Williams: trilha sonora..... 16

● **Expressão** – Nosso festival de música 17

Capítulo 2 Autoconhecimento e escolha 18

● **E se a gente fizesse um perfil?** 18

Leitura 1. Depoimentos, estudantes universitários 21

Leitura 2 23

Texto 1 – *Um papo de mil vozes* 23

Texto 2 – *Profissões* 24

● **Se eu quiser aprender +** 27

Perguntas bem formuladas 27

Desafio de linguagem – Pergunta a partir da resposta 28

● **Experimentando ser entrevistador** 28

Leitura 3. Futuro incerto 30

● **Bate-papo de respeito** – Luiz Fux 31

● **E se a gente projetasse um futuro?** 32

Estudo da USP mapeia as 10 carreiras da próxima década;

saiba quais são 32

● **Expressão** – *Construindo um mapa de profissões* 34

Capítulo 3 Quem não sonhou em ser um jogador de futebol? 40

● **E se a gente construísse o portfólio de um atleta profissional?** 41

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

● **Bora pra quadra?** – *Peneira para selecionar jogadores de futebol* 42

Leitura. *O estatuto dos jogadores de futebol* 43

● **Bate-papo de respeito** – Arlei Sander Damo 45

UNIDADE 2 – A experiência jornalística... 46

Capítulo 1 O valor do passinho é dado pela mídia? 47

Leitura 1 47

Texto 1 – Foto de batalha de passinho 47

Texto 2 – *Teaser da apresentação Na Batalha – Passinho*... 47

● **E se a gente rabiscasse?** 48

● **Bate-papo de respeito** – Djalma Moura 51

● **Expressão** – *Rabiscando juntos* 51

Capítulo 2 Leitura com astúcia 54

Leitura 1. *Morre, no Zoológico de Brasília, o tigre-de-bengala Dandy* 54

Leitura 2 55

Texto 1 – *Dandy, o tigre-de-bengala que morreu no zoo de Brasília, teve insuficiência renal* 55

Texto 2 – *Tigre branco do zoo de Brasília, Dandy morreu por insuficiência renal* 56

Leitura 3 58

Texto 1 – *Tigresa Maya morre após passar por cirurgia* 58

Texto 2 – *Tigresa Maya morre após viver anos aprisionada no zoo de Brasília* 59

Leitura 4. *MP investiga mortes dos tigres Dandy e Maya no zoo de Brasília* 61

● **Se eu quiser aprender +** 63

O discurso reportado 63

Desafio de linguagem – Efeitos de sentido dos verbos de dizer 65

● **Experimentando ser jornalista** 65

Leitura 5. *O perigo de uma história única*, C. Adichie..... 67

● **Bate-papo de respeito** – Herton Escobar..... 68

● **Expressão** – *Eu, repórter* 69

Capítulo 3 Não é briga! É MMA!	71
Leitura 1	71
Texto 1 – <i>Como surgiu o MMA?</i> , T. Cordeiro	71
Texto 2 – <i>Vale tudo? Longe disso. Conheça as regras usadas pelo UFC</i> , K. Pessanha	72
Leitura 2. <i>Artes marciais mistas: luta por afirmação e mercado da luta</i> , A. R. Millen Neto e outros	73
● Bora pra quadra? – Jogos de lutas	75

UNIDADE 3 – A experiência identitária... 78

Capítulo 1 Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta	79
Leitura 1	79
Texto 1 – Fotos, C. Andujar	79
Texto 2 – Painel indígena, Coletivo Mahku	79
● E se a gente criasse uma obra inspirada na xilogravura dos cordéis?	81
Leitura 2. <i>Bastidores</i> , R. Paulino	82
Leitura 3. <i>Sem título</i> , T. Gualberto	83
● Expressão – Eles estão em mim	84

Capítulo 2 Afinal, quem nós somos?	86
● E se a gente debatesse?	86
Texto 1 – “A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira”, J. Z. Araújo	86
Texto 2 – “Bom Sucesso”, R. Svartman e P. Halm	87
Texto 3 – <i>Post</i> , B. Inocêncio	87
Leitura 1	88
Texto 1 – <i>Eclipse</i> , C. de Assumpção	89
Texto 2 – <i>Meu negro</i> , R. Aleixo	89
● Se eu quiser aprender +	90
<i>A recorrência</i>	90
Desafio de linguagem – Recriar em versos frases de poema em prosa	91
Leitura 2	92
Texto 1 – <i>Makunaima</i> , J. Esbell	92

Texto 2 – <i>Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade</i> , M. W. Kambeba	92
Leitura 3	94
Texto 1 – “Trilha forrada de folhas”, N. Sato	94
Texto 2 – <i>Atavismo</i> , H. Kolody	94
● E se a gente sistematizasse?	95
● Experimentando ser poeta	95
● E se a gente postasse um comentário?	97
Cultura indígena, C. Wariu	97
● Bate-papo de respeito – Joenia Wapichana	98
● E se a gente estudasse?	99
“ <i>As literaturas do Caribe francês e a noção de criouliização</i> ”, D. B. Damato	99
● Expressão – <i>Nossa comunidade em foco</i>	101

Capítulo 3 Tem futebol na minha identidade!	104
Leitura 1. <i>Futebol e identidade social no Brasil</i> , R. Damatta	104
● Bate-papo de respeito – Flávio, do Bahia	106
● Bora pra quadra? – Futebol generificado	106
Leitura 2. <i>Mulheres recebem menos na maioria dos esportes</i> , N. Mazotte	108

UNIDADE 4 – A experiência de me informar 110

Capítulo 1 Quando o teatro (in)forma	111
Leitura 1. <i>Webdoc</i> , Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz	111
● Experimentando ser ator de um teatro-fórum	113
● Bate-papo de respeito – Augusto Boal	115
Leitura 2. “Barafonda”, Cia. São Jorge de Variedades	115
● Expressão – Encenar para solucionar	117

Capítulo 2 Eu sou o curador	119
● E se a gente coletasse dados?	119
Leitura 1. Internet e práticas de pesquisa na escola, N. J. Barato.....	120
● Experimentando ser curador	122
Texto 1 – Enciclopédia on-line	123
Texto 2 – Obra de referência de História	125
Texto 3 – Obra de referência de Ciências Ambientais	126
Texto 4 – Artigo de divulgação científica em site de educação	127
Texto 5 – Artigo de divulgação científica em site de ONG voltada à preservação ambiental	130
● Bate-papo de respeito – The Guardian	134
● Se eu quiser aprender +	134
<i>Os textos de divulgação científica e seus recursos complementares</i>	134
Desafio de linguagem – Recursos para a divulgação de conhecimento	135
Leitura 2. Aquecimento global: por que ele acontece e de quem é a culpa	135
● E se a gente pesquisasse?	137
● Expressão – Iniciativas jovens	138
Capítulo 3 Descobrimos novas aventuras	140
Leitura 1	140

Texto 1 – Como saber se uma fonte de informação é confiável ou não?..... 140

Texto 2 – Como pesquisar na internet..... 141

● **E se a gente construísse um guia para novatos no trekking?**..... 142

Leitura 2. Trekking..... 143

● **Bora pra quadra? – “Trekking”**..... 145

ESPECIAL Enem 146

O planejamento da introdução 146

● **Se eu quiser aprender +**..... 147

Desafio de linguagem..... 148

● **Experimentando simular uma redação do Enem** ... 148

Textos motivadores..... 148

Proposta de redação..... 150

Objetivos e justificativas das propostas didáticas das Unidades 1 a 4 e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNCC..... 152

Referências bibliográficas..... 159

UNIDADE

1

A experiência profissional

“O que você vai ser logo mais porque já cresceu?”

Nesta unidade, você conhecerá a trajetória de alguns profissionais e ouvirá, da “boca deles”, como é ser um músico, um cientista, um dublador, um jogador de futebol. Não podemos tornar nossa a experiência do outro, mas podemos nos inspirar e nos permitir ser tocados por ela. Não deixe de se envolver em atividades que estimulam a sua reflexão sobre seus sonhos e possibilidades. Projeto de vida é coisa séria!

LUDOVIC MARIN/APF

DJ toca na janela em Paris, França, durante isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.

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

Quando a música é uma profissão

Este capítulo trabalha a música inserida no campo da vida pessoal, associada à ideia de projeto de vida. Desenvolvem-se as CG 3, 4, 6 e CEL 6.

Professor, embora o vídeo seja de 2013, optamos pelo uso dele por ser um material bem completo e didático.

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.

2. Resposta pessoal. Sabemos dos preconceitos que envolvem a profissão de músico e a área de artes em geral. A imagem da pessoa descompromissada, que passa a madrugada tocando violão, por exemplo, é muito forte no imaginário de nossa sociedade. É importante desfazer esses preconceitos. Procure refletir com os alunos sobre as razões pelas quais algumas áreas de atuação musical são tratadas com mais respeito do que outras. Ninguém questiona o fato de um maestro de música clássica possuir sólida formação acadêmica e profissional, porém, infelizmente, os músicos ligados à cultura popular sofrem maior preconceito.

3. Resposta pessoal. Verifique se os alunos diferenciam a música como *hobby* da música como campo profissional. Retome alguns elementos presentes no vídeo, como a exigência de disciplina, dedicação e horas de estudo.

2. A atuação profissional do músico formado em licenciatura é voltada para a educação musical, podendo dar aulas em escolas das redes pública e privada, para crianças e adolescentes, ou em cursos livres, técnicos e conservatórios, além de aulas particulares de música para todas as idades. Se o músico quiser seguir carreira acadêmica e aprofundar seus estudos, pode ainda lecionar em cursos de graduação e pós-graduação na faculdade.

3. O bacharelado está voltado para a formação de instrumentistas, cantores, regentes e compositores. Na Unesp, por exemplo, a formação dos instrumentistas e cantores está voltada para a música clássica, por isso há o ensino dos instrumentos que formam uma orquestra (por exemplo o violino, o fagote e o oboé). Já a Universidade Federal da Bahia (UFBA) também oferece bacharelado na área de música popular, permitindo aos alunos que se aperfeiçoem em canto popular e em instrumentos como a guitarra, a bateria e o violão popular. Os regentes são aqueles que organizam e conduzem o ensaio, necessários em formações maiores, como uma orquestra ou um coro. Os compositores aprendem a compor obras musicais originais ou arranjos novos para músicas já compostas.

4. Instrumentistas e cantores podem se apresentar tocando em *shows*, concertos, peças de teatro e eventos. Também são requisitados tanto para gravações de discos próprios ou de outros artistas como para o mercado publicitário. Por terem se aprofundado no estudo de um instrumento específico, também é comum darem aula desse instrumento. No caso dos regentes, a imagem deles geralmente está associada a uma orquestra, mas não há um número suficiente de orquestras no Brasil ou no mundo para todos aqueles que se formam nessa área. Por isso, muitos se dedicam à regência de canto coral. Por terem um conhecimento técnico sólido sobre outros instrumentos, costumam ser também bons arranjadores. Já os compositores podem atuar no mercado compondo trilhas para

Você gosta de música? Aprecia apenas ouvi-la ou prefere tocar e cantar também? Quantas horas do seu dia você se dedica a “estudar” música? Ou esse verbo nunca vem à sua cabeça quando pensa nessa arte? Em nossa cultura, a música está tão associada ao lazer e à fruição que muitas pessoas têm dificuldade de pensar nela como um trabalho com rotina rígida e que exige horas e horas de dedicação de quem o escolhe como projeto de vida.

Música também é profissão e, no Brasil, oficialmente há muitas décadas. Em 22 dezembro de 1960, a Lei nº 3.857 criou a Ordem dos Músicos do Brasil e dispôs sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico.

Vamos entender neste capítulo o que um músico faz e como ele se prepara para exercer essa função tão importante?



Professor, o objetivo da **Leitura 1** é estimular a reflexão dos alunos sobre a profissão de músico. Sabemos que nossa sociedade ainda possui preconceitos com relação a profissões ligadas à arte. Para alguns, ainda há uma grande dificuldade em aceitar tais atividades como profissionais e não amadoras, como um tipo de *hobby*. Por meio desta seção, mobilizamos também a habilidade EM13LGG602.

Você sabe quais são as opções profissionais de um músico? Conhece algum profissional dessa área? Assista a um vídeo produzido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) sobre a formação e atuação do músico profissional. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sTCMXJfWch8>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Papo aberto sobre o vídeo

1. A professora da Unesp Yara Borges Caznók afirma no vídeo que algumas pessoas ainda acham que a profissão de músico envolve uma formação apenas intuitiva e uma espécie de “dom” que o músico já precisaria ter desde seu nascimento. O que você pensa a respeito disso? Conhece alguém que também pensa assim?
2. Outras palavras que aparecem no vídeo e que estão associadas à vida de um músico são “desregrada” e “bagunçada”. Você também tem essa visão?
3. Não são poucos os que enxergam a música apenas como um *hobby* e têm, por isso, dificuldade de entender que ela é, para milhões de pessoas em todo o mundo, um trabalho remunerado. O que você acha disso?

1. O curso de licenciatura está voltado para a formação de educadores musicais. Nesse curso, são oferecidas as formações de musicista e pedagogia musical, ou seja, o futuro músico terá de saber cantar, tocar e reger seus alunos, além de deter todo o conhecimento sobre o ensino musical. Já o curso de bacharelado é voltado para a formação de intérpretes e compositores. Os primeiros aprendem a executar e a interpretar uma obra musical, enquanto os segundos desenvolvem habilidades para criar obras artísticas originais.

Por dentro do vídeo

1. No material a que você assistiu, a professora Yara Caznók divide a formação acadêmica do músico em duas áreas (ou linhas): licenciatura e bacharelado. Qual é a diferença entre essas duas opções de formação?
2. Quais são as possibilidades de atuação profissional dos jovens que optam pela licenciatura?
3. Como você pôde saber assistindo ao vídeo, o bacharelado se divide em várias áreas. Quais são as possibilidades de formação musical nessa linha de estudos?
4. São muitas as opções para quem estuda Música na universidade. Pensando especificamente sobre as áreas de formação no curso de bacharelado em Música, quais são as possibilidades de atuação profissional de cada área de estudo?

LEITURA 2

Professor, o objetivo desta atividade é apresentar aos alunos a estrutura básica de uma orquestra, explicitando quais tipos de instrumentos costumam fazer parte de uma formação orquestral, qual é o papel do regente diante do grupo, assim como a relação entre músicos e regente ao atuarem em conjunto. A seção dialoga com as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Você gosta de música clássica? Mesmo quem não aprecia ou não conhece esse gênero musical costuma se impressionar, vendo uma apresentação, com a quantidade de instrumentos, a postura dos músicos, a qualidade do som e a habilidade do maestro que rege tantos profissionais ao mesmo tempo. Se tiver uma oportunidade, não deixe de viver essa experiência!

música clássica (ou erudita) atual, estudada e feita por jovens em universidades brasileiras. Além disso, músicas clássicas são sempre renovadas porque dependem de sua execução por novos músicos e novos maestros.



RICARDO HERNÁNDEZ/NEWSCOM/FOTORENA

A experiente maestrina mexicana Alondra de la Parra regendo a Orquestra Filarmônica das Américas, na Cidade do México, em 2019.

Vamos tentar agora experimentar um pouco esse tipo de vivência artística. Para isso, acesse a internet e assista ao vídeo da obra *Le Bœuf sur le toit* (que em português quer dizer “boi no telhado”), do compositor francês Darius Milhaud, em que a Orquestra de Paris é regida pela maestrina mexicana Alondra de la Parra, em 2015. Essa peça estreou há muito tempo, em 1920, em Paris, França.

Professor, é necessário assistir ao vídeo, e não só ouvir a música. É muito importante que os alunos vejam os instrumentos da orquestra e associem a imagem de cada instrumento ao som que ele emite. Também é importante que observem a interação entre o maestro e a orquestra. O vídeo da referida obra está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bv9ii_uc2Rc>. Acesso em: 6 jun. 2020.

Papo aberto sobre a música

1. Você já assistiu a uma apresentação, ao vivo, de uma orquestra sinfônica? Se não, tem vontade de assistir? *Resposta pessoal.*
2. Podemos ouvir música clássica tanto em formações maiores, como a orquestral, quanto em formações menores, com um piano e um violino, por exemplo. Você costuma ouvir música clássica, também chamada de música erudita? Alguém que você conhece gosta de ouvir esse tipo de música?
3. Alguns jovens costumam defender que a música erudita é uma arte ultrapassada, velha, que só os idosos apreciam. Você também pensa assim?

É importante mostrar aos alunos que muitos jovens se interessam por música clássica no Brasil. A Orquestra Jovem do Estado de São Paulo, dirigida pelo maestro Cláudio Cruz, é considerada uma das melhores orquestras jovens do país.

Por dentro da música

1. Para gostar de concertos e de música clássica, você não precisa, a rigor, saber nada. Basta ter os ouvidos abertos para receber a beleza dos instrumentos e se deixar levar pela música que o compositor criou. Entretanto, pode ser interessante ter algum conhecimento sobre os elementos que compõem essa arte secular. Para iniciar nossa discussão, vamos fazer um trabalho de localização e nomeação dos instrumentos que formam uma orquestra.

a) Observe com atenção as ilustrações a seguir e, por meio de uma pesquisa (ou de sua própria “biblioteca cultural”), escreva o nome dos instrumentos.

contato com a música orquestral. Nossa experiência no ensino de Música tem mostrado que não são poucos os alunos que passam a se interessar pelo universo da música clássica depois que lhes são oferecidas algumas noções mínimas. Sabemos que nem todos os professores de Arte dominam todas as linguagens desse componente, o que é compreensível, dada a formação específica que temos hoje no país. Pensando nisso, procuramos fornecer um suporte teórico nas respostas das atividades.

2. Resposta pessoal. Professor, música clássica e música erudita são terminologias comumente usadas como sinônimas. Explique que, a rigor, erudito é o que ou quem possui profundo conhecimento sobre algo. Alguns autores consideram arrogante a terminologia “música erudita” para caracterizar a música de concerto de origem europeia porque pressupõe que outras culturas podem não possuir erudição. Podemos também problematizar o termo “música clássica” porque ele pode sugerir que se trata de uma música do passado, já “morta”, uma espécie de museu musical. Lembre aos alunos que existe uma música clássica atual, estudada e feita por jovens em universidades brasileiras. Além disso, músicas clássicas são sempre renovadas porque dependem de sua execução por novos músicos e novos maestros.

Inspira? Em geral, são homens que aparecem nas imagens de regentes divulgadas em nossos meios de comunicação. Incentive as meninas a se interessar pela regência, mostrando que a maestrina Alondra de la Parra já regeu mais de cem orquestras ao redor do mundo, incluindo algumas das mais prestigiadas, como a Orquestra de Paris, a Filarmônica de Londres, a Orquestra Tonhalle de Zurique e a Orquestra Sinfônica da Rádio de Berlim.

Inspira?

A maestrina Alondra de la Parra foi a primeira mulher a se tornar diretora musical de uma orquestra australiana. Pesquise as orquestras importantes que ela já regeu. Você já pensou em estudar música e virar regente de orquestra ou de coro?

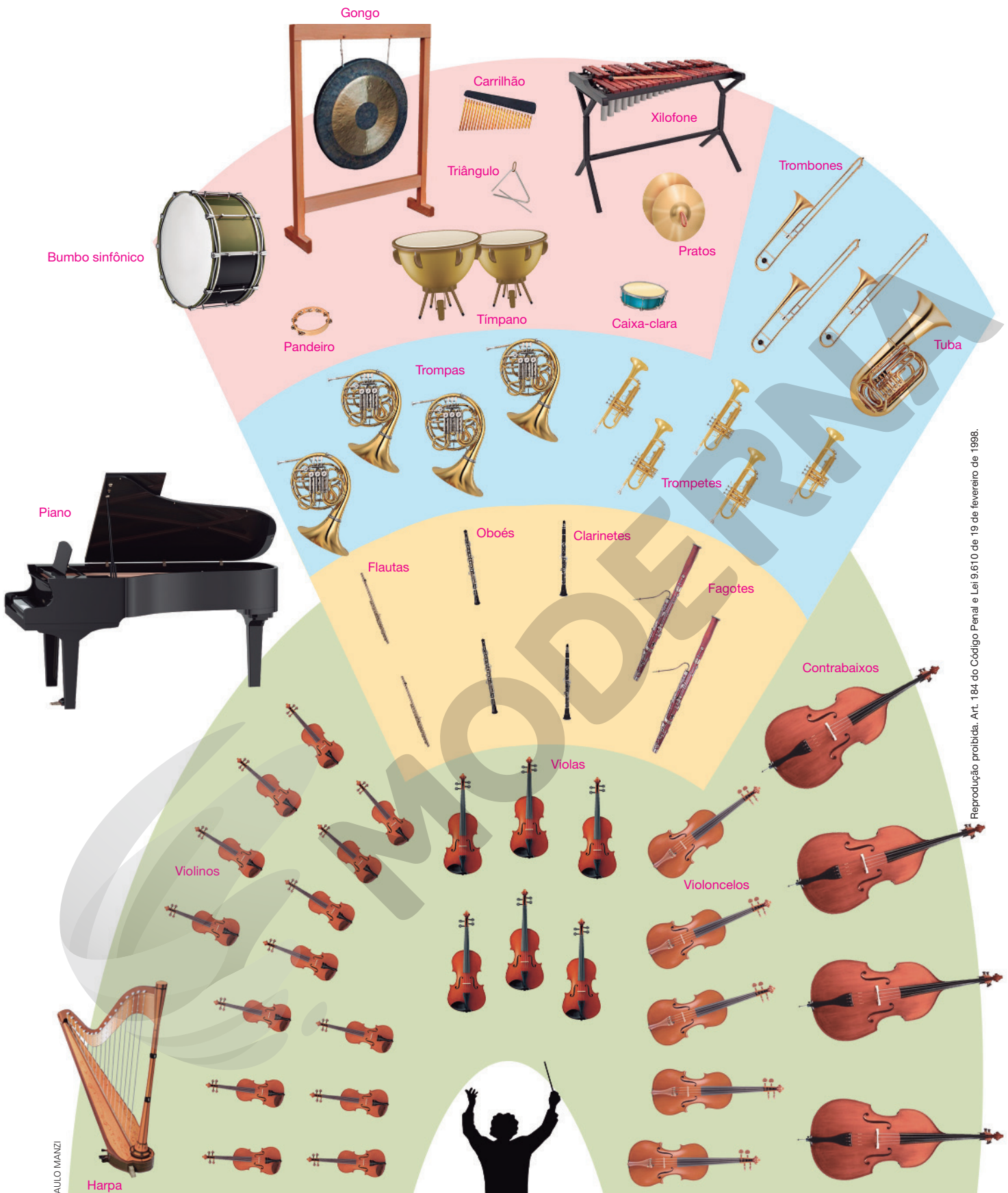
A referida peça está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I56BXDLzk70>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Biblioteca cultural

Darius Milhaud (1892-1974) foi um compositor, professor e maestro francês que morou no Rio de Janeiro de 1917 a 1919. Enquanto esteve no Brasil, foi profundamente influenciado pela nossa música popular, como pode ser percebido na audição atenta da obra *Bœuf sur le toit*, estruturada a partir da citação de cerca de 30 peças populares brasileiras. Algumas dessas peças que inspiraram Darius tornaram-se verdadeiros clássicos da música popular brasileira. Procure na internet o vídeo de *VIII Circuito Música Brasilis – O boi no telhado – 100 anos de Darius Milhaud no Brasil*.

Nesta atividade, consideramos interessante propor uma discussão mais técnica com base no que os alunos viram e ouviram. Isso se justifica pelo fato de eles terem pouco ou nenhum

Constituição de uma orquestra



PAULO MANZI



Resaltamos que o tamanho dos instrumentos retratados na ilustração pode variar de acordo com o fabricante, o modelo ou a afinação. Por exemplo, há trompetes cujo tamanho varia de acordo com a região onde são fabricados ou, quando produzidos pelo mesmo fabricante, de acordo com a afinação (em fá, dó ou si bemol).

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

! Há inúmeros sites na internet por meio dos quais os alunos podem ouvir sons de instrumentos, como o canal oficial da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLdY4sOsWnMgk0u2fkPXeC7EmHXbrAF-Ll>>. Acesso em: 29 jun. 2020. Há também um ótimo livro sobre música orquestral escrito para o público leigo em música: MORDDEN, Ethan. *A Guide to Orchestral Music: The Handbook for Non-Musicians*. Oxford: Oxford University Press 1980.

- b) Agora, pesquise na internet os sons que cada um desses instrumentos emite isoladamente. Ouça-os com atenção.
- c) A ilustração que você viu ajuda a perceber de que forma se organiza uma orquestra. Identifique os quatro grupos de instrumentos separados por cores e, ainda com auxílio da pesquisa, explique sua organização.
- d) Depois da pesquisa, assista novamente ao concerto *Bœuf sur le toit*, do compositor francês Darius Milhaud, regido pela maestrina Alondra de la Parra, e atente para a localização dos instrumentos na orquestra e para os sons, dessa vez dentro de um contexto. Discuta com os colegas e o professor se algo mudou em relação à sua experiência inicial.

1c. Professor, seria interessante fazer essa parte junto com os alunos. Em geral, eles costumam se interessar mais quando começam a entender a estrutura de uma orquestra e sua composição.

1c. A orquestra está dividida em quatro grupos principais:
CORDAS – dos menores para os maiores, ou seja, dos mais agudos para os mais graves, são os violinos (divididos em primeiros e segundos), as violas, os violoncelos e os contrabaixos; são tocados com arcos.
MADEIRAS – são constituídas pela flauta e pelos instrumentos de palheta (oboé, clarinete e fagote) e têm sonoridade mais suave.
METAIS – trompa, trompete, trombone e tuba são feitos de metal e têm sonoridade forte.
PERCUSSÃO – em uma orquestra, há uma enorme quantidade de instrumentos percussivos; os mais comuns são o tímpano, o bumbo sinfônico, os pratos e a caixa-clara.
Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

2a. Professor, aqui, basta que os alunos apontem os instrumentos de cordas localizados mais próximo à maestrina. Explique a eles que, na orquestra, esses instrumentos estão organizados em primeiros e segundos violinos (os menores apoiados no ombro), violas (parece um violino, mas é um pouco maior), violoncelos (são os que se tocam sentados, colocados entre as pernas) e contrabaixos (são os maiores, que se tocam quase de pé).

Prática ou estudo de escrever música para orquestra, útil para o compositor, que deseja escrever para orquestra suas ideias musicais, e para o arranjador, que adapta uma composição de outro autor para outra formação.

Sabia?

O timbre dos instrumentos varia de acordo com a maneira como o som é gerado em cada um deles. Quando golpeamos um objeto com as mãos ou uma baqueta, temos sons **percussivos** (pandeiro, bateria). Quando assoprarmos um cilindro, temos sons de instrumentos de **sopro** (flauta). E quando dedilhamos uma **corda**, temos sons semelhantes ao do violão.

2. A orquestração de Darius Milhaud é muito rica. Note que praticamente todos os principais instrumentos da orquestra se destacam na obra que você acabou de assistir.

2b. Começando do grave e seguindo para o agudo, são: contrabaixo, violoncelo, viola e violino.

- a) Identifique os **instrumentos de cordas** que aparecem no vídeo.
- b) Alguns conceitos em música são, de fato, muito difíceis para um leigo, entretanto há outros que são bastante intuitivos e acessíveis. Você sabe o que é **grave** e o que é **agudo**? Quando dizemos que uma pessoa tem a voz “grossa”, é porque ela tem, na verdade, uma voz *grave*. Já quando dizemos que uma pessoa tem a voz “fina”, é porque sua voz é *aguda*. Aguce seus ouvidos: Quais são os instrumentos de corda mais graves e quais são os mais agudos que aparecem no vídeo?

6. Apesar de uma partitura estar escrita, cada músico pode escolher um tipo de interpretação diferente e isso pode ter um resultado confuso e não harmônico. Portanto, cabe ao maestro a função de unificar a interpretação. Todos os seus gestos são treinados e repetidos para que os músicos entendam suas intenções e seus comandos; o **gestual do maestro serve para manter a orquestra coesa e tem a finalidade de lembrar aos músicos as observações feitas sobre a interpretação durante o ensaio.**

Quanto mais grave é o som de um instrumento, maior é o comprimento de sua corda e, portanto, maior é o instrumento. Quanto mais agudo é o som de um instrumento, menor é o comprimento de sua corda e, seguindo a mesma lógica, menor é o instrumento.

3. Aquilo que chamamos comumente de volume (o aumentar ou diminuir do som de um aparelho sonoro, por exemplo), na linguagem técnica musical, denomina-se **intensidade**. Ela é uma das propriedades do som junto com a altura (notas), a duração (ritmo) e o timbre (característica sonora de cada instrumento).

- a) Sabendo que os instrumentos de corda possuem uma intensidade menor do que os instrumentos de sopro e percussão, por que você acha que eles existem em maior quantidade na orquestra?
- b) Concentre-se agora apenas no som das cordas. Você acha que elas estão tocando as mesmas notas ou tocam notas diferentes na música que ouviu?

4. Agora dirija sua atenção aos instrumentos de sopro da orquestra.

- a) Que instrumentos de sopro de madeiras aparecem no vídeo que você viu? De que sonoridade você mais gostou?
- b) Quais são os instrumentos de sopro de metais?

5. Quais instrumentos de percussão você observa no vídeo? Há algum que você já conhecia?

6. Atente para a *performance* da maestrina mexicana Alondra de la Parra. Observe seus movimentos de braço e a maneira como ela se comunica com os músicos durante a apresentação. Muitas pessoas consideram quase um mistério a função de um maestro em uma orquestra, afinal, se os músicos profissionais já sabem tocar tão perfeitamente e ler a partitura em que está escrita a música, não precisaria haver um regente. Você sabe qual é a função de um maestro ou regente em uma orquestra? Pesquise e escreva sobre isso.

3a. Como os instrumentos de corda possuem um “volume” menor em relação aos instrumentos de sopro e percussão, há a necessidade de aumentar seu número para equilibrar o som, criando assim aquilo que tecnicamente se chama *naïpe* de cordas (conjunto de instrumentos da mesma família).

3b. Os alunos precisarão de sua ajuda aqui. Elas tocam notas diferentes. Explique a eles que, no *naïpe* de cordas de uma orquestra, há os pequenos *naïpes* de violino, violoncelo etc., em que cada grupo de instrumentos toca a sua própria linha melódica em conjunto. Por exemplo, todos os contrabaixos tocam a mesma linha melódica escrita pelo compositor para todos os contrabaixos, assim como todos os violoncelos tocam juntos a mesma linha pensada pelo compositor para os violoncelos. Esse padrão pode mudar, se o compositor indicar na partitura a divisão de um *naïpe* em duas partes com linhas melódicas diferentes (metade dos violoncelos toca uma melodia enquanto a outra metade toca outra diferente, por exemplo) ou indicar um solo de um instrumentista dentro de um *naïpe*.

4a. Resposta pessoal. Explique aos alunos que alguns instrumentos podem ser fabricados com metal, mas considerados pertencentes ao grupo das madeiras, como a flauta e o saxofone. Os instrumentos de sopro de madeira nesse vídeo são duas flautas (uma *piccolo*, ou seja, pequena e, portanto, mais aguda), um oboé, dois clarinetes e um fagote. Como os instrumentos de sopro de madeira têm um som mais forte do que os de cordas, muitas vezes temos apenas um ou dois de cada.

4b. Os instrumentos de metal presentes no vídeo são duas trompas, dois trompetes e um trombone. São instrumentos com muito volume sonoro, portanto, assim como no caso das madeiras, há um número menor de instrumentistas comparado ao número de cordas.

5. Os instrumentos de percussão presentes no vídeo são o reco-reco (ou guiro, em alguns países da América Latina), o pandeiro, o bumbo sinfônico e um prato orquestral. Como os instrumentos não são tocados simultaneamente, apenas um percussionista é suficiente para executar a obra. Explique aos alunos que os músicos de percussão de uma orquestra têm de saber tocar vários instrumentos de percussão, mas costumam se especializar em um deles.

7c. O tema principal é uma melodia típica de chorinho, gênero musical urbano nascido no Rio de Janeiro no final do século XIX.

7. Agora, procure ouvir atentamente as melodias dessa composição.

- Existe um tema ou melodia principal, como um refrão?
- Qual instrumento toca o tema principal?
- Esse tema principal lembra algum tipo de música popular brasileira? Mostre essa canção para seus avós, familiares ou conhecidos mais velhos. Talvez eles possam ajudar você.

7a. Sim, há um tema principal curto que reaparece várias vezes e tem a função estrutural de refrão.

! O objetivo desta atividade é apresentar aos alunos outras possibilidades de atuação profissional na área da música que não estejam ligadas ao ensino musical ou à carreira de músico erudito. Como sabemos, nosso país possui um rico cancionário popular, denominado genericamente (e com inúmeras críticas) de MPB, além de samba, maracatu, frevo, bandas de rock, grupos de música instrumental etc. O grupo Metá Metá foi escolhido porque apresenta uma fusão de vários estilos musicais. Esta atividade dialoga com as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

04



Você já ouviu falar do Metá Metá? Trata-se de um trio formado pela cantora e atriz carioca Juçara Marçal, pelo violonista paulista Kiko Dinucci e pelo saxofonista e produtor musical mineiro Thiago França. Esse grupo trouxe para a chamada MPB uma nova pesquisa de timbres e sonoridades, influências do jazz moderno e do rock, além da presença de ritmos de matriz africana, tão importantes para a cultura popular brasileira.

Acesse a internet e ouça a canção "Obá Iná", do álbum de estreia do trio, chamado *Metá Metá*, lançado em 2011. Em um primeiro momento, feche os olhos para ouvir a melodia e perceber o arranjo feito para a canção, aproveitando seu estudo dos instrumentos. Depois, ouça novamente "Obá Iná", prestando atenção na letra.



Biblioteca cultural

Todos os álbuns do Metá Metá estão disponíveis para *download* gratuito no site do grupo. Disponível em: <http://www.metametaoficial.com.br/#home_ok>. Acesso em: 23 jun. 2020.

! A canção "Obá Iná" está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=usOiztvyA3Q>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Por dentro da canção

1. Em seu trabalho, a banda Metá Metá resgata e valoriza culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matriz africana.

- Que elementos culturais de matriz africana você identifica na canção "Obá Iná" composta por Douglas Germano? Se for preciso, recorra à internet para auxiliá-lo nesta resposta.
- Atente para a letra da canção. Explique por que o conselho dado pelo eu lírico revela uma relação incomum entre reis e súditos.
- Que conceito de justiça aparece nessa letra?

O eu lírico pede aos súditos que não se curvem perante o rei; pede, em lugar dessa postura subserviente, que sorriam.

2. Agora, preste atenção nos timbres.

- Quais são os instrumentos utilizados?
- Como é a voz de Juçara Marçal? É grave ou aguda?
- Juçara Marçal canta de forma mais suave ou enérgica?

O violão, o saxofone e a bateria.

3. Em "Obá Iná", a melodia de maior destaque é a que apresenta a letra e é executada pela voz de Juçara Marçal.

- Que instrumentos são utilizados para acompanhar a voz da cantora?
- Normalmente, o saxofone é um instrumento solista. Isso ocorre em "Obá Iná"?
- Atenha-se agora ao ritmo e analise de que forma entra a bateria.

3a. O acompanhamento é feito por violão, saxofone e bateria.

4. Coda (palavra italiana que em português significa "cauda") é um trecho musical, geralmente curto, que anuncia o fim da música. Ouça novamente a coda. O que chama sua atenção? De que forma a opção feita pelo arranjador da canção dialoga com seu tema e suas influências?

Lembra?

Melodia é uma sucessão linear de notas musicais percebidas em sua unidade, como uma frase. Uma música pode ter várias melodias, executadas separada ou simultaneamente.

Investigue

Como é a rotina e o trabalho de um músico que faz parte de uma orquestra?

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

Envolve a escolha dos instrumentos e a maneira como executam a obra.

1a. A letra da canção faz referência a Xangô, um rei temido e, ao mesmo tempo, adorado por seu povo, segundo a mitologia das religiões de matriz africana. Xangô é o orixá da justiça, que domina e controla os raios e trovões. Além disso, há palavras dentro dos versos retiradas do ioruba, como "orun" (que em português quer dizer "céu"), e um verso inteiro escrito nessa língua, "*Kawô kabieciê xangô oba iná*", que é o refrão e remete a uma espécie de saudação a Xangô. Ioruba é uma língua que pertence à família linguística nigero-congolesa e que é falada em diversos países ao sul do Saara, especialmente na Nigéria. O ioruba foi trazido para o Brasil pelos negros escravizados e é a língua utilizada pelas religiões afro-brasileiras.

1c. Enfatiza-se mais a ideia de respeito do que de submissão e mostra-se que a ideia de justiça relaciona-se à ausência de sofrimento ("não há justiça se há temor / e se a gente sempre se curvar"). Na segunda parte da letra, após as referências ao trovão e ao fogo, enfatizam-se o perdão, o amor e a resistência ("Fogo pra me aquecer de perdão / Não há justiça sem ceder / Não há justiça sem amor / E se a gente nunca se entregar").

2c. A cantora alterna formas mais suaves com formas mais enérgicas. Também varia bastante o volume (intensidade) de sua voz, de acordo com as palavras que estão sendo cantadas, variando também o timbre. Percebemos uma "firmeza" em sua voz, uma impostação assertiva e clara, como a letra exige.

3b. Nessa canção, o saxofone tem função de acompanhamento (são melodias secundárias), com exceção do momento em que ele realmente sola.

3c. A bateria entra aos poucos e só se afirma a partir do primeiro refrão. O ritmo é dançante. Explique que ele remete ao carimbó, dança típica do nordeste do Pará. Como o grupo é um trio, são músicos convidados que tocam a bateria quando há esse instrumento em alguma faixa.

A coda dessa canção é um batuque típico nas religiões de matriz africana. Procura-se, com isso, "imitar" os tambores (atabaques) utilizados em rituais dessas religiões, o que dialoga com o tema da canção e as influências do Metá Metá.

Papo aberto sobre a canção

1. **Você tem uma banda? Já pensou em tocar profissionalmente, como faz o Metá Metá? Esse trio o inspira?** Resposta pessoal.
2. **Se você tivesse uma banda profissional e pudesse misturar vários estilos, criando uma linguagem pessoal, quais você escolheria?** Resposta pessoal.

Sabia?

Além de tocar, compor e ensinar um instrumento, um músico também pode trabalhar na área de produção musical ou como técnico de som em estúdios de gravação. O produtor musical é quem supervisiona e conduz o processo de produção de um álbum ou de uma trilha para cinema, teatro ou dança. Já o técnico de som precisa dominar toda a tecnologia que envolve gravar, mixar e masterizar um álbum, além de entender de acústica para saber preparar o som de um espetáculo ao vivo. Thiago França, saxofonista do Metá Metá, também trabalha como produtor musical de outros artistas.

Sabia?

Nessa canção, Kiko Dinucci toca o violão de forma diferente de como geralmente esse instrumento é tocado na tradição da MPB. Em vez de utilizar acordes, Kiko executa um padrão melódico que se repete, denominado *riff*. Os *riffs* são muito utilizados no *rock* e geralmente são tocados pelas guitarras, tendo função de acompanhamento para a voz.

! O objetivo deste boxe, indo ao encontro do que indica a habilidade EM13LGG601, é trabalhar com os alunos o fato de que Juçara Marçal recentemente também começou a atuar profissionalmente como atriz.

Bate-papo de respeito

Leia o trecho de uma entrevista com Juçara Marçal, publicada no *site Volume Morto*, do jornalista e crítico musical GG Albuquerque, em que a artista compara sua atuação como cantora a sua experiência como atriz de teatro na peça *Gota D'Água (PRETA)*, prestigiada releitura da peça teatral de Chico Buarque e Paulo Pontes.

Quando a gente canta uma canção, inevitavelmente incorpora um personagem. Mas é muito mais delimitado no espaço da canção. Eu não deixo de ser Juçara em nenhum momento. [...] No palco eu canto uma música, incorporo um personagem tal. Acabou a música, sou eu ali de novo. E na peça, não. Você tem que garantir que o personagem esteja presente e atuando (não é à toa essa palavra) o tempo todo. É meio um estado de transe mesmo.



Juçara Marçal em 2017.

Disponível em: <<http://volumemorto.com.br/artesa-dacancao-uma-entrevista-com-jucara-marcal/>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Você concorda com Juçara Marçal que, ao cantar uma canção, se incorpora um personagem? E no caso da interpretação teatral, você acha que é uma espécie de “transe”, como afirma a cantora e atriz? Você acha que há uma técnica possível de aprender que dê conta de garantir essa “incorporação”?

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

Biblioteca cultural



Accesse uma resenha crítica do primeiro disco do Metá Metá assinada pelo produtor, crítico musical e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Bernardo Oliveira. Disponível em: <<https://camarilhadosquatro.wordpress.com/2011/06/09/meta-meta-2011-circusdesmonta-brasil/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LEITURA 4

! O objetivo desta leitura é apresentar aos alunos outro campo de atuação profissional na área da música: a composição de trilhas sonoras (para filmes, séries, videogames e telenovelas). Composições originais também são encomendadas para espetáculos de dança, teatro e para o mercado publicitário. Esses estudos contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

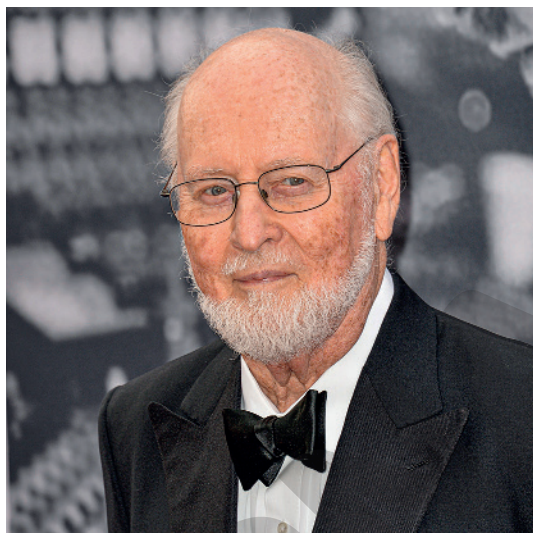
Sabia?

Você sabia que, desde 2014, existe uma premiação chamada *The Games Awards*, uma espécie de “Oscar” dos games, que acontece anualmente em Los Angeles (Estados Unidos)? Nela, há uma categoria específica para a “Melhor Trilha Sonora” de game.

! O tema principal da trilha de *Star Wars* encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_D0ZQPqJkk>. Acesso em: 23 jun. 2020.

O compositor estadunidense John Williams (1932-) é considerado o maior compositor de trilhas sonoras para o cinema de todos os tempos. Alguns de seus trabalhos mais importantes são as trilhas de *Guerra nas estrelas*, *Tubarão*, *Parque dos dinossauros* e os três primeiros filmes da saga *Harry Potter*. Williams já recebeu 52 indicações ao prestigiado prêmio Oscar, ficando atrás apenas de Walt Disney.

Accese a internet e ouça o tema principal da trilha sonora de *Star Wars*. Mesmo que você não tenha visto nenhum episódio dessa saga famosa, já deve ter ouvido essa música.



FEATUREFLASH PHOTO AGENCY/SHUTTERSTOCK

John Williams produziu a trilha sonora de praticamente todos os filmes da saga *Star Wars*, de George Lucas.

Papo aberto sobre a música

1. Todos os episódios da saga *Star Wars* trabalham de alguma forma com a trajetória de um herói ou de uma heroína.

- Você considera que o tema composto por John Williams nos remete à ideia de heroísmo? Por quê? *Resposta pessoal. Estimule os alunos a justificar sua resposta. Uma estratégia produtiva é solicitar adjetivos que qualifiquem o tema, como grandioso e excitante.*
- Faça um exercício simples: reveja um filme de que tenha gostado muito e abaixe o volume do som em uma cena em que haja uma trilha de fundo. A ausência dela interfere na sua recepção da obra? A cena permanece igualmente interessante? Justifique sua resposta.

1b. Resposta pessoal. Tente estimular os alunos a associar a trilha a uma emoção, um estado de espírito ou uma condição psicológica. No caso da música instrumental, por não haver letra que explicita o conteúdo, nem sempre há um consenso nessas associações.

Sabia?

Na trilha sonora da saga *Star Wars*, John Williams utiliza uma técnica de composição comumente associada ao compositor de óperas alemão Richard Wagner (1813-1883). A técnica, que em alemão se chama *Leitmotiv* (motivo condutor), consiste em criar pequenas melodias (motivos musicais) para cada personagem, objeto, lugar ou até sentimento presente na trama. Assim, mesmo quando não estamos vendo na tela um personagem ou um objeto, mas ouvimos “sua música” (o motivo musical), nos lembramos dele.

Biblioteca cultural

A trilha sonora do filme *Star Wars: Episódio VII – O despertar da força* foi considerada por muitos músicos e críticos de música clássica a melhor produção de John Williams para a saga. Accese a internet e ouça a trilha completa.

! A trilha completa está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y8ac1Qg-r-8&list=PLYu8a7rRTEak5chGij9hhiLCzBO9l0p>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Cartaz do filme *Star Wars: Episódio VII – O despertar da força*, lançado em 2015.



REPRODUÇÃO

Classificação indicativa: 12 anos.

- Muitos instrumentistas e críticos musicais consideram a trilha de *Star Wars* tão rica do ponto de vista musical que poderia ser ouvida como uma peça orquestral de música clássica, independentemente do filme para a qual foi feita. Você concorda com essa afirmação ou acha que ela só pode ser apreciada com as imagens do filme? *Resposta pessoal. Não há resposta certa, o objetivo é estimular a reflexão sobre a composição musical.*
- Você se lembra de alguma trilha sonora de filme de que tenha gostado muito? Qual era o filme? Preste atenção nisso daqui para a frente. Vale a pena! **06**

Resposta pessoal. Se for possível, organize grupos para que os alunos, usando seus celulares, pesquisem as trilhas indicadas.

Nosso festival de música

Nesta atividade, você vai organizar e realizar um festival de música, com seus colegas, baseando-se no que aprendeu neste capítulo sobre as várias atividades profissionais da área musical.

Etapa 1 – Revendo a aprendizagem e levantando ideias

Retomem os conteúdos abordados neste capítulo com base nas seguintes reflexões:

- Quais são as profissões ligadas à área da música?
- Quais delas são necessárias para a realização de um festival de música?

Etapa 2 – Planeando um festival de música

- Organizem-se em grupos, de acordo com as habilidades e os interesses de todos os que gostariam de:
 - cantar ou tocar algum instrumento;
 - ajudar na parte técnica (cabos, caixa de som, equalização, transporte de equipamento);
 - participar como jornalistas para escrever o material de divulgação do evento;
 - cuidar da cenografia e da iluminação do festival;
 - colaborar com outras manifestações artísticas em conjunto com a música como, por exemplo, a dança.
- Planejem quantos grupos vão se apresentar de acordo com os gostos e interesses musicais (fundir estilos e linguagens é sempre bom!).
- Com a ajuda do professor, decidam qual repertório cada grupo vai apresentar, quantas músicas serão tocadas e o tempo de duração do festival, de acordo com o número de apresentações.

Dica de professor

Teasers e sinopses são gêneros textuais que podem ser utilizados na divulgação de um *show* musical. Peçam ajuda ao professor de Língua Portuguesa.

Etapa 3 – Concretizando o projeto

- Realizem reuniões setoriais para definir:
 - a ordem de apresentação das músicas;
 - a organização da equipe técnica;
 - a redação do material de divulgação;
 - como será a cenografia e a luz de cada apresentação;

um festival, como sugere a habilidade EM13LGG603. Além de tocar um instrumento ou ter uma banda, terão de pensar em todas as questões técnicas que envolvem a organização de um festival de música. Se alguns alunos não souberem tocar um instrumento ou não quiserem cantar, não há problema. Eles podem atuar como “produtores” e “técnicos de som”.

- de que forma outras manifestações artísticas podem participar do festival e em quais músicas.

Lembrem-se de que cada setor tem de dialogar com todos os outros para que o festival tenha unidade. Por isso, organizem também reuniões e ensaios com todos os grupos.

Dica de professor

Se não houver verba na escola, não é necessário comprar nenhum item. Basta utilizar objetos que todos já tenham em casa, como lanternas e extensões.

Etapa 4 – Realizando o festival

- Os responsáveis pela cenografia e iluminação e os participantes da equipe de apoio técnico devem garantir que o espaço da apresentação esteja adequado ao que foi planejado, e os equipamentos, funcionando perfeitamente.
- Cada grupo deve realizar sua apresentação de acordo com o que foi combinado anteriormente, respeitando a ordem e o número de músicas predefinidos.
- Cabe à equipe de jornalistas fotografar e filmar o evento. Esse registro será usado como base para uma reportagem escrita ou filmada, que deverá circular pela comunidade escolar.

Etapa 5 – Partilhando as experiências

- Assistam juntos aos vídeos da apresentação.
- Em seguida, conversem sobre o trabalho realizado. O que deu certo? O que não deu muito certo? O que poderia ser diferente em um próximo festival?
- Como foi vivenciar essa experiência?

Recado final

Neste capítulo, refletimos sobre as várias áreas de atuação profissional que envolvem a música. Partimos do ensino musical, dividido entre a formação de futuros professores, instrumentistas, cantores, compositores e regentes. Passamos por várias formas de atuação dos instrumentistas, em um primeiro momento dando ênfase aos músicos de orquestra, para depois abordarmos as características de uma banda brasileira bem eclética. Compreendemos o papel do regente diante de uma orquestra ou coro, do compositor de trilhas sonoras presentes na vida de todos nós, dos produtores, técnicos de som, críticos musicais e tantos outros profissionais que atuam profissionalmente no campo da música. E você? Por qual área da música mais se interessou? Continue pesquisando e ampliando seu repertório nessa linguagem artística que está tão presente em nosso dia a dia.

Autoconhecimento e escolha

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

! No artigo “Juventude e escolha profissional”, Silvío D. Bock discute a elaboração de projetos de vida pelos jovens a partir da apropriação dos determinantes da escolha (In: FERREIRA, C. et alii (org.). *Juventude e iniciação científica – políticas públicas para o Ensino Médio*). Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/I167.pdf>> (acesso em: 2 jul. 2020).

Muitas crianças respondem à pergunta “O que você quer ser quando crescer?” com ideias fantasiosas: “Quero ser sereia!”. Outras são muito precisas desde cedo: “Anestesista”. Mas a maioria fala de profissões considerando aquelas com que têm maior familiaridade: professor, motorista de ônibus, cabeleireiro e médico são algumas das alternativas frequentes.

Nossa escolha vai se tornando mais refletida conforme o tempo passa e vamos conhecendo melhor nosso perfil, as características das profissões, as exigências de formação, entre outros fatores. Neste capítulo, vamos discutir alguns desses aspectos.



RAWPIXEL.COM/SHUTTERSTOCK

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

E SE A GENTE...

FIZESSE UM PERFIL?

Etapa 1



Há alguns anos, uma revista de alcance nacional publicou um teste para ajudar os estudantes a conhecer as áreas e as profissões com as quais mais se identificavam. Veja algumas das perguntas e suas alternativas. Anote, em seu caderno, as respostas que daria.

! A escrita de um perfil, por meio do qual os estudantes deverão refletir sobre algumas de suas características e relacioná-las à escolha profissional, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP19. Para introduzir essa produção, propomos uma atividade que mobiliza a atenção dos alunos para o tema, fazendo-os refletir sobre suas expectativas, interesses e potenciais. Segundo o psicólogo John Holland, um dos principais nomes em orientação profissional e de carreira, uma escolha profissional coerente seria a consequência da combinação das características individuais com o tipo de ambiente de trabalho de uma pessoa.

- 1 Na escola, você prefere/preferia assuntos ligados a
 - a) arte, esportes e atividades extracurriculares.
 - b) biologia e genética.
 - c) ciências humanas, idiomas.
 - d) ciências exatas.
- 2 Você prefere levar sua vida
 - a) com pouca rotina e poucas regras.
 - b) com regras definidas e disciplina.
 - c) interagindo com todo tipo de pessoa.
 - d) com muita autonomia: “na sua”.
- 3 Você se considera uma pessoa
 - a) prática e hábil para improvisar.
 - b) batalhadora, que sabe o que quer.
 - c) preocupada com questões humanas.
 - d) capacitada para criar e inventar.
- 4 Costuma confiar mais em
 - a) percepção imediata.
 - b) costumes e tradições.
 - c) intuição.
 - d) razão e lógica.
- 5 Quase sempre, você gosta de
 - a) causar impacto: os “holofotes” o atraem.
 - b) ser visto como membro valioso de um grupo.
 - c) sonhar em transformar o mundo.
 - d) desvendar um enigma ou inventar algo útil.
- 6 A vida é mais interessante quando você tem
 - a) desafios, situações cambiantes.
 - b) segurança, emprego garantido, integração social.
 - c) possibilidade de fazer algo para mudar o mundo.
 - d) possibilidade de ir além do que já é conhecido.
- 7 Você é muito bom lidando com:
 - a) ferramentas, instrumentos e equipamentos.
 - b) controle do tempo, comando e execução.
 - c) pessoas de todos os níveis culturais e sociais.
 - d) sistemas e construção (material ou mental).
- 8 Liderar é uma atividade que gosta de exercer
 - a) por pouco tempo e dependendo da situação.
 - b) quando pode comandar do começo ao fim.
 - c) quando é preciso identificar e reunir talentos.
 - d) quando o raciocínio estratégico é necessário.

CALEGARI, Maria da Luz. Revista *Veja*, São Paulo: Abril, 2009. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/10/teste-vocacional-o-mundo-do-trabalho.html>>. (Fragmento). Acesso em: 29 abr. 2020.

Certamente, testes como esses não são suficientes a ponto de nos dizer acertadamente que carreira devemos seguir. Muitos deles, inclusive, são cuidadosos ao apresentar resultados, preferindo indicar áreas cujos profissionais tenham características semelhantes às que foram identificadas, sem ser enfáticos nessa indicação e evitando referências mais pontuais a determinadas profissões. Apesar disso, eles podem nos ajudar a reconhecer alguns aspectos de nossa personalidade, e esse autoconhecimento é sempre bem-vindo quando precisamos tomar decisões sobre nossa vida.

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.

1. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta negativa, pois a pergunta sobre a área de preferência é bastante comum. O que pode chamar a atenção são alguns agrupamentos, como aquele da alternativa a, que desconsidera que as "atividades extracurriculares" podem ter naturezas diversas.

2. Sugestões: a) fotógrafo da natureza; b) técnico de laboratório; c) jornalista; d) ilustrador.

! Pergunte aos alunos se tiveram dificuldade em indicar exemplos em alguma função. É interessante que mencionem não ser fácil indicar uma atividade que seja livre de rotina. Mesmo quando se pensa, por exemplo, em um ator que se dedica a projetos variados, deve-se considerar a rotina de ensaios, manutenção da condição física, cuidados com a voz etc.

3. Resposta pessoal. Sugestão: A confiança na intuição não seria uma boa característica em um engenheiro, que deve se apoiar em cálculos precisos, mas seria interessante em um professor, que, muitas vezes, precisa notar problemas dos alunos a partir de poucos indícios.

4. A pergunta destaca as expectativas do profissional quanto à imagem que pretende ter. Em alguns casos, mesmo quando realiza com grande eficiência seu trabalho, um profissional continua pouco evidente. Um bibliotecário, por exemplo, terá menos chance de ter sobre si os "holofotes" do que um gerente de vendas.

5. Resposta pessoal. Estimule os alunos a responder à questão, uma vez que ela evidencia que a rotina vivida hoje oferece indícios de interesses e, simultaneamente, de incômodos que devem ser levados em conta no momento de delinear um projeto de vida.

6a. Revela qual é o tipo de liderança que a pessoa gostaria de assumir e se, para essa pessoa, liderar é uma função confortável.

6b. Resposta pessoal. É interessante que os alunos possam refletir sobre o fato de que, possivelmente, não vão trabalhar isolados, o que pressupõe assumir o papel de líder ou de liderado em vários momentos.

! Finalize a atividade perguntando aos alunos se já fizeram outros testes e o que acharam dos resultados. Pergunte também quais são os pontos positivos dos testes e quais são os pontos negativos. É importante que considerem que os testes iluminam alguns aspectos da personalidade que precisam ser levados em consideração. Saber que não gostaria de estar em interação com o público deve levar a uma avaliação muito cuidadosa de carreiras relacionadas a vendas, por exemplo. No entanto, é preciso atenção para não tratar essas indicações como critérios definitivos de escolha.

! Sugermos que a atividade seja feita oralmente, com toda a turma.

Vamos aproveitar o teste da revista para identificar os traços de personalidade, comportamentos e preferências que estão sendo explorados nas perguntas feitas.

1. A pergunta 1 propõe uma reflexão nova para você? Por quê?
2. A pergunta 2 examina a predisposição para aceitar determinadas rotinas. Indique um exemplo de atividade profissional que pareça se relacionar a cada descrição.
3. As alternativas da pergunta 4 revelam comportamentos menos ou mais desejáveis em determinadas funções. Considere a resposta que você daria à pergunta e indique uma função que corresponderia ao perfil que você indicou e outra que nada teria a ver com ele.
4. Qual aspecto da personalidade está sendo investigado na pergunta 5? Por que ele é importante na definição de uma carreira?
5. Pense na resposta que você daria à pergunta 6. Como você, em seu momento presente, se relaciona com essa resposta? Por exemplo:

Percebo que eu gostaria de ir além do conhecido porque as tarefas de que mais gosto na escola são aquelas que me obrigam a resolver um problema de modo novo.

6. A pergunta 8 destaca a relação entre pessoas.

a) O que ela revela para quem faz o teste?

b) Você já tinha considerado esse aspecto ao se imaginar trabalhando no futuro? Por quê?

! As etapas 2 a 5 são preparatórias para a etapa 6. Devem ser realizadas em sequência e podem ser solicitadas como tarefa de casa. Se possível, providencie folhas para que todos os alunos produzam os textos no mesmo tipo de papel.

Etapa 2

Os testes da revista e as questões sobre eles certamente o levaram a observar alguns aspectos que podem ser relevantes em uma reflexão sobre a escolha profissional. Com base nas reflexões que você vem fazendo, escreva um perfil que o apresente. Ele deve ter de cinco a quinze linhas.

Veja um exemplo:

Sou muito detalhista. Gosto de garantir que todos os aspectos relacionados com o meu trabalho estão bem feitos. Fico assustado quando preciso enfrentar problemas inesperados. Prefiro seguir uma rotina. Gosto de orientar outras pessoas a realizar seu trabalho. Não gosto de desapontar as pessoas que confiam em mim, por isso me esforço ao máximo para realizar o que foi combinado.

Etapa 3

Nossa experiência escolar assim como as atividades feitas fora da escola nos ajudam a reconhecer nossos interesses e nossas potências. O que você poderia incluir no perfil para explicitar esses pontos? Por exemplo:

- Representei a escola em um concurso de redação e fiquei em segundo lugar.
- Tenho gostado de ajudar meu pai a realizar os cálculos da nossa lanchonete.
- As pessoas elogiam os personagens de mangás que desenho.
- Adoro interferir no visual dos meus amigos, indicando roupas e cortes de cabelo que ficariam legais.

Etapa 4

Às vezes, observamos em nós características aparentemente contraditórias. Veja:

- Sou muito tímido, mas adoro fazer seminários na escola.
- Minhas coisas pessoais são muito bagunçadas, mas meus cadernos são impecáveis.
- Dizem que sou boa em Exatas, mas adoro trabalhar em atividades que envolvem artes.

Você percebe alguma dessas características "contraditórias" no seu modo de ser? Se percebe, acrescente-a(s) ao seu perfil.

! É bastante comum que o indivíduo reconheça contradições ao analisar sua personalidade ou ao tentar se definir, especialmente na adolescência. Essa fase da vida é marcada por transformações em todos os sentidos, principalmente na tentativa de definição de quem somos.

Etapa 5

Assine seu perfil com um pseudônimo (nome falso) e não o revele.

Releia o texto e anote no caderno as profissões que parecem corresponder a ele. Mantenha-as em sigilo.

Etapa 6

! Para a atividade de socialização de perfis, sugerimos que reserve entre 20 e 25 minutos, o que permitirá que cada perfil seja lido por vários alunos.

Agora, os perfis de todos os alunos vão circular pela classe. Leia alguns deles e anote na própria folha as profissões que imagina serem apropriadas a uma pessoa com as características e os interesses indicados. Caso pense em uma profissão já anotada, inclua um traquinho após o nome dela. Ex.: *professor de Educação Física III*.

Etapa 7

Retome seu perfil e veja as profissões indicadas por seus colegas. Em pequenas rodas, vocês devem conversar sobre os resultados.

- Alguma profissão o surpreendeu? Pergunte aos demais se teriam pensado nela também.
- Algum traço de personalidade chamou muito a atenção dos seus colegas? É um traço também significativo para você?
- Você está conseguindo diferenciar caminhos profissionais de atividades que lhe dão prazer e deveriam ser um *hobby*? Os colegas podem ajudar você nisso?



LEITURA

1

! A atividade dá continuidade às discussões que visam possibilitar ao estudante vislumbrar trajetórias profissionais, conforme a habilidade EM13LP22. Destaca o gênero textual **depoimento** e, a partir de seu estudo, a análise de marcas de posicionamento.

Os depoimentos a seguir foram divulgados em um *blog* que aproveita a experiência de estudantes universitários para ajudar os alunos de Ensino Médio a tomar uma decisão quanto à continuidade dos seus estudos. Conheça alguns desses depoimentos.

“Sempre gostei de investigar coisas, querer saber como, por quê. Adorava Biologia e Química, então me encontrei na Farmácia. Pretendo ser perita então o salário é ótimo. Também gosto de dispensação e mesmo achando que o salário deveria ser maior, eu não me arrependo da minha escolha.” **Bruna**

“Nunca houve outra opção de curso em minha mente. Desde pequena sempre quis ser dentista. Achava a profissão fascinante, comecei a pesquisar sobre ela e confirmei que era o que eu queria pra minha vida. Sempre soube que deveria estar na área da saúde, trabalhar com pessoas e me dedicar a elas. Quando estava no 2º ano do Ensino Médio (hora da confirmação de qual curso fazer), passei um dia em um consultório aqui perto da minha casa, fui às feiras de profissão, conversei com universitários de Odonto, visitei a universidade... E tudo me dizia que era aquilo que eu queria pra mim. [...]” **Isabelle Caroline**

“Meu caso é um pouco diferente dos outros, porque estive muito decidido do curso desde a oitava série (nono ano). Ainda assim, algo que me motivou foi conhecer a realidade de todos os outros cursos para solidificar a minha própria escolha. Em todos os anos do Ensino Médio, fui a pelo menos três feiras de profissões por ano e conversei com muitas pessoas sobre os cursos e sobre as instituições para ter certeza. Além disso, levei em consideração as matérias pelas quais tinha gosto no Ensino Médio, exemplos de carreiras de alguns profissionais dentro do curso, as possíveis profissões a serem escolhidas e a possibilidade de serem seguidas diversas áreas diferentes dentro do mesmo curso.” **Cristian**

específicas no mercado. O licenciado faz um curso semelhante ao bacharel, mas com disciplinas pedagógicas que o preparam para ser professor do Ensino Fundamental e do Médio.

É lógico!

As etapas 1 a 4 envolvem habilidades do pensamento computacional: ocorre a decomposição na escolha das características pessoais e, depois, é feita uma abstração selecionando-se, entre essas características, as mais significativas e descartando-se as que não atendem ao propósito.

! Sugerimos que sejam formadas rodas de conversa com 6 ou 7 alunos. O objetivo é que possam fazer perguntas uns aos outros, falar de suas preocupações e angústias, apresentar informações que pesquisaram anteriormente acerca das profissões e ocupações contemporâneas etc. Procure criar uma atmosfera de intimidade e de apoio para que os jovens se sintam estimulados a conversar e fique atento aos estereótipos que surgirem durante a conversa (associação de certas profissões exclusivamente ao homem ou à mulher, por exemplo). Aponte-os à turma para que esteja atenta a isso nas próximas atividades propostas no capítulo.

Tá ligado!

No capítulo 1 desta unidade, você conheceu várias ocupações ligadas à música. Elas foram sugeridas a você?

Fornecimento de medicamentos a um paciente, geralmente como resposta à apresentação de uma receita elaborada por um profissional autorizado, e orientação de uso.

O bacharel faz um curso superior com duração de quatro a seis anos, que o leva a conhecer diferentes segmentos de uma determinada área do conhecimento. Diferencia-se, assim, do tecnólogo, que faz um curso mais curto, de dois a três anos em média, o qual o prepara para desenvolver funções

Investigue

A graduação, que fornece o diploma de ensino superior, pode conceder três títulos: bacharel, licenciado e tecnólogo. Qual é a diferença entre eles?

1. Acompanhar a rotina de um profissional; ir a feiras de profissões; conversar sobre os cursos e instituições, inclusive com universitários; visitar instituições de ensino; analisar possibilidades de profissões dentro dos cursos.

! Pergunte aos alunos se conhecem feiras de profissões realizadas em sua região. É comum universidades públicas fazerem eventos para apresentar os cursos aos estudantes de Ensino Médio.

2. A escolha de Bruna baseou-se nas atividades e disciplinas de que mais gostava na escola; a de Ewerton partiu de um interesse surgido nos momentos de lazer.

3a. Parcialmente. Bruna está mais atenta aos aspectos financeiros, como revelam as menções ao salário; já Paola recomenda que seja apenas um dos aspectos considerados na escolha. Talvez alguns alunos comentem que, embora minimize o resultado financeiro e aconselhe a manter a escolha, Paola abandonou a carreira de professora, que chamava de “sonho”, desmotivada pelo baixo salário, e optou por algo que lhe foi apresentado pelo padrasto. As decisões são complexas em função dos aspectos que consideramos e do peso que damos a eles.

Curso realizado por pessoas que já têm diploma de ensino superior e querem aperfeiçoar ou atualizar os conhecimentos relativos a uma área específica de sua formação.

3b. O mesmo curso poderá resultar em atividades profissionais diferentes, as quais têm salários diversos.

3c. Resposta pessoal.

! É interessante que se contraponham vozes que diminuem a importância da expectativa financeira a outras que destacam a relevância da segurança financeira. Estimule os alunos a sustentar suas opiniões e valorize as falas que associam expectativas pessoais a uma análise da sociedade contemporânea.

É lógico!

As questões 3a e 3b envolvem o reconhecimento de padrões e a abstração. Você precisa verificar se há regularidade na posição das duas jovens e transferir parte das informações para um contexto mais amplo.

4. Resposta pessoal.

! Permita que os alunos falem sobre as pressões exercidas sobre eles. Não é incomum que pessoas próximas tentem influenciar as escolhas, com base em suas observações do jovem ou em seus próprios receios, frustrações etc.

5a. Explique que a formação inicial pode ser completada com especializações e experiências que levem ao futuro trabalho.

5b. Sugestão: A atividade de um técnico em radiologia prevê o trabalho em ambiente fechado, com iluminação artificial, contato rápido com as pessoas etc.

“Sempre fui apaixonado por jogos, são minha atividade preferida desde que ganhei meu primeiro videogame, então simplesmente uni o útil ao agradável. No entanto, no fim do primeiro ano de curso, consegui um estágio na área de Análise de Sistemas, no qual fui efetivado e trabalho até hoje. O curso despertou em mim um interesse por Programação que eu desconhecia e, apesar de não desenvolver jogos, me sinto realizado fazendo o que faço.” **Ewerton**

“Meu sonho sempre foi ser professora de Matemática, porém cresci sendo desmotivada a seguir a carreira acadêmica devido ao baixo salário e pouco reconhecimento. Quando comecei o Ensino Médio, meu padrasto, que era eletricitista, começou a me apresentar projetos elétricos e eu me interessei pela área. Comecei a pesquisar muito sobre todos os aspectos possíveis e vi que a opção que se encaixava melhor com meus gostos e aptidões, além de me possibilitar realizar meus sonhos, era a Engenharia Elétrica. Porém, descobri que a Engenharia Elétrica tem diversas áreas e tive que pesquisar muito mais a fundo e experimentar algumas delas para poder decidir realmente.

Meus conselhos maiores são: não pense apenas no resultado financeiro, pois isso pode te tornar uma pessoa frustrada. Pesquise muito sobre todos os aspectos antes de tomar essa decisão. Não deixe que outras pessoas te influenciem a fazer algo contra sua vontade! Siga seu coração, porque apenas trabalhando com amor, pode-se ser feliz.” **Paola**

“Não se prenda na ideia que você precisa determinar seu futuro agora, tenha em mente que essa pode ser a sua primeira formação e ela pode estar composta com especializações ou até mesmo experiências que te levam ao seu nicho de trabalho, pois mesmo em um curso existem muitos rumos a se tomar. Considere primeiramente o estilo de vida que você quer ter na sua profissão (e saiba que isso não será necessariamente o estilo de atividades dos primeiros anos de curso, nem mesmo do primeiro emprego). Ajuda bastante se for possível acompanhar um dia de um profissional, visitar a faculdade e ver aulas dos últimos anos do curso, bater um papo com os docentes. Isso dará uma ideia de se você consegue se identificar na área. Considere não só ser um empregado, mas também a possibilidade de empreender, criar um negócio para atuar no que você gosta e que possa de alguma forma contribuir para a sociedade.” **Renata**

Disponível em: <<https://feiradeprofissoespbpa.wordpress.com/depoimentos/>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Papo aberto sobre o texto

! Sugerimos que as atividades desta seção sejam feitas oralmente, em grupos de quatro ou cinco alunos. Escolha algumas para correção (sugerimos as questões 1, 3c e 4). No final, solicite que um aluno voluntário faça uma síntese da reflexão promovida pela atividade.

1. Isabelle e Cristian comentam que suas decisões ocorreram precocemente, mas que recorreram a algumas estratégias para confirmá-las. Quais foram essas estratégias?
2. A escolha de Bruna deve-se a um fator diferente daquele que motivou a escolha de Ewerton. Explique essa diferença.
3. Os depoimentos de Bruna e de Paola abordam aspectos financeiros.
 - a) Há coincidência na maneira como as duas jovens avaliam esse aspecto? Explique.
 - b) O que as informações de Bruna permitem concluir acerca da relação entre o curso superior e o salário que o profissional terá posteriormente?
 - c) Na sua opinião, qual deve ser o peso do aspecto financeiro na escolha? Por quê?
4. A sua experiência pessoal mostra que podem ocorrer influências indevidas em sua escolha, como alerta Paola? Explique sua resposta.
5. Os apontamentos de Renata dizem respeito a algumas importantes particularidades da experiência profissional na contemporaneidade.
 - a) O que Renata explica sobre o futuro trabalho de um estudante universitário?
 - b) Renata chama a atenção para o fato de as profissões corresponderem a um “estilo de vida”. Apresente essa mesma ideia por meio de um exemplo.

Por dentro do texto

! As atividades desta seção dialogam com a habilidade EM13LP02, que destaca o estabelecimento de relações entre as partes do texto de modo a garantir sua progressão e coerência. Também se relacionam com as habilidades EM13LP07 e EM13LP08, relativas à análise do posicionamento do enunciador e dos efeitos produzidos pela escolha das palavras e pela estruturação sintática. O objetivo é que, reconhecendo esses recursos, o aluno passe a usá-los.

1. Certos termos contribuem para a coerência do texto e para a progressão do tema.

- Cristian se vale de conectores para organizar as informações e evidenciar a linha de raciocínio. Explique a progressão de seu texto apoiando-se nos três conectores principais: *porque*, *ainda assim* e *além disso*.
- O depoimento de Ewerton destaca uma mudança em sua trajetória. Qual conector usado por ele é responsável por marcar, no texto, esse movimento? Por quê?
- Bruna se vale do conector *então* em duas ocorrências. Explique por que, na segunda, a informação, embora compreensível, não está expressa com clareza.
- O último período do depoimento de Bruna também oferece dificuldade à compreensão. Por quê? *A informação de que não se arrepende refere-se à escolha de Farmácia, que ela cursa, não a dispensação, como faz parecer a construção da frase.*

2. Os seis jovens foram convidados a realizar a mesma atividade: escrever um depoimento que orientasse a escolha da carreira pelos estudantes de Ensino Médio. Nota-se, contudo, que Renata optou por uma estratégia diferente dos demais.

- Qual é essa diferença? *Em vez de falar de seu processo, ela dá conselhos com base em sua experiência.*
- Quais marcas linguísticas evidenciam essa diferença? *Os verbos no imperativo, que expressam orientação e conselho.*
- O depoimento de Renata contém marcas que revelam uma avaliação do conteúdo que expõe. Que palavra mostra que ela hierarquizou as orientações?
- Que palavra revela que as avaliou? *Bastante.*

1a. Cristian inicia o texto mencionando que seu processo de escolha fugiu do padrão e, usando o conector *porque*, insere a justificativa: *decidiu-se precocemente*. O conector *ainda assim* introduz uma ideia que contrasta com a anterior: ele não deixou de buscar informações sobre outros cursos. Na sequência, explica como fez essa busca, usando o conector *além disso* para adicionar dados.

1b. O conector *no entanto*, responsável por introduzir ideias que contrastam com o que já foi dito, marca a mudança.

1c. Em "Pretendo ser perita então o salário é ótimo", Bruna relaciona o bom salário a uma área específica dentro do curso de Farmácia. O raciocínio precisa ser recomposto pelo leitor.

2c. *Primeiramente.*

LEITURA 2

! Nesta atividade, está em destaque o gênero **entrevista**, que permite a exploração de aspectos relativos à natureza da interação e à escolha e organização das informações.

! No artigo "A entrevista como acontecimento interacional" (*Rua*, Campinas, n. 3, 1997), Lorenza Mondada apresenta o gênero entrevista como trabalho de negociação e elaboração coletiva. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640619/8171>> (acesso em: 2 jul. 2020).

A conversa agora é com profissionais que fizeram suas escolhas há mais tempo e já têm uma boa ideia do resultado delas.

Texto 1

A entrevista a seguir foi realizada por uma repórter mirim. Leia o texto.

Um papo de mil vozes

Confira a entrevista com o dublador César Marchetti, que ganhou o Oscar Brasileiro de Dublagem.

Se você já assistiu a *Irmão do Jorel*, *Cavaleiros do Zodíaco*, *Zootopia* e *Detona Ralph*, com certeza ouviu o trabalho do César Marchetti, de 50 anos. Ele é dublador e emprestou a voz para personagens de todas essas animações, dando vida a personalidades que vão de animais a guerreiros. Em *Irmão do Jorel*, por exemplo, César dubla tanto o pai do Jorel, Seu Edson, como Danúbio, Wonderlay, a Diretora Lola e Seu Adelino.

O talento de imitar tantas vozes fez com que ele vencesse, em 2008, o Oscar Brasileiro de Dublagem como melhor dublador coadjuvante por interpretar Radamanthys, em *Cavaleiros do Zodíaco*. Além disso, César conquistou papéis em filmes, seriados e até mesmo novelas africanas.

A repórter mirim Gisele R., 17 anos, entrevistou o dublador para saber mais sobre a trajetória dele na profissão. Confira a seguir!

Como começou a sua carreira de dublador?

Iniciei no teatro, fazendo cursos e peças, até que um amigo me aconselhou a fazer um teste de dublagem porque eu sempre gostei de brincar com a voz, imitar as pessoas e cantar. Isso foi em 1996. Acabei indo a um estúdio em São Paulo, onde fiz um estágio, porque não existia curso de dublagem. Fiquei uma semana assistindo a dublagens e, quando entendi como funcionava, participei de um teste e comecei a trabalhar na área.



GALVÃO BERTAZZI

Lembra?

A **entrevista** é um dos procedimentos mais empregados no trabalho jornalístico para a obtenção de informações. O conteúdo de uma entrevista pode ser apresentado por meio de diversos gêneros textuais: texto formado por pergunta e resposta, depoimentos inseridos em notícias e reportagens, enquetes, entre outros.

Biblioteca cultural



Irmão do Jorel é uma série em desenho animado brasileira criada pelo quadrinista Juliano Enrico. Começou a ser desenvolvida como tirinha, mas ganhou um concurso de um canal de animações e foi adaptada para o público infantil. Veja conteúdo sobre a série em <<https://www.cartoonnetwork.com.br/show/irmao-do-jorel>> (aceso em: 30 abr. 2020).

Como foi ganhar o Oscar Brasileiro de Dublagem de 2008?

Foi uma surpresa, porque o Guilherme Briggs, que era o dublador do Radamanthys em *Cavaleiros do Zodíaco*, teve um imprevisto e eu fui escolhido para substituí-lo. Como os próprios fãs da série me selecionaram, fiquei preocupado porque queria fazer uma voz de que todos eles gostassem. Por ser uma substituição, nem esperei que pudesse concorrer e, muito menos, ganhar um prêmio. Fiquei muito feliz e agradeci muito aos fãs, principalmente por poder ter participado dessa série tão importante.

Você tem uma voz que muda muito e se adapta a cada personagem. Isso é natural ou você treinou?

Com uns 10 ou 11 anos, eu brincava de imitar personagens em um gravador e percebi que gostava disso. Meu primo me convidou para participar de um programa de rádio e eu aceitei. Lá, desenvolvi bastante a minha voz. Quando entrei no teatro, também fiz vários personagens diferentes. Fazer caras esquisitos, vilões e personagens heroicos era uma coisa meio natural em mim, eu achava divertido.

Como o *Irmão do Jorel* atinge públicos de idades tão diferentes?

O *Irmão do Jorel* é um desenho apaixonante tanto para quem assiste como para quem produz. O que faz com que atinja tantas idades é a cabeça do Juliano Enrico, criador da série, porque todas as histórias estão relacionadas a experiências que ele ou os amigos tiveram na infância e pensamentos da juventude deles, seja sobre relação com os pais, namoro ou política. Além disso, ele é muito ligado à família, o que ajuda a retratar as personagens. O Juliano é muito próximo e amigo, então a gente se sente muito à vontade, e isso deixa o trabalho alegre e solto.

O que você diria para quem quer entrar no mundo da dublagem e atuação?

Se você gosta de ouvir música, ler ou ir ao teatro e cinema, isso já é um sinal de que você pode ter alguma coisa ligada a arte. O principal é acreditar em si mesmo, porque ser artista não é fácil, principalmente no Brasil. É uma profissão que exige muito, e a gente nunca sabe se vai conseguir sucesso logo de cara. É sempre bom ter um plano B, como trabalhar em outra coisa durante parte do dia, mas sem deixar de ter um tempo para se dedicar à arte. O que faz um artista de verdade é acreditar na arte dentro de você.

Entenda o que é necessário para se tornar um dublador

Assim como os atores, os dubladores interpretam personagens. Por isso, para se tornar um dublador é preciso ter formação como ator e um registro oficial de atuação, chamado DRT (por ser certificado pela Delegacia Regional do Trabalho). Além disso, é necessário fazer um curso de dublagem para aprender a pronunciar as palavras de forma clara e dominar as técnicas necessárias para dar voz aos personagens.

JORNAL JOCA, São Paulo, Magia de Ler, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.jornaljoca.com.br/um-papo-de-mil-vozes/>>. (Fragmento). Acesso em: 30 abr. 2020.

Texto 2

A entrevista a seguir, com a cientista Marcelle Soares-Santos, continha muitas perguntas referentes ao seu objeto de estudo, a “energia escura”. Optamos por suprimi-las para que o foco continue sendo a escolha profissional. Leia o texto com atenção.

Profissões

“Diante de uma grande pergunta, não tem cronograma até a descoberta.”

Marcelle Soares-Santos

Conheça a história da astrofísica Marcelle Soares-Santos, que nasceu no Espírito Santo, virou professora universitária nos Estados Unidos e hoje dedica seus dias a ajudar a solucionar o maior mistério do Universo

[...]



Marcelle em foto de 2014.

E você passa boa parte do seu tempo no telescópio lá no Chile?

MARCELLE SOARES-SANTOS Agora estou numa fase da carreira em que não vou mais tanto, meus alunos vão mais, porque sou professora na universidade e tenho aulas e outros compromissos em Boston. Mas vou sim pelo menos uma vez ao ano. No passado eu passava até quatro meses no Chile por ano, fazendo observações. Agora é mais coordenar o esforço de análise e orientar estudantes e pós-docs que estão fazendo observações.

E como você chegou aí? De onde você veio?

MARCELLE SOARES-SANTOS Eu sou de Vitória, Espírito Santo. Fiz graduação em Física na Ufes [Universidade Federal do Espírito Santo], e depois mestrado e doutorado no Instituto de Astronomia da Universidade de São Paulo. Minha transição para vir para os Estados Unidos aconteceu quando, lá pela metade do meu doutorado, fui para o Fermilab [laboratório federal perto de Chicago, que abriga o segundo maior acelerador de partículas do mundo], com uma bolsa, e passei um ano. Voltei ao Brasil apaixonada pelo problema da energia escura. Depois que terminei o doutorado, voltei para o Fermilab com um pós-doc e passei quase cinco anos em Chicago. Fui promovida para uma vaga permanente lá em 2014 e, em 2017, fui contratada aqui na Universidade Brandeis.

E por que você resolveu fazer Física?

MARCELLE SOARES-SANTOS Ah... Acho que eu sempre fui muito curiosa, nunca saí da fase dos “porquês”. Eu nem sabia o que era Física, mas eu sabia que queria trabalhar entendendo o mundo. Quando eu estava terminando o Ensino Fundamental, descobri que a Física era a minha casa.

O que seus pais faziam?

MARCELLE SOARES-SANTOS Meu pai, agora aposentado, é técnico de eletrônica, trabalhava numa companhia mineradora, com manutenção das máquinas. Minha mãe é dona de casa.

Nenhum dos dois foi para a universidade.

MARCELLE SOARES-SANTOS Não. Depois de mim, meus irmãos, que são mais novos, também fizeram universidade – minha irmã é economista, meu irmão, engenheiro de petróleo.

Você estudou em escola pública ou privada?

MARCELLE SOARES-SANTOS Dos quatro aos 14 anos eu morei na Serra dos Carajás, no Pará, onde meu pai trabalhava. Lá estudei numa escola particular. Quando meu pai se aposentou e voltei para Vitória, estudei numa escola técnica, pública, que foi uma experiência excepcional. Na época eu já queria fazer Física, fiz curso técnico de Eletrotécnica. Foi importante frequentar laboratórios desde cedo. Outra coisa que teve um impacto forte para mim foi esse caráter profissionalizante da escola. Apesar de eu não ter entrado na profissão, essa característica fez com que eu fosse tratada mais como adulta – acho que isso cria um senso maior de responsabilidade e de iniciativa, que é muito útil para quem vai seguir o caminho acadêmico.

E como surgiu a oportunidade de ir ao Fermilab?

MARCELLE SOARES-SANTOS Fui para lá com uma bolsa-sanduíche, no meio do meu doutorado. Um pesquisador do Fermilab tinha ido ao Brasil dar uma palestra numa escola de verão e eu participei. Achei o tópico fascinante e fiquei com vontade de trabalhar com essa pessoa.

O tópico já era energia escura?

MARCELLE SOARES-SANTOS Era aglomerados de galáxias. Estudei as propriedades físicas dessas estruturas.

E como apareceu a oportunidade de ficar aí trabalhando nos Estados Unidos?

MARCELLE SOARES-SANTOS O que foi crucial é que comecei a participar da colaboração do Dark Energy Survey. Na época, o projeto estava no começo, fui aos primeiros encontros, ajudei a desenvolver os métodos, comecei a apresentar resultados do que eu estava fazendo e isso foi gerando oportunidades. Fui entrando em contato com professores de universidades americanas, europeias, que estavam procurando gente para trabalhar nesses grupos. Isso foi muito importante porque é difícil concorrer no escuro, sem ter nenhum contato.

Forma abreviada coloquial de pós-doutorandos.

Sabia?

Energia escura é o nome que se dá àquilo que está impulsionando a expansão cada vez mais rápida do Universo. Esse mecanismo ainda é um mistério para os especialistas.

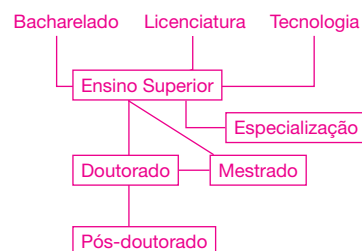
Investigue

O que caracteriza um mestrado, um doutorado e um pós-doutorado?

O mestrado é um grau acadêmico concedido a um pesquisador que se aprofundou em um tema, organizou o conhecimento existente e realizou uma reflexão sobre ele. O doutorado é também um grau acadêmico, mas conferido a um pesquisador que produziu um conhecimento novo, realizando um trabalho independente e criativo. O pós-doutorado é um estágio de estudos cumprido por um doutor, em uma universidade ou instituição de pesquisa, para aprimorar suas habilidades.

! O objetivo do **Investigue** é familiarizar os alunos com algumas das etapas de ensino que ocorrem após a educação básica. Sugermos que, na lousa, você faça, com os alunos, um esquema para organizar as informações já estudadas no capítulo.

Bolsa que dá o direito ao estudante de fazer parte do curso em outra instituição dentro ou fora do país.



[...]

E você tem algum conselho para quem quer seguir o mesmo caminho que você?

MARCELLE SOARES-SANTOS Aconselho buscar uma base forte em Física, independentemente de qual subárea você vai trabalhar. Você só vai descobrir sua área se tiver uma visão geral. Outro conselho é buscar oportunidades de aprender na prática: projetos no laboratório, Astronomia observacional, ou algum trabalho computacional. É a chance de botar a mão na massa e descobrir se aquele é seu caminho. Também é importante aprender a cultivar uma rede de relações, com professores, com colegas. Muitas vezes é por aí que aparecem oportunidades de palestras, de bolsas, de empregos.

NEXO, Jornal, jan. 2019. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/profissoes/20/01/09/%E2%80%98Diante-de-uma-grande-pergunta-n%C3%A3o-tem-cronograma-at%C3%A9-a-descoberta%E2%80%99>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

Por dentro dos textos

1a. A apresentação destaca os muitos papéis do dublador, coincidindo com a ideia do título de que o “papo” seria com “mil vozes”.

1b. A maneira como foi escrito o período sugere que o prêmio se deve ao dublador conseguir imitar muitas vozes, quando, na verdade, deve-se a uma interpretação específica.

! Os alunos devem notar que mesmo textos bem escritos e claros como esse podem ter segmentos com falha na construção do sentido. Pergunte se o trecho havia chamado a atenção na leitura e conversem sobre o fato de que, muitas vezes, o contexto é suficiente para a compreensão do sentido pretendido e não do exposto. Reforce, porém, a importância da atenção à formulação.

2a. O gosto pela arte, que pode se expressar em atividades como ouvir música, ler ou frequentar teatros e cinemas.

2b. Ao contrário do que ocorre atualmente, não havia, no passado, um curso de dublagem. A entrada na carreira, no caso dele, foi possível graças à experiência no teatro e a um teste após um estágio.

3a. Marcelle Soares-Santos é professora na Universidade Brandeis, nos Estados Unidos, onde coordena a análise das informações coletadas por um telescópio instalado no Chile e orienta os estudantes e pós-docs que estão fazendo observações.

3b. A pesquisadora não tinha essa expectativa. Durante seu doutorado, assistiu a uma palestra sobre “aglomerados de galáxias” feita por um professor estadunidense. Interessada no tema, buscou uma “bolsa-sanduíche” e passou um ano nos EUA. Lá envolveu-se em projetos que lhe permitiram contato com professores do país e da Europa, o que resultou na oportunidade de uma vaga permanente no Fermilab e, posteriormente, na contratação pela universidade.

4a. O curso permitiu o contato precoce com laboratórios e, por ser profissionalizante, tratou-a como adulta, o que, segundo ela, é importante para uma carreira acadêmica.

4b. A cientista valoriza atividades práticas, algo que teve por ter cursado Eletrotécnica.

Antenas do telescópio ALMA, no Chile.

1. **Releia os parágrafos iniciais do Texto 1, que apresentam o dublador César Marchetti.**
 - a) Explique a relação existente entre o título do texto e essa apresentação.
 - b) Explique por que há certa imprecisão na informação apresentada no trecho “O talento de imitar tantas vozes fez com que ele vencesse, em 2008, o Oscar Brasileiro de Dublagem como melhor dublador coadjuvante por interpretar Radamanthys, em *Cavaleiros do Zodíaco*”.
2. **César Marchetti é hoje um dublador bem-sucedido.**
 - a) Qual é, segundo o entrevistado, o principal indício de que alguém pode tentar uma carreira de dublador?
 - b) Considerando a trajetória do entrevistado, explique por que iniciar a carreira de dublador hoje é diferente do que acontecia no passado.
3. **O Texto 2 destaca a trajetória profissional da cientista Marcelle Soares-Santos.**
 - a) Com base nas respostas às duas primeiras perguntas, resuma as atuais atividades da cientista.
 - b) Ela esperava atuar nos Estados Unidos? Como realizou essa trajetória?
4. **Parte da formação da cientista capixaba ocorreu na escola pública.**
 - a) Por que ela valoriza o curso técnico que frequentou?
 - b) Explique por que as dicas que a pesquisadora ofereceu aos futuros profissionais de sua área são coerentes com sua experiência no curso técnico.



4. Resposta pessoal. Não deixe que os alunos se limitem a apontar uma suposta dificuldade para exercer atividades ligadas à área científica.

Papo aberto sobre os textos

1. Você já havia pensado no dublador como um artista? Por quê?
2. Há no texto alguma informação sobre a carreira de dublador que você desconhecia?
3. Na sua opinião, a entrevista pode gerar interesse pela profissão de dublador? Alguém que já estivesse interessado nela tenderia a confirmar ou não sua escolha? Por quê? Resposta pessoal. Haveria tendência à confirmação, dados a satisfação do dublador com a carreira e o prestígio alcançado.
4. E a carreira de cientista de Marcelle Soares-Santos? Ela parece estimulante? Por quê? 2. Resposta pessoal. É provável que alguns comentem que não conheciam a possibilidade de um dublador fazer vários personagens na mesma produção, por exemplo.
5. Releia este trecho da introdução: “e hoje dedica seus dias a ajudar a solucionar o maior mistério do Universo”. O que ele revela sobre a maneira como trabalham os cientistas? O trecho revela que os cientistas trabalham conjuntamente, em parceria, como indica o uso do verbo *ajudar*.
6. Reflita sobre os elementos que levaram César Marchetti e Marcelle Soares-Santos a fazer suas escolhas profissionais. O que há de comum no processo de ambos? Ambos seguiram os interesses que tinham na infância: ele, o de imitar pessoas e cantar; ela, o de saber as causas do que ocorria à sua volta.
7. Marcelle afirma que nunca saiu “da fase dos porquês”. Quais seriam os “porquês” da cientista quando estudante? Quais são os seus “porquês”? Qual área mobiliza sua curiosidade? Alguma pergunta poderia substituir “por que...” na sua história? ! O objetivo da pergunta é estimular os alunos a refletir sobre os próprios questionamentos para favorecer o autoconhecimento. Leve-os a falar sobre a área que mais os instiga a buscar informações sozinhos e a pensar se as perguntas “como” ou “para que”, por exemplo, aparecem em sua relação com o conhecimento.

SE EU QUISER APRENDER +

! Nesta atividade, os alunos estudarão a formulação das perguntas, um dos principais aspectos composicionais do gênero entrevista. O aprimoramento dessa habilidade pode potencializar o uso das entrevistas como instrumento de coletas de informação, além de ser uma estratégia para qualificar o procedimento de compreensão de informações.

Perguntas bem formuladas

A boa qualidade de uma entrevista depende muito do entrevistador, que é o responsável por direcionar o diálogo. Ele determina o rumo da conversa ao provocar reflexões, solicitar mais esclarecimentos sobre um assunto, introduzir um novo tema ou fazer comentários.

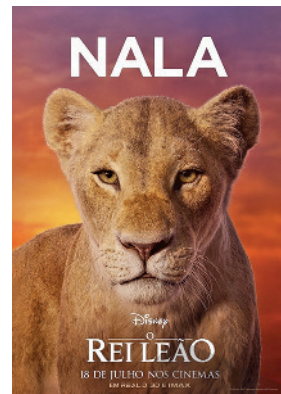
As questões a seguir têm como foco os entrevistadores do dublador e da cientista, na seção **Leitura 2**.

1. A entrevista com o dublador César Marchetti foi realizada pela jovem Gisele R., de 17 anos. 1a. Gisele faz referência a um prêmio que ele ganhou e às variações de sua voz, inclusive citando uma das produções de que participa.
 - a) O que demonstra que Gisele estava preparada para entrevistar Marchetti?
 - b) Recomenda-se que o entrevistador aproveite as respostas para encaminhar novas perguntas. Essa estratégia foi colocada em prática por Gisele? Justifique sua resposta. Não. As perguntas formam blocos isolados.
 - c) A pergunta sobre a série *Irmão do Jorel* parece estar um pouco descolada da entrevista. Como você a reformularia para que se integrasse melhor ao texto?
 - d) Observe a ordem em que foram colocadas as perguntas. Você as manteria assim? Por quê?
2. Veja, agora, a sequência de perguntas feitas pelo jornalista Denis R. Burgierman. A entrevista faz parte de uma série dedicada a apresentar cientistas brasileiros com destaque internacional.
 - a) Como se nota o compromisso do entrevistador com o tema da série?
 - b) As perguntas “E como você chegou aí? De onde você veio?” são similares às que-las feitas pela jornalista-mirim. Qual aspecto linguístico evita que formem um bloco isolado? O entrevistador articula linguisticamente a pergunta à resposta anterior ao usar o conector *e*, que sugere continuidade, e o advérbio *aí*, que faz referência a algo que foi dito.
 - c) Por que o entrevistador optou por formular o trecho “Nenhum dos dois foi para a universidade” como um comentário e não como uma pergunta?
 - d) Como a entrevistada entendeu esse comentário? Justifique sua resposta.
 - e) Por que a pergunta “O tópico já era energia escura?” revela atenção à resposta da entrevistada e conhecimento de sua trajetória?

Na resposta anterior, a entrevistada havia usado a palavra *tópico* sem o identificar. A pergunta procura preencher a lacuna e é feita considerando uma informação de que o entrevistador dispunha.

de estudo que ela teve em relação aos pais e entendeu que era um convite para dar continuidade ao tema, por isso falou sobre a formação escolar dela e dos irmãos.

Fala aí!



No Brasil, a cantora Iza substituiu a estadunidense Beyoncé na dublagem de Nala. Foto de 2019.

Em algumas animações com potencial para ser sucesso de bilheteria, as vozes dos principais personagens são feitas por artistas famosos e não por profissionais da dublagem. Você acha isso certo?

A pergunta provoca uma reflexão sobre livre iniciativa nos negócios, de um lado, e proteção dos profissionais, de outro. Acompanhe a discussão para verificar se os alunos estão conseguindo relacionar seus argumentos a esses aspectos mais amplos.

1c. Sugestão: Deve ser muito interessante participar da série *Irmão do Jorel*, que atinge públicos de idades tão diferentes. A que você atribui essa qualidade?

1d. Resposta pessoal. É possível que alguns alunos optem por apresentar, em sequência, as perguntas 1 e 3, que tratam da formação e das características do dublador, e as perguntas 2 e 4, que se referem à série *Irmão do Jorel*, buscando a formação de uma linha de raciocínio.

2a. O entrevistador faz várias perguntas acerca da pesquisa atual da cientista, evidenciando sua inserção em um importante estudo internacional.

2c. O trecho é uma conclusão a partir do que já foi dito pela entrevistada; não caberia uma indagação sobre isso.

2d. A entrevistada percebeu que o jornalista destacou a maior oportunidade

Fala aí! - É importante que essa discussão considere a ideia de adequação. Em comunicações informais, o uso de *ter* com o sentido de *existir* já é corrente; no caso das comunicações muito formais, esse uso é menos comum e deve ser evitado. Uma entrevista como essa é um gênero que tem formalidade média, pois discute um tema científico, mas está focada na experiência pessoal da pesquisadora. Não há, portanto, uma inadequação no uso do verbo. É preciso também problematizar a ideia de “conhecimento restrito”. O falante nativo do português conhece bem sua língua; o que pode ser discutido é seu conhecimento das formas correntes nas variedades urbanas de prestígio, sobretudo nas interações formais.



Desafio de linguagem

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

Fala aí!

As gramáticas tradicionais condenam o uso do verbo *ter* como equivalente de *haver*, com o sentido de “existir”. Você acha que a cientista mostrou conhecimento restrito da língua portuguesa ao dizer “tem colegas observando supernovas, quasares e muitas outras coisas”? Por quê?



Agora é sua vez de elaborar boas perguntas, prestando atenção aos detalhes da resposta dada. Leia, a seguir, o que disse a cientista, e formule: 1) uma pergunta que poderia ter levado a essa resposta; 2) uma pergunta formulada a partir da resposta.

MARCELLE SOARES-SANTOS Eu trabalho numa colaboração grande, que se chama Dark Energy Survey, e envolve 400 pesquisadores, de 25 instituições do mundo todo, inclusive no Brasil – Unicamp [Universidade Estadual de Campinas], Laboratório Nacional do Rio, Federal do Rio Grande do Sul. Ela foi formada para detectar energia escura através de observações de muitas categorias de objetos. Mencionei as duas que uso – ondas gravitacionais e conglomerados de galáxias –, mas tem colegas observando supernovas, quasares e muitas outras coisas. É um esforço combinado: estamos organizados em subgrupos, cada um monitorando algo.

Dica de professor

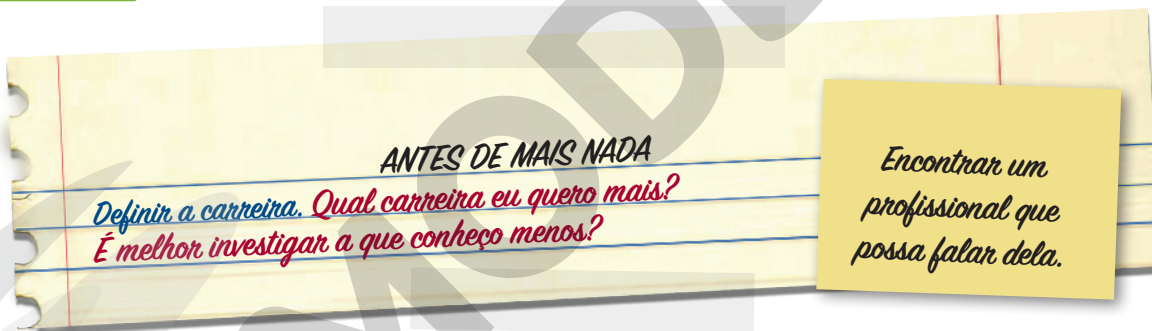
Caso você não conheça um profissional da área que gostaria de investigar, veja se alguém poderia apresentá-lo. Você também pode usar a internet para a entrevista, buscando profissionais que atuem fora de sua região. Combine uma chamada de vídeo.



EXPERIMENTANDO SER ENTREVISTADOR

Embora as entrevistas também possam ter como finalidade o entretenimento, sua função primordial é a de informar. Nesta atividade, você experimentará a função de jornalista e deverá entrevistar um profissional cuja carreira lhe interesse particularmente. Sua entrevista será incluída em um *mapa de profissões* que poderá ajudar outros estudantes a tomar uma decisão quanto à carreira a seguir.

! Avalie a necessidade de alertar os alunos sobre o risco de se encontrarem com pessoas que não conhecem bem. Eles podem formar duplas ou trios para que tenham companhia.



! A realização e a retextualização de uma entrevista permitem o desenvolvimento de habilidades relativas à pesquisa e à divulgação de informações, típicas do campo jornalístico-midiático, mais especificamente da habilidade EM13LP45. A transposição do texto oral para o escrito, particularmente, contribui para a consciência das estruturas sintáticas e, por consequência, para escolhas adequadas à situação comunicativa, como prevê a habilidade EM13LP08. Por fim, por seu tema, a entrevista promove o levantamento de dados e discussões sobre profissões e ocupações contemporâneas, favorecendo a construção de projetos de vida.

! Se os alunos não contarem com equipamentos para filmagem ou gravação, oriente-os a registrar as principais informações. Não é preciso anotar todo o texto com as palavras exatas, mas é interessante que façam isso quando ouvirem alguma palavra ou frase que produza sentido ou efeito especial.

Momento de planejar

1. Faça contato com o entrevistado para agendar a entrevista. Nessa ocasião, explique a finalidade dela e em que contexto será usada.
2. Providencie o equipamento necessário. É recomendável que você grave ou filme a entrevista para não ter de se preocupar com anotações. Peça autorização ao entrevistado para fazer a gravação. Posteriormente, você transformará as respostas orais em escritas.
3. Procure obter algumas informações sobre o entrevistado a fim de planejar perguntas que explorem sua experiência pessoal. Veja se a imprensa local, por exemplo, não o citou em alguma matéria ou se ele tem algum *blog* relacionado à profissão.
4. Obtenha também informações sobre a carreira que está sendo investigada para que ele possa confirmar ou não aquilo que costuma ser divulgado sobre ela.
5. Esboce um roteiro para não hesitar no momento de propor a continuidade da conversa. Apoie-se nas seções anteriores para formular suas perguntas. Investigue traços pessoais que contribuem para exercer a profissão, “mitos” sobre ela, dificuldades comuns etc.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

Momento de elaborar

Realização da entrevista

1. Cumprimente o entrevistado e agradeça sua disponibilidade.
2. Pergunte seu nome completo e peça dados que sejam úteis para a apresentação.
3. Esteja preparado para acompanhar o rumo que a entrevista seguir. Ainda que você tenha um roteiro, não é preciso cumpri-lo à risca. Algumas respostas podem lhe dar oportunidade para obter outras informações, até mais interessantes.
4. Faça perguntas curtas e evite juntar várias delas.
5. Se sentir necessidade, peça esclarecimentos sobre informações que não compreendeu.
6. Lembre-se de usar formas de tratamento (*senhora, você, doutor* etc.) e linguagem adequadas a seu interlocutor.
7. Agradeça, no final, a participação do entrevistado e pergunte-lhe se pode tirar algumas fotos para ilustrar a entrevista.

É lógico!

As instruções para a realização da entrevista correspondem a um algoritmo. Segui-las o ajudará a criar seu próprio algoritmo, favorecendo a realização de outras entrevistas.

Retextualização

O material gravado, filmado ou anotado deverá ser transformado em um texto escrito organizado.

1. Redija a apresentação do entrevistado: informe o nome e a profissão e destaque algum aspecto de sua formação ou atuação. Uma boa introdução esclarece o tema da entrevista e capta a atenção do leitor para que continue a leitura do texto.
2. Inicie o bloco de perguntas e respostas com uma pergunta que ajude o leitor a se familiarizar com o entrevistado.
3. Organize as perguntas de modo a obter uma linha de raciocínio contínua e lógica.
4. Escreva as respostas considerando os padrões da modalidade escrita. Reformule trechos em que há repetições, evite as descontinuidades sintáticas (frases interrompidas, por exemplo), elimine as pausas etc.
5. Acrescente, caso julgue interessante, informações referentes à situação de interação. Elas devem aparecer entre colchetes: [risos], [após uma longa pausa] etc.
6. Empregue a linguagem monitorada mesmo que o falante tenha se afastado dela em algum momento. Como você já sabe, uma situação de fala impossibilita o planejamento mais demorado, enquanto a escrita poderia permiti-lo.
7. Recorra a marcas próprias da linguagem do entrevistado (por exemplo, termos técnicos relativos a sua profissão, vocabulário regional etc.).
8. Faça as alterações mantendo sempre a fidelidade ao que foi dito pelo entrevistado.

É lógico!

O processo de retextualização pressupõe que você aplique a habilidade de abstração: é preciso selecionar o conteúdo, julgar sua pertinência e criar um texto.

Momento de avaliar

A turma será dividida em quartetos, conforme a orientação do professor. Cada grupo deverá ouvir a leitura das entrevistas de cada integrante e comentá-las usando o quadro de critérios a seguir.

1	A apresentação menciona o nome e a profissão do entrevistado?
2	A apresentação esclarece o tema da entrevista e atrai o leitor?
3	As perguntas exploram a experiência pessoal do entrevistado?
4	As perguntas extraem informações que ajudam o leitor a entender como é a profissão?
5	Existem perguntas que revelam que o entrevistador tinha se preparado para a entrevista?
6	Existem perguntas que revelam o aproveitamento de respostas do entrevistado?
7	Há coerência entre cada pergunta e sua resposta?
8	A sequência de blocos de pergunta e resposta formam uma linha de raciocínio?
9	O tratamento e a linguagem utilizados pelo entrevistador estão adequados a seu entrevistado e à situação de comunicação?

! Sugerimos que os grupos reúnam alunos com interesses em comum para que aproveitem mais as informações.

Lembra?

O assunto, o perfil do entrevistado e o veículo de divulgação da entrevista determinam o grau de formalidade. Independentemente dele, por ser um gênero público, as falas que compõem a entrevista envolvem, em geral, um monitoramento atento a fim de garantir a adequação e a clareza do que está sendo conversado.

Após a discussão, os textos devem ser trocados entre duplas para apontamentos relativos aos padrões da língua escrita: ortografia, segmentação, pontuação etc.

A entrevista deve ser reescrita para resolver as falhas apontadas. Em caso de dúvida sobre algum apontamento, converse com seu professor.

Momento de apresentar

A entrevista será retomada na seção **Expressão**, em que você e seus colegas farão mapas de profissões.

Fala aí!

Neste ponto do capítulo, você já conversou com seus colegas acerca de várias profissões. Você consegue se imaginar seguindo alguma delas? Como seria sua vida?

! Sugerimos que você forme duplas para que os alunos simulem uma entrevista em que se vejam no futuro, já como profissionais, e respondam com base no que imaginam estar vivendo. Faça duas rodadas para que possam trocar suas funções.

EXPERIMENTANDO

LEITURA 3

Um dos grandes receios de quem entra no mercado de trabalho é a automação, que será responsável pela substituição de muitos trabalhadores por máquinas.

Uma empresa de consultoria cruzou informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua do IBGE com um estudo da Universidade de Oxford e indicou as ocupações com maiores ou menores riscos de desaparecimento. Veja os dados a seguir e, em grupos, façam as inferências solicitada.

! Com esta atividade, acrescenta-se o tema *automação* à discussão que vem sendo feita acerca do trabalho no mundo contemporâneo, associada ao desenvolvimento da habilidade EM13LP22. Propõem-se inferências acerca de dados apresentados em gráficos.

Futuro incerto

Pesquisa mostra que 58,1% dos brasileiros estão em profissões com alto risco de automação

Faixa de risco de automação

	Nº de empregos - em milhões	Proporção de empregos - em %
Alto risco (probabilidade maior de 70%)	52,1	58,1
Médio risco (probabilidade de 30% a 70%)	17,1	19,1
Baixo risco (probabilidade menor que 30%)	20,5	22,8

Cinco profissões com maior risco de automação - %

Profissão	Probabilidade de automação
Condutores de automóveis, táxis e caminhonetes	98
Cobreadores e afins	95
Entrevistadores de pesquisas de mercado	94
Balconistas dos serviços de alimentação	93
Garçons	90

Cinco profissões com menor risco de automação - %

Profissão	Probabilidade de automação
Gerentes de hotéis	0,40
Psicólogos	0,70
Engenheiros químicos	1,70
Advogados e juristas	3,50
Veterinários	3,80

Ranking dos países

	Proporção de empregos com alto risco de automação - %
1º EUA	47,0
2º Suécia	47,0
3º Reino Unido	47,0
4º Irlanda	49,0
5º Holanda	49,0
32º Brasil	58,1
33º Portugal	59,0
34º Mongólia	59,9
35º Chipre	60,9
65º Guatemala	75,3
66º Bangladesh	76,5
67º China	77,1
68º Camboja	78,5
69º Nepal	79,9
70º Etiópia	84,9

Fontes: Idadas, Frey e Osborne (2013), Monroy-Tabordá (2016) e Bowles (2014)

Disponível em: <<https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2019/10/12/profissoes-com-risco-de-desaparecimento-pela-automacao-no-brasil/>>.

Acesso em: 4 maio 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. A profissão de gerente de hotel tem um baixíssimo risco de automação. Quais características dessa atividade profissional podem justificar essa condição?
2. Os motoristas, em contrapartida, representam um grupo com alto risco de perder seu trabalho devido à automação. O que explica esse risco?
3. Segundo os estudos, ocupações que demandam originalidade, relações socioemocionais e certas habilidades motoras estão mais protegidas da automação. Considerando esses critérios, apresente mais duas profissões que poderiam correr riscos e duas que estariam mais protegidas.
4. O estudo indicou a possibilidade técnica de uso da máquina em lugar de trabalhadores, mas não se pode afirmar que a automação no Brasil vai seguir o ritmo imaginado. Quais fatores poderiam atrasar esse processo? Explique sua resposta.

Sabia?

Os estudos atuais destacam a importância de aprendermos e desenvolvermos **competências socioemocionais**, que, de acordo com a teoria do especialista estadunidense Lewis Goldberg, apresentam-se em cinco grandes dimensões:

- **Autogestão:** competências ligadas a determinação, persistência, organização, foco e responsabilidade;
- **Abertura ao novo:** competências relacionadas à curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico;
- **Resiliência emocional:** competências relacionadas à autoconfiança bem como à tolerância ao estresse e à frustração;
- **Engajamento com os outros:** competências de iniciativa social, assertividade e entusiasmo;
- **Amabilidade:** competências relativas à empatia, ao respeito e à confiança.

! Para estudar esse tema, sugerimos a leitura da reportagem "Especial socioemocionais", do Instituto Porvir. Disponível em: <<https://socioemocionais.porvir.org>>. Acesso em: 11 maio 2020.

Bate-papo de respeito

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

FATIMA MEIRA/FUTURA PRESS



O princípio da livre-iniciativa veda a adoção de medidas que direta ou indiretamente visem à manutenção artificial de postos de trabalho.

Luiz Fux, ministro do Supremo Tribunal Federal. 2019.

Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/stf-municipios-nao-podem-obrigar-supermercado-a-contratar-empacotador-de-compras/>>. Acesso em: 4 maio 2020.

Esse comentário foi feito durante a discussão de uma lei que previa a obrigatoriedade de contratação de empacotadores de compras pelos supermercados de um município gaúcho. A mesma lógica tem sido retomada em outras situações para tratar da proteção ou não de atividades profissionais que poderiam desaparecer em função da tecnologia. São exemplos os frentistas e os cobradores de ônibus.

O que vocês pensam sobre isso? Deveriam existir leis para garantir a preservação desses postos de trabalho? Que aspectos devem ser considerados em uma discussão sobre o tema?

1. Um gerente de hotel precisa ter habilidade para se relacionar com hóspedes e funcionários para garantir uma boa experiência de hospedagem. Os robôs não garantiriam a qualidade desse contato, que depende da observação de sutilezas.

! Comente que, considerando essa lógica, outros cargos de gerência também seriam preservados.

2. Estão sendo desenvolvidos carros autônomos.

! É possível que os alunos comentem que, embora o uso seguro de carros autônomos dependa ainda de avanços, trata-se de mudança já prevista.

3. Sugestões: Mais riscos: operador de telemarketing e porteiro de edifícios; menos riscos: enfermeiro e professor do ensino infantil.

Fala aí!

Qual é sua sensação quando você entra em contato com informações sobre automação? Você tem medo de seu futuro? Por quê?

Falar desse tema significa entrar em contato com a própria realidade. Alguns estudantes brasileiros reconhecem que suas condições financeiras dificultam a continuidade dos estudos e, por isso, podem temer mais do que outros o avanço da automação. Procure não minimizar esse temor, mas estimule os alunos a buscar alternativas e a se esforçar para dar continuidade aos seus estudos, buscando bolsas, valendo-se da política de cotas (se for o caso), estudando a distância, fazendo cursos profissionalizantes etc. Além disso, destaque a importância de desenvolverem flexibilidade mental e uma personalidade criativa e com iniciativa para poder mudar de profissão, se for necessário ou se desejarem isso. Para conhecer mais sobre o assunto, sugerimos a leitura desta entrevista com o especialista Yuval Harari concedida ao jornal *O Estado de S. Paulo* (18 ago. 2018): <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,yuval-noah-harari-autor-de-sapiens-investiga-o-presente-em-21-licoes-para-o-seculo-21,70002459643>>. Acesso em: 10 maio 2020.

É lógico!

Nesta atividade você realiza a abstração: seleciona os melhores dados entre os que conheceu no capítulo e aqueles que fazem parte de seu repertório e organiza-os estrategicamente para participar do debate.

! Esta atividade dá continuidade à discussão acerca das profissões e ocupações contemporâneas e permitirá aos alunos atualizar seus conhecimentos. Em relação às atividades anteriores, aumenta-se a exigência de relações entre dados novos e conhecidos e de projeção de cenários. Note que não se espera uma leitura minuciosa de todas as partes do texto; ela deve ser feita considerando a atividade dada a cada grupo e o interesse pessoal do aluno.

E SE A GENTE... PROJETASSE UM FUTURO?

Alguns dos depoimentos de jovens universitários reproduzidos na **Leitura 1** destacaram que o curso superior escolhido não determina a atividade profissional que a pessoa exercerá ao longo de toda a vida. Essa percepção foi confirmada por um estudo feito pela Universidade de São Paulo (USP) acerca do trabalho no futuro.

Reproduzimos a seguir parte de uma reportagem que divulgou tal estudo. Leia os três parágrafos introdutórios e veja, na sequência, a atividade que seu grupo deve realizar. Orientado por ela, finalize a leitura seletiva do texto.

Estudo da USP mapeia as 10 carreiras da próxima década; saiba quais são

De “transformação digital” a “ética”, as áreas identificadas envolvem diversos tipos de profissões

O emprego passa por uma mudança profunda e, nos próximos dez anos, essa transformação será radical, apontam especialistas. Flexibilidade para fazer a migração para uma outra carreira, disposição para viver novas experiências e capacidade para construir redes de contato devem se tornar cada vez mais importantes. E, para quem se prepara para entrar no mercado de trabalho, esses atributos prometem valer mais que a própria “profissão”.

De acordo com um estudo desenvolvido pelo Escritório de Carreiras da USP (ECar), o mercado de trabalho caminha para se dividir em 10 áreas, que podem envolver profissionais de diversos campos. Saúde, transformação digital, segurança, inovação, educação, entretenimento, infraestrutura, socioambiental, energia e ética são as novas grandes carreiras do mercado de trabalho, mostra o estudo.

Em vez de uma formação-padrão, para trabalhar em cada uma das áreas mapeadas, a pesquisa indica que o trabalho do futuro passa por uma combinação de conhecimentos. Na visão de Tania Casado, professora titular da FEA-USP e diretora do projeto, o que se desenha é um mundo em que a sequência de experiências e habilidades de cada trabalhador será mais importante que a sua formação inicial. Nesse cenário, saber transitar entre diferentes setores e desenvolver habilidades que, a princípio, nada tinham a ver com seu ofício serão competências indispensáveis ao trabalhador.

AS 10 CARREIRA DO FUTURO, SEGUNDO ESTUDO DO ESCRITÓRIO DE CARREIRAS DA USP

 SAÚDE	 TRANSFORMAÇÃO DIGITAL	 SEGURANÇA
<ul style="list-style-type: none"> Segundo a OMS é a área responsável pelo “estado de completo bem-estar físico, mental e social; não consistindo somente da ausência de uma doença ou enfermidade”. Engloba o cuidado por todo o curso da vida Envolve profissionais das áreas de cuidados, prevenção, proteção, diagnóstico, tratamento, cura, reabilitação e acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de produtos e serviços voltados a mudanças estruturais nas organizações e na sociedade, por meio da tecnologia Envolve profissionais de business intelligence, big data, IoT (internet das coisas), cloud computing (desenvolvimento de nuvens), programas e linguagens 	<ul style="list-style-type: none"> Busca ambientes estáveis, relativamente previsíveis, nos quais um indivíduo ou um grupo podem perseguir seus fins sem rupturas ou prejuízos; sem medo de distúrbios ou injúria Engloba as áreas de serviços privados de proteção, segurança nacional, pública, cibernética, de informação e física, investigações criminais, gestão de segurança e de riscos, direito digital, controles de acesso

EXPLICAÇÃO

As pessoas estão mais atentas à saúde e interessadas em adquirir novos hábitos em razão da maior expectativa de vida. Com os avanços das pesquisas e da tecnologia na área de saúde, nasce a perspectiva de uma vida longa e saudável

EXPLICAÇÃO

Tecnologias digitais em hardware e software são locomotivas de mudança. As novidades nesse ramo devem criar novos espaços de atuação profissional

EXPLICAÇÃO

Em uma era de constante exposição, surge a dificuldade de proteger não apenas os bens, mas também as ideias, as produções intelectuais. Além disso, fala-se da necessidade de limites num mundo que é sem fronteiras. Daí a ascensão do segmento da segurança



EDUCAÇÃO

- ◆ Ações e processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, com o objetivo de que ele se integre de maneira melhor na sociedade ou no seu próprio grupo
- ◆ Treinamento, educação digital, formal e informal, elaboração de material didático, políticas públicas e gestão da educação estão entre os campos de atuação destes profissionais

EXPLICAÇÃO

Em um cenário turbulento de mudanças, é necessário aprender a lidar com as constantes inovações em ritmo acelerado. Tarefas e ocupações em educação, em todas as instâncias, são favorecidas neste cenário



ENTRETENIMENTO

- ◆ Área de atuação para proporcionar diversão, recreação, lazer, satisfação pessoal e boa disposição de forma pública, coletiva, privada ou individual
- ◆ São exemplos, teatro, concertos, cinema, jogos eletrônicos, música, dança, turismo, celebrações e festividades religiosas

EXPLICAÇÃO

Como resultado da adoção de métodos de trabalho mais facilitados com a tecnologia, o tempo ocioso aumenta. Assim, atividades profissionais que proporcionem produtos e serviços de entretenimento serão cada vez mais procuradas



INOVAÇÃO

- ◆ Atuação em processos de tradução de ideias ou invenções de produtos e serviços que criam valores pelos quais os consumidores e clientes pagarão. A inovação pode se dar em produtos, processos ou gestão
- ◆ São exemplos dessa área de atuação a gestão da inovação, a inovação de posição (como produtos e serviços são introduzidos no mercado) e a inovação de paradigma (mudanças nos modelos mentais que orientam os mercados)

EXPLICAÇÃO

O movimento geral de mudança na sociedade e a busca por respostas em todas as áreas, postos e atuações de trabalho em inovação serão demandados cada vez mais



INFRAESTRUTURA

- ◆ Recursos físicos necessários para garantir o bem estar da população tanto em áreas urbanas como rurais
- ◆ Mobilidade, abastecimento de água, coleta e tratamento de esgoto e lixo, fornecimento de energia, malha rodoviária, ferroviária e hidroviária e transportes em geral fazem parte desse ramo

EXPLICAÇÃO

Os movimentos migratórios para os grandes centros pedem soluções de infraestrutura. Muitas áreas de especialidade serão envolvidas nesta área



ENERGIA

- ◆ Área associada à capacidade de produção de ação e movimento
- ◆ Energia mecânica, térmica, elétrica, química, nuclear, eólica, solar, geotérmica e biocombustíveis são alguns dos campos de atuação nessa área

EXPLICAÇÃO

As dificuldades políticas mundiais, as constantes restrições ambientais e a redução de reservas naturais abrem novas demandas de trabalho e de novas categorias de profissionais



SOCIOAMBIENTAL

- ◆ Área ligada a ações que respeitam o meio ambiente e a políticas que visam promover a produção e o consumo sustentáveis
- ◆ Esse ramo visa minimizar o uso de recursos naturais e materiais tóxicos, a geração de resíduos e a emissão de poluentes durante todo ciclo de vida do produto ou do serviço, de modo que não se coloque em risco as necessidades das futuras gerações

EXPLICAÇÃO

O estado geral do planeta e a necessidade de manutenção de condições favoráveis à vida oferecem oportunidades e possibilidades de trabalho em todos os setores



ÉTICA

- ◆ Campo de atuação que inclui as investigações, preocupações e ações dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano. Inclui a essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade

EXPLICAÇÃO

A maior interação entre as pessoas, o trânsito mais intenso de informações e as novas concepções e práticas sobre o que é certo e errado ampliarão, crescentemente, as oportunidades de trajetórias profissionais relacionadas à ética

⚠ Evite que haja repetição na escolha da graduação; se for preciso, inclua outras na lista. Comente com os alunos que a segunda coluna do item 1 indica cursos superiores de Tecnologia.

Imagine que você está iniciando o último ano da graduação e acabou de entrar em contato com os resultados do estudo da USP. Quais atividades profissionais você imaginaria com base nas carreiras descritas?

1. Formem grupos e escolham uma das graduações a seguir.

- Relações internacionais
- Química
- Educação Física
- Direito
- Sistemas elétricos
- Gestão ambiental
- Gastronomia
- Gestão de telecomunicações

2. Reflitam sobre as características desses cursos, as expectativas dos estudantes que os cursam e as novas possibilidades indicadas pelo estudo da USP. Cheguem a um consenso sobre possíveis atividades profissionais e preparem uma apresentação oral para a turma.

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

Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/infograficos/economia,estudo-da-usp-mapeia-as-10-carreiras-da-proxima-decada-saiba-quais-sao,1068483>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

! É provável que muitos alunos dominem programas de apresentação e que não precisem das informações detalhadas que estamos apresentando. Queremos, no entanto, garantir que todos possam participar da experiência de modo confortável. Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Construindo um mapa de profissões

Neste capítulo, você realizou atividades que o levaram a refletir sobre a escolha de cursos universitários e sobre as características do novo tipo de trabalhador que está emergindo.

Propomos, agora, que você e seus colegas produzam, de forma colaborativa, um mapa de profissões dinâmico *on-line*. Esse material será útil para vocês ampliarem seus conhecimentos sobre as várias áreas e refletirem sobre seus projetos de vida.

Siga os passos indicados a seguir. Caso você já conheça bem o programa de apresentação utilizado, ajude seus colegas solucionando dúvidas e propondo alternativas interessantes.

Entrando em contato com o mapa

1. O professor enviará para cada um de vocês um *link* para acessar um arquivo que ele criou. Ele também explicará como vocês devem acessá-lo.
2. Como o arquivo disponibilizado *on-line* poderá ser editado por vários alunos, é importante que vocês combinem algumas regras de uso e que todos se responsabilizem pela qualidade e pela proteção do conteúdo incluído no mapa.
3. Recomendamos que cada um de vocês, antes de começar a mexer no arquivo compartilhado, crie, usando o mesmo programa de apresentação, um outro arquivo a fim de se familiarizar com suas ferramentas. Use sua criatividade para experimentar temas (modelos visuais do arquivo), estilos de fonte, fundos de tela, animações, entre tantas outras possibilidades gráficas e funcionais que estão disponibilizadas.
4. Recomendamos, ainda, que um aluno da turma forme um grupo em um aplicativo de mensagens ou crie uma conta em uma rede social de compartilhamento de informações para que todos registrem suas ideias e acompanhem as decisões em relação à construção do mapa de profissões.
5. Procurem engajar-se na troca de ideias, apresentando sugestões e respeitando as opiniões dos outros.

Construindo a página inicial

1. O arquivo enviado pelo professor já contém uma capa, com a identificação do projeto e de seus autores.
2. O próximo passo é a criação de um segundo *slide*, que deve funcionar como a página inicial do mapa, na qual estarão todas as profissões que farão parte dele.
 - O primeiro aluno a acessar deverá criar esse *slide*. Para isso, vai apagar as caixas de texto que surgem quando é criado um novo *slide*, para que fique completamente em branco, ou optar por um *layout* que já seja assim.
 - Inicia-se, então, o preenchimento dessa página. Para incluir uma profissão, basta clicar em "Inserir", depois em "Caixa de texto" ou "Formas", e digitar a palavra desejada dentro dela. No caso de optar por "Formas", você deve clicar sobre a forma desejada e, em seguida, pressionando o botão esquerdo do *mouse*, deve inserir a forma escolhida no *slide*. Aos poucos, a página vai se enchendo de nomes de profissões.
 - Há, no entanto, regras para esse preenchimento: você só pode incluir uma profissão se estiver disposto a pesquisar sobre ela e não poderá haver profissões repetidas. Adiante explicaremos como você pode colaborar para aumentar as informações sobre uma profissão já incluída.
3. Neste momento, a turma deve tomar uma decisão: vocês incluirão apenas profissões que demandam ensino superior (bacharelado, licenciatura e tecnologia) ou também colocarão profissões que dependem de cursos profissionalizantes, cursos livres ou experiência? Por exemplo, para trabalhar com piscicultura ornamental, é recomendável realizar um curso livre, geralmente feito a distância; não é preciso cursar o ensino superior.



É lógico!

Nesta atividade, seguindo algoritmos, vocês vão modelar um objeto original. A criação é uma das habilidades desenvolvidas pelo pensamento computacional.



Dica de professor

Os programas para apresentação de *slides* podem dar nomes diferentes a recursos e ferramentas que disponibilizam, mas todos realizam praticamente as mesmas operações. Por isso, caso não encontre o nome usado nesta orientação, busque outro semelhante e teste a orientação dada.



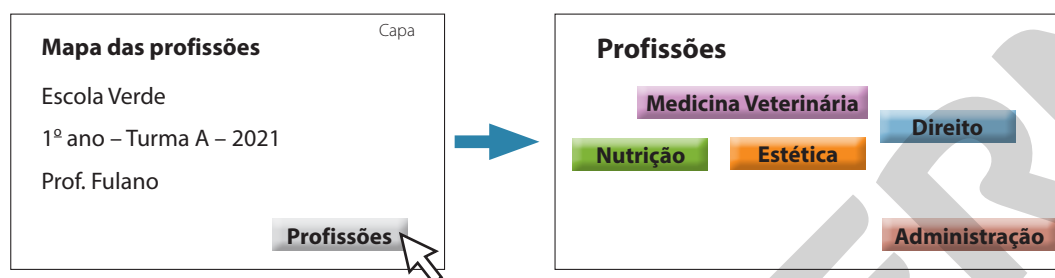
Se achar conveniente, reserve um tempo de aula, no início do projeto, para que os alunos, liderados por aqueles que já têm familiaridade com o programa de apresentação, decidam o visual que desejam obter. Essa também é uma oportunidade para que sejam mostradas algumas ferramentas menos comuns, como os efeitos de animação.



Tá ligado!

No capítulo 1 desta unidade, você conheceu várias atividades profissionais ligadas à música. Considere incluí-las no mapa.

4. Vamos, agora, pensar na funcionalidade do mapa, já que ele precisa ser “amigável” – um termo que, no campo da informática, refere-se a algo facilmente compreendido por quem vai interagir com o material.
 - Volte ao *slide* 1 (capa) e crie nele um botão que, quando clicado, leve o usuário instantaneamente dele para o *slide* 2, a página inicial do mapa de profissões.
 - Para fazer isso, clique em “Inserir”, deslize o *mouse* até “Forma” ou “Caixa de texto”.
 - Depois, dê dois cliques sobre o elemento inserido e digite o texto desejado. Selecione, então, esse texto e clique com o botão direito do *mouse* nele para que apareçam algumas opções.
 - Clique com o botão esquerdo em “Link” e, quando abrir uma caixa de opções, clique em “Slides nesta apresentação”. Em seguida, clique sobre “Slide 2”, porque é o *slide* que queremos relacionar ao *link* que estamos criando, e, finalmente, clique em “Aplicar”.
 - Pronto! O botão foi criado para que a palavra inserida nele seja um *link* que, quando clicado, leve o usuário diretamente para a página inicial do mapa.
 - Caso não tenha gostado da posição em que ficou o botão, lembre-se de que basta pressionar o botão esquerdo do *mouse* sobre ele e arrastar para onde você desejar.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Construindo a página primária de profissão

1. Você já incluiu uma profissão no mapa e deverá, agora, criar uma página com informações sobre ela. Essa página será chamada de página primária de profissão.
 - Crie um novo *slide*. Ele deve estar em branco e você usará uma caixa de texto ou uma forma para incluir o nome da profissão.
 - Volte, então, à página inicial do mapa e crie um *link* entre o nome da profissão e esse novo *slide*, seguindo as instruções já apresentadas. Verifique se o nome da profissão fica sublinhado, pois é isso o que indica que ali existe um *link*.
 - Agora, inicie a edição da página primária de sua profissão. Nessa página, você vai inserir uma breve apresentação da profissão e alguns tópicos que serão transformados em *links*, que direcionarão o usuário para outras páginas, as quais serão chamadas de páginas secundárias de profissão.
 - Lembre-se de que todas as informações precisam ser incluídas em caixas de texto ou formas, pois elas favorecem a organização visual do material e permitem a criação de *links*.
2. Pense, agora, no conteúdo dessa página com as informações iniciais sobre a profissão.
 - Sugerimos que ela contenha um breve texto com as atividades mais comuns na área. Veja este exemplo de Medicina Veterinária.

Os profissionais da área costumam dar assistência clínica a animais; realizar cirurgias; pesquisar a conservação de espécies; prevenir zoonoses; avaliar animais que participam de competições esportivas etc.

Trabalham em clínicas veterinárias; indústrias de medicamentos e produtos veterinários; agronegócio etc.

- Pode aparecer também uma ficha sobre o processo de formação. Veja um exemplo.

Ficha do curso

- Duração: 10 semestres em média
- Tipo de curso: bacharelado

Dica de professor

Para que a apresentação funcione como uma página de internet, devemos visualizá-la sempre no modo de apresentação. É nesse modo que a navegação por cliques sobre os *links* disponibilizados nos *slides* do arquivo acontece, tornando a experiência de quem visualiza o mapa de profissões muito próxima da experiência de uma navegação interativa e dinâmica na internet.

- Nessa página podem aparecer, ainda, tópicos de acesso a outras informações, como lista de universidades públicas que oferecem o curso, oferta de cursos na região, entrevistas com profissionais, reportagens sobre a profissão e imagens.
- Podem ser colocadas, ainda, sugestões de obras artísticas – romances, filmes, séries, pinturas etc. – que mostrem o profissional em ação.
- Esses tópicos servirão como *links* para outras páginas, em que o conteúdo estará exposto. Essas novas páginas são as páginas secundárias de profissão.

Medicina Veterinária

Atividades comuns: dar assistência clínica a animais; realizar cirurgias; pesquisar a conservação da espécie; prevenir zoonoses; avaliar animais que participam de competições esportivas etc.

Trabalham em clínicas veterinárias; indústrias de medicamentos e produtos veterinários; agronegócio etc.

Ficha do curso

- Duração: 10 semestres em média
- Tipo de curso: bacharelado

- [Listas de universidades públicas](#)
- [Oferta de cursos na região](#)
- [Entrevistas com profissionais](#)
- [Reportagens](#)
- [Imagens](#)

Página primária

➤ Construindo a página secundária de profissão

Os passos necessários para a página secundária são semelhantes aos que você já realizou.

- Crie um novo *slide* e coloque o título correspondente ao tópico que deseja desenvolver. Por exemplo: “Entrevistas com profissionais”. Lembre-se de sempre colocar as informações dentro de caixas de texto ou formas.
- Volte à página primária de profissão e crie um *link* entre o título “Entrevistas com profissionais” e este *slide*, observando o seu número ou o título correspondente ao tópico. Basta seguir as instruções que já foram apresentadas.
- Agora, construa a página secundária, incluindo no *slide* a entrevista que deseja disponibilizar ao leitor.
- É possível, porém, que você disponha de mais conteúdo. Por exemplo, você pode ter duas entrevistas que gostaria de incluir. Nesse caso, a página secundária conterá a identificação de cada entrevista, transformadas em *links* para outros *slides* em que estarão os textos. Você terá, então, páginas terciárias.

Dica de professor

Uma das entrevistas que você pode incluir é aquela que preparou para a seção **Experimentando ser entrevistador**.

Entrevistas com profissionais

- [O veterinário da vila – Ana Silva](#)
- [Profissão Veterinário – Entrevista com Enrico Lippi Ortolani](#)

Medicina Veterinária

Página secundária

➤ Incluindo *links* para conteúdo externo

1. É possível, também, que você queira incluir *links* que levem seu leitor para um outro documento disponível na internet. Uma das entrevistas, por exemplo, pode ser um vídeo.

- Volte ao *slide* em que há a referência a esse vídeo e insira um *link* para o documento externo. Isso poderá ser feito se você, ao inserir o *link*, copiar o endereço eletrônico que aparece na parte superior de qualquer página na internet e incluí-lo no espaço indicado. Assim, o documento ficará incorporado a uma palavra do texto e, ao clicar sobre ela, o documento disponível na internet se abrirá imediatamente em outra aba do navegador.
- Outra possibilidade é copiar o endereço eletrônico do conteúdo desejado junto à palavra ou à expressão que o identifica. Ao ser incluído, ele apresentará as características de um *link*, ficando inclusive sublinhado. Como no caso anterior, ele será aberto em outra aba.

Entrevistas com profissionais

- [O veterinário da vila – Ana Silva](#)
- [Profissão Veterinário – Entrevista com Enrico Lippi Ortolani](#)

Medicina Veterinária

Entrevistas com profissionais

[O veterinário da vila – Ana Silva](#)

Medicina Veterinária

Profissão Veterinário – Entrevista com Enrico Lippi Ortolani

<https://www.youtube.com/watch?v=OhYgj-3hV0>

2. Existe também a possibilidade de você desejar incluir um arquivo de áudio ou um vídeo que você produziu.
 - Nesse caso, é preciso estar atento ao tipo de arquivo a ser utilizado. Sugerimos que, para arquivos de áudio, você utilize arquivos do tipo MP3. Já para os arquivos de vídeo, dê preferência aos chamados arquivos “.mov”.
 - Faça, primeiramente, o *upload* desse arquivo para o seu *Drive*.
 - De volta ao arquivo da apresentação, vá ao *slide* em que deseja incluir o áudio ou vídeo, clique na aba “Inserir” e depois na opção adequada (áudio ou vídeo).
 - Na janela de opções que aparecer, pesquise e selecione o arquivo que você deseja inserir. Por fim, clique sobre ele.
 - Pronto! O arquivo já aparecerá incorporado no *slide*, surgindo como um ícone. Você pode, então, deslocá-lo para obter um bom efeito estético.

Dica de professor

Disponibilizar, na apresentação, *links* que remetam a conteúdos externos a ela é um recurso inteligente, já que ajuda a não tornar o arquivo da apresentação muito pesado. Isso evita lentidão e falhas na interação com as páginas do mapa. Reserve a inclusão para as situações em que o arquivo foi produzido por você e não está em um ambiente externo.

Entrevistas com profissionais

- [O veterinário da vila – Ana Silva](#)
- [Profissão Veterinário – Entrevista com Enrico Lippi Ortolani](#)

Entrevista com a veterinária Clara Gente



Entrevista com o veterinário José Prado



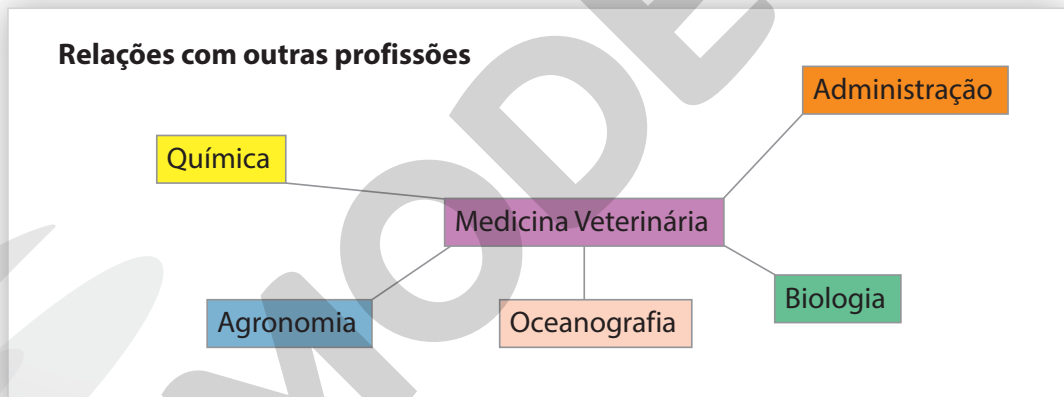
VICTORIA KAZAKOVA/SHUTTERSTOCK

- Veja que as possibilidades de inserções nas páginas do mapa não param por aqui. Os programas de apresentação costumam permitir a inserção de imagens, tabelas, gráficos, diagramas etc., além de caixas de texto, formas gráficas, *links* e arquivos de áudio e vídeo, como já vimos. Use e abuse desses recursos para tornar o mapa de profissões cada vez mais atrativo, abrangente e dinâmico, com diversos tipos de mídias e informações presentes nele.

Integrando as profissões

Algo de grande importância em um mapa como esse é estabelecer relações entre as profissões. Veja algumas sugestões.

- Crie um novo *slide*. Em seguida, na página primária da profissão que você está pesquisando, inclua um tópico que anuncie uma página com profissões relacionadas a ela. Esse tópico será um *link*.
- Preencha o novo *slide* com as profissões vinculadas àquela que você está pesquisando.
- Cada nome de profissão incluído deverá ser transformado em *link* para a página primária dessa profissão, desde que ela já tenha sido criada no mapa. É possível que algumas profissões ainda não tenham sido exploradas.
- Você pode escolher formas diversas de montar essa teia com as profissões. No exemplo a seguir, usamos linhas mais curtas para indicar que os oceanógrafos, os agrônomos e os biólogos realizam atividades mais próximas das dos veterinários, como a lida com os animais. Já os administradores têm uma atuação mais distante, mas vários deles trabalham em empresas que têm foco em animais: clínicas veterinárias ou empresas de agronegócios, por exemplo.



Cuidando da interação

O ideal de um mapa dinâmico é permitir que o usuário navegue de forma aleatória, conforme desejar. Por isso, os *links* devem funcionar como túneis que possibilitem ao usuário ir diretamente de uma página para outra. Não é difícil fazer isso e, a essa altura, você já sabe como.

- Em todas as páginas primárias de cada uma das profissões, um botão deve servir como *link* para o usuário poder voltar à página inicial do mapa, onde estão todas as profissões.
- Você pode optar por utilizar uma forma gráfica como botão ou por algo mais discreto, como incluir a palavra “volta” ou um ícone que remeta a isso. Use a criatividade! O mais importante é que em cada página primária, de cada uma das profissões, exista esse recurso para o usuário poder retornar à página inicial do mapa.
- Outra dica legal é criar um botão que permita ao usuário voltar das páginas secundárias à página primária da profissão e das páginas terciárias às páginas secundárias. Em nosso exemplo, a página com “Entrevistas com profissionais” deveria ter um *link* para a página “Medicina Veterinária”.
- Lembre-se de que, se desejar colocar o mesmo botão em várias páginas, basta copiar e colar. O *link* seguirá com ele automaticamente.

Medicina Veterinária

Atividades comuns: dar assistência clínica a animais; realizar cirurgias; pesquisar a conservação da espécie; prevenir zoonoses; avaliar animais que participam de competições esportivas etc.

Trabalham em clínicas veterinárias; indústrias de medicamentos e produtos veterinários; agronegócio etc.

Ficha do curso

- Duração: 10 semestres em média
- Tipo de curso: bacharelado

- [Listas de universidades públicas](#)
- [Oferta de cursos na região](#)
- [Entrevistas com profissionais](#)
- [Reportagens](#)
- [Imagens](#)



[Relação com outras profissões](#)

Definindo o visual do mapa

A turma deve chegar a um acordo quanto ao visual do mapa.

- Vocês podem optar por uniformizar alguns dos botões, como aqueles que levam o usuário de volta à página inicial ou à página primária da profissão. Isso facilita o domínio da navegação pelo usuário.
- Também é importante que páginas construídas coletivamente mantenham certa uniformidade visual. Vocês podem combinar, por exemplo, como será a página inicial, com o mapa das profissões. Experimentem, testem e analisem como cada nome de profissão poderá aparecer na tela inicial do mapa de modo que, juntas, formem um mapa ou um desenho.
- É possível, igualmente, combinar que a introdução de dados em uma profissão que já conta com página primária deve respeitar seu formato. Caso deseje fazer mudanças, será preciso apresentar a sugestão a seu produtor.
- Experimentem também os diversos efeitos de animação que o programa de apresentação disponibiliza, principalmente para o aparecimento de botões e outros elementos que poderão ser inseridos nas páginas, conforme as ideias e os desejos da turma. Vale muito a pena explorar esses recursos.

Revisando o material

Todos são responsáveis pelo mapa. Por isso, se você encontrar alguma falha na ortografia padrão, na pontuação ou nos mecanismos de concordância e regência, corrija o texto. Se tiver alguma dúvida quanto a isso, consulte um dicionário, gramática ou livro didático ou converse com seus colegas e com o professor.

Mantenham também os princípios de curadoria, buscando as informações em fontes confiáveis, checando os dados e incluindo apenas aqueles que são pertinentes ao recorte temático de cada *slide*. Não se esqueçam de citar as fontes de informação, o que pode ser feito em *slides* no final da sequência de profissões. Escolham a melhor página para colocar o *link* de acesso a eles.



Biblioteca cultural

O *site* do Ministério da Educação (MEC) traz, entre várias publicações disponíveis, o *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. É uma fonte segura para pesquisas de cursos dessa modalidade. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 maio 2020.



Recado final

Aproveitem a oportunidade de realizar todos juntos um mapa de profissão para exercitar as chamadas habilidades socioemocionais. Tenham em mente que, ao se tornarem protagonistas na realização do mapa, todos terão oportunidades para propor soluções criativas, sempre agindo com respeito em relação aos colegas envolvidos no projeto, ouvindo suas ideias e respeitando seus pontos de vista. Será também uma oportunidade de autoconhecimento, com a percepção de fatores externos que o distraem ou incomodam e de definição de estratégias para lidar com eles.

Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

! De acordo com a BNCC, no Ensino Médio, além da experimentação de novas possibilidades oferecidas pelas práticas corporais vivenciadas no Ensino Fundamental (jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura), devemos desafiar os alunos a refletir sobre elas de forma a ampliar seus conhecimentos a respeito dos limites e possibilidades do corpo e dos valores subjacentes às práticas corporais, contribuindo para a construção do projeto de vida.

Neste capítulo, no campo da vida pessoal, dialogamos com a experiência de levantar dados, informações e reflexões sobre profissões e ocupações contemporâneas de interesse dos estudantes. A profissão de atleta será problematizada sob diferentes prismas, com destaque para a profissão de jogador de futebol, tendo em vista o fascínio que exerce na juventude brasileira, mobilizando, às vezes de forma precipitada, seus projetos e trajetórias de vida.

No âmbito dessa perspectiva de Educação Física no Ensino Médio da BNCC, neste capítulo serão trabalhadas as habilidades EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG502 e EM13LGG503.



LISA KOLBASA/SHUTTERSTOCK

Você já parou para pensar em qual vai ser sua ocupação ou profissão? Em algum momento, já pensou em ser atleta profissional? É importante, antes de tomar qualquer decisão relacionada ao trabalho, refletir muito e pesquisar amplamente. Neste capítulo, para ajudar você, discutiremos, pesquisaremos e avaliaremos as possibilidades de profissionalização na área do esporte.

De acordo com o Código Brasileiro de Ocupações (CBO), os atletas profissionais são aqueles que tomam parte como profissionais em competições e provas esportivas, participando delas individual ou coletivamente. As rotinas de trabalho dos atletas envolvem treinamentos regulares que visam à preparação física, técnica, tática e psicológica para competir em cenários de alto rendimento esportivo. A regulamentação da profissão é garantida por contratos de trabalho que prescrevem os direitos e deveres dos atletas. Dentro da classificação do CBO, a profissão de atleta se subdivide em algumas categorias, tais como atleta profissional de futebol, atleta profissional de luta, atleta profissional de tênis, profissional de atletismo e atleta profissional (outras modalidades), que engloba diversas modalidades, como ginástica, natação, handebol, nado sincronizado, surfe e *windsurf*, voleibol e basquete, por exemplo.



Sabia?

O relatório DRT (Documento de Registro Técnico) de 2015, da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), elaborado a partir dos valores registrados nos contratos de trabalho de um total de 28.203 jogadores que atuavam no futebol brasileiro naquele ano, aponta a seguinte distribuição de salários para aqueles atletas:

Até R\$ 1.000,00	23.238	82,40%
R\$ 1.000,01 ATÉ R\$ 5.000,00	3.859	13,68%
R\$ 5.000,01 ATÉ R\$ 10.000,00	381	1,35%
R\$ 10.000,01 ATÉ R\$ 50.000,00	499	1,77%
R\$ 50.000,01 ATÉ R\$ 100.000,00	112	0,40%
R\$ 100.000,01 ATÉ R\$ 200.000,00	78	0,28%
R\$ 200.000,01 ATÉ R\$ 500.000,00	35	0,12%
Acima de R\$ 500.000,01	1	0,00%

Fonte: Confederação Brasileira de Futebol. Disponível em: <<https://www.cbf.com.br/a-cbf/informes/index/raio-x-do-futebol-salario-dos-jogadores>>. Acesso em: 12 ago. 2020.



E SE A GENTE...

CONSTRUISSSE O PORTFÓLIO DE UM ATLETA PROFISSIONAL?

! A construção de um portfólio propicia aos estudantes uma aproximação do mundo do trabalho e dá subsídios para a reflexão sobre o projeto de vida deles mesmos. Estimule, também, a pesquisa de atletas de modalidades do paraesporte, além de valorizar a presença das mulheres em esportes disputados tradicionalmente por homens. A atividade pode ser feita com a ajuda do professor de Arte, e a

pesquisa pode contar com as redes sociais. Oriente os alunos a revisar o portfólio com cuidado antes de considerá-lo pronto Durante a discussão da atividade final, estimule-os a pensar se se identificam com a carreira esportiva.

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

Para que você se aproxime do campo de atuação profissional de um atleta, vamos conhecer um pouco de suas carreiras?

Muitos esportistas divulgam seu trabalho por meio de portfólios. Nesta atividade, construiremos o portfólio de um atleta profissional. Em grupos, sigam as etapas:

1. Escolham um atleta profissional de interesse de todos do grupo, de qualquer modalidade, gênero ou idade.
2. Façam uma pesquisa para descobrir dados desse atleta, como idade, altura, peso, modalidade praticada, principais características, trajetória, recordes e conquistas mais importantes. Anotem todos esses dados no caderno ou em um arquivo digital. Obtenham também imagens do atleta.
3. Com a ajuda do professor de Arte, distribuam as imagens e componham textos com os dados de forma harmônica em uma folha de papel grande ou usando um *software* de desenho. Utilizem cores, formas e fundos de forma criativa. Lembrem-se de que o portfólio é um material de *marketing* e deve chamar a atenção do público. Vejam, como exemplo, um trecho do portfólio de um atleta de jiu-jitsu.

O **portfólio** é uma compilação das características, competências, habilidades e conquistas de um profissional de qualquer área. Sua finalidade é a divulgação do trabalho e a atração de empregadores, clientes e patrocinios.

A7 DESIGNER



NOME: Nacif Sathler Elias Junior
NASCIMENTO: 29/09/1988
NATURALIDADE: Vitória / ES
FILIAÇÃO: Nacif Sathler Elias / Marilyn Bosque Elias
EQUIPE: Instituto Reação / Zaganelli Jiu-Jitsu / Boudha Club

TRAJETÓRIA

04 aos 18 anos: Representou a Associação Yamate Judô	18 aos 20 anos: Representou Associação Budokan de Niterói / RJ	20 aos 23 anos: Representou o Minas Tênis Clube / MG	23 aos 25 anos: Representou o Clube de Regatas Flamengo / RJ	25 anos até os dias atuais Naturalizou-se libanês e começou a representar o Boudha Club, Zaganelli Jiu-Jitsu e o Instituto Reação.
--	--	--	--	--

4. Revisem todo o material produzido e, em um dia previamente combinado com o professor, façam a apresentação dos portfólios para o restante da classe.
5. Depois das apresentações, conversem: a carreira esportiva lhes parece atrativa? Quais são os desafios?



! A atividade visa simular a realização de uma peneira para seleção de jogadores por um clube de futebol fictício. É importante fazer a mediação desse processo, conferindo autonomia para que os alunos integrantes da comissão técnica conduzam a peneira, com todo o respaldo necessário.

No momento da triagem, oriente os participantes a se sentar à frente da comissão técnica, a qual permanecerá em pé próximo ao grupo. A comissão técnica terá em mãos uma planilha, na qual irá inserir os nomes dos candidatos em cada uma das posições: goleiros, defensores, armadores e atacantes, bem como dados sobre seu desempenho. Após todos terem escolhido suas posições, auxilie a comissão na formação das equipes de forma a deixá-las relativamente equilibradas tecnicamente. Caso haja muitas pessoas em uma determinada posição e poucas em outra, indique que haverá necessidade de rodízio de posições dentro das equipes, para que todos possam jogar algum tempo na posição desejada e ajudem em algum momento cumprindo a função da posição em carência. Ao final da peneira, é importante deixar que a turma expresse seus sentimentos sobre a participação nessa simulação e que manifeste as impressões iniciais sobre como seria o processo de ingresso na carreira de profissional de futebol. Por fim, evidencie que, ao longo do capítulo/aulas, eles irão compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos postulantes à carreira de profissional de futebol, de forma que a experiência anterior de elaboração do portfólio e a própria participação na peneira servirão de plataforma para as reflexões realizadas.

Tendo em vista que os papéis e a situação simulada evocam fortes emoções, é importante orientar o grupo da comissão técnica a deixar claro para a turma que atitudes agressivas ou violentas não serão toleradas, resultando na exclusão da peneira daqueles identificados como responsáveis pelos atos de violência/agressão.

! É importante que o grupo da comissão técnica defina de forma autônoma os critérios de avaliação e as funções que irão desempenhar, para uma melhor análise dos participantes da peneira. O professor fornecerá todo o suporte necessário e poderá auxiliá-los, apresentando como sugestão alguns aspectos a serem considerados na planilha de avaliação:

a) Relação com a bola: precisão no domínio; precisão dos gestos técnicos (condução, passe, finalização, domínio etc.); segurança das defesas (goleiro); precisão na reposição da bola (goleiro).

b) Ocupação do espaço: ocupação adequada do espaço de acordo com a posição; movimentação adequada em relação à posição que ocupa e à circulação da bola; capacidade de acelerar e cadenciar a movimentação, otimizando a ocupação dos espaços; capacidade de explorar os espaços vazios para oferecer opções de passe a seus companheiros; em situação defensiva, capacidade de se colocar adequadamente entre seu oponente direto e a meta (gol) que defende; realização, de forma adequada, da transição de espaços (recuando ou avançando) nos momentos de contra-ataque (ofensivos e defensivos).

c) Comunicação com companheiros e adversários: capacidade de orientar os companheiros sobre posicionamento; capacidade de chamar a atenção de seus companheiros sem anunciar suas intenções para os adversários; observação do jogo antes de agir, realizando as melhores escolhas antes de executar suas ações com a posse de bola.



VAN CAMPOS/FOTARENA

Em 2019, a Federação Paulista de Futebol (FPF) promoveu pela primeira vez uma peneira no futebol feminino, com adolescentes de 14 a 17 anos.

Peneira para selecionar jogadores de futebol

Vamos realizar a simulação de uma atividade comum no contexto de seleção de jovens para as categorias de base dos clubes: as peneiras. As peneiras são eventos realizados pelos clubes reunindo um grande número de jovens de determinada faixa etária, interessados em se tornar atletas profissionais. Nesse processo, eles participam de jogos por um determinado período sob o olhar crítico de avaliadores do clube. O nome “peneira” não é atribuído de forma ocasional; geralmente, das dezenas, centenas ou, às vezes, até milhares de candidatos que costumam participar desses eventos, poucos são selecionados.

Todos poderão participar dessa simulação de peneira, buscando uma vaga em um clube de futebol fictício. A exceção será um pequeno grupo de seis alunos, que assumirá o papel de comissão técnica do clube. Com o auxílio do professor, esse grupo definirá funções específicas para cada integrante (treinador, preparador físico, analista de desempenho etc.) e critérios para as avaliações que estipulem aspectos como o perfil dos jogadores almejado pelo clube, as características que esses jogadores devem possuir, o número de vagas a serem preenchidas no clube e em quais posições, entre outras possibilidades.

Sigam estas orientações:

1. Para a organização da peneira, a comissão técnica realizará uma triagem inicial, dividindo todos os participantes segundo as posições de atuação. Com a seleção sendo realizada em uma quadra de futsal ou espaço similar, as posições do futebol serão adequadas a esse espaço, consistindo em: goleiro, defensor, armador e atacante. Cada participante escolherá a posição em que pretende ser testado.

2. Após todos escolherem suas posições, serão divididos pela comissão técnica em equipes que se enfrentarão em jogos de curta duração (5 a 10 minutos). Dependendo do número de equipes formadas e do tempo de aula disponível, serão realizados jogos de forma que os candidatos atuem mais de uma vez.

3. No decorrer dos jogos, a comissão técnica avaliará os participantes de acordo com os critérios preestabelecidos, fazendo suas observações e anotações, para ao final do processo embasar as decisões que serão tomadas, em uma reunião reservada, sobre os jogadores que serão contratados.

4. Depois dessas atividades, a comissão técnica reunirá todos os participantes e divulgará os aprovados, justificando os critérios que levaram à reprovação dos demais.

Roda de conversa da vivência

A peneira foi uma simulação e o fato de ser aprovado ou reprovado não significa qualquer tipo de vantagem ou desvantagem em sua formação escolar. Sendo assim, expressem, em uma roda de conversa, seus sentimentos em relação à experiência de ter participado da peneira, tanto como jogador quanto como membro da comissão técnica. Discutam as principais dificuldades enfrentadas nesse processo, se consideram que foram avaliados de forma justa e se o resultado foi adequado. Ao final, a comissão técnica apresentará a planilha que orientou a seleção e todos discutirão os sentidos atribuídos aos critérios que foram adotados. Por fim, reflitam sobre o que significa ser aprovado na peneira para quem pretende se tornar um profissional de futebol. Seria uma garantia de sucesso profissional?



No texto a seguir, vamos ampliar nosso olhar sobre a profissão de futebolista. Acessaremos conhecimentos relacionados aos percursos e riscos sociais relacionados a essa carreira, conhecendo um pouco da face oculta dessa profissão, tão glamourizada pelos meios de comunicação.

O estatuto dos jogadores de futebol

A face oculta da profissão

Diferentemente da ideia de que a vida dos boleiros é boêmia e desregrada, as rotinas de treinamento exigem dedicação integral, atitudes consequentes e disciplinamento do corpo e da alma. Os altos salários são restritos a um grupo minoritário, que ocupa as páginas das mídias especializadas e outras publicações destinadas aos amantes dos *pop stars*, causando a impressão de que ser jogador é uma forma de ganhar a vida fácil. Enfim, há uma série de impressões acerca da profissão e dos profissionais do futebol que se sobrepõe, encobre e, segundo os próprios nativos, distorce o que são e o que fazem cotidianamente.

[...]

Carreiras curtas, auge precoce, difícil reconversão, restrições de mercado laboral e discrepâncias salariais são características estruturais da profissão.

[...] A carreira de esportista é abreviada quando comparada a outras profissões, tendo os atletas seu apogeu na média de idade em que outros profissionais estão entrando no mercado. Acredita-se que, no futebol, o ápice profissional aconteça por volta dos 24-26 anos. [...] Os profissionais com mais de 35 anos de idade em atividade são objeto de curiosidade, jocosidade ou admiração. Raros são os que conseguem ultrapassar essa barreira sem comprometer significativamente seu *status*, como é o caso dos atletas que, por razões diversas, seguem exercendo a profissão mesmo quando o mercado lhes restringe as possibilidades, forçando-os a atuar em clubes de pouca expressão, e por salários bem abaixo do que receberam no passado, tendo um final de carreira melancólico.

Do ponto de vista dos atletas, o final da carreira é sempre dramático, mas há uma diferença entre “largar o futebol”, o que equivaleria à aposentadoria, e “ser largado por ele”, o que implicaria uma espécie de exclusão por deficiência técnica ou física. Ser largado pelo futebol implica, quase sempre, a necessidade de reconversão profissional, ao contrário da aposentadoria, cujo sentido atribuído pelos nativos comporta a ideia do fim de uma trajetória bem-sucedida também do ponto de vista econômico.

[...]

! Neste momento, é muito importante a mediação do professor para que fique claro que se trata de uma simulação e que, caso fosse uma peneira real, esse resultado não seria garantia de que os selecionados já seriam profissionais do futebol. A principal intenção desta atividade não é reafirmar ou legitimar o *status* de “craques de bola” daqueles alunos que já se destacam na aula; pelo contrário, trata-se de oportunizar um espaço de vivência e reflexão, que sirva de referência para uma análise criteriosa da inserção profissional e da carreira de jogadores de futebol, com ênfase na remuneração desses trabalhadores no Brasil.

! **Leitura.** Nesta leitura, problematiza-se o postulado de que o futebol se trata de uma profissão marcada pela realização pessoal e financeira irrestrita, sem maiores esforços que não sejam os físicos. Os alunos são convidados a refletir sobre a realidade que se esconde por trás da glamourização do futebol pela mídia, exercitando o senso crítico e a capacidade de problematizar as informações veiculadas pelos meios de comunicação, atitudes essenciais para a construção do aspecto profissional de seus projetos de vida. Segundo Damo (2007), os dados sobre o mercado de “pés de obra” no Brasil são desencontrados, mas estima-se que existam entre dez e quinze mil postos de trabalho, alguns deles sazonais e bastante precarizados. Existem, no Brasil, em torno de 800 clubes de futebol credenciados às subsidiárias da Fifa (agência internacional que mantém o monopólio do futebol de espetáculo), mas apenas um número reduzido, em torno de 20 (menos de 3%), detém 90% da predileção dos torcedores. Esse sistema, a que o autor denomina de clubismo, está estabilizado há algumas décadas pelo menos. Assim sendo, não há expansão da oferta de trabalho, mas apenas uma rotatividade intensa, com a competição direta entre os “pés de obra”: para cada novo atleta incorporado ao clube, um antigo deve ceder o seu lugar.

! O livro *O jogo da minha vida*, de autoria do ex-futebolista Paulo André, publicado pela editora Leya (São Paulo, 2013), retrata em primeira pessoa, de maneira bastante fidedigna, a carreira dos jogadores de futebol. Sugerimos a leitura do livro para subsidiar uma abordagem mais aprofundada do tema.

Nativos: no texto, refere-se aos próprios jogadores de futebol profissional.

Reconversão: a reconversão profissional consiste na adaptação das funções laborais no sentido de migrar para outro ramo do mercado de trabalho a fim de estender a vida produtiva, proporcionando a geração de renda para suprir a saturação/ o esgotamento da fonte anterior.

Mercado laboral: mercado de trabalho.

Discrepâncias: grandes desigualdades.

Jocosidade: característica daquilo que é engraçado.

Apesar de arriscada, a carreira é intensa, dentro e fora dos espaços de trabalho. Isso fascina os jovens, fazendo-os ignorar boa parte dos riscos. Investidos com a energia que é própria da idade, elevada à enésima potência pelo fato de se notarem *pop stars* em potencial, raros são os que têm a “cabeça no lugar” para não se deixarem levar pelas promessas fugazes, que raramente se confirmam.

[...]

Brasil, “celeiro de craques”

Não há dúvidas de que o Brasil seja um “celeiro de craques”, como se ouve dizer em toda a parte: uma quantidade extensa de profissionais altamente qualificados atuando no exterior, conquistas internacionais, prêmios individuais concedidos aos jogadores, reportagens enaltecendo as virtudes técnicas desses atletas etc.

[...]

O celeiro de craques é, em boa medida, resultado da abundância de meninos, disponíveis a ingressar num centro de formação, e isso tem que ver com o extenso contingente populacional combinado a outros fatores, tais como a pobreza e falta de oportunidades.

[...]

O Brasil é um celeiro de craques, mas com uma porção de ressalvas. Quando se deixa um pouco de lado o senso comum, especialmente o veiculado pelas mídias, e se investe mais a fundo em pesquisa com base empírica, veem-se ruir certas impressões superficiais. A reputação técnica dos brasileiros é, certamente, um dos motivos da cobiça estrangeira, mas além de bons são baratos, por isso são levados em quantidade.

[...]

Há uma extensa quantidade de jovens sendo investidos para uma profissão que não se expande e tampouco prevê reconversão, sem que paralelamente se dê a eles uma formação complementar, como exige, por exemplo, a legislação francesa. Assim sendo, os jovens brasileiros podem ser desterritorializados segundo as estratégias de clubes e agentes/empresários – submetidos a treinamentos extenuantes que os inviabilizam para outras atividades –, diferentemente da produção francesa, que coloca a formação escolar e esportiva em paralelo.

[...]

O exercício da profissão exige treinos, viagens, repouso funcional, concentração e outras rotinas pouco apreciadas, com os contornos de uma ocupação mundana durante a maior parte do tempo. [...] Além do mais, apenas um grupo reduzido dentre eles alcança os altos salários e o *status* de *pop stars*, conquanto sejam esses os que são tomados mormente como referência.

DAMO, Arlei Sander.
Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2007. p. 94-123.

- Ressalvas:** restrições.
- Desterritorializados:** enviados para países estrangeiros.
- Mundana:** convencional.
- Conquanto:** embora.
- Mormente:** principalmente.

Sabia?

Em sua pesquisa, Arlei Damo, autor do texto que acabamos de ler, revela que o processo de formação de futebolistas equivale a um investimento volumoso e prolongado, equivalente, sob esse aspecto, a um curso de nível superior, compreendendo cerca de 5 mil horas entre treinamentos, jogos e outras rotinas de um centro de formação de algum clube de futebol.



OSTILLIS FRANCK CAMHISHUTTERSTOCK

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

Por dentro do texto

- Logo no primeiro parágrafo, o autor desfaz um mito muito comum a respeito do futebol profissional.**
 - Que mito é esse?
 - Que argumentos são apresentados para desfazer esse mito?
 - Em sua opinião, esses argumentos se aplicam a outras carreiras esportivas? Por quê?
- O autor do texto apresenta duas formas segundo as quais a carreira de um futebolista se encerra.**
 - Quais são elas? *Largar o futebol e ser largado pelo futebol.*
 - Quais são as diferenças entre elas?
 - De acordo com o texto, qual delas é mais comum? *Ser largado pelo futebol.*
 - Por que você acha que isso acontece?
- O autor afirma que a carreira de jogador de futebol é intensa, o que fascina os jovens e faz com que ignorem seus riscos. Você concorda com essa afirmação? Como avalia a carreira de jogador de futebol e seus riscos?**
- Mais à frente, o autor afirma que o Brasil é um celeiro de craques.**
 - Quais são os argumentos que sustentam essa afirmação?
 - A ideia positiva associada à imagem do Brasil como “celeiro de craques” é vista com ressalvas pelo autor do texto. Que aspectos ele insere na discussão?
O autor aponta os seguintes problemas: os baixos valores de salários e direitos federativos pagos por jogadores brasileiros pelos clubes do exterior; a falta de perspectivas de reconversão profissional; e a exploração por agentes e empresários.

1c. Resposta pessoal. Compartilhe com a turma a reflexão de que, assim como no futebol, outras carreiras esportivas também exigem dedicação e responsabilidade; contudo, devido a uma cobertura midiática desproporcional, que sustenta uma monocultura do futebol, podemos dizer que o mito de altos salários e vida boêmia, via de regra, não se aplica a outros esportes.

1a. A ideia de que a vida dos jogadores de futebol é boêmia e desregrada, com altos salários e muita fama.

1b. A carreira de jogador de futebol profissional exige disciplina do corpo e da mente, dedicação total e responsabilidade.

2b. Largar o futebol representa uma trajetória de carreira bem-sucedida, na qual o atleta atuou profissionalmente, obteve sucesso econômico e se aposentou. Ser largado pelo futebol representa o fracasso profissional antes do encerramento do ciclo profissional regular.

2d. Resposta pessoal. Discuta com a turma o fato de haver no Brasil um excedente de “pés de obra” – potencializado pelo imaginário de carreiras de sucesso –, e um número reduzido de postos de trabalho qualificados, resultando em uma procura maior do que a oferta, que faz com que os clubes descartem atletas que não atendam às suas expectativas.

3. Resposta pessoal. Oriente os alunos a justificar seu ponto de vista, se possível oferecendo exemplos.

4a. O grande contingente populacional disposto a ingressar em um centro de formação, a pobreza e a falta de oportunidades. Problematicamente o trecho em que o autor revela haver, como um dos sustentadores da ideia do Brasil como celeiro de craques, “abundância de meninos”, lembrando que o futebol também é jogado por mulheres, que vêm ganhando cada vez mais projeção mundial. Nessa discussão, não deixe de considerar as discrepâncias das carreiras futebolísticas de homens e mulheres (salários, campeonatos, patrocínios, visibilidade midiática, infraestrutura etc.).

Bate-papo de respeito

Arlei Sander Damo, autor do texto que lemos, é graduado em Educação Física e mestre e doutor em Antropologia, tendo investigado as relações entre sociedade, economia, política e futebol. Leia a sua fala.



Foto de 2020.

Na França, a legislação exige que os centros de formação/produção [de atletas do futebol] assegurem a formação escolar, o que implica reduzir significativamente o treinamento (quanto a horários e intensidade). No Brasil, há uma legislação, mas cada centro aplica-a a seu modo, se assim desejar.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão: a formação de futebolistas no Brasil e na França*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ed.: Anpocs, 2007. p. 108.

Reúnam-se em grupos e discutam: quais seriam os prós e os contras dos modelos brasileiro e francês de formação de futebolistas?

É lógico!

A comparação entre a formação de um futebolista na França e no Brasil exige o reconhecimento de padrões e a classificação dos componentes dos modelos em foco.

Biblioteca cultural



Classificação indicativa: 16 anos.

Assista ao filme brasileiro *Linha de passe* (2008), que apresenta a trajetória de um jovem que sonha em ser jogador profissional e enfrenta o drama das peneiras. O trailer está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XyTEd4_GzSw> (acesso em: 24 abr. 2020).

Recado final

A escolha de uma carreira é um processo desafiador, que leva tempo e exige muitas pesquisas, reflexões, discussões, planejamento e, sobretudo, autoconhecimento. No campo esportivo, não poderia ser diferente. Os atletas profissionais trabalham tanto quanto qualquer outro profissional e, como em qualquer outro meio, precisam investir sempre em educação e em carreiras alternativas. Se você se identifica com a carreira esportiva, continue suas pesquisas, planeje-se e acredite em você!

UNIDADE

2

A experiência jornalística

Não há como fugir: hoje, é nossa obrigação ser um curador. A mídia exerce grande influência na nossa percepção do mundo e, para que não sejamos conduzidos sem crítica por ela, perdendo a clareza sobre a realidade com a qual interagimos, temos de compreender os mecanismos utilizados pelas grandes agências de jornalismo e produtores da cultura de massa. Nesta unidade, você vai perceber como a imprensa constrói suas narrativas e refletir sobre os significados que ela impõe a determinadas práticas artísticas e corporais, analisando a dança passinho e a luta MMA.

Fotógrafos e cinegrafistas de imprensa fazem plantão em evento na cidade de Chennai, Índia, em 2020.

O valor do passinho é dado pela mídia?

! Luna Maria Pacheco do Nascimento, em sua tese de mestrado *No território do passinho: transculturalidade e ressignificação dos corpos que dançam nos espaços periféricos* (UFES, 2017), explica: “O próprio corpo, onde é gerado o movimento, já se configura como um primeiro território informacional repleto de afetos e significados. O espaço geográfico onde este corpo atua em seu cotidiano (nesse caso, as periferias do Rio de Janeiro) também faz parte deste percurso e é um elemento essencial para a configuração do passinho. O espaço virtual, onde os vídeos de dança são hospedados e inspiram outros dançarinos (que também colhem referências de todos os lugares do mundo neste mesmo espaço) é mais um ambiente habitado pelo Passinho. Pode-se citar também o ambiente midiático, a partir do momento em que os meios de comunicação se apropriam do Passinho para construir suas narrativas. Há, ainda, o espaço simbólico e imaginário de quem assiste às *performances* (com suas lembranças, bagagem cultural, emoções e associações afetivas) e do próprio dançarino, ao pensar, por exemplo, os lugares onde a dança pode o levar (ser conhecido e reconhecido pela dança dentro da comunidade? Conseguir trilhar uma carreira sólida como dançarino de passinho?). Desta forma, o corpo que dança passa a operar dentro dele próprio (biologicamente, psicologicamente), além de, evidentemente, atuar nos ambientes culturais, midiáticos e políticos com os quais entra em contato, seja por meio físico, de forma virtual, ou ainda, simbólica” (p. 23). Use essas referências para conduzir as discussões deste capítulo.

! Recomendamos a leitura de alguns estudos da Escola de Frankfurt, fundada, entre outros, pelos pensadores Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), principal referência para discussão da indústria cultural.

Sabia?

O passinho foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Rio de Janeiro em 2018, pelo projeto de lei nº 390/2017. A partir desse reconhecimento, essa dança passa a ser beneficiada por políticas públicas que auxiliam sua valorização e divulgação.



! Nesta proposta, os alunos observarão uma fotografia e um vídeo de jovens dançando o passinho e poderão compartilhar seus conhecimentos prévios sobre essa dança. Essa será uma oportunidade para refletir sobre o modo como ela se relaciona com as culturas juvenis de contextos específicos e sobre sua aceitação pela sociedade, contribuindo para o desenvolvimento/mobilização das habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Você conhece o *funk*? *Funk* é um gênero musical que surgiu no sul dos Estados Unidos, nos anos 1960, resultado da combinação de vários ritmos populares provenientes da cultura negra, como o *blues*, o *gospel*, o *jazz* e o *soul*.

Na década de 1980, o *funk*, no Brasil, ganhou força e se desenvolveu com as batidas eletrônicas do *hip-hop* e a poesia do *rap*. Ao experimentar novos arranjos, os *DJs* foram remodelando esse gênero musical.

A temática das letras do *funk* está diretamente relacionada ao cotidiano das comunidades cariocas e tem como foco os interesses das juventudes das periferias. Se, no início, o *funk* brasileiro era uma variante do *soul* estadunidense, hoje ele já possui suas próprias vertentes.

O passinho é, atualmente, a maneira mais popular de dançar o *funk* e influencia, direta ou indiretamente, coreografias de dançarinos que acompanham nomes muito fortes da indústria *pop* brasileira, como as cantoras que foram mencionadas no início deste capítulo. Vamos iniciar o estudo dessa dança.

Texto 1

Observe atentamente a imagem a seguir.



As batalhas de passinho podem ocorrer em ambientes públicos, como ruas e praças. Na foto, batalha de passinho no Rio de Janeiro, em 2013.

Texto 2

Assista ao *teaser* do vídeo “Na batalha – Passinho”, disponível em: <<https://vimeo.com/148895457>> (acesso em: 20 jun. 2020). Essa apresentação faz parte do projeto #Passinho, dirigido por Lavínia e Rodrigo Vieira.

1. Resposta pessoal. Estimule os alunos a comentar a dança considerando sua experiência, as fotos e o *teaser*. Eles podem também mostrar alguns passos.

2. Resposta pessoal. Dependendo da região onde os alunos moram, a dança será mais ou menos presente em seu contexto: ela é especialmente marcante no estado do Rio de Janeiro, onde surgiu, mas como, nos últimos anos, ocupou muito espaço nos meios de comunicação digitais, é possível que alunos de todas as regiões do país tenham dançado ou visto apresentações.

3. Na batalha de dança, geralmente há uma banca de jurados que decidirá o dançarino ou grupo que teve melhor *performance* e que ganhará a batalha.

4. Ocorre uma alternância de dançarinos em que os que estão fora “dão suporte” (gíria que se refere ao apoio com palmas, gritos, incentivo) para que o dançarino execute sua dança.

5a. Explique aos alunos que, com origem nas comunidades do Rio de Janeiro e praticado por jovens, o passinho foi além das periferias e entrou nos palcos de grandes salas de espetáculos. No ano de 2015, houve apresentações no Rio de Janeiro, no Teatro Municipal e no Teatro João Caetano, e também no Lincoln Center. Ajude os alunos a perceber que os diferentes contextos da *performance* atribuem novos sentidos à dança.

5b. Resposta pessoal. O capítulo promove a reflexão sobre as relações entre manifestações culturais e a mídia. Nesta primeira discussão, deixe os alunos expressarem sua opinião, sem conduzir a uma conclusão.

2. É possível que os alunos tragam referências das artes marciais, da capoeira e das práticas circenses. Os movimentos envolvem o corpo em equilíbrio e força. É fácil encontrar na internet vídeos que mostrem esses movimentos.

3. Por ser uma cultura popular, uma das características do passinho é a mistura de referências. É comum vermos traços de outras danças populares, como o samba e a dança afro (com forte presença do quadril), mas também de danças clássicas, com movimentos como um “espacate” ou “split” – quando o dançarino vai ao chão com as pernas abertas em sentidos opostos. Valorize o conhecimento trazido pelos alunos.

! Momento de pesquisar. Estimule os alunos a definir outras perguntas que poderiam ampliar a investigação. Eles podem, por exemplo, refletir se as vestimentas e os ambientes dialogam com o estilo das danças, se estes movimentos se relacionam com o contexto em que os dançarinos vivem, se eles se interessam por danças semelhantes locais, regionais, nacionais etc.

Papo aberto sobre a foto e o *teaser*

1. Você já conhecia o passinho? O que achou da foto e do *teaser*?
2. Você já dançou ou viu, ao vivo, alguém dançando como os jovens da foto e do *teaser*?
3. Na foto e no vídeo, é possível perceber que há um semicírculo e que os dançarinos se alternam entrando no centro dele para dançar. Essa organização “em roda” é comum nas batalhas de dança. Você sabe como elas são?
4. A mesma organização em roda é vista na prática social da dança, por lazer. Nesse caso, como se comportam os dançarinos?
5. Em 2015, os dançarinos das comunidades cariocas Cidade de Deus e Mangueiras e de Queimados, que aparecem no *teaser* do projeto #Passinho, apresentaram-se no Lincoln Center (Nova York, EUA), sede de doze companhias artísticas. Retome o *teaser* para responder:
 - a) Qual é a importância de eles terem se apresentado nesse local? O que você pensa sobre o assunto?
 - b) Você acha que o passinho perde sua legitimidade quando se afasta de seu lugar de origem? Por quê?

1. No passinho, os jovens fazem alguns movimentos rápidos, de difícil execução, essencialmente utilizando os pés. Há uma prioridade na agilidade dos pés em movimentos de fluxo contínuo e com pequenos saltos, o que chamam de “rabiscar”.

Por dentro da foto e do *teaser*

1. Na foto e no *teaser*, é possível observar alguns dos passos básicos do passinho. Descreva os movimentos que você viu.
2. A fotografia e o *teaser* registram movimentos característicos de danças da chamada cultura *hip-hop*, como o *breakdancing*. Você já viu alguém realizando movimentos como esses em alguma outra manifestação? O que acha ser necessário para executá-los com eficiência?
3. Você seria capaz de identificar referências de outras danças nos movimentos que os jovens executaram e que estão reproduzidos na foto e no vídeo?

Podemos identificar no passinho movimentos ininterruptos e com pequenos saltos. Os dançarinos chamam esses passos de “rabiscar”. É como se eles estivessem desenhando com os pés. Outra característica do passinho é que, geralmente, não há coreografias predeterminadas; os dançarinos utilizam a música para criar instantânea e espontaneamente seus movimentos, com base na improvisação. Hoje ele pode ser encontrado em todo o Brasil.

! Nesta proposta, os alunos poderão descobrir movimentos diferentes daqueles que estão habituados a fazer, combinando seus repertórios e interesses à fotografia e ao *teaser* de referência. Neles, podemos observar que os jovens dançarinos ocupam espaços distintos no contexto urbano. Estimule os estudantes a comentar os espaços em que as danças das fotografias acontecem, salientando os diferentes significados que a prática adquire conforme o contexto escolhido, contribuindo assim para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG603. Nosso intuito nesta seção é propiciar ao aluno uma prática corporal que tem como referência o verbo *rabiscar*.

E SE A GENTE...

RABISCASSE?

Vamos fazer uma pesquisa de movimento e criar coletivamente combinações de movimentos.

! Professor, explique aos alunos que as investigações que se referem à dança são chamadas de pesquisa de movimento.

Momento de pesquisar

Em grupos, pesquisem e discutam as possíveis respostas para cada uma das questões a seguir.

- Quais movimentos os dançarinos de passinho costumam realizar?
- Como são nomeados os passos mais comuns?
- Quais músicas os dançarinos costumam utilizar para dançar?
- O que as pessoas expressam ao dançar?

Agora, elaborem outras perguntas que levem a um aprofundamento da pesquisa.

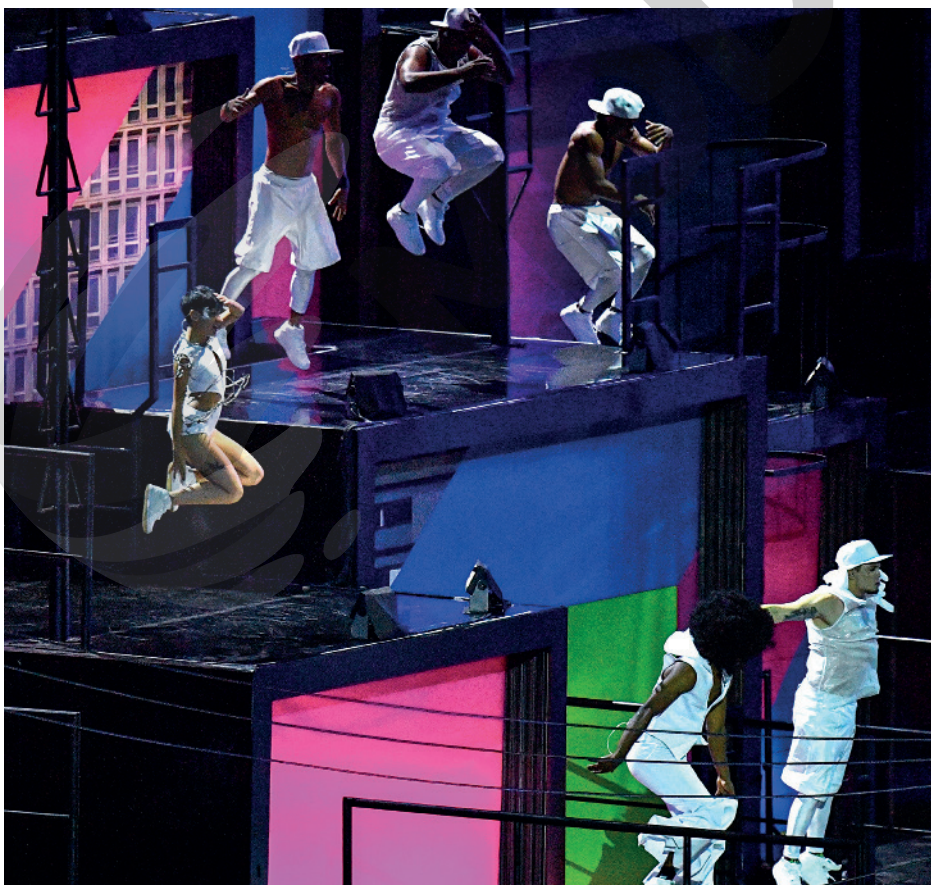
Momento de analisar

Assista ao videoclipe “De ladin”, do Dream Team do Passinho, em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tv3vriyEtR8>> (acesso em: 7 jun. 2020). Esse vídeo tem mais de 17 milhões de visualizações na internet e traz um pouco da cultura da dança do passinho. Observe que a letra da canção menciona o nome de alguns passos.

Cena do videoclipe “De ladin”, do Dream Team do Passinho.



Além do vídeo, analise também a imagem a seguir.



Apresentação de passinho na cerimônia de abertura da Olimpíada de 2016, no Brasil. Estádio do Maracanã, Rio de Janeiro (RJ).

1. Os dançarinos executam movimentos que envolvem o corpo todo. É possível observar que o foco está no movimento das pernas; contudo, o quadril, o tronco, a cabeça e os braços acompanham esses movimentos. Abra espaço para que os alunos comentem uns com os outros as características dos movimentos observados na foto, bem como digam se sabem nomeá-los. O processo de nomear os movimentos pode ajudar na apropriação dessa prática.

2. Professor, novamente procure estimular a conversa horizontal entre os grupos e, caso alguém queira mostrar algum movimento, deixe esse espaço aberto, como uma preparação para a próxima etapa da atividade.

3. Estimule os alunos a descrever os ambientes em que esses movimentos acontecem e as vestimentas dos dançarinos em cada um deles. Na foto do vídeo e na da cerimônia da Olimpíada, o ambiente é interno e remete a uma apresentação formal, as vestimentas parecem mais produzidas para a *performance* nos palcos, contrastando com o cenário colorido ao fundo. Leve os alunos a debater sobre os diferentes espaços em que o passinho pode ocorrer e como cada um desses ambientes pode atribuir novos significados à dança.

⚠ Por retratar pautas que não são adequadas ao ambiente escolar, é comum que haja, no *funk*, letras de músicas não recomendadas para a faixa etária dos estudantes. Portanto, oriente a pesquisa dos alunos, reforçando a importância de trabalhar com músicas que ajudem a questionar o preconceito associado ao gênero. Para isso, podem ser recomendadas músicas instrumentais, sem letra; também podem ser recomendados artistas que usualmente trabalhem com temáticas diversas nas suas canções, rompendo o estereótipo de que o *funk* sempre tenha letras polêmicas. Dentre outros, os alunos podem utilizar algumas músicas como “Eu só quero ser feliz” (de Cidinho e Doca) e “Passinho das Malokas” (de MC Soffia). Recomendamos a leitura do artigo “Por que o *funk* é proibido nas escolas”, de Wellington Soares, Paula Peres e Patrick Cassimiro, publicado no site da revista *Nova Escola*, em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8678/por-que-o-funk-e-proibido-na-escola>> (acesso em: 22 jun. 2020).

⚠ **Momento de preparar o corpo.** Para o aquecimento, você pode propor aos alunos que se deitem no chão e “soltem” todo o corpo, sem fazer nenhum esforço. Peça que coloquem as mãos sobre o abdômen e sintam como ele sobe e desce, de acordo com a respiração. Oriente-os então a se espreguiçar, esticando os braços, as pernas, o quadril e a coluna, com calma e tranquilidade e em vários sentidos. Pergunte se percebem partes em que sentem dor ou desconforto, recomendando que as alonguem de maneira cuidadosa. É interessante que os alunos tirem os calçados durante a realização da prática, para se sentirem mais confortáveis e deixar o ambiente mais seguro e limpo. Conforme se levantam, conduza o alongamento e o aquecimento, sugerindo aos alunos que se movam pelo ambiente, sem preocupação com movimentos certos ou errados. Acolha os alunos que tenham mobilidade reduzida, mostrando outras opções para realizar os movimentos. Aos poucos, você pode contextualizar o movimento com a música escolhida pela turma.

⚠ **Momento de rabiscar.** Deixe que os alunos usem seus repertórios e os recriem em diálogo com os conhecimentos adquiridos. Oriente-os a ouvir a música e a deixar os movimentos fluírem pelo espaço. Ainda que pareça uma

Levando em conta a pesquisa inicial e o conteúdo do vídeo e das fotografias, responda.

1. Como são os movimentos que aparecem no vídeo e na foto? Descreva-os com precisão.
2. O refrão da canção traz a gíria “rabiscar”. Você já conseguiria arriscar um movimento de “rabiscada”?
3. Quais outros aspectos chamaram sua atenção no vídeo e na imagem?
4. A apresentação do passinho na abertura da Olimpíada do Rio de Janeiro, em 2016, contribuiu para projetar a dança internacionalmente. Você acha que foi uma boa escolha dos organizadores do evento?

4. Resposta pessoal. Provoque avaliações sobre a imagem do Brasil construída pela dança e considerações sobre oportunidades profissionais para os dançarinos. Explícite, com delicadeza, preconceitos evidentes nas falas.

➤ Momento de planejar

1. Façam uma pesquisa de músicas que compõem o universo do passinho, seguindo as orientações do seu professor.
2. Depois da pesquisa realizada, escolham uma música para ser dançada pela turma.
3. Decidam o melhor modo de definir a canção.
4. Vocês podem fazer uma votação ou um debate para chegar a um consenso, por exemplo.

➤ Momento de preparar o corpo

Nesta etapa, vocês vão fazer o alongamento e o aquecimento.

1. Dirijam-se para a quadra ou pátio.
2. Se não for possível, afastem as mesas e as cadeiras para as laterais da sala, de modo que vocês tenham mais espaço e não corram risco de acidentarem-se.
3. Sigam as orientações do professor para aquecer e alongar o corpo.

➤ Momento de rabiscar!

Nesta etapa, experimentem aquilo que entenderam por rabiscar.

Criem, coletivamente, combinações de movimentos.

1. Se necessário, vejam mais uma vez as fotografias e o videoclipe indicados ao longo do capítulo, enquanto ouvem a música escolhida pela turma.
2. Tendo como referência os movimentos observados, experimentem dançar, como se os pés estivessem desenhando no chão.
3. Realizem pequenos saltos, trocando os apoios entre as pernas.
4. Deixem que os braços acompanhem o movimento, mas mantenham a atenção nas pernas.
5. Em um primeiro momento, experimentem livremente, buscando não julgar se o movimento está certo ou errado.
6. Em um segundo momento, criem, coletivamente, combinações de movimentos pelo espaço.

⚠ **Momento de conversar.** Estimule os alunos a comentar a respeito de desafios e sentimentos. Comente que somos seres sociais e aprendemos o tempo todo na relação com as outras pessoas. Assim, para alguns grupos, a fotografia e o vídeo permitiram, durante essa proposta, o contato com diferentes culturas e modos de se movimentar, o que enriqueceu o repertório em dança.

➤ Momento de conversar sobre a experiência

Neste momento, vocês vão conversar sobre a criação coletiva.

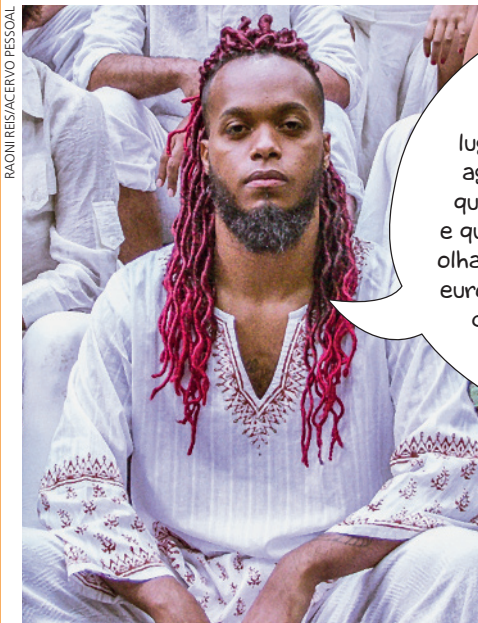
Tentem responder às três perguntas propostas e ampliem o diálogo, se necessário.

- O que vocês acharam da experiência?
- Como se sentiram?
- A observação das fotos e do vídeo estimulou vocês a buscar movimentos novos, diferentes daqueles que estão habituados a executar?

que pode ganhar novos sentidos quando revista no contexto escolar.

Bate-papo de respeito

O artista Djalma Moura é diretor do Núcleo Djalma Moura de Danças, grupo composto integralmente de bailarinos negros e periféricos da cidade de São Paulo. Veja o que ele disse sobre esse trabalho.



Vivemos e sobrevivemos na sociedade com toda a nossa totalidade de sujeito negro em um lugar de *silenciamento* provocado de forma agressiva por colocações ou invisibilidades que deslegitimam nossos discursos criativos e questionam nossas estéticas, de forma que o olhar padronizado que é filtrado por uma lógica eurocêntrica nos dificulta o acesso dos nossos corpos à contemporaneidade, "cedendo" apenas o lugar, inclusive totalmente equivocado em sua grandeza, do folclore ou tradição.

MARTINS, Gal. Djalma Moura: Pisadas, caminhos firmes e encantamentos. *Revista Ajeum*, v. 1, n. 1, jun. 2019.

Você já sabe que o passinho teve origem nas periferias cariocas, sendo dançado predominantemente por jovens negros. Antes de iniciar a discussão com seus colegas, procure entender a "fala" do diretor do grupo de dança. Parfraseiem coletivamente o texto antes de falar sobre ele. Lembrem-se de que, antes de discordar de alguém ou de concordar com uma posição, precisamos entender o que o outro está defendendo. Pensem no que significam, no texto, "silenciamento", "invisibilidade", "deslegitimam", "olhar padronizado", "lógica eurocêntrica". Se sentirem necessidade, conversem sobre a fala com seus professores de Língua Portuguesa, História, Geografia ou Sociologia. Depois disso, discutam essa afirmação, associando-a ao fenômeno do passinho. Considerem com respeito o ponto de vista dos colegas.

! A fala de Djalma Moura propõe uma pauta complexa, que deve ser abordada com bastante cautela e responsabilidade. Acolha as opiniões, mas esteja atento para identificar preconceitos e discriminação nas falas. Vivemos em um país em que grande parte da população é negra, conforme o IBGE, em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>> (acesso em: 21 jun. 2020). A citação do artista pode encontrar ressonância em alunos que se identifiquem com sua visão empoderada de autopercepção. Ressalte que a fala foi retirada de uma revista escrita por um grupo de jovens artistas negros e periféricos da cidade de São Paulo. Se achar interessante, sugira a leitura da revista, em: <https://issuu.com/revistaajeum/docs/revista_ajeum_digital> (acesso em: 6 jun. 2020). Comente que as danças são um modo de se comunicar com o mundo, que revela modos de ser e viver das pessoas e também de se posicionar, conforme indica a habilidade EM13LGG302. É importante que associem a fala de Djalma aos diferentes movimentos, músicas e vestimentas associados à cultura negra. Para debater os conceitos mencionados no boxe ("silenciamento", "invisibilidade", "deslegitimação", "olhar padronizado" e "lógica eurocêntrica"), recomendamos a leitura do *Pequeno manual antirracista*, de Djamilia Ribeiro (São Paulo: Companhia das Letras, 2019).

EXPRESSIONÃO

Rabiscando juntos

Você viu que uma das marcas do passinho é o improviso. A improvisação é uma forma de desenvolver processos criativos em dança ou em outras formas de arte, como o teatro.

Mas, afinal, o que é improvisar dentro do universo da dança? Na dança contemporânea, a improvisação é uma forma de manifestação artística em que os movimentos coreográficos não são previamente determinados, ou seja, os dançarinos procuram, "em tempo real", propor novas combinações e execuções que dialoguem com o exato momento em que estão dançando. No passinho não é diferente: com base em movimentos preexistentes, cada dançarino improvisa seus passos em roda, na festa ou na batalha, em coreografias individuais ou coletivas.

! Os alunos participarão de uma proposta em que serão convidados a dançar tendo como referência o passinho e a improvisação. Atuarão em um processo criativo autoral, como sugere a habilidade EM13LGG603.

! A música pode ser a mesma utilizada na seção **E se a gente... rabiscasse?** ou outra escolhida pelos alunos, desde que siga as mesmas recomendações indicadas anteriormente. No passinho, é comum haver duelos ou batalhas, em que o público decide o ganhador. Para não intimidar os alunos, nossa proposta não inclui uma decisão sobre a "melhor" dança. No entanto, você poderá propor uma batalha ou duelo, caso acredite que os alunos se sentirão confortáveis durante o processo. É importante valorizar a dança de todos, independentemente de haver ou não um "ganhador".

As improvisações não são aleatórias. Os dançarinos desenvolvem técnicas específicas que tornam cada improvisação única, ainda que alcançada por métodos semelhantes. Assim, um espectador que assista a um mesmo espetáculo de dança contemporânea com uso de improviso em dois dias diferentes, verá duas apresentações distintas, embora consiga identificar certos padrões de movimento que se repetem em ambas. Nesse modo de praticar dança, a repetição é tão importante quanto nas coreografias tradicionais, em que é necessário memorizar e aperfeiçoar a execução de movimentos sequenciais.

No ato de improvisar, a repetição possibilita ao dançarino a ampliação de seu repertório de movimentos e dá a ele a capacidade de se comunicar de formas diversas. Durante a pesquisa, o dançarino conhece a possibilidade de organizar seu corpo de muitas formas.

Agora, vamos dançar, construindo um diálogo entre o passinho e a improvisação.

Etapa 1 – Aquecendo o corpo

1. Verifiquem a possibilidade de realizar a atividade no pátio, quadra ou outra área grande. Se não for possível, afastem as mesas e cadeiras para as laterais da sala, de modo que vocês tenham mais espaço para realizar a proposta.
2. Organizados em uma roda com toda a turma, façam rotações lentas com a cabeça, depois com os ombros, cotovelos, quadris, joelhos e tornozelos. Pensem em cada articulação do corpo durante os movimentos.
3. Agora, em deslocamento pela sala, mantenham o movimento de rotação. Vocês podem movimentar uma parte do corpo de cada vez ou combiná-las, em movimentos sincronizados.
4. Façam movimentos com todas as partes do corpo, como se “rabiscassem” o espaço com ele. Neste momento, não precisam rabiscar só com os pés. Explore as possibilidades: E se rabiscássemos com as mãos? E se desenhássemos no espaço com a ponta do nariz ou os cotovelos?

Dica de professor

O importante é usar a criatividade e a sensibilidade para criar movimentos, ao ritmo da música. Usem os movimentos do repertório de dança que já têm. Se estiverem com dificuldades, lembrem-se de todas as referências deste capítulo e inspirem-se pelo verbo *rabiscar*. Utilizem o corpo como um todo. Não há certo ou errado e todo movimento é bem-vindo. Arrisquem-se.

Etapa 2 – Rabiscando com o colega

1. Dividam-se em duplas.
2. Movimentem-se de maneira espelhada, com um de frente para o outro. É importante que a velocidade não seja muito rápida, para que o colega consiga acompanhar o desenhar desse movimento no espaço.
3. Invertam a ordem de quem conduz o movimento e de quem o espelha.
4. Agora, reorganizem-se em trios. Uma pessoa deve conduzir o movimento, enquanto duas o espelham. Alternem esses papéis entre si.
5. Juntem-se em um único grupo, com todos virados para um mesmo lado. Quem estiver mais à frente começa a realizar o movimento. Todos devem segui-lo, como um cardume.
6. Alternem os papéis, até que todos passem pela experiência de conduzir o grupo nessa “onda de movimentos”. Pensem em maneiras de passar a vez ao próximo colega sem precisar enunciar. Essa alternância pode ser realizada, por exemplo, ao virar o corpo para o outro lado.

! Etapa 1. Verifique se convém conduzir o aquecimento ou se os alunos preferem se mover livremente, aproximando-se do estudo da improvisação. Ressalte que a improvisação não é aleatória; assim, você pode conduzi-los com instruções verbais que induzam ao movimento, sem que haja um código específico a ser copiado.

Oriente os alunos a fazer tanto movimentos amplos quanto movimentos reduzidos. Leve-os à percepção ativa de cada parte do corpo, melhorando sua consciência corporal. Peça a cada um que escolha um lugar no espaço para se mover. Aponte as partes do corpo, indicando que façam círculos com cada uma delas. Oriente-os a movimentar essas partes em vários níveis (alto, médio e baixo), direções (horizontal, vertical, diagonal) e sentidos (para a esquerda, para a direita). Ao final, oriente-os a fazer as combinações que quiserem, improvisando da forma como desejarem. A seleção de músicas durante esse processo será bastante importante como estímulo; procure escolher músicas que sejam do universo jovem ou peça a eles que reproduzam alguma *playlist* de preferência.

! Etapa 2. Os alunos poderão intensificar o aquecimento, ampliando seu repertório de movimento e a consciência do próprio corpo. Além disso, poderão se sentir cada vez mais confiantes e confortáveis para elaborar combinações de movimentos instantaneamente. Neste momento, além de retomar o verbo *rabiscar*, da cultura do passinho, poderão trabalhar outras referências metafóricas para o movimento.

! Etapa 2. Acompanhe e oriente os alunos para que a atividade aconteça de forma que todos participem. O exercício do espelho e o exercício do cardume são adaptações da brincadeira de seguir o mestre, que talvez já faça parte do repertório cultural deles. Use os estímulos sonoros para trabalhar musicalidade e noções de ritmo e tempo. Quanto à movimentação corporal, trabalhe a improvisação e a consciência corporal, espacial e direcional. Todas essas capacidades proprioceptivas e motoras são essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Lembre-se sempre de acolher os alunos com mobilidade reduzida.

Etapa 3 – Fazendo uma roda de dança

1. Organizem-se em uma grande roda.
2. Uma dupla de cada vez irá ao centro da roda. Cada dupla pode realizar danças distintas ou repetir o exercício do espelho da etapa anterior. Também é possível ir para o meio da roda sozinho ou em trios. Organizem-se da forma que se sentirem mais confortáveis, lembrando que o importante é todos dançarem juntos.
3. Quem está na roda dá suporte aos colegas ao centro. Vocês podem bater palmas, gritar o nome dos colegas e mesmo acompanhar os movimentos de quem está dançando.
4. Assim que os colegas deixam o centro da roda, entram outros em seu lugar, garantindo a dinâmica da atividade.

! Etapa 3. Mais uma vez, estimule a participação de todos. Se os alunos se sentirem confortáveis, proponha o duelo ou a batalha de dança.

Etapa 4 – Refletindo sobre a experiência

Converse com o professor e os colegas:

- Como vocês se sentiram durante essa experiência?
- Pensam ter executado movimentos que não haviam feito antes?
- Vocês acreditam que improvisaram?
- Como as aprendizagens sobre o passinho e a improvisação em dança contribuíram para a ampliação de seus conhecimentos sobre a dança e sobre as diversas formas que ela pode ter?
- Considerando o conhecimento que você já tinha de passinho ou que adquiriu após as experiências do capítulo, você acha que é uma expressão cultural importante para afirmar a voz dos jovens que o dançam?
- Você acha que ao ocupar os espaços midiáticos o passinho perde sua função na comunidade?

! Etapa 4. Estimule os alunos a refletir sobre os movimentos que criaram e a perceber a ampliação de seu repertório.

! Etapa 4. Incentive os alunos a comentar se, durante o capítulo, refletiram sobre suas crenças e preconceitos em relação às manifestações culturais. Estimule-os a perceber que as aprendizagens teóricas e práticas estão conectadas umas às outras e podem produzir novos sentidos, transformando nossa maneira de olhar para nós mesmos, para os outros e para o mundo que compartilhamos.

! Etapa 4. Estimule a discussão pedindo aos alunos que observem a visibilidade do passinho nos meios de comunicação – programas de auditório, publicidade, comemorações de jogadores de futebol etc. Essa presença “esvazia” a manifestação de identidade que se revela no passinho? Ele se torna mera mercadoria para consumo? Há ganhos para os dançarinos?



O passinho tem sua origem nos bailes *funk* das comunidades cariocas, nos anos 2000. Na imagem, jovens dançam o passinho em Manguinhos, Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2018.



Recado final

Neste capítulo, você refletiu sobre o passinho e sobre alguns aspectos sociais que envolvem essa dança popular, discutindo alguns efeitos da apropriação dela pela mídia. Muitos outros aspectos ainda podem ser considerados em suas futuras reflexões, como o uso da mídia – as redes sociais, por exemplo – para a divulgação da dança por seus praticantes.

Também aprendeu o que é improvisação em dança. Pôde, ainda, colocar seu corpo em movimento em processos criativos e colaborativos, criando novas formas de dançar, desenvolvendo consciência corporal, espacial e musical. Continue abrindo espaço para essa linguagem artística em sua vida e siga interessado pelas ações de grupos e pessoas em sua comunidade que praticam dança.

Leitura com astúcia

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

! Para uma reflexão acerca do trabalho com notícias e outros gêneros jornalísticos na escola, sugerimos a leitura do artigo "Mídia, escola e leitura crítica do mundo", de Graça Caldas (*Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006), disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>> (acesso em: 2 jul. 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.

Apático: que apresenta falta de ânimo.

Histopatológicos: referentes ao estudo microscópico de tecidos orgânicos que apresentam lesões.

! Para incrementar suas observações acerca do gênero notícia, sugerimos a leitura do capítulo "A construção da notícia em tempo real", de Adriana García Martínez (In: FERRARI, Pollyana (org). *Hipertexto, hiperídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2007.).



A **notícia** a seguir foi publicada pelo jornal *Correio Braziliense*, em 29 de setembro de 2019. Leia-a com atenção.

Morre, no Zoológico de Brasília, o tigre-de-bengala Dandy

Dandy morreu neste domingo (29/9). Sua condição de saúde foi descoberta depois de exames de sangue

postado em 29/09/2019 15:35 / atualizado em 29/09/2019 15:36

Morreu, neste domingo (29/9), Dandy, o tigre-de-bengala macho do Zoológico de Brasília. Em nota de pesar publicada nas redes sociais, a instituição lamentou a morte do animal e informou que a equipe passou três dias tentando fazer com que o tigre reagisse.

Na última quinta-feira (26/9), Dandy fez uma coleta de sangue para exames laboratoriais e uma inspeção clínica, para que pudesse fazer uma transfusão para sua irmã, a fêmea Maya, que passou por intervenção cirúrgica em decorrência de infecção abdominal grave.

Os exames mostraram alterações e o tigre começou a ser tratado. Na manhã de domingo, porém, Dandy acordou apático e sem reagir aos estímulos. "Ele foi atendido imediatamente pela equipe de especialistas e durante toda a manhã e, mesmo depois de intensos esforços, não resistiu", informou o zoo. A causa da morte de Dandy será divulgada quando sair o resultado dos exames **histopatológicos** feitos pelos veterinários.

Segundo a nota, Maya apresenta melhoras e está em processo de recuperação, mostrando um quadro mais otimista.

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/29/interna_cidadesdf,792364/morre-no-zoologico-de-brasilia-o-tigre-de-bengala-dandy.shtml>. Acesso em: 8 maio 2020.

Sabia?

Agências de notícias são empresas jornalísticas que divulgam notícias para jornais, revistas, rádios, *websites*, emissoras de TV etc., e não diretamente para o público. É por isso que, às vezes, encontramos a mesma notícia ou uma versão muito parecida dela em vários veículos de comunicação.

Equipe do zoo passou três dias tentando fazer com que ele reagisse a estímulos.



Papo aberto sobre o texto

1. As notícias são relatos de fatos reais, atuais e relevantes para o público a quem se dirige. Você acha que a morte do tigre Dandy merecia ser noticiada? Por quê?
2. Em geral, nos títulos de notícias emprega-se o presente do indicativo. Que efeito é obtido por esse uso? *Mantém-se a impressão de atualidade do fato noticiado.*
3. Qual é a fonte dessa notícia? *Uma nota de pesar do Zoológico de Brasília.*
4. O que justifica o jornal ter usado apenas essa fonte?
5. O estilo dos textos jornalísticos segue o perfil da publicação em que se insere. Como você define o estilo desse texto: crítico, neutro, sensacionalista etc.? Por quê?

3b. Os problemas de saúde de Maya foram mencionados ao expor a condição de Dandy, portanto o leitor espera informações sobre o estado dela. Além disso, a expectativa de que o animal será salvo sugere que o zoo não tem sempre insucessos nos tratamentos que realiza.

Por dentro do texto

1. O leitor conclui que Dandy estava doente, mas não apresentava sintomas.

1. Com base na linha fina, o que o leitor conclui sobre a morte do tigre Dandy?
2. O que mais é revelado sobre o fato no corpo da notícia?
3. Observe a composição da notícia.

- a) Descreva como ocorre a progressão das informações, isto é, como estas se organizam no texto de modo a formar uma sequência lógica.
- b) O que justifica a menção a Maya, no final do texto?
- c) Além de mostrar ao leitor o aspecto de um tigre-de-bengala branco, que outro objetivo tem a inclusão da fotografia?

Chamar a atenção do leitor para a notícia e torná-lo sensível ao fato noticiado.

3a. A notícia começa apresentando a morte do tigre e depois detalha o evento, informando o motivo dos exames, a descoberta dos problemas de saúde e o tratamento iniciado. Por fim, aborda brevemente a condição de Maya.

LEITURA

2

Três dias após a morte de Dandy, o zoológico se pronunciou novamente acerca do fato. Leia a seguir as **notícias** produzidas pelos portais **G1 (Texto 1)** e **Metrópoles (Texto 2)**.

Texto 1

Dandy, o tigre-de-bengala que morreu no zoo de Brasília, teve insuficiência renal

Segundo os veterinários, problema não foi determinante para morte do animal. 'É necessário aguardar exame da causa da morte', afirma zoológico

Por G1 DF

02/10/2019 14h46 Atualizado há 2 meses

O Zoológico de Brasília informou, nesta quarta-feira (2), que exames feitos em **Dandy, o tigre-de-bengala que morreu no último domingo** (29), mostram que o animal estava com insuficiência renal. Mas, segundo os veterinários, “a doença não foi determinante para a morte do tigre, pois ele estava bem antes do procedimento”.

“A morte de Dandy foi uma fatalidade”, afirma o médico veterinário Rodrigo Rabelo.

Dandy tinha dez anos e estava no zoológico desde 2011. Ele morreu após realizar um procedimento de transfusão de sangue para sua irmã, Maya.

Ainda de acordo com o zoo, “é necessário aguardar o laudo final para saber a causa da morte”. O laudo fica pronto em 30 dias.

A doença de Maya

Maya, a tigresa irmã de Dandy, foi diagnosticada com uma infecção no útero e precisou passar por cirurgia na última semana. De acordo com os veterinários, a cirurgia correu bem, mas dois dias depois os pontos romperam e Maya precisou passar por outro procedimento.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente e apontem que os tigres-de-bengala são uma espécie em risco de extinção ou que o animal era querido pelos frequentadores do zoológico.

4. Notícias precisam ser produzidas em um intervalo de tempo curto, o que pode justificar o jornal ter recorrido a um documento oficial de fácil acesso.

5. Resposta pessoal. É provável que os alunos indiquem que o texto é neutro, pois apresentou a informação sem destacar uma opinião ou buscar escandalizar ou comover o leitor.

2. Revela-se que a causa da morte não é conhecida, que o estado de saúde de Dandy só foi percebido três dias antes de sua morte, quando fez exames a fim de doar sangue para a irmã, e que a tigresa passa por problemas de saúde.

Lembra?

O **título principal** sintetiza a ideia central da notícia e visa motivar o leitor a ler o texto. A **linha fina** funciona como um título auxiliar, completando o sentido do título principal.

É lógico!

Ao descrever a organização das informações no texto, você reconhece o algoritmo que determinou a criação desse texto.

Como estava debilitada, ela precisou de uma transfusão de sangue para realizar o procedimento. Dandy, por ser irmão gêmeo de Maya, tinha o sangue compatível.

Na quinta-feira (26), o tigre-de-bengala deveria doar dois litros de sangue. Mas, segundo os veterinários, “não reagiu bem e a transfusão foi interrompida”.

De acordo com o Zoológico de Brasília, “foi retirado apenas um litro de sangue do animal”. No domingo, a equipe percebeu que Dandy estava apático e fraco.

Os veterinários foram chamados, mas o tigre-de-bengala acabou morrendo durante o atendimento. No entanto, o zoo informou que “descarta a chance de a morte do tigre ter sido causada pela transfusão de sangue”.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/10/02/dandy-o-tigre-de-bengala-que-morreu-no-zoo-de-brasilia-teve-insuficiencia-renal.ghtml>>. Acesso em: 8 maio 2020.

Texto 2

Tigre branco do zoo de Brasília, Dandy morreu por insuficiência renal

Causa da fatalidade foi divulgada nesta quarta-feira (02/10/2019). Irmã gêmea do felino passou por cirurgias e se recupera bem

JAK SPIES 02/10/2019 15:28,
ATUALIZADO 03/10/2019 6:10

A morte do **tigre branco** Dandy, aos 10 anos, no último domingo (29/09/2019) e a divulgação de uma foto na qual a irmã gêmea dele, **Maya**, está deitada sobre uma **poça de sangue** levaram a Fundação Jardim Zoológico de Brasília a convocar a imprensa para prestar esclarecimentos nesta quarta-feira (02/10/2019). Segundo o zoo, Dandy morreu em função de insuficiência renal.

Já o estado de saúde de Maya é estável. O animal passou por procedimentos cirúrgicos após uma infecção uterina ter sido detectada – ela teve o útero removido. Agora, passa por cuidados especiais. Durante um exame de ultrassonografia feita na tigresa do **Zoológico de Brasília**, foi detectada a infecção, também chamada de piometra. Uma cirurgia foi agendada para retirar o útero e a castração, que é recomendada nesse caso.

O problema foi identificado no dia 12 de setembro deste ano. Ocorreu uma **sepse** em Maya, que dificultou o caso da tigresa. Dois dias depois a cirurgia foi feita. Contudo, após o procedimento, houve rompimento de pontos, com vazamento de **seroma**, seguido de um extravasamento intestinal (quando as vísceras saem pelos pontos). Uma alça do intestino de 1,90 m estava com tecido morto, que foi retirado. Com isso, foi feita a ligação entre os tecidos vivos. No total, foram três cirurgias, mais a **contenção** de danos.

Rodrigo Rabelo, intensivista veterinário parceiro do Zoológico, explicou o procedimento feito em Maya

durante as cirurgias. De acordo com o especialista, a técnica usada foi exatamente a mesma realizada no presidente Jair Bolsonaro, quando ele levou uma facada durante a campanha eleitoral.

“Seis dias após a primeira cirurgia, fui contatado, pelo nível de gravidade ser alto. A parede do abdômen não estava fechando. Antes que houvesse nova **evisceração**, conseguimos conter os danos. Quando a cavidade foi aberta, constatou-se um novo rompimento, no seguimento de alça do intestino. Fizemos e estamos fazendo tudo que é possível, diante do manejo de um tigre de 120 kg, que é diferente de um gato pequeno”, explica o médico.

Maya está atualmente se recuperando, com uma bolsa de **colostomia**. A bolsa é trocada frequentemente e ela toma banho todos os dias. De acordo com o Zoológico, ela está sendo tratada com todo o aparato necessário. Rodrigo Rabelo afirma que os órgãos da tigresa funcionam bem e o abdômen, antes aberto, foi tratado com um dreno. “Ela (Maya) desfila com a bolsinha de colostomia como uma princesa, dentro da condição de tigre branco e selvagem”, conta o veterinário.

Atualmente, a tigresa está estável. Ela ganhou alta da UTI e, de acordo com Rabelo, está em situação melhor do que há sete dias. “Todos os dias exames são feitos e a equipe acompanha a tigresa 24 horas por dia”, afirma. Uma vez por dia Maya é anestesiada para que toda a higiene e exames possam ser feitos. Ainda não se sabe o motivo da infecção inicial.

De acordo com os veterinários, Maya não esteve em coma induzido nesse processo e não houve hemorragia, como **havia sido denunciado**. A tigresa é medicada sempre, através de um cateter, e tem uma dieta normal. “Ainda não sabemos se ela ficará com a colostomia e se as alças do intestino vão se juntar. Mas ela tem respondido bem aos procedimentos. Foi encomendada uma tela cirúrgica humana, que chega na quinta-feira. Daqui a um tempo, será feita uma cirurgia de correção do abdômen definitiva, se tudo der certo”, afirma Rabelo.

Conter um animal desse porte, com três próteses ligadas é algo impensável e inédito no cenário mundial, assim como todo o processo e a situação clínica. A gente está com esperança que tudo dê certo. Ela recebeu e ainda recebe um tratamento intenso da equipe, completa o veterinário.

Betânia Borges, diretora do Hospital Veterinário, comenta que as cirurgias ocorreram bem. Maya está em uma área de contenção, que fica no **Hospital Veterinário do Zoológico**. Todas as medicações e curativos são feitos lá. “É como se fosse um apartamento



O tigre Dandy. Reprodução parcial da galeria de fotos.

DIVULGAÇÃO ZOOLOGICO DE BRASILIA

só pra ela, tem até colchão e travesseiro. Usamos o nível mínimo de sedação. Ela se movimentava e fica a maior parte do dia sem sedação”, explica Rabelo.

Dandy

Maya foi salva por uma transfusão de sangue feita pelo irmão, o tigre branco Dandy. Por causa do quadro crítico de Maya, que apresentou anemia após a evolução do quadro de infecção, Dandy foi levado para realizar a coleta de sangue, compatível com a irmã. Durante a coleta, foi identificado que o animal estava tendo um retorno mais lento, e a quantidade de sangue retirada foi bem menor, cerca de um litro. “Sem esse um litro, a Maya não teria sobrevivido”, ressalta o veterinário Rodrigo Rabelo.

O médico ressalta que o exame de sangue pré-óbito não acusou anemia em Dandy ou prejuízo por causa da transfusão. Foi constatado que poderia haver um problema renal no animal, após o exame de sangue encomendado durante a transfusão. No resultado dos exames, o tigre apresentou um quadro de insuficiência renal confirmado

RODRIGO RABELO, VETERINÁRIO

Ainda segundo o veterinário, Dandy acordou normal e consciente depois da sedação. “Infelizmente faleceu quatro dias depois da transfusão. Não tinha como ter previsto, o *check-up* dele estava marcado na sequência do feito na Maya”, conta Carlos Henrique Saquetti, médico veterinário da PM. O laudo da morte deve sair em cerca de 30 dias.

“No dia da morte, os tratadores viram que o animal estava apático. Estava estressado e, na hora que os tratadores tentavam a contenção física, ele faleceu”, conta Luísa Helena Rocha, médica veterinária do Zoológico.

Segundo Jairo Santos, médico veterinário e anestesista, a contenção do animal sempre é dosada, com o mínimo necessário. “Em se tratando de um tigre, que é um predador, o procedimento é sempre necessário, pois o animal não hesita em atacar”, explica.

Outro caso

Em maio deste ano, outro felino do zoológico teve que passar por cirurgia. Help, uma onça-pintada, foi diagnosticada com neoplasia (um tipo de tumor que se forma no organismo). Nos exames de tomografia, foram encontrados nódulos no ovário e no útero. Na longa cirurgia, feita para retirar esses nódulos, uma massa de tumor de 7 kg foi retirada. Help passou por cuidados semelhantes aos de Maya.

Hoje, está recuperada. De acordo com a equipe do zoológico, a onça passa por exames e também é monitorada todo o tempo.

O papel do zoológico

Quase 1 mil animais de 170 espécies estão sob os cuidados da Fundação Jardim Zoológico. A maioria são aves, seguidas de répteis e mamíferos. A maior parte é nativa do Cerrado, mas o zoológico também trabalha com espécies ameaçadas.

De acordo com Ana Raquel Faria, superintendente de Conservação e Pesquisa do Zoológico de Brasília, os óbitos, laudos e atestados são acompanhados por uma fiscalização do governo. Os documentos são feitos em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). “É muito importante saber o porquê do que está acontecendo para melhorar cada vez mais a saúde desses animais.”

De acordo com Ana Raquel Faria, este ano morreram 53 animais no zoológico “sendo cinco de grande porte”, o que corresponde a cerca de 6% do total. “Parte deles vem de fora para ser atendida aqui. A maioria é de animais resgatados, entre eles, os que vêm de queimadas. Eles passam pela triagem, e os que não têm condições de retornar à natureza ficam no zoológico”, afirma a especialista.

Ainda de acordo com a pesquisadora, 50% dos animais passam da expectativa de vida normal. A do tigre branco, por exemplo é de 12 anos. Dandy tinha 10, a mesma idade de Maya.

Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/tigre-branco-do-zoo-de-brasilia-dandy-morreu-por-insuficiencia-renal>>. Acesso em: 8 maio 2020.



DIVULGAÇÃO ZOOLOGICO DE BRASÍLIA

A tigresa Maya. Reprodução parcial da galeria de fotos.



Sepse: presença de micro-organismos geradores de pus, ou suas toxinas, na corrente sanguínea ou em tecidos.

Seroma: acúmulo de líquido debaixo da pele.

Contenção: imobilização de animal (com focinheira, fármaco ou outra técnica) para a realização de exames, curativos etc., com a proteção de quem faz o atendimento.

Evisceração: extração ou extravasamento, por deslocamento, das vísceras abdominais.

Colostomia: abertura cirúrgica na parede abdominal a que se liga uma terminação do intestino para eliminação de fezes, que são coletadas numa bolsa adesiva acoplada no lado externo da parede.

Próteses: dispositivos artificiais para suprir uma parte ou corrigir uma função do corpo humano.

Fala aí! – É possível que alguns alunos apontem que os *links* permitem melhor compreensão de alguns assuntos ao facilitar o acesso a textos relacionados a eles e que, por isso, quando se interessam pelo tema, os acessam. A maioria, provavelmente, apontará que faz leituras mais rápidas, sem buscar desdobramentos. Converse um pouco sobre a sensação que têm diante de muitos *links* – ficam aflitos, sentindo-se obrigados a ler, ou encaram com naturalidade? Qual estratégia usam para organizar a leitura quando abrem muitas janelas?

Fala aí!

Os textos do dia 2 de outubro apresentam *links*. Você costuma seguir os *links* quando lê uma notícia ou reportagem? Por quê?

Sabia?

Apenas a consideração da extensão não é suficiente para diferenciar uma **reportagem** de uma **notícia**. As informações de uma reportagem são mais detalhadas e muitas vezes são obtidas em pesquisa de campo e consulta de mais de uma fonte. Nela ocorre, em geral, a interpretação dos fatos, e não apenas a exposição deles.

2a. Sabe-se que Dandy chegou a fazer uma transfusão de sangue (e não que os exames a impediram) e que a alteração percebida nos exames decorria de um problema renal.

2b. A fonte não se restringe à nota de pesar, mas todas as informações ainda provêm de funcionários ou associados do zoológico.

! Caso os alunos questionem, Carlos Henrique Saquetti, médico veterinário da PM, foi um dos responsáveis pela cirurgia de Maya, portanto, trabalha junto ao zoológico, e não o investigando.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos afirmem que é possível supor que a denúncia apontasse o tratamento inadequado da tigresa, porque mostra uma foto do animal sobre uma poça de sangue e porque a reportagem menciona que os veterinários negavam o coma induzido e a hemorragia, “como havia sido denunciado”. Não se sabe, no entanto, a fonte dessas denúncias nem se explora a possibilidade de o zoológico estar ocultando fatos.

4a. Além de utilizar termos técnicos, como *sepsis* e *seroma*, que dificultam o entendimento do público, a sequência dos fatos não segue a ordem cronológica, o que causa confusão e exige mais atenção do leitor.

4b. O termo *castração* parece ser um complemento do verbo *retirar*. Sugestões de redação: para retirar o útero e castrá-la/ para a retirada do útero e a castração.

! Aproveite para retomar a ideia de paralelismo sintático. Explique aos alunos que o uso de estruturas similares em segmentos com a mesma função sintática coordenados (dois complementos do mesmo verbo ou dois sujeitos, por exemplo) contribui para a clareza do texto.

Suturas: pontos feitos em cirurgia para unir os bordos de um corte.

Por dentro dos textos

1. Que divergência de informação há entre os títulos e as linhas finas dos dois textos?
2. Publicados três dias após a notícia da morte do tigre, esses textos já contam com mais dados acerca do acontecido.
 - a) Que informações alteram o conhecimento inicial acerca da morte de Dandy?
 - b) É correto afirmar que, em relação à notícia estudada em **Leitura 1**, os textos ampliaram as fontes de informação? Justifique sua resposta.
3. O texto 2 remete a uma denúncia contra o zoo feita em redes sociais. Na sua opinião, a notícia informa suficientemente o leitor sobre isso? Justifique sua resposta.
4. Ao detalhar informações, o texto 2 criou uma dificuldade para a compreensão dos eventos.
 - a) Releia os parágrafos 2 e 3. O que provocou o problema nesse trecho?
 - b) Releia o seguinte período: “Uma cirurgia foi agendada para retirar o útero e a castração, que é recomendada nesse caso”. Devido à construção sintática, o termo *castração* parece inadequado. Explique por que e reescreva o trecho de modo a tornar o sentido mais claro.

1. O título e a linha fina da primeira notícia revelam que Dandy teve insuficiência renal, mas que essa não teria sido a causa da morte; os da segunda afirmam que teria sido esse o motivo da fatalidade.

LEITURA 3

No dia 7 de outubro, a morte de Dandy voltou a receber atenção quando também Maya faleceu. Vejamos as notícias publicadas no *Jornal de Brasília* e no portal jornalístico *Anda*, especializado na defesa dos direitos dos animais.

Texto 1

Tigresa Maya morre após passar por cirurgia

Maya, que vivia no Zoológico de Brasília, teve de passar por procedimento para reparo do trajeto intestinal, mas não resistiu ao procedimento

Publicado 2 meses atrás em 07/10/2019
Por Willian Matos

A tigresa-de-bengala branca Maya, que vivia no Zoológico de Brasília, morreu na noite de domingo (6). Ela não resistiu a uma cirurgia de reparo do trajeto intestinal e veio a óbito. Maya, que tinha 10 anos, sofria de uma infecção no útero, descoberta no dia 12 de setembro.

Segundo o zoológico, Maya vinha sendo acompanhada por oito veterinários e especialistas 24 horas por dia, por conta de vários procedimentos após a detecção da infecção uterina. A tigresa lutou por 17 dias até vir a falecer.

O quadro era, de fato, delicado. Desde a descoberta da infecção, Maya passou por uma cirurgia de retirada de útero e ovários no dia 14 de setembro. Cinco dias depois, porém, ela sofreu um rompimento das suturas abdominais e as vísceras acabaram saindo pela abertura da incisão. Foi realizada, então, nova intervenção para remover o tecido necrosado e interligar os pontos, mas eles se romperam novamente.

Uma nota de pesar foi divulgada pelo zoo, por meio de redes sociais. “O momento é de profundo luto. Um sentimento de que perdemos um membro da nossa família. No Zoo de Brasília eles tinham uma vida e cuidados que, infelizmente, são uma raridade para a maioria da sua espécie no mundo atual”, lamenta o órgão.



Maya parte uma semana depois da morte do irmão Dandy, o tigre-de-bengala branco falecido no último domingo (29). Ele sofria de insuficiência renal, mas segundo o zoológico, a doença não foi determinante para o óbito, classificado como fatalidade pelo médico veterinário Rodrigo Rabelo, que acompanhava o animal.

Espécie em risco

O tigre-de-bengala branco corre risco de extinção por conta de mudanças climáticas e aumento do nível do mar. A demanda do mercado ilegal também é altamente prejudicial à espécie, como explica o zoológico na nota.

“Estima-se que existam menos de 4.000 tigres nas florestas da Ásia, e de acordo com um relatório do Fundo Mundial para a Natureza (WWF), mais de 100 destes felinos magníficos são mortos a cada ano. Eles estão sendo exterminados pela destruição do habitat e a demanda insana por suas peles e seus ossos para abastecer o mercado ilegal. Uma subespécie, o tigre-do-sul-da-china, conta com apenas 70 indivíduos. Todos mantidos em zoológicos.”

Veja a nota na íntegra:

 **Zoológico de Brasília** ✓
há cerca de 8 meses 

[NOTA DE PESAR]

Vida e morte, são indissociáveis. Essas são uma das primeiras coisas que aprendemos quando trabalhamos com a natureza. Com profundo pesar que a equipe do Zoológico de Brasília informa o falecimento da tigresa Maya na noite deste domingo (6).

Infelizmente, animais morrem tanto em estado selvagem quanto sob nossos cuidados. A segunda causa morte mais comum de animais no planeta, a doença, lembra-nos de forma dura e dolorosa que estamos longe ... [See More](#)

Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/cidades/tigresa-maya-morre-apos-passar-por-cirurgia/>>. Acesso em: 8 maio 2020.

Texto 2

Tigresa Maya morre após viver anos aprisionada no zoo de Brasília

A tigresa morreu uma semana depois de seu irmão, o tigre Dandy. O Zoológico de Brasília, onde os animais viviam aprisionados, é acusado de negligência por uma ativista

7 de outubro de 2019

Maya, uma tigresa-de-bengala branca, morreu na noite de domingo (6), após passar a vida toda aprisionada em zoológicos. A tigresa, que nasceu em cativeiro na França, viveu seus últimos anos no Zoológico de Brasília. [O local é acusado de negligência pela ativista Carolina Mourão.](#)



Investigue

As notícias mencionam que os tigres-de-bengala correm risco de extinção. Na natureza, em quais lugares vivem? Quantos são eles? O que os ameaça?

Esta é uma atividade interdisciplinar com Biologia.

Os tigres-de-bengala vivem em Bangladesh, Índia, Nepal, Butão e China. Segundo a WWF (Fundo Mundial para a Natureza), ONG internacional que atua na área de conservação ambiental, estima-se que existam menos de 4 mil tigres livres na natureza. Eles são ameaçados pela caça ilegal, conflito com humanos e destruição do habitat.

! É possível que ocorra divergência em relação à quantidade de tigres. Sugerimos que você solicite uma pesquisa desse número usando os celulares e que vocês discutam, juntos, a validade de cada fonte apresentada. A ONG citada é uma boa opção por ser especializada em assuntos relacionados à natureza, editar livros e cartilhas sobre o tema e contar com cientistas entre seus colaboradores (ainda que, como outras ONGs, receba críticas em relação a algumas atividades). Esse número também é citado pela organização Panthera, dedicada à preservação do animal, a qual lança anualmente relatórios das atividades praticadas.



Mambembe: de pouco valor; de qualidade mediana.

1. O leitor provavelmente concluiria que não há relação entre as mortes dos tigres e não imaginaria que há descon-fiança em relação aos procedimentos feitos pelo zoológico.

2a. O título revela uma opinião por parte do autor da matéria ao descrever a situação da tigresa no zoológico como aprisionamento.

2b. Todos apresentam uma visão crítica acerca do zoológico, considerado uma prisão e responsabilizado pela morte dos animais.

3a. A ativista denuncia a incompetência do zoológico para cuidar dos animais e a ocultação de informações com o fim de evitar críticas.

3b. Resposta pessoal. Provavelmente, por serem leitores de um portal vinculado à defesa dos animais, são pessoas mais sensíveis ao tema. O perfil desse leitor provavelmente autoriza o jornal a fazer uma abordagem mais crítica.

É lógico!

Chegar a uma conclusão envolve várias etapas: é preciso decompor o objeto em foco em elementos menos complexos para viabilizar a análise, buscar padrões e selecionar os elementos importantes para aquele raciocínio. Essas são habilidades do pensamento computacional.

3c. Resposta pessoal. É importante que os alunos reflitam sobre a escolha do conteúdo apresentado. A linha de exposição da notícia está ancorada nas denúncias da ativista, apresentadas com detalhes, enquanto a resposta do zoológico é apresentada de modo conciso.

Fala aí!

Existem diferentes projetos editoriais: públicos, institucionais, privados, financiados, independentes etc. Qual é a importância de um portal jornalístico independente e especializado como o que produziu o texto 2?

O zoológico alega que Maya, que tinha 10 anos, sofria de uma infecção uterina e morreu após uma cirurgia realizada para reparar o trajeto intestinal do seu organismo.

No domingo (6), antes da tigresa morrer, Carolina Mourão usou as redes sociais para fazer uma denúncia sobre o caso. Segundo ela, o zoológico insistia “em mentir sobre o estado da tigresa Maya, ainda sedada após 4 cirurgias no Zoo DF sem transparência alguma, mantida viva em coma induzido para segurar cargos e salários”.

“Disseram, na coletiva usada para ratificar mentiras ao invés de sanear a crise, que a tigresa estaria ‘andando como uma princesa com sua bolsa de colostomia’. Essa imagem nunca existiu, ela continua em coma induzido. Afinal, desafiamos o Zoo DF a mostrar as imagens de seu passeio de princesa, tão importantes para sanear a crise dessa instituição mambembe. MAYA E DHANDY [tigre que morreu recentemente] serão divisores de água nesse cenário macabro e obscuro dos zoológicos”, completou.

O zoológico, por sua vez, afirma que a tigresa teve seu útero e ovários retirados no dia 14 de setembro e que, após sofrer um rompimento das suturas abdominais cinco dias depois, com vísceras expostas através da abertura da incisão, foi submetida a nova cirurgia para remover tecido necrosado e refazer os pontos que, ainda segundo a instituição, depois romperam novamente.

As alegações do zoológico, no entanto, não convencem a ativista, que fez denúncias não só sobre o caso de Maya, mas também a respeito do irmão dela, o tigre Dandy, que morreu no Zoológico de Brasília uma semana antes da tigresa, no dia 29 de setembro.

Carolina revelou, em publicação feita em rede social, que Dandy “foi fazer *check-up* e ‘aproveitou para ser doador’, como publicado a princípio. E nesse falso *check-up* teria detectado ‘problema nos rins’, para encerrar o assunto. Problema nos rins e velhice são desculpas padrão do Zoo DF para justificar mortes a rodo há 12 anos, acompanho de perto e colho provas há 15. A verdade: o *check-up* já tinha sido feito em 29 de julho e o procedimento é anual. O animal estava absolutamente sadio”.

A ativista desmentiu a alegação que, segundo ela, foi feita pelo zoológico sobre Dandy ter morrido na contenção. “Teria sido grave, uma negligência no manejo já que estava comprovadamente sadio, e não poderia ter doado sangue já morto. O tigre morreu por erro de sedação”, concluiu.

Disponível em: <<http://www.portaldamazonialegal.com.br/tigresa-maya-morre-apos-viver-anos-aprisionada-no-zoo-de-brasilia>>. Acesso em: 16 set. 2020.

Por dentro dos textos

1. A que conclusões sobre as mortes dos animais chegaria o leitor que só tivesse acesso ao texto 1, desconhecendo o que já fora divulgado pela mídia?
2. Releia o título do texto 2.
 - a) Explique por que esse título já indica um posicionamento.
 - b) Que continuidade há entre ele, a linha fina e o primeiro parágrafo?
3. Diferentemente dos textos anteriores sobre a morte dos tigres, a notícia amplia as fontes ao destacar a voz da ativista.
 - a) O que Carolina Mourão denuncia?
 - b) Qual é o perfil do leitor que provavelmente fará a leitura dessa notícia? Na sua opinião, esse perfil interfere no ângulo de abordagem? Explique sua resposta.
 - c) Na sua opinião, o portal foi parcial ao apresentar o fato? Por quê?

Lembra?

Os textos jornalísticos divulgados por meio impresso ou digital costumam adequar-se ao perfil da publicação: neutra, crítica, especializada, sensacionalista etc.

A **notícia** a seguir também foi publicada pelo portal *G1* e trata de uma importante consequência do caso dos tigres.

MP investiga mortes dos tigres Dandy e Maya no zoo de Brasília

Casal de irmãos morreu em intervalo de uma semana, entre setembro e outubro. Macho teve insuficiência renal; fêmea passou por cirurgia no útero e não resistiu.

Por **Marília Marques, G1 DF**

16/10/2019 09h31 Atualizado há um mês

O Ministério Público abriu um inquérito para investigar as mortes dos tigres-de-bengala **Dandy** e **Maya** no Zoológico de Brasília. O casal de irmãos era criado em cativeiro e morreu no intervalo de uma semana após uma transfusão de sangue e uma cirurgia no útero, respectivamente (veja detalhes abaixo).

Além de investigar supostas irregularidades na gestão do espaço, o inquérito quer ouvir servidores do zoo e técnicos que participaram do atendimento aos animais. O documento – publicado no *Diário Oficial da União* desta quarta-feira (16) – deu um prazo de 15 dias para a Fundação Jardim Zoológico prestar esclarecimentos.

- **Dandy, o tigre-de-bengala que morreu no zoo de Brasília, teve insuficiência renal**

Para a Promotoria de Defesa do Meio Ambiente (Prodema), houve “provável negligência no trato, atendimento, transferência de recintos e monitoramento dos animais”. Segundo o texto, a perda dos dois tigres pode “decorrer de negligência, imprudência e imperícia dos agentes públicos”.

Em nota, a direção do zoológico disse “estar ciente” do inquérito e afirma que os profissionais envolvidos nos procedimentos estão “prestando todos os esclarecimentos necessários para a investigação”.

Outras providências

Na portaria, o MP solicita que profissionais do Conselho Federal de Medicina Veterinária deem auxílio técnico na análise dos casos e pede à Secretaria de Meio Ambiente do DF que apresente as providências adotadas, neste ano, pelo zoo para que fossem evitadas mais mortes de animais, em especial os de médio e grande porte.

Ao longo do processo, após a notificação do zoológico e o envio de documentos, o MP vai iniciar a oitiva de testemunhas e, se encontradas irregularidades no atendimento aos animais, uma Ação Civil Pública pode ser aberta na Justiça.

A investigação também pode resultar em uma recomendação ou na assinatura de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC).

Mortes dos tigres

Dandy

A morte de Dandy, o macho da espécie, foi comunicada pelo Zoológico de Brasília em 2 de outubro. O animal tinha 10 anos e morreu dias antes, em 29 de setembro.

Em nota de pesar, a entidade afirmou que o tigre acordou apático e, mesmo após ser atendido pela equipe médica, não resistiu. Ele passou por um procedimento para doar sangue à fêmea da espécie que vive no local, Maya.

De acordo com o zoo, apenas um litro de sangue foi retirado. Exames mostraram, depois, que o tigre estava com insuficiência renal.

Tá ligado!

Você está percebendo como é importante acessar várias fontes para entender um fato, não é? Também as pesquisas precisam dessa postura crítica, como mostram os capítulos 2 e 3 da unidade 4.



Oitiva: ato de ouvir as testemunhas ou as partes de um processo judicial.

Maya

Já a tigresa foi diagnosticada com uma infecção no útero e precisou passar por cirurgia. De acordo com os veterinários, o procedimento correu bem. Dois dias depois os pontos romperam e Maya teve que passar por outra cirurgia para reparo do trajeto intestinal e não resistiu.

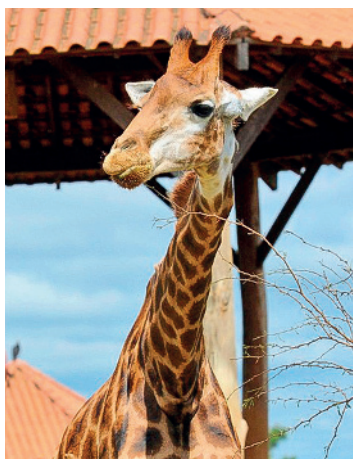
Outras mortes

O Zoológico de Brasília registrou, ao menos, seis mortes de animais de grande e médio porte no último ano. Em março de 2018, uma **adax fêmea** – espécie de antílope do norte da África – morreu na unidade. Gaia tinha 2 anos e meio e fazia parte do programa de conservação da espécie.

A **girafa Yvelise**, de 7 anos, também morreu no espaço, durante uma cirurgia veterinária. Segundo a instituição, a causa foi um distúrbio intestinal que provocou a torção do órgão e a necrose das células. O tempo médio de vida das girafas é de 15 a 20 anos.

O **elefante Babu** morreu, aos 25 anos, em janeiro do ano passado. O primeiro laudo da necrópsia apontou que a causa da morte foi uma inflamação no pâncreas. Este ano, um relatório confirmou que infecção no fígado (hepatite) fez animal se retrair, prejudicando circulação de sangue.


Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/10/16/mp-investiga-mortes-dos-tigres-dandy-e-maya-no-zoologico-de-brasilia.ghtml>>.
Acesso em: 11 maio 2020.



NILSON CARVALHO/AGÊNCIA BRASÍLIA

Girafa no Zoológico de Brasília.

Por dentro do texto

-  1. O produtor da notícia optou por retomar a causa da morte de Dandy e de Maya.
 - Do ponto de vista da relação com o público leitor, o que explica essa opção?
 - A abordagem da morte de Dandy sugere uma relação de causa e consequência que não foi afirmada nos textos anteriores. Explique essa relação.
 - Qual imprecisão existe na exposição do caso de Maya?
2. Os três últimos *links* do texto levam a notícias do portal com os seguintes títulos e linhas finas:

Adax morre no Zoológico de Brasília; é a terceira morte no local desde janeiro

Animal teve luxação, reagiu ao manejo e apresentou fraqueza muscular, diz Zoo. Elefante e girafa também morreram neste ano.

30/3/2018

Girafa Yvelise, do Zoológico de Brasília, morre aos 7 anos

Causa da morte foi distúrbio intestinal, diz Zoo. Veterinários falam em 'fatalidade'.

25/3/2018

Laudo sobre morte do elefante Babu, do DF, descarta envenenamento e aponta hepatite

Relatório mostra que infecção no fígado fez animal se retrair, prejudicando circulação de sangue. Elefante morreu jovem, aos 25 anos.

5/3/2018

- A imagem do zoológico construída a partir do conjunto de notícias justifica ou contradiz a decisão do Ministério Público? Por quê?
- Na sua opinião, é correto concluir que o zoológico é imprudente e negligente? Por quê?

1a. O desejo de garantir que mesmo aqueles leitores que ainda não tiveram contato com o assunto possam entender o fato central, que, no caso, é a abertura do inquérito.

1b. O procedimento de retirada de sangue para Maya levou à morte de Dandy, que já sofria de insuficiência renal.

1c. O texto faz parecer que Maya morreu durante a cirurgia para reparo do trajeto intestinal, mas ela só morreu dias depois por não conseguir se recuperar dela e precisava de nova intervenção.

2a. Justifica, visto que as notícias mostram que, de fato, ocorreram muitas mortes de animais de médio e grande porte no zoológico, alguns deles antes da idade esperada. Isso poderia ser interpretado como um possível caso de negligência por parte dos funcionários, demonstrando a necessidade de um inquérito.

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que a Promotoria de Defesa do Meio Ambiente não afirma que houve negligência, mas sim que essa é uma possibilidade ("provável negligência"). Até o momento desta publicação não havia dados que comprovassem essa hipótese e, mesmo não se podendo excluí-la, é preciso cautela antes de se chegar a uma conclusão sobre o trabalho do zoo.

Papo aberto sobre os textos

1. A decisão do Ministério Público parece levar em conta o que foi divulgado pela imprensa, inclusive as suspeitas de um trabalho negligente.

1. O que a decisão do Ministério Público sugere sobre o papel da imprensa?
2. O que você notou quando confrontou os sete textos jornalísticos selecionados para exemplificar a cobertura do caso dos tigres?
3. Com base nesse conjunto de textos, quais devem ser as características ideais das coberturas jornalísticas? E dos leitores? Por quê?

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que a leitura de um único texto não é suficiente para estar bem informado: há informações incompletas e outras distorcidas, além de ocorrerem abordagens tendenciosas.



Sabia?

A internet possibilitou aos sites jornalísticos a atualização contínua da informação, a possibilidade de aprofundamento no assunto pela conexão com bancos de dados sonoros e visuais e a interatividade.



É lógico!

A leitura das várias notícias sobre a morte dos tigres evidenciou aspectos que precisam ser considerados no trato crítico do discurso jornalístico. O problema foi decomposto para que você observasse detalhes e construísse um processo de leitura mais eficiente.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos falem da importância da mídia ampla, composta por várias abordagens, e de um leitor crítico, preparado para comparar informações, desconfiar de algumas abordagens, recusar afirmações sem sustentação etc.

! Conclua esta etapa do capítulo reforçando a ideia de que um leitor responsável é aquele que forma sua opinião apoiado em informações amplas e que não se precipita. No caso do zoológico, por exemplo, com as informações disponíveis no conjunto de textos lidos, seria razoável considerar a hipótese de negligência, mas não afirmar que ocorreu e, menos ainda, se engajar no compartilhamento dessa versão antes que a investigação estivesse concluída. É preciso aprender a atuar de forma fundamentada e ética na produção e no compartilhamento de textos em redes sociais e outros ambientes digitais, atitude indicada na habilidade EM13LP43.

1a. O texto original é mais enfático na demonstração dos esforços da equipe do zoológico e amplia, assim, a aceitação da morte do animal sob responsabilidade dela.

1b. A partir do momento em que surgiram denúncias de negligência, já que a imprensa deve investigar também esse fato para indicar sua plausibilidade ou não.

2a. Resposta pessoal. É esperado que os alunos indiquem que seria prudente modalizar o discurso porque, no momento da fala, os profissionais ainda não tinham o resultado do laudo que apresentaria a causa da morte. Provavelmente preferiram não indicar dúvida para evitar a manutenção da suspeita em relação ao procedimento a que submeteram o animal.



SE EU QUISER APRENDER +

! As atividades desta seção destacam o uso de citações corretamente marcadas para a corroboração de relatos e provocam a análise de movimentos argumentativos e termos que produzem efeitos expressivos com fins argumentativos. Estão em diálogo com as habilidades EM13LP04, EM13LP05 e EM13LP06.

O discurso reportado

Uma das principais estratégias para a construção de notícias e reportagens é a “costura” de declarações feitas por pessoas envolvidas no fato: responsáveis, vítimas, observadores, especialistas etc. Esses discursos, reportados com o objetivo de esclarecer o acontecimento e comprovar o relato dele, revelam, de modo menos ou mais explícito, pontos de vista e propósitos e, dependendo da maneira como aparecem no texto jornalístico, podem interferir em seu tom e torná-lo parcial.

Você vai analisar algumas das falas retiradas do conjunto de notícias e reportagens já estudado.



1. Parte das informações que compuseram as notícias foi retirada das duas notas de pesar que o Zoológico de Brasília divulgou em suas redes sociais.

a) releia este trecho, reproduzido na **Leitura 1**, observando as palavras que destacamos. Em seguida, releia-o sem as mesmas palavras.

“Ele foi atendido **imediatamente** pela equipe de especialistas e durante **toda** a manhã e, mesmo depois de **intensos** esforços, não resistiu”, informou o zoo.”

Que diferença existe nos efeitos expressivos produzidos pelas diferentes versões?

b) Outras notícias publicadas acerca das mortes dos tigres também se valeram exclusivamente das notas de pesar ou das declarações do zoológico. A partir de que momento usar esse material como única fonte de informação passa a ser um procedimento discutível? Por quê?

2. Observe mais alguns aspectos das falas reportadas.

a) Veja este trecho da primeira notícia do dia 2 de outubro reproduzida (texto 1, **Leitura 2**).

“Mas, segundo os veterinários, ‘a doença não foi determinante para a morte do tigre, pois ele estava bem antes do procedimento’.

‘A morte de Dandy foi uma fatalidade’, afirma o médico veterinário Rodrigo Rabelo.”

Os falantes não empregaram palavras que indicassem dúvida em relação aos dados que apresentaram. Por que seria prudente fazer isso? Na sua opinião, por que optaram por não o fazer?



Lembra?

Chama-se **modalização do discurso** o uso de palavras ou expressões que revelam uma atitude do falante em relação ao conteúdo que expressa. Pode indicar, por exemplo, grau de certeza (*de jeito nenhum, provavelmente* etc.), avaliação (*infelizmente, curiosamente* etc.), entre outros valores.

É lógico!

Para responder à atividade 2, você precisa observar o uso de determinadas palavras e expressões. A percepção de detalhes para, então, ler melhor o todo está relacionada ao procedimento da decomposição, uma das habilidades do pensamento computacional.

2b. As palavras *provável* e *pode*. Elas são relevantes porque não é aceitável condenar um indivíduo ou instituição antes de apurar os fatos.

2c. Ao fazer essa comparação, o veterinário reforça a ideia de que o animal está sendo tratado de maneira não apenas adequada como também solícita, caprichosa.

2d. O conjunto de falas respalda o zoo, uma vez que vários profissionais estão apresentando a mesma versão sobre o fato.

3a. O fato de os tigres terem vivido no zoológico como uma forma de proteção da espécie.

3b. Ao destacar o papel do zoológico como instituição que contribui para a preservação de uma espécie em risco de extinção, a notícia cria uma imagem positiva do zoológico, que reafirma sua ação, e desconsidera críticas ou denúncias em relação à morte de Dandy e de Maya.

4a. Sugestão: “mentiras”, “crise”, “desafiamos”, “instituição mambembe”, “cenário macabro e obscuro”, “mortes a rodo”.

4b. No trecho “Maya e Dandy [tigre que morreu recentemente] serão diviso- res de água nesse cenário macabro e obscuro dos zoológicos”, nota-se que ela se refere aos dois tigres como figuras simbólicas, tratando as mortes como eventos com potencial para alterar o funcionamento dos zoológicos.

4c. O jornal não apresentou Carolina Mourão como “ativista” simplesmente, o que é muito genérico, mas sim a vinculou a uma instituição, o que permite ao leitor verificar a procedência das denúncias. Além disso, contrapôs as suspeitas da vice-presidente à fala da diretora do Zoológico de Brasília, Betânia Borges, equilibrando os dois pontos de vista.

b) Leia, agora, um trecho da notícia do dia 16 de outubro (**Leitura 4**), que relata a entrada do Ministério Público no caso.

“Para a Promotoria de Defesa do Meio Ambiente (Prodema), houve ‘provável negligência no trato, atendimento, transferência de recintos e monitoramento dos animais’. Segundo o texto, a perda dos dois tigres pode ‘decorrer de negligência, imprudência e imperícia dos agentes públicos’.”

Quais palavras marcam cautela em relação à apresentação de conclusões sobre o fato? Por que esse procedimento é fundamental nessas circunstâncias?

- c) O veterinário Rodrigo Rabelo é uma das principais fontes de informação das notícias e reportagens lidas. No texto 2, do dia 2 de outubro (**Leitura 2**), sua fala ocorre durante uma entrevista coletiva convocada pelo Zoológico de Brasília para prestar esclarecimentos sobre a morte do tigre. Qual efeito ele procura alcançar ao comparar o tratamento oferecido a Maya ao que é dado às pessoas?
- d) Nesse mesmo trecho, há a introdução de outras vozes: a diretora do Hospital Veterinário, o médico veterinário da PM, a médica veterinária do zoo e um médico veterinário e anestesista. Qual é a importância desse procedimento, considerando o propósito da instituição ao convocar a imprensa?
3. A notícia sobre a morte de Maya, publicada no dia 7 de outubro (texto 1, **Leitura 3**), inclui duas falas em discurso direto.
- a) Qual aspecto é destacado em ambas?
- b) Por que essa abordagem tem caráter argumentativo e, voluntariamente ou não, sua seleção revela um ponto de vista?
4. O texto 2, também publicado no dia 7 de outubro (**Leitura 3**), acrescenta detalhes sobre as denúncias.
- a) As falas da ativista marcam um claro posicionamento. Cite três palavras ou expressões usadas por ela que indicam uma postura de ataque ao zoo.
- b) Em que trecho de fala da ativista nota-se que suas denúncias se estendem a outras entidades que tratam de animais? Qual seria, nesse caso, o sentido que ela atribui à morte de Dandy e Maya?
- c) No dia 8 de outubro, o jornal *Correio Brasileiro* também tratou da morte dos tigres. Além de retomar as principais informações, o jornal tratou da denúncia contra o zoológico. Leia o trecho.

A vice-presidente da Federação de Proteção ao Animal do Distrito Federal, Carolina Mourão, avalia que a morte de Maya é uma negligência óbvia do ponto de vista técnico. “O que há é uma ausência de conhecimento desses animais selvagens. Erros veterinários de início de carreira”, frisou. Carolina afirma que o tratamento da tigresa não obedeceu aos protocolos de atendimento e que o animal deveria ter permanecido sedado durante o pós-operatório, para evitar o rompimento dos pontos.

Betânia [Borges], por outro lado, alega que a tigresa passou por vários procedimentos cirúrgicos e que em cada um a equipe se adaptou e mudou as formas de tratamento no pós-operatório. “A gente avalia se o animal consegue passar por uma sedação diária e decidimos não fazer isso com a Maya, no primeiro procedimento. Apenas fizemos uso da contenção física”, explicou. Segundo a diretora, na segunda intervenção os veterinários passaram a adotar o método de sedação diária: “A gente sedava para verificar as próteses e os drenos. Então, retomava para a contenção. Ela conseguia levantar, estava responsiva e, inclusive, agressiva”.

Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/10/08/interna_cidadesdf,795585/entidade-ve-negligencia-na-morte-da-tigresa-maya-zoologico-rebate.shtml>. Acesso em: 11 maio 2020.

Do ponto de vista da informação, o que há de vantajoso na maneira como foram apresentados os depoimentos?



Desafio de linguagem

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

✍ Para introduzir o discurso reportado em um texto jornalístico, usa-se o discurso direto ou o discurso indireto. Tanto em um quanto em outro, as falas costumam vir acompanhadas por **verbos dicendi** ou **verbos de dizer**, os quais podem apenas relatar a ação, como ocorre com *falou* ou *perguntou*; analisar o conteúdo da fala, como *criticou* ou *ressaltou*; ou analisar o comportamento do falante, como *exaltou-se* ou *defendeu-se*. Advérbios também podem contribuir para as nuances de sentido: *disse rispidamente*, *perguntou ironicamente* etc.

Transcreva dois parágrafos das notícias ou reportagens estudadas nas seções de leitura do capítulo e, substituindo o *verbo de dizer* usado, procure alterar o efeito do texto, tornando-o mais preciso, crítico, sensacionalista etc. Identifique o efeito pretendido.



Dica de professor

Além dos *verbos de dizer*, preposições e conjunções também marcam a introdução de outras vozes no texto: *conforme*, *segundo*, *de acordo com* etc. É interessante alternar o uso desses recursos para que o texto não fique monótono.

Lembra?

O discurso indireto é aquele em que o produtor do texto apresenta o conteúdo com suas palavras, geralmente sintetizando as declarações, e o discurso direto é o que traz as falas originais, reproduzidas entre aspas, no caso dos textos jornalísticos. O discurso direto mantém, com mais fidelidade, as intenções do falante e sua expressividade.



EXPERIMENTANDO SER JORNALISTA

No dia 8 de outubro, o jornal *Diário de Pernambuco* publicou uma notícia sobre o que estava acontecendo no Zoológico de Brasília, intitulada “Zoológico perde dois tigres-brancos-de-bengalas [tigres-de-bengala-brancos] em menos de uma semana”. Por não se tratar de um fato ocorrido na região coberta pelo jornal, a morte de Dandy, isoladamente, não havia sido noticiada, porém a morte dos dois animais e a denúncia de negligência justificaram sua abordagem.

Nesta atividade, você vai escrever uma notícia para a versão *on-line* de um jornal que tenha circulação nacional a fim de apresentar a denúncia e a abertura do inquérito pelo Ministério Público. Imagine que o inquérito acabou de ser aberto e considere que a maior parte de seu público ainda não entrou em contato com os fatos relativos à morte dos tigres.

! Nesta atividade, o aluno vai retextualizar os dados das notícias anteriores; a atividade de autoria plena será feita na segunda parte do capítulo. Temos como objetivo, neste primeiro momento, revisar alguns elementos da composição do gênero e tornar o aluno mais sensível à percepção de que a composição do texto pres-

supõe escolhas em função de determinados objetivos, o que é fundamental para o desenvolvimento da noção de que há diferentes graus de parcialidade nos textos noticiosos. Destacamos aqui as habilidades EM13LP38 e EM13LP45. Estamos propondo que o texto seja produzido na forma manuscrita e depois publicado usando recursos digitais. Há orientações para essa publicação no **Suplemento para o professor**.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

ANTES DE MAIS NADA

Criar uma linha do tempo com fatos para não confundir.

! Veja se algum aluno quer sugerir outro procedimento a ser feito antes do início do planejamento.

Momento de planejar

1. Defina o grau de detalhamento com que serão apresentados os fatos relativos à morte dos tigres, considerando que o objetivo da notícia é tratar da abertura do inquérito. Faça uma lista com os dados selecionados.
2. Escolha, entre os vários trechos de discurso reportado, aqueles que se encaixam, coerentemente, nesse novo contexto de apresentação dos fatos.
3. Selecione uma ou mais imagens que possam ser inseridas no texto.

Lembra?

O **lide** é formado por um ou dois parágrafos iniciais, cuja função é apresentar os principais dados: o que aconteceu ou vai acontecer? Onde? Quando? Quem está envolvido? Existem também, principalmente em reportagens, lides não factuais, produzidos com a intenção de despertar o interesse do leitor.

É lógico!

O processo de avaliação pode ser traduzido em um algoritmo. Quando vocês respondem “sim” a um item, a etapa, em geral, se encerra; quando respondem “não”, torna-se necessário apresentar uma justificativa, a qual, por sua vez, demanda a utilização da abstração, já que é preciso selecionar argumentos pertinentes e produtivos.

Dica de professor

Evite que seus **comentários na internet** sejam banais, contribuindo pouco para as discussões. Respeite o trabalho de quem produziu o texto e o posicionamento dos demais comentaristas, apresentando argumentos que sustentem seu ponto de vista e evitando discursos ofensivos. A linguagem da internet é mais informal, mas manter o monitoramento e não exagerar na coloquialidade contribuem para que suas ideias sejam mais respeitadas.

Momento de elaborar

1. Escreva o lide da notícia, registrando os dados essenciais para a compreensão do fato: a abertura do inquérito. Um lide eficaz dá ao leitor a sensação de que já está bem informado, mesmo sem ter lido os demais parágrafos da notícia.
2. Formule mais três ou quatro parágrafos, desenvolvendo os dados do lide com informações que expliquem por que aquele fato ocorreu e quais são as suas consequências.
3. Inclua uma ou mais declarações de pessoas envolvidas, procurando alternar entre o discurso direto e o discurso indireto. Alguns dados podem ser apresentados por meio dessas declarações; evite que elas sejam redundantes em relação ao que já está exposto.
4. Redija o título, que deve ser curto e indicar o fato principal. Observe que os verbos normalmente são empregados no presente do indicativo. Inclua uma linha fina que complete o título principal.
5. Por fim, indique uma ou mais imagens a serem inseridas e redija sua legenda. Não deixe de anotar em que ponto do texto elas serão colocadas.

Momento de avaliar

A avaliação desta produção será feita em quartetos. Cada aluno lerá sua produção em voz alta, e os demais farão, no final, observações apoiadas no quadro a seguir.

1	A notícia tem como foco a abertura do inquérito?
2	O título é breve e indica o fato principal?
3	A linha fina destaca informações que introduzem o leitor no assunto?
4	O lide apresenta as informações essenciais à compreensão do fato?
5	Os parágrafos seguintes desenvolvem o lide acrescentando informações complementares?
6	As declarações complementam a notícia e estão corretamente formuladas, ou seja, há identificação do falante e uso correto da pontuação e dos verbos de dizer?
7	As declarações constroem uma visão ampla, que revela mais de um posicionamento?
8	Os dados foram expostos com precisão?
9	O leitor compreende bem os fatos que levaram à decisão do Ministério Público do Distrito Federal?
10	A leitura é fluente e há coesão entre as partes do texto?
11	A abordagem e a linguagem na notícia são coerentes com o perfil do jornal (circulação nacional)?

Após essa etapa, troquem os cadernos para que um dos colegas faça, a lápis, apontamentos de eventuais falhas de ortografia, segmentação de períodos e parágrafos, concordância, entre outros aspectos. Caso você discorde de algum apontamento, exponha a dúvida ao grupo e cheguem a uma conclusão.

Momento de apresentar

Ao terminar a etapa de avaliação, reescreva a notícia usando o computador e insira-a no *blog* da turma. As notícias ficarão disponíveis para a leitura dos colegas e receberão comentários, que poderão tratar do fato noticiado ou da maneira como foi abordado, como ocorre nas divulgações em ambiente digital. É possível também escrever sobre um comentário postado para reafirmar posicionamentos e completar informações ou para criticá-lo. Acompanhe os comentários em sua notícia.



! A conferência de Chimamanda Adichie é muito conhecida e não é improvável que seus alunos já tenham entrado em contato com o texto. Ainda assim, optamos por incluí-lo na coleção em função da relevância da reflexão apresentada e de sua relação com a linha de pensamento que a unidade está desenvolvendo.

O excerto a seguir faz parte da **conferência** que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie fez para o TEDGlobal 2009, a qual se tornou uma das mais vistas na história do projeto. Leia-o com atenção e procure vincular seu conteúdo à reflexão sobre a cobertura de imprensa.

O perigo de uma história única

Eu venho de uma família nigeriana convencional, de classe média. Meu pai era professor. Minha mãe, administradora. Então nós tínhamos, como era normal, empregada doméstica, que frequentemente vinha das aldeias rurais próximas. Então, quando eu fiz oito anos, arranjamos um novo menino para a casa. Seu nome era Fide. A única coisa que minha mãe nos disse sobre ele foi que sua família era muito pobre. Minha mãe enviava inhames, arroz e nossas roupas usadas para sua família. E, quando eu não comia tudo no jantar, minha mãe dizia: “Termine sua comida! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não tem nada?”. Então eu sentia uma enorme pena da família de Fide.

Então, num sábado, nós fomos visitar a sua aldeia e sua mãe nos mostrou um cesto com um padrão lindo, feito de rafia seca por seu irmão. Eu fiquei atônita! Nunca havia pensado que alguém em sua família pudesse realmente criar alguma coisa. Tudo que eu tinha ouvido sobre eles era como eram pobres, assim havia se tornado impossível pra mim vê-los como alguma coisa além de pobres. Sua pobreza era minha história única sobre eles.

Anos mais tarde, pensei nisso quando deixei a Nigéria para cursar universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. Minha colega de quarto americana ficou chocado comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha “música tribal” e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (Risos da plateia) Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão.

O que me impressionou foi que: ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem-intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela, de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais.

[...]

Mas eu devo rapidamente acrescentar que eu também sou culpada na questão da única história. Alguns anos atrás, eu visitei o México saindo dos EUA. O clima político nos EUA àquela época era tenso. E havia debates sobre imigração. E, como frequentemente acontece na América, imigração tornou-se sinônimo de mexicanos. Havia histórias infundáveis de mexicanos como pessoas que estavam espoliando o sistema de saúde, passando às escondidas pela fronteira, sendo presos na fronteira, esse tipo de coisa. Eu me lembro de andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo. Eu me lembro que meu primeiro sentimento foi surpresa. E então eu fiquei oprimida pela vergonha. Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma. Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará.

Sabia?

TED (*Technology, Entertainment, Design*) é um conjunto de conferências em que os convidados apresentam ideias que, conforme os idealizadores do projeto, merecem ser disseminadas. Exponentes de várias áreas já se apresentaram, como o empresário Bill Gates e Elizabeth Blackburn, que recebeu o Prêmio Nobel de Medicina. Atualmente, os temas das conferências abrangem aspectos da ciência e da cultura, e há eventos mundiais e locais, o TEDx.

Biblioteca cultural



Chimamanda Adichie, em 2018.

Você pode assistir à conferência, legendada em português, em <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-5644> (acesso em: 11 maio 2020).

3. Chimamanda estava criticando a constituição de histórias únicas e achou que seria importante dizer que também ela não estava imune a reproduzir tais narrativas. Trata-se de uma forma de conseguir a simpatia e o respeito do auditório.

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é *nkali*.

É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*. Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que, se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.

1. É uma história contada pelos grupos de maior poder ou prestígio e que se consolida como a história verdadeira, ocultando outras maneiras de conceber o mesmo fato ou circunstância.

Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>. Acesso em: 11 maio 2020.

2. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa dos alunos e a referência ao fato de que Chimamanda sentiu vergonha quando percebeu que reproduzia, acriticamente, uma visão estereotipada, induzida pelo discurso do poder.

Papo aberto sobre o texto

1. O que é, para Chimamanda, a “história única”?
2. O que Chimamanda sentiu quando percebeu que tinha uma história única sobre o povo mexicano? Você entende o motivo de ela se sentir assim? Explique sua resposta.
3. Ao introduzir a narrativa de sua viagem ao México, Chimamanda afirma: “eu devo rapidamente acrescentar”. Por que essa reação é coerente com o raciocínio que ela está desenvolvendo?
4. A escritora nigeriana relaciona a história única à noção de poder.
 - a) Quais são as duas formas como essa relação se estabelece, segundo a autora?
 - b) Seguindo os exemplos oferecidos no final do trecho transcrito, crie um exemplo envolvendo a história brasileira.
5. Em que medida o que Chimamanda defende também pode ser estendido para a concepção de cobertura jornalística? Comprove sua resposta analisando um exemplo.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno associe o discurso de Chimamanda à ideia de que é fundamental haver uma mídia plural, cujas coberturas considerem várias perspectivas acerca dos fatos em lugar de divulgar uma visão unilateral e de torná-la uma “história única”.

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

Bate-papo de respeito

Em artigo em que discute as responsabilidades do jornalismo científico, Herton Escobar apresenta a ideia de que o jornalista não é um “interlocutor acéfalo”. Cabe a ele filtrar o que apresenta à sociedade, sobretudo neste momento em que as redes sociais facilitaram a divulgação de ideias, muitas das quais sem nenhuma plausibilidade.

O que vocês pensam sobre o que ele diz? Concordam com o fato de que algumas ideias polêmicas (como o movimento antivacina, o terraplanismo etc.) devem ser divulgadas acompanhadas de ressalvas e contextualizações? Por quê?

Disponível em: <<http://www.comciencia.br/jornalismo-fracassa-quando-ouve-todos-lados-sem-ressalvas-nem-contextualizacoes/>>. Acesso em: 11 maio 2020.



O jornalista Herton Escobar, em foto de 2019.

A obrigação maior do jornalista é garantir que as informações que ele transmite para a sociedade são as mais corretas e verdadeiras possíveis. Repassar informações inverídicas à sociedade, simplesmente para constar nos autos que se “ouviu os dois lados”, é um desserviço à sociedade e uma burocratização estúpida do trabalho jornalístico. Dar voz à mentira não é prova de imparcialidade, mas de irresponsabilidade.

Inspira?

Herton Escobar é jornalista especializado na cobertura de ciência e meio ambiente. Em seu trabalho, ele trata de genética, sustentabilidade, política científica e outros temas dessa área. Se você fosse jornalista, que área gostaria de cobrir? Por quê?

4b. Sugestão: Comece a história com o momento em que os indígenas descobriram os europeus e não com a visão destes sobre o Brasil, e haverá uma percepção diferente de nossa história.

Igbo: grupo étnico africano habitante de grande parte da Nigéria.

Lembra?

O gênero textual **conferência** é caracterizado pela exposição oral formal de um tema em que o orador é especializado para um auditório. Embora oral, o texto conta com planejamento rigoroso, como o das produções escritas.

! Estimule os alunos com perguntas. Eles já haviam pensado em como, muitas vezes, reproduzimos histórias únicas? Eles se sentem, em alguma medida, personagens de uma história única? Como pensam em reagir à imposição de histórias únicas?

Fala aí!

Essa conferência de Chimamanda fez um enorme sucesso e foi transformada em livro. Você gostou do texto? Por quê?

! A atividade proposta nesta seção dialoga, principalmente, com as habilidades EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18 e EM13LP45, voltadas a planejamento, produção, revisão e edição de texto multissemiótico para possibilitar ao aluno a vivência de papéis típicos do campo jornalístico-midiático. Atualmente, é possível produzir uma reportagem ou notícia filmada com poucos recursos: um celular e o

acesso a um *software* de edição de vídeos. O trato com essas ferramentas e a exploração das semioses fazem parte dos cursos da área de Linguagem, sendo citados em parte significativa da BNCC, especialmente na habilidade EM13LP18. Entretanto, sabemos que nem sempre há recursos disponíveis, por isso, se achar necessário, converse com a turma acerca da produção de material filmado, pois é interessante que adquiram o repertório, mas solicite uma reportagem escrita. As orientações estão no **Suplemento para o professor**.

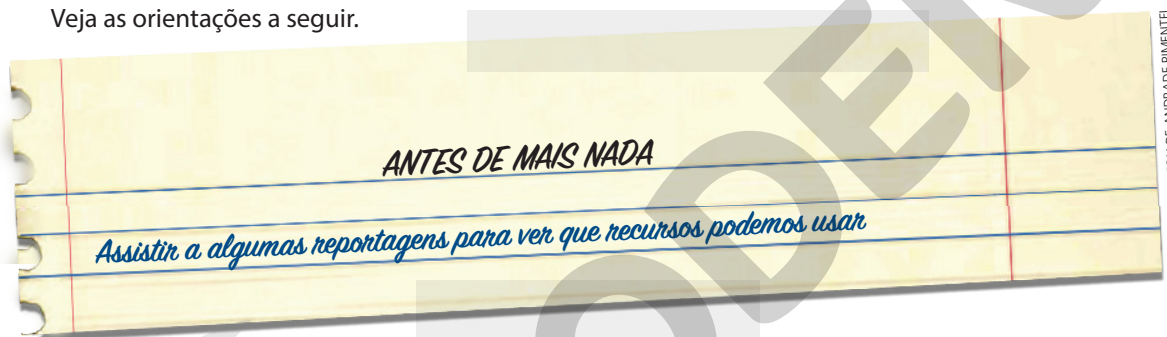
! Considere a formação de grupos com, pelo menos, um integrante com mais familiaridade com ferramentas de edição de vídeos.

Eu, repórter

Nesta unidade, vocês realizaram diversas atividades para refletir sobre o papel da imprensa. Acompanhando as várias notícias sobre o caso dos tigres-de-bengala de Brasília, devem ter percebido como os dados variam, ganham e perdem precisão, constroem narrativas específicas. Depois, vocês refletiram sobre os efeitos de narrativas únicas e sobre a importância de uma mídia plural. As atividades devem tê-los alertado para a importância de analisar criticamente o conteúdo que lhes é oferecido, observando não apenas o que é dito, mas também informações implícitas.

Agora vocês vão experimentar ser membros da imprensa. Em grupo, vão produzir uma reportagem filmada tratando de um tema relevante para a escola ou para a comunidade: as atividades extras (saídas culturais, vinda de palestrantes etc.), a qualidade da merenda escolar, a participação de um time ou atleta da escola em um campeonato, o fechamento de um parque para reforma, a construção de uma piscina pública, os constantes acidentes em uma rua mal sinalizada etc. A filmagem deverá ter entre três e cinco minutos e vocês deverão considerar um público heterogêneo, como aquele que assiste ao principal telejornal de sua região.

Veja as orientações a seguir.



Planejamento

1. Iniciem definindo o tema da reportagem e o propósito dela (informar algo, denunciar um problema, orientar o público etc.).
2. Determinem os dados fundamentais para o desenvolvimento do tema. Pode ser preciso realizar pesquisas para que vocês dominem o assunto. Por exemplo: se vão tratar de uma feira pública, é importante saber quando começou a ser montada no local, quais são as regras para que aconteça, quais problemas em relação a ela já foram relatados etc.
3. Definam os lugares em que serão feitas as filmagens e o horário em que devem acontecer para viabilizar a captação daquilo que interessa a vocês.
4. Definam, ainda, as pessoas que serão entrevistadas e agendem, previamente, o encontro. É possível também contar com o acaso e buscar seus entrevistados no próprio local. De uma ou de outra forma, lembrem-se de planejar as perguntas para que conduzam a entrevista de modo a obter os dados necessários. E não deixem de anotar o nome completo de seus entrevistados.
5. Reflitam sobre o estilo da reportagem: o repórter será discreto ou extrovertido? Estará sempre em cena ou sua voz aparecerá em *off* em alguns momentos? Como abordará os entrevistados?
6. Reflitam também sobre o trabalho do operador de câmera: ele ficará fixo ou se movimentará? Mostrará apenas o repórter e o entrevistado ou alternará o foco entre eles e o entorno? O enquadramento será sempre aberto ou focalizará, igualmente, detalhes?

Tá ligado!

No capítulo 2 da unidade 1, são apresentadas orientações para a realização de entrevistas.

7. Montem um roteiro prévio, com a sequência de imagens e de falas planejadas. Quando vocês estiverem em campo, precisarão realizar tarefas bem específicas para não retornar com material insuficiente.
8. Ensaiem o repórter: sua fala deve parecer natural, com entonação e ritmo adequados. As palavras devem ser bem pronunciadas, e os gestos e expressões faciais devem ser coerentes com ela. Lembrem-se de que deve usar linguagem monitorada e o uso de expressões coloquiais deve ser contido. Os entrevistados podem utilizar o nível de linguagem mais confortável para eles.

Dica de professor

Caso vocês não estejam familiarizados com editores de vídeos, procurem tutoriais na internet. Existem vários vídeos que podem ensiná-los a manipular os programas.

! Se você tiver várias turmas, poderá pensar em uma segunda etapa de exibições. Separe as reportagens por temas e defina a nova etapa em acordo com os demais professores. É sempre interessante que os alunos conheçam as produções de outros estudantes com que têm menos intimidade, e que lidem com o fato de ter de fazer e receber comentários nessa nova configuração.

Elaboração

1. Saiam para o trabalho de campo para coletar as imagens e entrevistas. Estejam atentos à captação de som.
2. Filmem os momentos em que o repórter estará sozinho em cena, dirigindo-se a quem assiste à reportagem.
3. Avaliem todo o material e descartem o que está insatisfatório: entrevistas pouco interessantes, falas prejudicadas por ruídos, imagens desfocadas etc. Se possível, refilmem partes que vocês gostariam de manter.
4. Pensem, agora, em recursos complementares: valeria a pena, por exemplo, incluir um mapa, um gráfico ou uma animação curta para apresentar certas informações?
5. Refaçam o roteiro, detalhando a sequência. Anotem as imagens e o tempo de duração delas e gravem as falas em *off* (se for o caso), em concordância com elas. Planejem a inclusão de recursos complementares.
6. Usem um *software* de edição de vídeos para ajudá-los na montagem final.
7. Não se esqueçam de usar legendas para indicar o nome do repórter e o dos entrevistados.

Apresentação

As reportagens serão exibidas na sala de aula para todos os colegas, que poderão, ao final de cada exibição, comentar aquilo de que mais gostaram e fazer sugestões. Após ouvir os comentários e considerar o conjunto de reportagens, o grupo deve se reunir para uma autoavaliação.

Que tal trocar por uma notícia?

Diferentemente da reportagem, que aprofunda um assunto, a notícia está ligada a um fato pontual e, muitas vezes, urgente, como um incêndio. Costuma ser um texto mais curto e superficial, mas é muito exigente porque precisa ser preparada para uma divulgação quase imediata.

Se o grupo preferir, pode produzir uma notícia filmada em lugar da reportagem. Será preciso adaptar as orientações, já que não há tempo para um planejamento longo nem condições de refilmagem. O grupo tem de ser hábil para aproveitar o acontecimento ou o momento imediatamente posterior a ele para conseguir todo o material de que precisa.

Algumas regras devem ser observadas:

1. Vocês não podem se colocar em perigo.
2. Não é aceitável que vocês sejam invasivos ou desrespeitosos.
3. O tema da matéria deve ser de interesse da comunidade escolar.

Recado final

Neste capítulo, você foi chamado a refletir sobre a importância da mídia plural. Como você já deve saber, é importante checar as fontes de suas informações e avaliá-las considerando os interesses dos grupos de mídia que as produziram. Isso não significa que as produções jornalísticas devam ser desconsideradas ou criticadas sem fundamentação; pelo contrário, cabe a elas, e não às redes sociais e aos grupos de mensagens, o lugar principal na divulgação de fatos de interesse público e na apresentação da opinião de especialistas que possam esclarecê-los. E cabe a você, como leitor, buscar vários pontos de vista para formar a sua opinião.

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 **MMA** (*Mixed Martial Arts*, em inglês; Artes Marciais Mistas, em português) é uma prática corporal cujos praticantes dominam técnicas de diferentes artes marciais, como jiu-jítsu, caratê, boxe, *muay thai*, judô, entre outras. O objetivo da luta é nocautear, forçar o oponente a desistir ou fazer o maior número de pontos. O confronto, geralmente, é realizado em uma arena com oito lados delimitada por grades, o octógono, mas ainda existem eventos que utilizam o ringue, como o Shooto (Brasil) e o Rizin (Japão).

! No Ensino Médio, os alunos devem aprofundar e diversificar suas experiências sobre as práticas corporais, explorando diferentes conhecimentos, possibilidades e limites do próprio corpo, bem como analisar criticamente e se posicionar em relação aos diferentes discursos veiculados pelas práticas corporais, identificando e avaliando preconceitos, estereótipos, perspectivas de mundo, relações de poder e processos identitários. Nesse sentido, os alunos necessitam ser estimulados a desenvolver a curiosidade intelectual, a pesquisa e a capacidade de argumentação. Neste capítulo, eles conhecerão a modalidade de luta chamada MMA: entrarão em contato com suas regras, sua história e as polêmicas que envolvem sua prática e difusão pela mídia, sendo convidados a se posicionar a respeito dos inúmeros aspectos socioculturais relacionados a essa modalidade em franca ascensão no Brasil. Ao final, em uma vivência prática, realizarão diversas atividades pautadas nos gestos envolvidos nas lutas, relacionando essas experiências com as questões debatidas anteriormente. As habilidades desenvolvidas no capítulo são: EM13LGG202, EM13LGG501 e EM13LGG502.

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

Não é briga! É MMA!

Muitas discussões sobre a prática do MMA têm sido realizadas atualmente para tratar, sobretudo, da integridade física dos atletas, da espetacularização da modalidade e da violência dos combates. Que tal debatermos, com a ajuda de textos e vivências práticas, os vários pontos de vista que envolvem essa luta e a cobertura que a mídia faz dela?

Neste capítulo, você será convidado a exercitar diferentes olhares sobre a prática do **MMA** e a se posicionar de maneira crítica.



Luta de MMA em Tomsk, Rússia, 2017.



! Os textos apresentados nesta seção – pertencentes à esfera jornalística – trazem alguns aspectos históricos e sociais referentes ao MMA, além de apresentar a evolução das regras e dos equipamentos desta luta. Objetivam dar subsídios para o aprofundamento das discussões a respeito do MMA, que será realizado na **Leitura 2**, além de contextualizar as atividades do **Bora pra quadra?**, ao final do capítulo.

O texto a seguir é o penúltimo capítulo de uma série de reportagens feita pela revista *Superinteressante* sobre a origem das artes marciais. Leia-o com atenção.

Texto 1

Como surgiu o MMA?

O *Mixed Martial Arts* [...] surgiu nos anos 90, mas suas origens vêm desde antes de Cristo. Em 648 a.C., o pancrácio, luta popular na Grécia, foi incorporado às olimpíadas antigas. O estilo, usado nos treinos militares de Esparta, envolvia socos, chutes e estrangulamentos no solo e durava até um dos oponentes ficar inconsciente. Mas o vale-tudo moderno só começou a surgir mais de 2500 anos depois, no Rio de Janeiro. Nos anos 20, o mestre de jiu-jítsu Carlos Gracie convidava lutadores de várias modalidades para disputar desafios e, nos anos 70, os japoneses transformaram a fórmula em espetáculo, com os torneios Pride. Em 1993, Rorion Grace, sobrinho de Carlos, organizou o primeiro UFC, o Ultimate Fighting Championship, fazendo do MMA um fenômeno mundial.

CORDEIRO, Tiago. Como surgiu o MMA? *Superinteressante*, 4 jul. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-surgiu-o-mma/>>. Acesso em: 3 maio 2020.

A reportagem a seguir discute e apresenta o histórico de implementação das regras unificadas do MMA moderno. Leia-a e aprofunde seus conhecimentos sobre a modalidade.

Texto 2

Vale tudo? Longe disso. Conheça as regras usadas pelo UFC

Se um dia foi chamado de vale-tudo, o MMA [...] hoje em dia tem várias regras que deixam impossível a utilização do antigo nome ao pé da letra. A “transformação” teve partida no início da década passada, quando as comissões atléticas dos Estados Unidos começaram a elaborar um conjunto de regras. Até que, em 2005, a do estado da Califórnia sancionou oficialmente o esporte, aproveitando um trabalho desenvolvido pela de Nevada. Desde então, comissões de outros estados passaram a adotar essas normas, que vão desde estabelecer o comprimento e a largura da área de luta, definir o peso das luvas, como também decidir os limites das ações dos lutadores durante os combates.

O UFC precisa seguir as regras dos estados em que vai realizar um evento. Fora dos Estados Unidos, o Ultimate também tem que se submeter à legislação local. [...]

Na pesagem, lutadores têm tolerância de até 450 g acima do limite da categoria. No conjunto de regras usadas pelo UFC, os competidores precisam usar luvas que pesam cerca de quatro onças (113 g). Algumas um pouco mais pesadas podem ser utilizadas, mas desde que sejam aprovadas pela comissão. Os lutadores são proibidos de usar camisetas ou qualquer tipo de calçados durante as lutas. E os *shorts* também têm [de] ser aprovados pela comissão atlética. Além disso, são obrigados a usar um protetor bucal e a coquilha, que protege a região genital.

Também foi-se o tempo dos duelos Davi × Golias. Hoje em dia, há nove categorias de peso no MMA, que vão desde os moscas (até 56,7 kg) aos superpesados (acima de 120 kg). Entretanto, o UFC ainda não tem nem a mais pesada. Os lutadores precisam atingir o limite de suas categorias nas pesagens, que acontecem no dia anterior às lutas, e há uma tolerância de uma libra, cerca de 450 g.

Se por acaso o atleta estiver com sobrepeso, a comissão pode permitir a realização do combate, desde que considere que esta [luta] ainda pode ser “justa, segura e competitiva”. Em casos como esses, os lutadores costumam ser multados pelo evento.

Os combates no UFC são disputados em três *rounds*. A exceção fica por conta das disputas de cinturão e das lutas que encerram o evento, que podem ir até cinco.

Com o combate em andamento, há dezenas de itens que são considerados faltas [...]. Todas essas restrições são avaliadas exclusivamente pelo árbitro que fica dentro da área de luta. Ele é o único autorizado a interromper a luta para advertir, punir os competidores com perda de ponto ou até mesmo desqualificá-los.

[...]

Os polêmicos

Do lado de fora, o combate é avaliado por três jurados, que não são do UFC, e sim das comissões atléticas.

Eles devem ficar em lugares diferentes, avaliando a agressividade na troca de golpes, as tentativas de finalização e o controle da área de luta. O trio não pode levar em consideração, na hora de julgar o *round*, alguma punição, com a perda de pontos, que o árbitro avaliou ser desnecessária.

Os jurados têm que pontuar o *round* da seguinte forma: 10 a 9 quando um lutador ganhar por uma leve vantagem; 10 a 8 se o vencedor dentro dos cinco minutos tiver grande vantagem; e 10 a 7 caso de total domínio de um dos lutadores. Há também a possibilidade do empate (10 a 10), quando há completo equilíbrio, porém os jurados evitam ao máximo decretar a igualdade.

Como o julgamento é subjetivo, lutas que vão parar nas mãos dos jurados muitas vezes terminam em polêmica, gerando discussões entre os fãs e dando ainda mais tempero ao esporte.

Confira o que é considerado falta dentro das regras utilizadas pelo UFC:

- Dar cabeçada
- Aplicar qualquer tipo de golpe que coloque o dedo no olho
- Morder
- Cuspir no adversário
- Puxar os cabelos
- Agarrar pela boca
- [...]
- Golpear com o cotovelo de cima para baixo
- Golpear a espinha ou a parte de trás da cabeça
- Bater nos rins com os calcanhares
- Golpear ou segurar a garganta
- Agarrar, beliscar ou torcer a pele [ou o músculo]
- Agarrar a clavícula
- Chutar a cabeça de um adversário caído
- Aplicar joelhadas na cabeça de um rival caído
- Pisar em um oponente caído
- Segurar a grade
- Segurar as luvas ou os *shorts* do adversário
- Usar linguagem abusiva na área de luta
- Usar conduta antidesportiva que possa causar danos ao adversário
- Atacar um oponente no intervalo
- Atacar um adversário quando ele está sob cuidados do árbitro
- Atacar um oponente depois de o **gongo** ter tocado no fim do *round*
- [...]
- Arremessar um rival para fora da área de luta
- Desrespeitar as instruções dadas pelo árbitro
- Arremessar o oponente contra a lona sobre sua cabeça ou coluna
- Ter ajuda de membros da equipe
- Aplicar qualquer substância estranha no cabelo ou no corpo para obter vantagem

PESSANHA, Klima. Vale tudo? Longe disso. Conheça as regras usadas pelo UFC. *G1*, Rio de Janeiro, 11 nov. 2011. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2011/11/vale-tudo-longe-disso-conheca-regras-usadas-pelo-ufc.html>>. Acesso em: 3 maio 2020.



Gongo: sinal de aviso sonoro que sinaliza o fim de um *round*.

Por dentro do texto

1b. De acordo com o texto, a modalidade permitia o uso de socos, chutes e estrangulamentos e só terminava quando um dos oponentes estivesse inconsciente.

Fala aí!

Você já assistiu a alguma luta de MMA? Você considera o MMA uma luta violenta?

1. No texto 1, são apresentados alguns aspectos históricos a respeito da origem do MMA.

1a. Em Esparta.

- Em qual cidade antiga uma modalidade precursora do MMA era praticada?
- Quais regras regiam essa modalidade?

2. O título do texto 2 inicia-se com uma pergunta. Explique o efeito de sentido que tal estratégia argumentativa exerce no texto.

3a. O autor do texto compara os duelos antigos ao embate bíblico entre Davi e Golias.

3. No início do quarto parágrafo, o autor vale-se de uma analogia.

- Identifique-a.
- Qual função ela exerce no texto?

3b. A menção a Davi e Golias é utilizada para iniciar a temática sobre o limite de peso no MMA moderno, indicando que lutadores com faixas de peso muito diferentes não podem lutar entre si.

4. Relacione o texto 1 ao texto 2 e responda:

- O que mudou entre as lutas que eram praticadas em Esparta e o MMA moderno?
- Em sua opinião, como essas mudanças contribuem para diminuir o estigma do MMA como uma luta violenta?

5. Leia, a seguir, a charge do cartunista Duke.



DUKE

- Explícite os recursos verbais e não verbais utilizados pelo cartunista para criar o efeito de humor.
- Tal efeito de humor, no entanto, expressa também um ponto de vista sobre o MMA. Qual é ele? **O ponto de vista de que o MMA é uma luta extremamente violenta e sem regras.**
- Relacione esse ponto de vista aos textos lidos anteriormente.

5c. O ponto de vista do cartunista vai de encontro aos textos lidos, pois expressa uma visão preconcebida do MMA como luta violenta e sem regras.

2. Ao iniciar o texto com a pergunta “Vale tudo?”, o autor do texto indica que vai problematizar a ideia preconcebida de que o MMA é uma modalidade sem regras, em que apenas o mais forte vence. Ajude os alunos a perceber, também, que, logo no início do primeiro parágrafo, o autor utiliza a expressão idiomática “ao pé da letra”, que indica, no contexto, que o termo “vale tudo” não pode ser interpretado como ausência total de regras.

4a. Diferentemente do que ocorria em Esparta, em que os praticantes lutavam até que um deles ficasse inconsciente, o MMA moderno possui uma lista extensa de regras unificadas que limitam as ações dos lutadores, tais como: critérios de julgamento; faltas; substâncias proibidas; número de rounds por luta e a duração de cada um deles; divisões de peso; requisitos médicos; e trajés e equipamentos dos atletas.

4b. Resposta pessoal. Leve os alunos a perceber que a lista extensa de regras e proibições visa à manutenção da integridade física dos atletas.

5a. A charge é construída por meio de uma estrutura paralelística e de uma quebra de expectativa: nos três primeiros quadrinhos, idênticos graficamente um ao outro, muda apenas o esporte mencionado; no último quadrinho, os ferimentos no corpo da criança, associados à brincadeira de UFC, quebram a expectativa e geram o efeito de humor.

Fala aí!

Na tirinha, a criança menciona o nome do campeonato (UFC), e não o nome da prática esportiva (MMA), fazendo uso de uma metonímia. O que explica esse uso?

! **Fala aí!** O UFC foi o campeonato que mais difundiu o MMA no mundo; mesmo havendo outros eventos de MMA, como o Pride, o UFC é o mais conhecido.

! O texto da **Leitura 2** realiza uma discussão aprofundada acerca da apropriação midiática do MMA e levanta um debate importante sobre os preconceitos e estereótipos a respeito do papel da mulher que circulam nos discursos sobre essa prática corporal. Auxilie os alunos nos trechos de linguagem mais difícil, sobretudo no segundo e terceiro parágrafos.

LEITURA 2

O texto a seguir é um trecho de um artigo científico que circulou em uma revista especializada. Nele, os pesquisadores comentam a relação entre o MMA e a mídia, além de abordarem outras questões sociais que envolvem o esporte. Faça uma leitura atenta.

Artes marciais mistas: luta por afirmação e mercado da luta

Com o crescimento do público consumidor, [...] a modalidade [do MMA] tem apelo midiático semelhante ao dos esportes mais populares. Em alguns veículos de comunicação brasileiros, especialmente em seus grandes portais jornalísticos da internet, o MMA aparece como a segunda modalidade esportiva mais noticiada, atrás apenas do futebol. Um indício que contribui para afirmar esse

potencial no Brasil foi a cobertura e transmissão (ao vivo) feita – no início de 2012 – pelo principal canal aberto de televisão do Brasil, [...] que contou com a participação de seu mais conhecido narrador esportivo [...]. Outra indicação interessante é que essa mesma emissora abordou a temática do MMA no seu horário de maior audiência, em sua telenovela [...].

Pela forma com que tem se desenvolvido, a potencialidade de crescimento do MMA parece ser ainda maior do que a proporção já atingida. Sob essa perspectiva, o Brasil, que tem promovido a imagem de país do futebol, também pode vir a ser o país do MMA. Note que, mesmo que esteja muito distante da popularidade do futebol, e de seu potencial mercadológico, haveria pertinência numa afirmação identitária de nacionalidade, uma vez que a gênese do MMA, ou parte dela, pode ser localizada no vale-tudo desenvolvido no Brasil ao longo do século XX e, na atualidade, atletas brasileiros e americanos rivalizam pela supremacia no MMA.

No que se refere à participação feminina, uma primeira análise nos leva à compreensão de que, assim como no futebol, a construção da representação social do MMA tem um viés de gênero consideravelmente demarcado. O próprio UFC só passou a incluir mulheres em suas competições a partir de sua 157ª edição, em fevereiro de 2013. Apesar do crescimento da população de mulheres ligadas ao MMA, tanto entre as que o praticam quanto as que o consomem, e do atual destaque da lutadora Ronda Rousey, cujas lutas estão entre as mais consumidas pelos espectadores do UFC, a participação de mulheres em lutas de MMA ainda é pequena se comparada com a dos homens. Essa característica pode estar ligada a uma questão de (não) aceitação social, pois a imagem dos lutadores de MMA está fortemente associada a uma noção de masculinidade. Nesse espectro, para conseguir se inserir e permanecer nas grandes empresas uma lutadora profissional precisa conviver com a ambivalência de ser forte, agressiva e competitiva sem se distanciar de uma representação conservadora e, em alguma medida, erotizada do que é ser mulher. Para ser valorizada no meio, além de vencer suas lutas, essa mulher precisa explorar uma imagem corporal sensualizada.

[...]

Junto com a profissionalização [do MMA] veio um trabalho mais denso de exposição midiática, que repercutiu no crescimento dos canais de comunicação que têm incluído o MMA em suas pautas e também no aumento considerável da intensidade com que noticiam essa modalidade. Para conseguir essa exposição, eventos como o UFC têm se valido de diferentes estratégias, desde a geração intencional de polêmicas entre os atletas, em grande parte dramatizações, até a criação de um *reality show*, o *The Ultimate Fighter*. O fato é que tais estratégias lograram êxito e o nome MMA se popularizou e despertou o interesse dos patrocinadores, que identificaram um público cada vez mais diverso – crianças, adultos, homens e mulheres, lutadores ou não.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; GARCIA, Roberto Alves; VOTRE, Sebastião Josué. Artes marciais mistas: luta por afirmação e mercado da luta. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v. 38, n. 4, p. 407-413, out. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v38n4/0101-3289-rbce-38-04-0407.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2020.



Ronda Rousey. Rio de Janeiro, 2015.

2a. No MMA, existe uma grande desigualdade na participação de homens e mulheres. Além disso, as mulheres que conseguem se inserir na modalidade têm de cultivar uma imagem ambivalente de brutalidade e erotização para serem aceitas no meio.

Estimule os alunos a pensar nos prejuízos que a imposição de um estereótipo pode causar no esporte.

2b. Resposta pessoal. Os alunos podem pensar em campanhas de conscientização para valorizar a mulher no esporte, em abordagens midiáticas que não objetifiquem seu corpo, em mais competições femininas na modalidade, entre outras propostas.

Potencial mercadológico: chance de atingir grande audiência e, conseqüentemente, de gerar lucros para seus patrocinadores.

Afirmação identitária: assumir que determinada prática ajuda a caracterizar, dar contornos.

Gênese: surgimento.

Ambivalência: característica daquilo que comporta qualidades opostas; ambigüidade.

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. Peça aos alunos que afirmam notar o aumento do espaço dado ao MMA pela imprensa que confirmem a resposta com exemplos.

1. O artigo sugere que o MMA tem alcançado grande popularidade graças à atenção da mídia. Você também percebe esse processo? Explique sua resposta.
2. Apesar de, como vimos, o MMA ser regido por regras rígidas dentro dos ringues, ainda persistem nele muitas injustiças fora deles.
 - a) De acordo com o terceiro parágrafo do texto, que injustiças são essas?
 - b) O que seria possível fazer para corrigir essas injustiças?
 - c) Você acha que esse tipo de injustiça existe em outros esportes? Justifique sua resposta.
3. O último parágrafo do texto revela alguns aspectos de como tem sido feita a cobertura midiática do MMA. Como você avalia as estratégias empregadas pelos meios de comunicação para aumentar a visibilidade do MMA?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam e discutam o caráter antiético da manipulação dos fatos e da teatralização de alguns aspectos da modalidade para aumentar os níveis de audiência.

É lógico!

A emissão de uma opinião envolve várias etapas do pensamento computacional: você analisa o conjunto de conhecimentos sobre o MMA e sobre o futebol para reconhecer aqueles que permitem a discussão da identidade; encontra padrões que permitem compará-las e escolhe, entre eles, informações que sirvam ao posicionamento.

2c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que a desigualdade de gênero existe em boa parte dos esportes, como no futebol, em que há uma discrepância enorme nos salários pagos a homens e mulheres.

Como discutimos nas seções anteriores, o MMA é uma luta e, como tal, possui diversas regras que o diferenciam de uma agressão física, pautada apenas pelo desejo de machucar. Que tal vivenciarmos na prática e junto com os colegas alguns movimentos presentes em diversas artes marciais? Poderemos, assim, expandir nossas reflexões e aprofundar nossa compreensão sobre o MMA, nos posicionando de forma mais consistente.

Para compreender melhor as lutas, utilizaremos como estratégia os “jogos de lutas”, que simulam de forma lúdica alguns princípios básicos das diferentes modalidades, sem desconsiderar os princípios universais das lutas, que são: enfrentamento físico direto/indireto; regras; oposição entre indivíduos; alvo móvel personificado no oponente; determinado nível de contato; ações de caráter simultâneo; e imprevisibilidade/previsibilidade. A distância das ações motoras durante o combate é uma forma de aprender as lutas na escola. Que tal compreender, experimentar e fruir lutas a partir da classificação em diferentes distâncias?



ATENÇÃO: Respeite o corpo do seu colega! Não dê golpes fortes, não agrida, não machuque e respeite seus limites e os de seu colega. Apesar de haver disputas, é uma atividade lúdica e investigativa, não uma competição.

Lutas de curta distância

Como a própria classificação diz, nessas lutas os golpes são aplicados mais próximos ao oponente, sendo os movimentos de agarre e corpo a corpo mais recorrentes. São exemplos de lutas de curta distância o judô, o jiu-jítsu, o sumô, a luta olímpica, entre outras.

❗ Na atividade **b**, combine o tamanho do círculo a ser desenhado para o combate; caso não seja possível desenhá-lo, utilize cordas para delimitar o espaço ou até mesmo os círculos das quadras (se houver).

a) Desequilibrando

Fiquem um de frente para o outro, colocando os dois pés direitos à frente de modo que a parte de fora de ambos os pés se toque. O objetivo é o de desequilibrar o colega, puxando-o para a lateral ou para a frente ou, ainda, empurrá-lo a fim de que tire o pé do chão ou saia da posição inicial.

b) Saiu, perdeu

Em um círculo desenhado no chão, fiquem no meio do espaço, frente a frente. O objetivo será o de tirar o colega do círculo; para isso, vocês podem se empurrar com as mãos agarradas ou com os ombros e costas. Vence quem conseguir tirar o colega primeiro.

c) Vira a tartaruga

Um dos colegas deve ficar em posição de tartaruga (de joelhos e braços no chão, como na imagem), e o outro deve tentar virar ou tirar o colega do lugar. Depois, troquem de posição.



MILAN ZIVKOVIC/SHUTTERSTOCK

❗ As atividades desta seção compõem alguns jogos de lutas possíveis de serem desenvolvidos na escola, sem que seja preciso ter uma formação especializada em lutas. O objetivo é o de levar os alunos a compreender as características e a lógica interna das lutas, em geral, e do MMA de modo específico, bem como experimentar diferentes jogos de oposição. Para isso, a organização didático-pedagógica das atividades foi pautada no modelo de classificação das lutas baseadas nas distâncias das ações motoras empregadas.

❗ No livro *O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física*, de Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido (Porto Alegre: Penso, 2015), você encontrará uma fundamentação teórica e outras possibilidades de jogos para o ensino das lutas na escola nessa perspectiva.

❗ Em todas as atividades, pergunte aos alunos se conseguem visualizar as características gerais das lutas, favorecendo a compreensão da lógica interna dessas práticas corporais. Defina um tempo de 1 minuto e 30 segundos para os combates. Aumente ou diminua esse tempo de acordo com o desempenho dos alunos, de modo que não tenham de esperar muito pela finalização ou não tenham tempo suficiente para fruir as atividades. É provável que as atividades de longa distância necessitem ser realizadas em um tempo maior. O ideal é que os alunos atinjam os objetivos. Com exceção da atividade “Cuidado com a bola!”, todas devem ser feitas em duplas; cuide para que os alunos troquem de duplas a cada atividade. Fique atento para que nenhum aluno se machuque e avise-os para, no dia da atividade, virem com roupas leves.

▀ Lutas de média distância

Nesse tipo de luta, as ações motoras são realizadas de forma mais distanciada e não são utilizados implementos durante o combate, sendo mais frequentes golpes de toque (chutes, socos, joelhadas, cotoveladas, entre outros). São exemplos de lutas de média distância o caratê, o *kung fu*, o boxe, o *muay thai*, o *kickboxing*, o *krav maga*, a capoeira, o *tae kwon do*, entre outras.

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

a) **Agarre o prendedor**

A atividade se inicia com um colega de frente para o outro. O objetivo é pegar os cinco prendedores (pregadores) de roupa distribuídos no corpo do outro antes do tempo estipulado. Não é permitido agarrar o colega durante o confronto. Ao final, troque de colega e, ao sinal do professor, reinicie a luta.

b) **Pega-fita**

Cada aluno deve ter uma fita na lateral do corpo presa pela calça. Quem conseguir pegar primeiro a fita do outro vence. Não se esqueça de proteger sua fita enquanto pega a do seu colega.

c) **Cuidado com a bola!**

Nesta atividade, você poderá experimentar chutes, socos e esquiva. Ao sinal do professor, chute ou soque a bola suspensa, ao mesmo tempo que desvia do seu rebote.



COLLEEN BUTLER/GETTY IMAGES

d) **Pega-bola**

Segurem, com firmeza, uma bola embaixo do braço. O objetivo é tirar a bola do colega com toques, ao mesmo tempo que você protege a sua bola. Não dê tapas no corpo do colega; procure atingir apenas a bola, que é o seu principal alvo. Vence quem tirar a bola do colega primeiro.

! Se possível, antes da luta, construa com os alunos espadas feitas de jornal. É um processo rápido e simples, que necessita apenas de jornal e fita adesiva. Veja as instruções neste vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=2sPd7zjEWFm>> (acesso em: 8 maio 2020). Oriente-os para que construam espadas do mesmo tamanho. Se as condições permitirem, molhe as pontas das espadas com tinta guache, para facilitar a visualização dos pontos atingidos.

▀ Lutas de longa distância

Em geral, nesses tipos de luta o objetivo é tocar o corpo do oponente por meio de implementos para o combate, como a espada. Para melhor eficácia na execução dos golpes, a distância entre os lutadores é maior do que nas outras duas classificações. São exemplos de lutas de longa distância a esgrima, o *kendo*, algumas ações do *kung fu*, entre outras.

• **Espada**

Realizem uma luta com espadas de jornal. O objetivo será tocar o tronco do colega com a espada. A cada toque realizado, marca-se um ponto. Ao final do tempo, vence quem pontuar mais.

┌ Lutas de distância mista

Nessas lutas, ocorre a combinação de duas ou três distâncias das anteriores. As ações técnicas e táticas no combate são mais complexas devido ao aumento de possibilidades de golpe. Como você já deve ter percebido, o MMA é um exemplo desse tipo de luta, pois combina curtas e médias distâncias. Outros exemplos são o M-1 Medieval e as lutas de defesa pessoal.

a) *Agarre e toque*

Em duplas, o objetivo é o de tocar o joelho do colega e, em seguida, agarrar suas pernas, nessa ordem. Vence quem primeiro fizer essa combinação de golpes (e não apenas um deles).

b) *Cuidado com o pé*

Desenhe um retângulo no chão com 3 m de comprimento e 1 m de largura. O objetivo é tirar o colega do espaço empurrando-o (com as mãos agarradas ou com os ombros e costas) ou pisar em um de seus pés. Vence quem conseguir pisar no pé do colega ou tirá-lo do espaço primeiro.

c) *Abraço, não!*

Comecem o confronto um de frente para o outro, cada um com cinco prendedores de roupa presos pelo corpo (dois nas mangas da camiseta, dois na cintura e um nas costas). Você deverá acumular o maior número de pontos de duas formas: pegar um prendedor vale 2 pontos; abraçar o colega, deixando os braços e as mãos imóveis, vale 10 pontos. Não é permitido abraçar o colega e pegar o prendedor ao mesmo tempo. A cada abraço, a luta recomeça da posição inicial. Quem pontuar mais durante o tempo estipulado vence.

┌ Roda de conversa da vivência

Depois de finalizadas as atividades, sentem-se em roda e discutam as seguintes questões:

- Quais foram suas impressões a respeito das lutas que desenvolvemos? Foi uma atividade agradável?
- De quais gostaram mais? De quais não gostaram?
- Quais foram as mais cansativas? Quais foram as mais fáceis?
- Tiveram dificuldade em alguma luta específica?

Agora, em relação às lutas que vivenciamos e retomando os textos que lemos e as atividades que fizemos anteriormente, pensem nas seguintes questões:

- O que as lutas podem nos ensinar?
- Elas são necessariamente violentas?
- Podemos aprender valores e nos aproximar das pessoas com as lutas?
- As lutas podem reproduzir estereótipos ou preconceitos?
- As lutas podem combater estereótipos ou preconceitos?
- O que pode impedir as mulheres de participar de atividades de luta?

! Preste especial atenção à segurança dos alunos nestas práticas, pois em alguns momentos eles podem ser levados ao chão. Certifique-se de que haja colchões, colchonetes ou tatames. Para a atividade c, utilize os mesmos prendedores de roupa utilizados na atividade anterior.



É lógico!

Cada atividade proposta trabalha com padrões específicos ao tipo de distância entre os atletas. Use a abstração para construir sua definição de cada tipo de luta, deixando apenas os elementos essenciais.

! Ao longo da discussão, estimule a fala de todos os alunos, mesmo daqueles que apresentaram maior dificuldade para a realização das atividades. Conduza a discussão no sentido de evitar que façam comparações entre o desempenho, a força e a habilidade de um ou de outro. Estimule-os a pensar nas práticas corporais como momentos privilegiados para o estabelecimento de relações construtivas, éticas, colaborativas, empáticas e de respeito às diferenças, como indicado na habilidade EM13LGG501, além de propiciarem o autoconhecimento e o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro. Caso tenha havido algum conflito durante a prática, retome-o e leve-os a entender o que aconteceu, por que aconteceu e como pode ser resolvido.



Recado final

As práticas corporais estão presentes em nosso dia a dia e muitas delas recebem grande atenção da mídia e dos meios de comunicação. Muitas vezes, porém, a cobertura midiática reproduz preconceitos, estereótipos e visões distorcidas da realidade. Por esse motivo, lembre-se sempre de desenvolver um olhar crítico e contextualizado em relação a todo e qualquer texto jornalístico. Além disso, não deixe de vivenciar as práticas corporais em seu dia a dia, sem qualquer tipo de preconceito, e desfrute dos grandes ensinamentos que elas nos trazem, como a empatia e o respeito a si e ao outro.

UNIDADE

3

A experiência identitária

Quem é você? Nesta unidade, você terá a oportunidade de interromper a sua rotina e experimentar uma reflexão sobre a formação da sua identidade, considerando suas origens e afinidades. Para isso, será convidado a pensar sobre o que está em você por escolha ou por “herança”, analisando a produção artística de vários grupos que vivem no Brasil e refletindo sobre uma opção esportiva reveladora do grupo a que você deseja pertencer. Esteja pronto para questionar e valorizar esses traços.

O artista plástico Kobra pintou o mural *Etnias*, conhecido como “Todos somos um”, para a Olimpíada do Rio de Janeiro de 2016.

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.

Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta

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

Somos plurais. Não há síntese que abarque toda a nossa multiplicidade expressiva. A arte brasileira é resultado da união histórica de diferentes manifestações estéticas: de raiz popular, funcional ou decorativa, de cunho ritualístico, expressões de uma ancestralidade ou a representação de nossa complexa realidade.

Povoado por diferentes rostos, pensamentos, culturas, sabores, línguas, religiões e projetos, o Brasil é um território onde diversas populações continuam a ancorar suas histórias. Nossa identidade se caracteriza pela constante transformação e é resultado da interação entre inúmeras origens.

Neste capítulo, iremos percorrer diferentes expressões que revelam que a identidade artística de uma nação se encontra em pinturas corporais indígenas ou em obras produzidas com finalidades estética e contemplativa.

Investigue

Faça uma pesquisa para descobrir o que foi a revista *Realidade*, para a qual Claudia Andujar fez diversos trabalhos, entre os quais os reproduzidos nesta seção.

! *Realidade* foi uma revista brasileira que circulou de 1966 a 1976. É considerada um veículo inovador, apresentando matérias em primeira pessoa, fotos autorais e *design* gráfico arrojado. Destacou-se também por suas reportagens profundas e bem escritas. Todos os exemplares podem ser acessados digitalmente em <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/realidade/213659>> (acesso em: 21 jun. 2020). Se possível, reserve um tempo da aula para que os alunos possam explorar alguns exemplares.

! O povo Huni Kuin é chamado de Kaxinawá na documentação da Fundação Nacional do Índio (Funai).

! Para saber mais sobre o coletivo Mahku, acesse a reportagem "O jeito é comprar", escrita por Douglas Vieira para a revista *Trip* (n. 271, dez. 2017), disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/coletivo-de-artistas-indigenas-mahku-da-etnia-huni-kuin-vende-telas-para-poder-comprar-mata-virgem>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Tá ligado!

Veja outra pintura contemporânea produzida por um artista indígena no Capítulo 2 desta unidade.

LEITURA 1

Você analisará a seguir exemplos de dois diferentes tipos de arte visual.

Texto 1

As fotografias reproduzidas a seguir revelam manifestações artísticas de comunidades indígenas. A artista e ativista responsável pela produção das fotos é Claudia Andujar (1931-). Observe atentamente as imagens.



CLAUDIA ANDUJAR



CLAUDIA ANDUJAR

ANDUJAR, Claudia. *Identidade, Wakatha u*. 1976.

ANDUJAR, Claudia. *Índios Carajás*. 1958-2012.

Texto 2



BARBARA VEIGA/COLETIVO MAHKU

Painel indígena. Coletivo Mahku. *Etnia Huni Kuin*. 2017. Sem dimensões especificadas.

2. Espera-se que os alunos conclua(m) que, nesse caso, as obras produzidas pelo Mahku podem ser classificadas tanto como arte popular, por serem construídas no contexto das tradições da etnia Huni Kuin e respeitarem e exporem as tradições locais, quanto como contemporânea, por terem a finalidade de ser expostas em galerias e museus, dialogando com os espaços da contemporaneidade e atribuindo o papel de artistas visuais para os integrantes desse coletivo, autodenominado de coletivo artístico.

2a. Por não serem coloridas, o fundo não chama a atenção e há maior contraste entre os tons claros e escuros. Na foto da esquerda, esse recurso destaca o rosto da criança - em especial, as pinturas nele.

2c. As pinturas no rosto são compostas de linhas e pontos que ocupam a lateral da face, com proporções diferentes. Além disso, a criança apresenta objetos de madeira, perfurando a parte de baixo do lábio inferior.

Os trabalhos realizados pelo coletivo Mahku (Movimento dos Artistas Huni Kuin) retratam de forma pictórica a história do povo Huni Kuin, que habita hoje o Acre e o sul do Amazonas. Esse coletivo é composto de artistas visuais dessa etnia e, a partir da venda de suas obras de arte, procura arrecadar verba para adquirir mata virgem a fim de protegê-la do desmatamento.

2b. Na primeira fotografia, a criança está deslocada para a direita do quadro, havendo um equilíbrio entre o espaço vazio, que é preto, e o rosto. Já na segunda imagem, os indígenas parecem retratados de uma distância maior e não é possível distinguir detalhes na imagem.

Por dentro das fotografias e da pintura

Na fotografia, o **enquadramento** é a escolha de como os elementos que compõem a imagem ficarão dispostos no quadro.

1. Observe atentamente o conteúdo das fotografias (Texto 1). O que está sendo registrado pela câmera de Claudia Andujar? A foto da esquerda retrata uma criança indígena com o rosto pintado e com enfeites, aparentemente de madeira, que o perfuram. A foto da direita retrata indígenas que parecem usar ornamentos com penas na cabeça.
2. Observe mais uma vez as fotografias.
 - a) As imagens estão em **preto e branco**. Qual efeito esse recurso estético produz?
 - b) Para toda fotografia realizada, o fotógrafo escolhe um **enquadramento** específico. Compare e descreva como esse recurso foi utilizado nas duas imagens.
 - c) Caracterize as pinturas do rosto e os adornos da criança indígena retratada.
3. Identifique elementos presentes tanto na pintura do coletivo Mahku (Texto 2) quanto nas fotos de Claudia Andujar. Adorno feito de penas e pinturas corporais.
4. Quais são as principais diferenças entre as fotografias e a pintura em estudo? As fotografias estão em preto e branco; já a pintura é colorida. Além disso, a pintura apresenta padrões de pinturas distintos, os planos são sobrepostos, não há profundidade de campo realista e observam-se diferentes ações colocadas uma ao lado da outra. Nas fotografias, nota-se o volume das figuras, o que cria uma representação mais realista e com mais nuances de sombras.

1. Resposta pessoal. Para auxiliar os alunos no debate, levante questões como: "Será que as fotografias seguem normas estilísticas específicas?"; "Há nelas também uma função estética?". Leve-os a perceber que as fotografias de Claudia Andujar podem ser consideradas obras de arte porque revelam o olhar, um recorte particular da artista sobre o que representa, seguindo normas estilísticas e valores estéticos.

Papo aberto sobre as fotografias e a pintura

1. As duas fotografias de Claudia Andujar registram uma ação ou manifestação artística. Em sua opinião, elas também podem ser consideradas obras de arte?
2. As pinturas produzidas pelo Mahku já foram expostas em espaços renomados, como no antigo Hospital Matarazzo (na exposição "Made by... Feito por brasileiros") e no Museu de Arte Moderna (durante o 35º Panorama de Arte Brasileira), ambos em São Paulo (SP), assim como na Fundação Cartier, em Paris, França. Você acha que esse tipo de obra deve ser considerada arte popular ou arte contemporânea? Por quê?
3. Você já deve ter notado que o corpo indígena, em geral, é repleto de adornos que mudam de etnia para etnia. Qual é a função desse tipo de manifestação para os povos indígenas? Como ela interfere nas relações com os não indígenas?

Ajude os alunos com a questão, dizendo que o corpo que recebe adornos assume um papel fundamental na identificação da diversidade cultural entre as etnias indígenas, na manutenção das tradições coletivas e, em especial, na projeção dos embates necessários para estratégias de empoderamento em relação à sociedade não indígena.

Biblioteca cultural

Assista ao discurso que Ailton Krenak (1953) – uma das principais lideranças indígenas no Brasil – fez, em 1987, no Congresso Nacional, em Brasília (DF), em defesa do direito indígena de pertencer à terra e de viver sob os preceitos ancestrais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kWMIHwdbM_Q>. Acesso em: 21 jun. 2020.



ACERVO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Professor, esse discurso transita entre a *performance* e a manifestação política. Ailton Krenak, que teve papel fundamental para a criação de instrumentos políticos em defesa de comunidades indígenas ameaçadas e para a denúncia das violências sofridas desde a colonização, mescla imagem e discurso nos campos do sensível e da razão ao pintar o rosto de preto com uma pasta de jenipapo, expressão de luto para o seu povo, durante sua fala na Assembleia Nacional Constituinte.

O livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak (São Paulo: Companhia das Letras, 2019), pode complementar seu conhecimento sobre o assunto.

É lógico!

A resposta à questão 1 exige abstração, porque você selecionará os dados que definem uma obra de arte, e o reconhecimento de padrões, porque precisará verificar se há regularidade entre eles e as fotografias em análise.

Investigue

Existem algumas estratégias que podem garantir um bom enquadramento. Pesquise, entre elas, o que é a "regra dos terços".

A regra dos terços consiste em dividir o quadro em nove partes iguais, traçando duas linhas horizontais e duas linhas verticais imaginárias, com o mesmo espaçamento entre elas. Criam-se, então, quatro pontos no cruzamento dessas linhas. Deve-se posicionar o assunto principal da fotografia em um desses pontos, tentando alcançar maior equilíbrio visual.

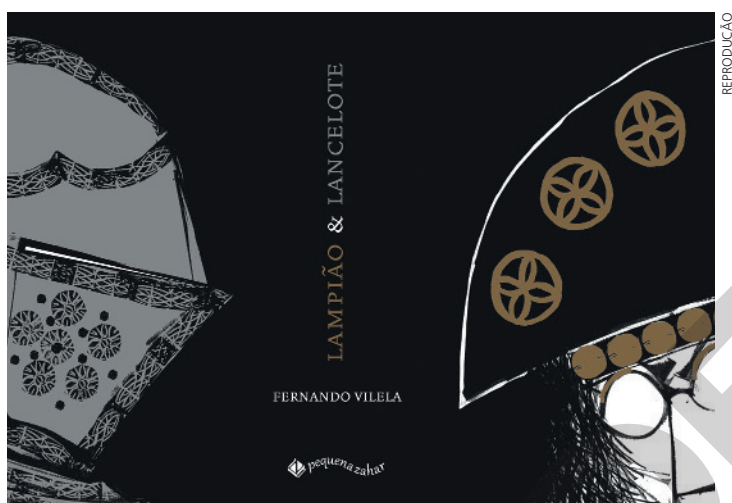


E SE A GENTE...

CRIASSE UMA OBRA INSPIRADA NA XILOGRAVURA DOS CORDÉIS?

Certamente, os carimbos fazem parte de seu cotidiano: eles estão presentes no seu documento de matrícula escolar, nos livros das bibliotecas, nas receitas médicas. Mas provavelmente você nunca tinha pensado no carimbo como uma técnica para a criação artística, não é?

O artista e educador paulistano Fernando Vilela criou um livro inteiro utilizando esse recurso, baseando-se na temática do cangaço nordestino, misturada às tradições europeias. Observe a capa do livro.



A xilogravura é um estilo bastante particular, que consiste em entalhar uma figura em um pedaço de madeira usando ferramentas de metal pontiagudas. Impregnada de tinta, a madeira, como um carimbo, imprime a figura gravada em papel ou outro suporte. Essa técnica está muito associada ao cordel, uma expressão literária popular bastante presente na cultura nordestina.

Nesta atividade, você criará uma composição inspirada na estética do cordel utilizando a técnica do carimbo, como fez Fernando Vilela, e a da colagem. Para isso, inspire-se nas festividades juninas, bastante populares no Brasil.

Momento de planejar

1. Escolha pelo menos dois elementos típicos da festa junina de sua região (bandeirolas, fogueira, pipoca, correio elegante, chapéu de palha, camisa xadrez, maça do amor etc.).
2. Decida se haverá ou não figuras humanas em sua obra. Em caso positivo, defina as suas características, como idade, vestuário, tipo de cabelo, formato do rosto, ação realizada.
3. Defina o título de sua composição.
4. Escolha apenas uma cor de tinta para sua obra.
5. A partir da escolha anterior, selecione um papel colorido.
6. Decida se vai trabalhar com o suporte na posição vertical ou horizontal, pois isso influenciará a forma como você vai organizar os elementos da composição.
7. Providencie, se possível, papéis sulfite e Canson A3, folhas coloridas (cartolina, papel-cartão etc.), tinta guache ou tinta específica de carimbo, placas de borracha ou borrachas velhas, estilete, tesoura, caneta permanente, pincéis e régua.

Inspira?

Fernando Vilela conseguiu enriquecer uma história que já existia a partir de imagens complexas, misturando cores e formas de maneira inventiva. Você se sente inspirado a ilustrar um livro? Já se imaginou vivendo de arte?

! Faça perguntas que direcionem os alunos a refletir sobre as diferentes possibilidades de trabalho que a arte oferece: "Você conhece algum ilustrador?"; "Quais são as imagens que consumimos todos os dias em muros, livros, embalagens de produtos, roupas?"; "Quais são as empresas que precisam de ilustradores?".

Biblioteca cultural

Como parte da semana literária de uma escola, o estudante Guilherme Mendes transformou, em 2007, o livro de Vilela em animação. Assista ao trabalho no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=2w2KUWIs6NM>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

! Se possível, exiba para os alunos o vídeo em que o próprio autor, Fernando Vilela, comenta sobre o processo de criação do livro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nHOYneRCmo>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

! Estimule os alunos a desenvolver, no máximo, uma figura humana, para que haja tempo e o projeto possa ser executado com qualidade.

É lógico!

Ao tomar decisões progressivas, você realiza o processo de decomposição: o problema está sendo dividido em partes menores para que seja possível resolvê-lo de modo mais eficiente.

! Antes de iniciar a elaboração, chame a atenção dos alunos para o fato de que, na xilogravura, assim como no carimbo, a tinta pega apenas nas partes mais altas, e não nos vazados. Antes de eles começarem a manusear a borracha, uma opção é pintá-la inteiramente de preto, de forma que as partes sem a tinta preta sejam aquelas que não estamparão o papel.

Dica de professor

Em uma composição visual, lembre-se de que, além da disposição dos elementos gráficos, é necessário levar em conta o equilíbrio cromático, isto é, a combinação harmônica das cores.



VASRANSHUTTERSTOCK

O equilíbrio cromático pode ser obtido por meio de cores **análogas** – cor primária e duas vizinhas a esta no círculo cromático (imagem de cima) –, **complementares** – duas cores opostas no círculo cromático (imagem do meio) – ou **triádicas** – três cores equidistantes (imagem de baixo).

! Rosana Paulino é doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), além de ter se especializado em Gravura pelo London Print Studio, de Londres, Inglaterra. A artista problematiza a representação dos negros nos mais diversos aspectos da vida brasileira, relatando sua quase ausência, sobretudo na história das artes visuais acadêmicas e/ou eruditas. A partir disso, ela realiza uma investigação sobre a identidade negra por meio dos seus ancestrais e de diferentes práticas populares dessa comunidade.

Momento de elaborar

1. Desenhe com a caneta permanente sobre as borrachas.
2. Com o estilete e a tesoura, entalhe as borrachas. Lembre-se de que os espaços vazados são aqueles que não absorverão a tinta, ou seja, ficarão com a cor do suporte onde você carimbará.
3. Com a folha colorida, crie as formas que você aplicará no fundo da imagem. Antes de colar, teste a distribuição delas no suporte.
4. Teste os seus carimbos em folhas de papel sulfite antes de aplicá-los no Canson, experimentando a quantidade de tinta, a pressão, a diluição da tinta em água etc.
5. Com a mesma cor escolhida para os carimbos, escreva o título da obra como parte da composição.

Momento de avaliar

Juntem os trabalhos de toda a sala e, depois, distribuam aleatoriamente as composições entre os colegas. Cada um deve receber uma obra que não seja de sua autoria e realizar uma leitura crítica, com base nos seguintes critérios:

1	Os elementos visuais foram bem distribuídos e preenchem o suporte?
2	Há equilíbrio entre as formas e os espaços vazios?
3	Como ficou a relação fundo/imagem quanto às cores escolhidas e à relação entre elas?
4	O título é coerente com a imagem?
5	O suporte está limpo?
6	As bordas do papel colorido estão bem recortadas e ele está bem colado no Canson?
7	A quantidade de tinta utilizada no carimbo foi adequada?
8	Houve bom aproveitamento dos materiais disponíveis?

Escreva, em uma folha avulsa, seus comentários e entregue-a ao autor da obra, que optará por refazê-la ou não.

Momento de apresentar

Organizem uma apresentação dos trabalhos no pátio da escola, preferencialmente em um varal, como muitas vezes são expostos os trabalhos feitos com essa técnica.



A artista paulistana Rosana Paulino dedica-se tanto à carreira acadêmica quanto ao ateliê. Ela ganhou destaque por desenvolver obras relacionadas a questões étnicas e à condição da mulher. Sua produção discute as inúmeras formas de violência sofridas pela mulher negra na sociedade brasileira, consequência de um racismo estrutural e da herança da escravidão. A artista expressa-se em instalações, gravuras, desenhos, esculturas, pinturas etc. Observe, atentamente, a obra *Bastidores* (1997).



PAULINO, Rosana.
Série Bastidores.
1997. Imagens transferidas sobre tecido, bastidor e linha de costura. Dimensão: 30 cm de diâmetro cada.

FOTOS: ROSANA PAULINO - ATELÊ ROSANA PAULINO, SÃO PAULO

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

Por dentro da obra

1. O suporte utilizado nessa série é um utensílio doméstico, o bastidor, estrutura usada para bordar. Em sua opinião, por que a artista fez essa escolha?
2. As mulheres expostas nas obras são da família da artista.
 - a) Que “interferência” a artista fez nos rostos retratados? *Elas estão com olhos, bocas e gargantas costurados.*
 - b) Como você interpreta essa “interferência”?
 - c) Que outro sentido o título *Bastidores* pode trazer à obra?
3. A obra é composta de fotografias transferidas para tecidos, que, posteriormente, receberam os bastidores. Há o uso de diferentes técnicas para a produção da série.
 - a) Que outro material é utilizado na obra? *3a. Espera-se que os alunos concluam que o outro material utilizado na obra é a linha de costura.*
 - b) Como esse material, além do efeito estético, pode complementar o sentido da obra?
4. A artista poderia ter escolhido retratar as mulheres por meio de ilustrações ou gravuras (como as utilizadas no cordel), mas escolheu as fotografias. Qual impacto essa escolha tem sobre o espectador?

2b. Resposta pessoal. Estimule os alunos a perceber que a artista expõe nesse trabalho o emudecimento imposto às mulheres negras de sua família, muitas vezes fruto da violência doméstica.

2c. Espera-se que os alunos concluam que a palavra *bastidores* – em referência, por exemplo, às cortinas de um teatro ou ao set de filmagem – também se relaciona àquilo que está por trás, que não aparece.

Para complementar a atividade, pergunte aos alunos: “O que há por trás desses retratos?”. Comente que, geralmente, quando tiramos retratos, a intenção é que sejam imagens felizes; mas, no caso desses, em junção com os outros elementos da obra, podemos inferir que o que há por trás é algo terrível, isto é, toda a violência sofrida pelas mulheres, em particular as negras.

4. Resposta pessoal. Os alunos podem trazer diferentes argumentos; no entanto, não deixe de orientá-los para que se atentem às diferenças entre as técnicas apresentadas. Um dos pontos é o caráter documental que a fotografia tem, trazendo a ideia de que as personagens retratadas realmente existiram, eram pessoas reais. Isso afeta o espectador quando observa os rostos perfurados por agulhas e linhas.

Sabia?

Uma das obras de Rosana Paulino reúne 11 retratos de sua família, que se multiplicam estampados em mais de 1500 “patuás”, pequenas peças usadas como amuletos de proteção em religiões de matriz africana. *Parede da memória* revela mais uma pesquisa da artista sobre sua identidade e uma denúncia sobre a invisibilidade negra.

PAULINO, Rosana. *Parede da memória*. 1994-2015. Detalhe da instalação em tecido, microfibras, xerox, linha de algodão e aquarela. Dimensões: 8,0 cm × 8,0 cm × 3,0 cm cada elemento.



ROSANA PAULINO - ATELIE ROSANA PAULINO, SÃO PAULO

3b. Resposta pessoal. Os alunos podem levantar algumas ideias acerca da utilização da linha, seja em relação ao contexto, seja em relação à materialidade. A linha de costura é também um artefato de uso doméstico e, nesse caso, elemento responsável por “emudecer” e “cegar” as mulheres nas fotografias. Emaranhadas e erráticas, sugerem a dificuldade de fuga daquela situação.

LEITURA

3

O artista e educador mineiro Tiago Gualberto desenvolve um trabalho artístico inspirado na arte popular e na cultura negra. A obra a seguir (2004), sem título, pertence ao acervo do Museu Afro Brasil, em São Paulo (SP). Observe-a com cuidado.



GUALBERTO, Tiago. *Sem título*. 2004. Xilogravuras sobre papel-filtro. Dimensões: 200 cm × 500 cm.

Dica de professor

Em artes visuais, usa-se o termo “sem título” quando o artista não nomeia sua obra. No entanto, a indicação do material de composição é sempre obrigatória em um museu.

Sabia?

A atuação de Tiago Gualberto na comunidade de artistas afrodescendentes o levou a participar, em 2017, de um encontro com o ex-presidente dos EUA, Barack Obama, em uma mesa-redonda composta por outras lideranças sociais, no Brasil.

Papo aberto sobre a obra

1. Resposta pessoal. Lembre aos alunos que, no Brasil, a principal mão de obra na produção do café foi a escravizada. Leve-os a perceber que a escolha desse suporte revela que, por trás de um item tão corriqueiro, há uma história de racismo, exclusão, violência e invisibilização da comunidade negra.

1. Assim como Rosana Paulino, Tiago Gualberto utiliza como suporte para sua obra um item de uso diário, “não artístico”, o filtro de café. Interprete essa opção do artista refletindo sobre o resgate histórico que ele faz.
2. Além dos rostos de pessoas negras estampados e inseridos nos filtros, há textos verbais impressos neles, como: “a coisa está preta”, “dia de branco”, “mercado negro”, “negro de alma branca”, “ovelha negra”, entre outros.

a) O que essas expressões revelam? Essas expressões, usadas diariamente pela maioria dos brasileiros sem que tenham consciência dos seus significados, revelam um racismo estrutural. São frases que subjagam os

b) Em sua opinião, que crítica é feita pelo artista? negros.

Resposta pessoal. Auxilie os alunos na compreensão de que o artista, ao esconder os rostos negros atrás de expressões racistas, denuncia a invisibilidade negra.

Fala aí!

De acordo com o National Museum of Women in The Arts, das obras presentes nos acervos dos 18 maiores museus dos EUA, 87% foram produzidas por homens e 85%, por brancos. Com base nesses dados, discuta com seus colegas: Deve haver exposições dedicadas apenas a artistas negros, em importantes instituições museológicas e galerias?

! Fala aí. Esse é um tema polêmico que também permeia a luta por visibilidade das mulheres no meio artístico. Faça a mediação do debate, problematizando também a questão relacionada ao fato de que os homens brancos ocupam a maior parte dos setores de produção da sociedade. Pergunte aos alunos o que eles acham da ideia de reparação histórica, isto é, a criação de canais de visibilidade a comunidades silenciadas ao longo da história. Pergunte se eles se sentem excluídos ou incluídos em relação a isso. Os dados do enunciado estão disponíveis em: <<https://nmwa.org/support/advocacy/get-facts/>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

EXPRESSIONÃO

! Professor, a ideia desta atividade é criar um painel da memória da sala que desperte reflexões e discussões acerca da identidade de cada aluno isoladamente e em relação aos demais colegas. A atividade também possibilita trabalhar a união entre o verbal e o imagético e seus desdobramentos para o sentido da obra.

Eles estão em mim

Nesta atividade, assim como Rosana Paulino (**Leitura 2**) e Tiago Gualberto (**Leitura 3**), você desenvolverá obras com suportes usados comumente no universo doméstico. A partir do retrato de alguém da sua família, você vai criar um carimbo para ser estampado em um tecido. Em seguida, bordará uma palavra ou frase nele que expresse um aspecto de sua própria identidade no mundo. O trabalho será realizado em etapas e individualmente. Ao final, haverá uma exposição coletiva.

Etapa 1 – Refletindo

Para começar, escolha algum familiar que tenha significado especial para você. Pense nas seguintes questões e anote as respostas no caderno:

1. O que a pessoa escolhida representa para mim?
2. Que importância ela tem na construção de minha identidade?
3. Quais sentimentos essa pessoa desperta em mim?

Depois, faça os seguintes questionamentos:

1. Eu me vejo pertencente a alguma comunidade específica?
2. Com quais lugares do meu entorno tenho maior afinidade?
3. Onde me sinto acolhido?

Etapa 2 – Pesquisando, projetando e criando

1. Procure em sua casa fotografias do familiar escolhido, tanto aquelas mais antigas, em papel fotográfico, quanto as mais recentes, feitas em ambiente digital (computador ou celular). Pergunte a seus familiares sobre as histórias que existem por trás delas.
2. Selecione a foto com que você tenha se identificado mais – seja em razão da história, seja do significado.
3. Escreva, no caderno, um ou dois parágrafos sobre o significado dessa fotografia para você.

! Converse com os alunos sobre a ideia de que a identidade é influenciada por inúmeros fatores – um deles é a ancestralidade, que, nesse caso, pode vir a convergir com características pessoais. Para ajudá-los, faça perguntas como: “De que modo você se observa no mundo levando em consideração sua ancestralidade?”.

4. Agora, transforme essa foto em um retrato em preto e branco. Utilize, para isso, uma máquina de xerox ou um aplicativo de edição de imagem gratuito.
5. Providencie os materiais necessários: tecido branco, um bastidor, tinta guache ou própria para carimbo, borracha de carimbo ou borrachas velhas, linhas de costura, agulha, cola branca, estilete, tesoura, caneta permanente e régua.
6. Coloque o tecido esticado no bastidor. Caso seja um bastidor construído com materiais alternativos, aplique o tecido com cola.
7. A partir da imagem fotocopiada ou impressa, produza um carimbo, como na seção **E se a gente criasse uma obra inspirada na xilogravura dos cordéis?**. Atente ao tamanho de seu bastidor e avalie previamente se a imagem vai caber dentro da área interna dele.
8. Depois de pronto, aplique o carimbo sobre o tecido. Se necessário, teste antes em papel sulfite para saber a quantidade de tinta necessária e se não será preciso fazer alterações no retrato.
9. Depois que a estampa secar, borde sua palavra ou frase (com base nos parágrafos que escreveu no item 3) na composição. Utilize no máximo duas cores diferentes.

➤ Etapa 3 – Apresentando a pesquisa, o projeto e o processo de criação

1. Depois de pronto o bastidor, apresente todo o percurso de trabalho aos colegas, contando como desenvolveu a pesquisa, quem é a pessoa representada, qual é a sua história e por que escolheu aquela palavra ou frase. Em seguida, mostre o bastidor a todos.
2. Aprecie a apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.

➤ Etapa 4 – Criando coletivamente e apresentando os bastidores

1. Em conjunto com a sua turma, pensem em como podem apresentar os bastidores para a comunidade escolar. Vocês podem organizar uma exposição, separá-los por temas, realizar uma conversa sobre aspectos identitários e sociais que eles trazem, criar textos curatoriais que expliquem cada obra, entre outros. Se necessário, façam uma votação para definir o modo de apresentação.
2. Escolhida a forma de apresentar os bastidores, preparem o evento, combinando a data, o local e a duração da exposição. Além disso, confeccionem os convites e providenciem com antecedência os materiais necessários para o evento.
3. Verifiquem a necessidade de haver um mediador no dia da abertura da exposição, caso inclua rodas de conversa.
4. No dia da abertura da *vernissage*, aproveitem a oportunidade e divirtam-se também.

➤ Etapa 5 – Avaliando a experiência

Converse com os colegas e o professor:

- | |
|---|
| • Como você descreveria a experiência de participar de uma atividade como essa? |
| • Você faria algo diferente em uma próxima oportunidade? |
| • De que etapa você mais gostou? Por quê? |
| • Qual aprendizado ficará na sua memória? |
| • A sua relação com a pessoa da foto se transformou de alguma forma? |

! A máquina de xerox, além de não saturar a imagem, expressa uma linguagem particular sobre a fotografia, deixando-a mais contrastada.

! Caso não seja possível obter o bastidor, esse material pode ser adaptado a partir de embalagens e potes de alimentos. Nos links <<https://www.youtube.com/watch?v=PGR9xd5Pg38>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=M7VAD-HzmJs>> (acessos em: 22 jun. 2020), há tutoriais ensinando a fazer bastidores com materiais de fácil obtenção.

! Estimule os alunos a decidir juntos o modo de compartilhar suas criações. Trata-se de um exercício de escuta a proposições diversas e de escolhas, que devem levar em consideração o respeito às individualidades e ao processo colaborativo nas tomadas de decisão.

Lembra?

Vernissage é um evento de inauguração de uma exposição, acompanhado geralmente de comes e bebes, que possibilita a socialização dos artistas com os convidados.

Textos que explicam as obras ao público.

Recado final

Neste capítulo, vimos um registro fotográfico de expressões artísticas indígenas. Além disso, entramos em contato com o trabalho de alguns artistas contemporâneos que abordam questões identitárias importantes. Para que não haja invisibilidade de grupos diversos, continue acompanhando as manifestações culturais de sua região e procure contribuir para que sejam reconhecidas e valorizadas pela sociedade da qual você é parte, refletindo sobre as relações entre as heranças culturais que as compõem e os grupos sociais que as praticam atualmente. Lembre-se: somos todos brasileiros. Neste território, somos vários, nossa identidade é múltipla e nossa arte é vasta. Você não acha isso tudo muito rico?

Afinal, quem nós somos?

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

Todos os indivíduos se caracterizam por identidades, já que somos plurais. As identidades estão relacionadas a fatores diversos, como a nacionalidade, a ancestralidade, a língua, a classe social etc., e envolve a autoidentificação e a percepção que os outros têm de nós.

Neste capítulo, discutiremos algumas questões que envolvem a noção de identidade, com o foco na questão étnico-racial. Embora não exista consenso entre os estudiosos acerca do conceito de “etnia”, o termo é, em geral, usado para indicar as especificidades socioculturais – língua, religião, comportamentos etc. – de um grupo de indivíduos.



Sabia?

A composição étnico-racial da sociedade brasileira resulta de pessoas de várias origens: indígenas nativos, africanos escravizados, colonizadores portugueses e imigrantes europeus, asiáticos, africanos e latino-americanos, que chegaram ao país em momentos distintos. A atual classificação dos grupos étnicos usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide os brasileiros em negros, brancos, indígenas, amarelos e pardos.



Lembra?

No dia a dia, costumamos expressar opiniões e defendê-las de argumentos contrários. Essa forma de interação define o gênero **debate regrado** quando está organizada e se faz em situações públicas presenciais ou acessadas por meios de comunicação (TV, internet etc.).

! No artigo “Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea” (*Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 20, jul./ago. 2002), Regina Dalcastagnè discute, entre outras questões, a necessária diversidade de percepções de mundo a se expressar pela literatura. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9705>> (acesso em: 2 jul. 2020).



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

Você encontrará, a seguir, um trecho do livro *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*, escrito pelo pesquisador, roteirista e diretor Joel Zito Araújo. A obra, publicada em 2000, resulta de uma pesquisa realizada em telenovelas produzidas entre 1963 e 1997 e é um dos estudos acadêmicos mais importantes sobre o tema.

Em seguida, há a transcrição das falas de uma cena da telenovela *Bom Sucesso*, exibida na televisão em 2019-2020.

O terceiro texto é um comentário em rede social da atriz Bruna Inocêncio, que protagonizou a cena destacada da telenovela.

Leia os textos e se prepare para um debate.

Texto 1

O não reconhecimento da construção de uma identidade de “branquitude” na sociedade brasileira é uma forma de reforçar o mito de sua neutralidade e esconder o seu poder. As imagens dominantes em todas as telenovelas carregam, como subtexto, o elogio dos traços brancos como o ideal de beleza para todos os brasileiros. [...]

Considerando que a telenovela é o produto cultural que possivelmente mais busca suas fontes nas experiências sociais e culturais do país, e mais intensamente procura dialogar com o imaginário popular, os elementos da cultura africana, que colorem a cultura brasileira, ou as histórias que narraram aspectos específicos da experiência contemporânea dos negros brasileiros ficaram praticamente fora do horário nobre e restritos a outras modalidades de produção seriada, como as minisséries, em especial *Tenda dos milagres*, baseada no romance homônimo de Jorge Amado. As religiões negras, guardiãs da cultura ancestral, tiveram também pouco destaque nas novelas e, em algumas delas, sofreram referências negativas, associadas à ignorância ou ao mal.

A nossa diversidade racial e cultural, nas mãos dos autores de telenovelas, transmuta-se em um Brasil branco, desrespeitando os anseios históricos não só das entidades culturais, políticas e religiosas negras, como também das nações indígenas. Esse ponto de vista comum à maioria dos roteiristas não tem correspondência com as tendências das relações raciais no Brasil, que – a partir das ações dos movimentos negros e das nações indígenas no período contemporâneo – tornam nossa realidade mais próxima daquela descrita pelo escritor martiniquense Patrick Chamoiseau, autor do aclamado romance *Texaco*: “As sociedades crioulas não produzem uma síntese. Cada etnia, brancos, negros, índios, indianos, cada um tenta preservar uma certa pureza original. São sociedades em mosaico” [Entrevista a Bernardo Carvalho, *Folha de S.Paulo*, 13 set., Ilustrada].

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. p. 306-307.



Tenda dos milagres: minissérie brasileira exibida em 1985 pela Rede Globo, dirigida por Paulo Afonso Grisolli.

Texto 2

Alice: Mãe, chegou o grande dia de eles conhecerem a “*Nerd de Bom Sucesso*”.
Eu tô tão nervosa.

Paloma: Quer que eu vá com você na editora? Eu dou um jeito.

Alice: Hun-hun. Eu quero ir sozinha. Eu preciso ser independente.

Paloma: Você vai conseguir, minha filha. Você já chegou até aqui.

(*Risos. Alguém bate à porta e chama.*)

Paloma: Ó lá! A escandalosa chegou. Ela já chega... parece... Oi!

Lulu: (*Entra na casa.*) Alice, Waguinho está te esperando lá fora.

Alice: Tô indo!

Paloma: Antes, pera aí, pera aí. Quero te mostrar uma coisa. Senta aqui! (*Na frente do espelho.*) Olha pra isso. Olha pra mulher que você está se tornando. Você me dá tanto orgulho, Alice.

Lulu: Olha, respira fundo, sobrinha. E mostra pra todo mundo a mulher poderosa que você é. Vamo lá. Vamos soltar esse cabelo.

Paloma: Solta.

Lulu: Pera aí! Vamos soltar esse cabelo, botar ele pro alto! Pronto! E, olha, o seu *black* é a sua coroa de rainha.

Paloma: Minha rainha!

SVARTMAN, Rosane; HALM, Paulo. *Bom Sucesso*.
Rede Globo, capítulo 130. 26 dez. 2019.



FOTOS: TV GLOBO/GLOBO COMUNICAÇÃO

As atrizes Bruna Inocência (Alice) e Grazi Masafra (Paloma), em primeiro plano, e Carla Cristina Cardoso (Lulu), ao fundo, em cena da novela *Bom Sucesso*, produzida e exibida pela Rede Globo (jul. 2019-jan. 2020).

Texto 3

bruinocencio Desde o início da novela, eu recebo muitas mensagens das pessoas perguntando quando a Alice iria soltar o cabelo. E ontem finalmente isso aconteceu. Muitas meninas me dizem que se enxergam na Alice e quanto se acham parecidas com ela. Vocês não sabem o quanto é bom ter esse feedback, e quanto eu fico feliz lendo essas mensagens. Essa cena tem um lugar especial no meu coração. Meninas que já passaram pela transição capilar, assim como eu, sabem como é difícil aquele momento de soltar o cabelo. A transição já passou mas o cabelo vive preso, por vergonha, medo do que as pessoas vão achar, insegurança... Até que um dia a gente solta e dá aquele friozinho na barriga, parece que tá todo mundo olhando pra gente, não é?! Eu espero que todas as meninas que estão passando por isso se inspirem na Alice ou tenham uma tia tão incrível como a Lulu e uma mãe tão acolhedora como Paloma. E eu peço, soltem seus cabelos! Seu *black* é a sua coroa de rainha!!! Obrigada a todos que estavam no estúdio nesse momento tão lindo! Obrigada pelos autores por escreverem um cena tão linda, delicada e importante. Obrigada @carlacrinateatro e @massafera por dividir comigo esse momento tão lindo! ❤️ #representatividadeimporta.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B6k-ZCKpOZS/?utm_source=ig_embed&utm_campaign=loading>. Acesso em: 6 maio 2020.

Pseudônimo usado pela personagem em seus textos publicados em redes sociais.

! Comente com os alunos que há um intervalo entre a produção da coleção didática e seu uso na sala de aula, o que justifica a referência a uma telenovela transmitida há alguns anos.

Participando do debate regrado

O tema do debate é: “O conteúdo da TV brasileira – telenovelas, séries, telejornais, programas de auditório etc. – respeita e reflete as várias etnias formadoras da sociedade brasileira?”.

Neste debate, os alunos sentarão em um grande círculo e não haverá posicionamentos predefinidos. A tendência à polarização ou à complementação se definirá conforme o andamento das falas.

Uma dupla escolhida entre os alunos terá a função de mediadora. A duração do debate será definida pelo professor.

1. Um dos mediadores iniciará o debate cumprimentando os participantes e expondo as regras de participação: como devem pedir a palavra, quanto tempo têm de fala, que circunstâncias garantem réplica, quais são os comportamentos vetados e quais são as condições para suspensão temporária ou definitiva do direito à fala. Em seguida, deve apresentar o tema, apontando a importância da discussão e finalizando com a pergunta central.
2. Os debatedores devem se revezar para discutir o tema, cada um apresentando e defendendo seu ponto de vista. Devem ser usadas expressões como “concordo totalmente”, “discordo em parte”, “quero acrescentar mais um exemplo” etc., que evidenciam o diálogo com o ponto de vista apresentado pelos demais participantes.
3. É importante que os debatedores respeitem os turnos conversacionais para garantir que os raciocínios se completem e que a discussão possa, de fato, se aprofundar.
4. Também é fundamental que os debatedores mantenham o controle emocional durante o debate, evitando elevar a voz e gesticular excessivamente. Demonstrações verbais ou não verbais de ironia devem ser evitadas; o debate não se resolve pela desqualificação dos interlocutores.
5. Os mediadores têm a responsabilidade de fazer o debate progredir, impedindo que as falas sejam redundantes ou que comecem a escassear. Podem, para isso, aproveitar o comentário de um debatedor para incluir um novo aspecto a ser observado ou solicitar esclarecimentos sobre uma informação que não tenha ficado clara.
6. Os mediadores devem zelar pela organização do debate, impedindo críticas pessoais, insinuações constrangedoras ou qualquer outra forma de desrespeito.
7. Tanto os debatedores quanto os moderadores devem estar atentos ao uso da linguagem, que deve ser monitorada; o debate é uma situação de comunicação formal. É importante também garantir que a altura da voz e o ritmo da fala estejam adequados, permitindo a todos compreender o que é dito.
8. No final do tempo previsto, o segundo mediador encerrará o debate fazendo uma breve síntese dos principais pontos discutidos e agradecerá aos debatedores.

! Sugerimos que a dupla seja escolhida antecipadamente para que se prepare para a função, inclusive definindo as regras do debate.

Lembra?

O **turno conversacional** ou **turno de fala** é a oportunidade de uso da fala por cada um dos interlocutores em uma situação comunicativa.

É lógico!

Quais etapas você deve seguir para mediar bem um debate? A definição da sequência de ações corresponde à construção de um algoritmo.

Avaliando o debate regrado

Para esta avaliação, vocês devem recorrer aos itens da etapa anterior. Leiam um a um e opinem se foram adequadamente realizados. O resultado do debate deve ser o maior conhecimento de todos sobre o tema discutido.



! O poema é o gênero em destaque no capítulo. Optamos por realizar, com o primeiro par de textos, uma atividade mais longa e complexa de leitura literária. Na sequência do capítulo, outras atividades, mais curtas, serão propostas visando à ampliação da capacidade de análise das imagens poéticas e dos recursos sonoros, ao lado de discussões mais detidas sobre os processos identitários. Está em destaque a habilidade EM13LP49, relativa ao estudo das peculiaridades estruturais e estilísticas dos gêneros literários. Sugerimos que as atividades deste primeiro bloco sejam feitas individualmente (preferencialmente como tarefa de casa), sendo seguidas pela resolução em trios ou quartetos, durante a qual os alunos devem chegar a um consenso sobre cada resposta. A correção coletiva pode privilegiar as questões 6, 7 e 8, mantendo-se a oportunidade de esclarecimento de dúvidas relativas às demais questões. O compartilhamento de sentidos construídos na leitura do texto dialoga com a habilidade EM13LP46.

Na sequência da unidade, você conhecerá três blocos de textos do campo artístico, nos quais surgem questões relativas à identidade de negros, indígenas, brancos e amarelos. No primeiro bloco, textos do poeta paulista Carlos de Assumpção e do multiartista mineiro Ricardo Aleixo tratam da identidade negra.

Texto 1

Eclipse

Olho no espelho
E não me vejo
Não sou eu
Quem lá está

Senhores
Onde estão os meus tambores
Onde estão meus orixás
Onde **Olorum**
Onde o meu modo de viver
Onde as minhas asas negras e belas
Com que costumava voar

Olho no espelho
E não me vejo
Não sou eu
Quem lá está

Senhores
Quero de volta
Os meus tambores
Quero de volta
Os meus orixás

Quero de volta
Meu Pai Olorum
Em seu esplendor sem par
Quero de volta
O meu modo de viver
Quero de volta
As minhas asas negras e belas
Com que costumava voar

Olho no espelho
E não me vejo
Não sou eu
Quem lá está

Séculos de destruição
Sobre os ombros cansados
Estou eu a carregar
Confuso sem norte sem rumo
Perdido de mim mesmo
Aqui neste lado do mar
Um dia no entanto senhores
Eu hei de me reencontrar.

ASSUMPCÃO, Carlos de. *Quilombo*. Franca: Edição do Autor/Unesp, 2000. p. 65-66.

Texto 2

Meu negro

Sou o que quer que você pense que negro é. Você quase nunca pensa a respeito dos negros. Serei para sempre o que você quiser que um negro seja. Sou o seu negro. Nunca serei apenas o seu negro. Sou o meu negro antes de ser seu. Seu negro. Um negro é sempre o negro de alguém. Ou não é um negro, e sim um homem. Apenas um homem. Quando se diz que um homem é um negro o que se quer dizer é que ele é mais negro do que propriamente homem. Mas posso, ainda assim, ser um negro para você. Ser como você imagina que os negros são. Posso despejar sobre sua brancura a negrura que define um negro aos olhos de quem não é negro. O negro é uma invenção do branco. Supondo-se que aos brancos coube o papel de inventar tudo o que existe de bom no mundo, e que eu sou bom, eu fui inventado pelos brancos. Que me temem mais que aos outros brancos. Que temem e ao mesmo tempo desejam o meu corpo proibido. Que me escalpelariam pelo amor sem futuro que nutrem à minha negrura. Eu não nasci negro. Não sou negro todos os momentos do dia. Sou negro apenas quando querem que eu seja negro. Nos momentos em que eu não sou só negro sou alguém tão sem rumo quanto o mais sem rumo dos brancos. Eu não sou apenas o que você pensa que eu sou.

ALEIXO, Ricardo. *Pesado demais para a ventania*. São Paulo: Todavia, 2018.



Biblioteca cultural



RICARDO BENICHIO/FOLHAPRESS

A poesia de Carlos de Assumpção tematiza, principalmente, a resistência dos afrodescendentes no Brasil. Veja um depoimento do professor Alberto Pucheu, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre a obra de Assumpção, que tem ganhado prestígio recentemente, em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/carlos-de-assumpcao-proteto/>> (acesso em: 6 maio 2020).



Olorum: ente divino, criador do mundo, entre os povos da costa da Guiné e regiões vizinhas.




Biblioteca cultural



LUCIANA SERA/FUTURA PRESS

A poesia de Ricardo Aleixo apresenta temas variados e é marcada pela pesquisa de novas formas poéticas e pelo diálogo com outras mídias. O poeta acredita que a desautomatização da linguagem literária é uma forma de também se contrapor ao engessamento dos modos de pensar. Veja uma entrevista de Aleixo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q5DkaBWceBg>> (acesso em: 6 maio 2020).

Por dentro dos textos

-  1. O poema “Eclipse” se constrói sobre um paradoxo que se repete nos quatro primeiros versos de cada estrofe.

1a. Os versos apresentam a ideia de que o sujeito poético se vê em um espelho, mas não se reconhece na imagem refletida, isto é, sua identidade não se revela na figura observada. A reflexão sobre identidade frequentemente pressupõe a consciência acerca dos referenciais de determinada cultura.

1b. Elementos ligados à espiritualidade, como os tambores usados nos rituais, os orixás e Olorum.

- a) Como esse paradoxo se associa à temática da identidade?
b) Quais elementos culturais foram usados para caracterizar a identidade negra?
c) Que verso melhor sintetiza o desencontro com a própria identidade? Por quê?
2. A imagem poética das “asas negras e belas” contrasta fortemente com as imagens que compõem a última estrofe. Explique como se dá esse contraste.
3. Veja o verbete eclipse do *Dicionário Houaiss*.

3. Apenas a segunda acepção, por sua especificidade e pela menção à intermitência, não é condizente com o texto. As demais indicam, de formas diferentes, a condição do homem negro afastado de sua identidade, portanto, obscurecido e diminuído.

substantivo masculino

1 astr. obscurecimento total ou parcial de um astro por outro

2 *p.ana.*; mar período em que se apaga ou se obstrui luz de farol de navegação dotado de luminosidade intermitente

3 *fig.* declínio intelectual ou moral

4 *fig.* desaparecimento de uma pessoa dos lugares que costuma frequentar; ausência, afastamento

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2017-2018. Disponível em: <<https://www.houaiss.net/corporativo/>>. Acesso em: 6 maio 2020.

Quais acepções apresentadas são válidas no contexto do poema? Explique sua resposta.

4. O sujeito poético que se expressa em “Eclipse” é, ao mesmo tempo, pessoal e histórico.
- 4b. *Senhores*, termo usado para indicar o interlocutor do poema, é também uma referência aos antigos proprietários de escravizados.
- a) Explique como essa duplicidade é construída no poema.
b) Explique por que a palavra *senhores* no poema é carregada de significado histórico.
5. O interlocutor do poema em prosa “Meu negro”, identificado como *você*, assemelha-se ao interlocutor *senhores*, do poema “Eclipse”? Explique sua resposta.
6. Releia as frases, observando as palavras em destaque.

“Sou o seu negro.”

“Um negro é sempre o negro de alguém.”

8. Sugestão: Existe a opção pela segmentação frequente do texto, que resulta em períodos quase sempre curtos, e o uso da repetição expressiva.

- a) As frases reproduzem a noção de pertencimento vista no passado histórico? Explique sua resposta.
b) Quais são as interpretações possíveis do título “Meu negro”?

7. O eu lírico se apropria, de maneira irônica, de ideias e expressões sobre o negro que circulam socialmente. Transcreva um trecho que exemplifica esse procedimento.
8. “Meu negro” procura representar o fluxo do pensamento do sujeito. Identifique dois dos recursos que servem a esse propósito.
9. Os textos lidos revelam algumas tendências da poesia negra do Brasil. O que você pode concluir sobre elas?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que existe uma tendência ao lamento e ao protesto. O primeiro texto reflete sobre o afastamento em relação aos aspectos identitários, e o segundo questiona a imposição de uma visão sobre o negro construída pelo branco. Por meio deles, os poetas discutem o preconceito.

SE EU QUISER APRENDER +

A recorrência

Os poemas valem-se de recursos diversos para produzir musicalidade, um aspecto essencial de sua constituição. Um desses recursos é a recorrência ou repetição de palavras, frases, versos ou mesmo estrofes.

preconceituosa do negro como transgressor ou violento. É possível que alguns alunos observem também, em outras passagens, a referência à virilidade, que também faz parte do estereótipo do homem negro.

1c. O verso “perdido de mim mesmo” evidencia a desorientação em relação ao que o eu lírico considera ser sua natureza.

! Caso os alunos tenham escolhido o verso “Confuso sem norte sem rumo”, ajude-os a perceber que ele contém apenas a ideia de desorientação, mas não indica em relação a que ela se dá.

Dica de professor

A poesia vale-se de *imagens*, que são representações muito particulares das ideias. Elas tornam a linguagem mais expressiva e fazem com que a compreensão do sentido não seja nem imediata nem banal. É por isso que o estudo de um poema exige várias leituras muito atentas.

2. O eu lírico menciona, na última estrofe, que carrega “séculos de destruição” sobre os ombros cansados, imagem que indica peso, prisão, opondo-se à sugestão de leveza e liberdade expressa em “asas negras e belas”.

4a. O eu lírico expõe seu sentimento particular de angústia, mas a causa dele, a sensação de desorientação pela perda das referências culturais, pelos “séculos de destruição” e pelo confinamento “neste lado do mar”, aparece como elemento comum aos demais negros.

5. Os termos *senhores* e *você* representam o homem branco, no entanto o primeiro restringe a referência, associando-a a figuras de prestígio social e condição financeira elevada, enquanto *você*, mais amplo, alcança interlocutores diversos, com diferentes relações de poder em relação ao negro.

! Se for preciso, retome a resposta da questão 4b e mostre que *senhores*, por sua referência histórica, estabelece uma relação de poder ligada à condição econômica, enquanto *você* remete a interações sociais diversas, inclusive entre brancos e negros da mesma classe socioeconômica.

6a. No texto, a relação de pertencimento não está ligada ao plano material, como no passado, mas sim ao do pensamento: “seu negro” e “negro de alguém” referem-se à

É lógico!

A determinação de sentidos possíveis requer que você descarte interpretações que não são pertinentes ao contexto em estudo. É preciso realizar uma abstração.

maneira como o negro é concebido pelos indivíduos brancos (“seu negro” = negro que você imagina).

6b. Sugestões: O título pode se referir à imagem do negro conforme as concepções do branco, sugerindo a posse simbólica dele, mas pode também ser a representação de negro concebida pelo próprio eu lírico, ou seja, a imagem que o narrador tem de si e propõe ao leitor.

7. Sugestão: “Que me temem mais que aos outros brancos”.

! O trecho sugerido remete à visão

O emprego da recorrência não é específico da linguagem poética. Trata-se de um importante recurso para a progressão de qualquer texto e muitas vezes fundamental para sua comunicabilidade, porque permite a introdução de novas informações em uma estrutura já familiar ao leitor. É, ainda, um importante fator para a persuasão pelo efeito enfático que produz.

Nos poemas, entretanto, a recorrência é um elemento promotor do prazer da leitura e da construção do sentido ao criar relações de semelhança e reiterar emoções. Vamos explorar esse aspecto retomando os versos do poema “Eclipse”.

1. Observe a repetição dos versos da primeira estrofe.

- a) Qual substantivo poderia sintetizar o sentimento do eu lírico expresso nesses versos? *Sugestão: Angústia, tristeza, inquietude.*
- b) A repetição dos versos constrói um movimento no poema. O que ela sugere sobre a condição interna do eu lírico para lidar com esse sentimento? Por quê?
- c) Os três primeiros versos apresentam certa semelhança sonora, quando se observam as sílabas tônicas finais. Qual fonema é destacado? *O fonema e.*
- d) Apesar dessa semelhança, a palavra “eu” se destaca em relação a “espelho” e “vejo” por ser monossilábica e marcar o fim do verso, não havendo nenhum som posterior. Explique por que o realce sonoro de “eu” é coerente com o sentido que está sendo construído no poema. *O poema trata de identidade, portanto daquilo que se refere à natureza do eu.*

2. As palavras “tambores”, “orixás” e “Olorum” e as expressões “modo de viver” e “asas negras e belas” repetem-se em duas estrofes, sendo incluídas em dois tipos diferentes de construções sintáticas.

- a) Na segunda estrofe, tais termos associam-se à palavra “onde”, que se repete no início de vários versos. Qual é a importância dessa palavra e de sua repetição para o sentido expresso na estrofe?

Chama-se **anáfora** a repetição de uma palavra ou grupo de palavras no início de versos ou segmentos sintáticos consecutivos.

- b) Na quinta estrofe, as mesmas palavras e expressões são empregadas em grupos de versos caracterizados pelo encavalgamento. Explique qual é a consequência desse recurso para a leitura dos versos.

O **encavalgamento** ou *enjambement* é um recurso caracterizado pela ruptura de um grupo de palavras sem respeitar sua unidade, ou seja, colocando parte dos termos em um verso e o restante no seguinte.

- c) Qual é o efeito expressivo obtido pelo isolamento da locução verbal “quero de volta” nos primeiros versos de cada grupo? *A repetição enfatiza a expressão do desejo, aproximando-o de uma ordem.*

3. Na última estrofe, o recurso da repetição é abandonado e sua ausência corresponde a uma mudança no tom do texto. Como você caracterizaria a condição emocional expressa a partir do verso 33 em relação aos anteriores?

É lógico!

Ao estudar as recorrências no texto poético você está observando padrões e verificando os efeitos deles.

1b. A repetição sugere que o eu lírico lida continuamente com a mesma inquietude, já que seu discurso retorna ao mesmo ponto.

2a. “Onde” é empregado em construções interrogativas cuja dúvida recai sobre um lugar e sua repetição reforça a ideia de desorientação do eu lírico.

2b. O encavalgamento cria um efeito de alongamento do verso, pois impede que a leitura tenha uma pausa no final dele.

Tá ligado!

A discussão da condição do negro brasileiro também ocorre nas obras visuais da artista contemporânea Rosana Paulino. Conheça uma delas no capítulo 1 desta unidade.

3. Resposta pessoal. É provável que os alunos apontem que o eu lírico parece mais cansado, extenuado, ainda que mantenha a esperança de mudança.

! Aceite outras respostas que sejam coerentes com o conjunto de sugestões do texto.

Desafio de linguagem

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

Propomos uma experiência com a linguagem poética. Escolha algumas das frases que compõem o poema em prosa “Meu negro” e transforme-as em versos de um poema formado por uma única estrofe. Divida os versos conforme a linha melódica e a unidade semântica que você procura. Inclua um título.

Neste bloco, você conhecerá dois textos de autoria indígena. O primeiro é uma pintura do artista plástico roraimense Jaider Esbell, e o segundo, um poema da escritora paraense Márcia Wayna Kambeba.

Texto 1



ACERVO JAIDER ESBELL - COLEÇÃO PARTICULAR

ESBELL, Jaider. *Makunaima*, 2018. Acrílica e pincel posca sobre tela, 90 x 90 cm.

Texto 2

Ay kakyri tama – Eu moro na cidade

*Ay kakyri tama.
Ynuá tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura imimiua,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual.
Tradução:
Eu moro na cidade.
Esta cidade também é nossa aldeia.
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.*

Nasci na Uka sagrada,
Na mata por tempos vivi,
Na terra dos povos indígenas,
Sou Wayna, filha da mãe Aracy.

Minha casa era feita de palha,
Simples, na aldeia cresci,
Na lembrança que trago agora,
De um lugar que eu nunca esqueci.

Meu canto era bem diferente,
Cantava na língua Tupi,
Hoje, meu canto guerreiro,
Se une aos Kambeba, aos Tembê, aos Guarani.

Hoje, no mundo em que vivo,
Minha selva, em pedra se tornou,
Não tenho a calma de outrora,
Minha rotina também já mudou.

Em convívio com a sociedade,
Minha cara de “índia” não se transformou,
Posso ser quem tu és,
Sem perder a essência que sou,
Mantenho meu ser indígena,
Na minha Identidade,
Falando da importância do meu povo,
Mesmo vivendo na cidade.

Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/poesias-do-social/4402092>>. Acesso em: 6 maio 2020.

! Em *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque* (Belo Horizonte: Autêntica, 2012), Janice Thié discute a construção da identidade indígena na literatura e oferece sugestões para atividades em sala de aula.

Biblioteca cultural



ACERVO PESSOAL DE JAIDER ESBELL

Jaider Esbell pertence à etnia Makuxi. É escritor, artista plástico e produtor cultural, com destaque na arte contemporânea brasileira. Veja mais algumas obras de Jaider no *site* do prêmio Pipa, que ele recebeu em 2016: <<https://www.premiopia.com/pag/jaider-esbell/>> (acesso em: 6 maio 2020).



Biblioteca cultural

Márcia Wayna Kambeba pertence ao povo Tikuna. É geógrafa, com especialização em Educação Ambiental, e suas poesias, músicas e fotografias tratam da importância histórica dos povos indígenas. Conheça outros poemas da autora no site <https://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?id=146139> (acesso em: 6 maio 2020).



JOSÉ CARLOS ARAÚJO DA SILVA/ACERVO PESSOAL DE MÁRCIA WAYNA KAMBEBA

Papo aberto sobre os textos

Optamos por atividades orais para que os alunos construam juntos o sentido dos textos e exercitem o diálogo acerca de diferentes manifestações artísticas.

1. As pinturas de Jaider Esbell não procuram representar o mundo de maneira realista, fiel àquilo que vemos. Observe a composição da tela.

a) A pintura apresenta três faixas horizontais. Descreva os padrões presentes em cada uma.

b) O centro da imagem é ocupado por uma figura que lembra a forma humana.

c) Como você interpreta a tela?

2. Analise, agora, os recursos composicionais empregados por Márcia Wayna Kambeba no poema “Ay kakyri tama”.

a) Qual é o efeito da inclusão de uma estrofe escrita na língua usada pelo grupo étnico a que pertence a escritora?

b) Existe coerência entre a personalidade do eu lírico e as línguas e os recursos expressivos usados na construção do poema. Explique essa afirmação.

3. Para Jaider Esbell, é importante que sua arte desloque o olhar do público, propondo-lhe uma nova visão acerca da cultura indígena. Explique por que a maneira não realista como pinta o contexto indígena, a qual o aproxima da arte contemporânea e o leva a expor em galerias, contribui para esse objetivo.

4. Márcia Wayna Kambeba também busca revisar as relações entre o indígena e o homem branco, em seu poema. Explique essa proposta a partir de um verso do poema.

5. A poesia indígena tende ao relato pessoal com fins políticos. Você concorda com a ideia de que essa é uma marca do poema “Ay kakyri tama”? Por quê?

A poeta recupera sua história pessoal na aldeia e sua vida na cidade para defender a inclusão social do indígena, alcançando, portanto, um objetivo político.

1a. A faixa superior é preenchida com pontos; a intermediária contém linhas verticais curtas e próximas, distribuídas em camadas separadas por linhas arqueadas mais espessas; a inferior é marcada por linhas verticais de extensão variada. Insista no detalhamento para aguçar a percepção dos alunos.

2b. O eu lírico se apresenta como uma indígena que vive na cidade, mas não perdeu sua essência. Adota língua oficial do Brasil sem descartar o uso da língua própria. Usa vocabulário e sintaxe simples, coerentes com uma comunicação mais espontânea.

3. Em geral, a arte indígena é exposta em museus, como expressão de um grupo étnico e não de um artista. A qualidade da obra de Esbell a insere no contexto das galerias, o que contribui para a releitura do lugar social dos indígenas. Afirmando a identidade, dialoga em pé de igualdade com as demais culturas.

Fala aí!

O tema da identidade negra e indígena está em destaque em inúmeras obras contemporâneas. Você conhece alguma cuja leitura recomendaria a seus colegas?

O objetivo da atividade é levar os alunos a escolher obras contemporâneas para constituir sua biblioteca cultural, como prevê a habilidade EM13LP51. Caso ninguém traga uma contribuição, pergunte se eles leriam obras dos poetas estudados e o motivo disso. Se desejar indicar mais obras, sugerimos os escritores Conceição Evaristo, Cuti (Luiz Silva), Ana Maria Gonçalves, Graça Graúna, Daniel Munduruku e Eliane Potiguara.

Tá ligado!

Você observou outro exemplo de grafismo indígena no capítulo 1 desta unidade. Compare-o com o que vê agora.

Caso deseje obter mais informações acerca do tema, que pode resultar em um projeto ligado à cultura de sua região, sugerimos a leitura da obra *Grafismo indígena: estudos de Antropologia estética*, organizada por Lux Vidal (2. ed. São Paulo: Studio Nobel / Fapesp /

Sabia?

A arte indígena é, muitas vezes, considerada “primitiva”, isto é, ligada a uma concepção ingênua ou rudimentar. No entanto, o grafismo indígena, usado na pintura corporal e no adorno de cerâmicas e cabaças, segue padrões bastante rigorosos, associados a funções práticas (sociais). A síntese de cores, preenchimentos e formas, embora aparentemente abstrata, expressa noções fundamentais da visão de mundo de cada grupo étnico.

O padrão visto na parte inferior desta cerâmica dos Asurini do Xingu (Pará), por exemplo, faz referência à função das mulheres na subsistência do grupo.



ROGÉRIO REIS/PULSAR IMAGENS

Os textos que você lerá se referem ao processo de imigração ocorrido no final do século XIX e início do XX e estão marcados pelo desajuste entre a identidade de origem e o novo espaço. O primeiro é um haikai do imigrante japonês Nempuku Sato, e o segundo, um poema de Helena Kolody, cuja família veio da Ucrânia. Estão em foco os grupos étnico-raciais amarelo e branco.

Texto 1

trilha forrada de folhas
sem saber o leste e oeste
japonês que chega aqui

MENDONÇA, Maurício A. *Trilha forrada de folhas* – Nempuku Sato: um mestre de haikai no Brasil. São Paulo: Ciência do Acidente, 1999.

Texto 2

Atavismo

Quando estou triste e só, e pensativa assim,
É a alma dos ancestrais que sofre e chora em mim.
A angústia secular de uma raça oprimida
Sobe da profundidade e turva a minha vida.

Certo, guardo latente e difusa em meu ser,
A remota lembrança dos dias amargos
Que eles viveram sem a ansiada liberdade.
Eu que amo tanto, tanto, os horizontes largos,
Lamento não ser águia ou condor, para voar
Até onde a força da asa alcance a me levar.
Ante a extensão agreste e verde da campina,
Não sei dizer por que, muitas vezes, senti
Saude singular da estepe que não vi.

Pois, até o marulhar misterioso e sombrio
Da água escura a correr seu destino de rio,
Lembra, sem o querer, numa impressão falaz,
O soturno Dnipró, cantado por Taras...

Por isso é que eu surpreendo, em alta intensidade,
Acordada em meu sangue, a tara da saudade

(De *Paisagem interior*, 1941)

Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/LUISA%20CRISTINA%20DOS%20SANTOS%20FONTES.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2020.

Fala aí! – É possível que alguns alunos não contem com referências da literatura para realizar a discussão, mas podem se valer do conhecimento de outras manifestações artísticas, como a música ou as ilustrações/HQs, por exemplo. Bons artistas locais conseguem projeção? Em que circunstâncias? Quanto à literatura, indique que, de fato, os artistas distantes desses centros nem sempre conseguem projeção, mas que a internet tem favorecido o processo. Alguns artistas divulgam suas obras usando redes sociais, blogs, plataformas de autopublicação etc., conseguem muitos admiradores e, eventualmente, ganham projeção na mídia e oportunidade em editoras.

Lembra?

Os haicais tratam, em geral, da natureza, da passagem do tempo e de situações do cotidiano, sempre buscando aquilo que escapa ao olhar apressado. Os haicais tradicionais são formados por três versos, que, juntos, têm 17 sílabas poéticas, mas, ao longo do tempo, essa forma se flexibilizou.

Atavismo: herança de características psicológicas e comportamentais dos antepassados que permanecem latentes por várias gerações.

Latente: que está presente, embora oculto e inativo, com potencial para se manifestar.

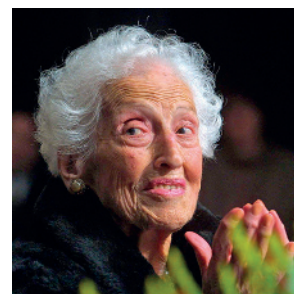
Estepe: região plana, com gramíneas que formam tufos esparsos, deixando o solo descoberto, que ocorre no sudeste da Europa e em outras regiões do mundo.

Falaz: que engana; que ilude.

Dnipró: rio da Ucrânia.

Tarás Chevtchenko: (1814-1861) considerado o fundador da literatura moderna ucraniana.

Biblioteca cultural



A paranaense Helena Kolody (1912-2004) também obteve destaque pela produção de haicais, sendo a primeira autora brasileira a publicá-los. Assim como seus haicais, os poemas mais longos da autora caracterizam-se pela economia de recursos e pela busca da palavra exata. Conheça mais sobre ela lendo o comentário de seu editor, Roberto Gomes, em: <<http://www.bpp.pr.gov.br/Candido/Pagina/Lembrancas-de-Helena-Kolody>> (acesso em: 7 maio 2020).

LUIS COSTAGAZETA DO POVO/FUTURA PRESS

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

Fala aí!

Ao se apresentar, o *blog* colaborativo “Literatura brasileira e paranaense”, que exhibe uma coletânea de poemas de Helena Kolody, afirma que pretende divulgar o trabalho dos autores do Paraná, “muitos dos quais não aparecem na mídia”. Você concorda com o fato de que parte significativa dos autores são esquecidos pela mídia por não viverem em centros como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte?

Por dentro dos textos

1. O haikai revela a desorientação dos japoneses recém-chegados metaforizada na dificuldade de reconhecimento de coordenadas básicas como os pontos de surgimento e de pôr do sol. A imagem de uma “trilha forrada de folhas”, que impede o reconhecimento do caminho a ser seguido, reforça essa ideia.

1. Os haicais são poemas de origem japonesa e tratam, em geral, da vida integrada à natureza. Como esse tema foi explorado no haikai de Nempuku Sato para expressar a sensação do imigrante?
2. Os haicais de Nempuku Sato foram escritos em japonês. Traduza-os em português. É uma tarefa difícil, uma vez que podem se perder recursos de sonoridade e trocadilhos, por exemplo. Nessa tradução, quais recursos sonoros foram explorados?
3. O poema de Helena Kolody também trata da relação entre o eu lírico e sua origem.
 - a) O eu lírico refere-se aos seus ancestrais como “raça oprimida”. O poema explica o uso do adjetivo *oprimida*? Justifique sua resposta.
 - b) Descreva, com base no texto, a relação do eu lírico com a região de origem de seus antepassados imigrantes. A região de origem é uma referência e provoca saudade, ainda que não tenha sido vista.
 - c) Para o eu lírico, a lembrança do passado permanece “latente e difusa” (verso 5). Explique essa ideia, considerando o contexto. A lembrança não é nítida, precisa, mas está sempre pronta a reaparecer.
 - d) Qual imagem poética, na última estrofe, retoma a ideia de uma lembrança “latente e difusa”? Justifique sua resposta. A imagem da saudade que circula no sangue retoma a ideia de algo que está presente, mas não é visível.
4. Diferentemente de Márcia Wayna Kambeba e de Carlos de Assumpção, Helena Kolody opta pelo uso de alguns recursos poéticos mais tradicionais. Identifique o número de sílabas poéticas dos versos de “Atavismo”. Os versos são alexandrinos (12 sílabas).
5. O conceito de “atavismo”, mencionado no texto de Helena Kolody, também está sendo retomado por Nempuku Sato? Justifique sua resposta, comparando a abordagem do tema nos dois textos literários. Não. No poema de Kolody o eu lírico menciona a saudade de algo que não conhece e que está em seu sangue. O haikai limita-se ao tema da desorientação à chegada no Brasil, sem projetar uma relação com a terra de origem.

2. Foi explorada a métrica regular, pois todos os versos são heptassílabos, e a recorrência de fonemas em “trilha forrada de folhas”.

3a. Sim. Na segunda estrofe, menciona-se a lembrança de dias em que os antepassados “viveram sem a ansiada liberdade”.

! Caso os alunos perguntem, comente que a imigração ucraniana para o Brasil no final do século XIX e início do XX deveu-se à tentativa de fugir da pobreza e dos conflitos com a Rússia e o Império Austro-Húngaro, interessados, principalmente, nas terras da Ucrânia para agricultura.

Lembra?

Chamamos de **versos regulares** aqueles que seguem um padrão métrico e de **versos livres** os que não seguem. Conforme o número de sílabas, os versos são classificados em monossílabos, dissílabos, trissílabos, tetrassílabos, pentassílabos (redondilha menor), hexassílabos, heptassílabos (redondilha maior), octossílabos, eneassílabos, decassílabos, hendecassílabos, dodecassílabos (alexandrinos) e bárbaros (versos com mais de 12 sílabas).

! A atividade permite uma verificação rápida da precisão de leitura ao solicitar a associação do sentido global dos textos a um conceito específico. Aproveite para aferir o desempenho do grupo.

E SE A GENTE...

SISTEMATIZASSE?

O gênero poema não deve ser uma novidade para você, mas é possível que, ao revisitá-lo neste capítulo, você tenha entrado em contato com novas informações ou tenha tornado mais precisas aquelas que possuía.

Registre, em seu caderno, informações sobre o gênero instigadas pelas atividades anteriores, usando exemplos, se considerar necessário. Veja um modelo.

- O *eu lírico* é um sujeito imaginado. Ainda que o poema de Helena Kolody faça referência à biografia da artista, é preciso diferenciar a poeta Helena do eu lírico que se manifesta no poema.

Sugerimos que você destaque a palavra-chave de cada observação para facilitar uma futura localização.

E se a gente...? – Para verificação das respostas, solicite que um dos alunos leia os itens anotados um a um. Os demais devem verificar a precisão dos dados, sugerindo ajustes na redação, se for o caso. No final da leitura, outras observações podem ser acrescentadas. Todos os alunos devem ter registrado o conjunto de dados, com suas próprias palavras. Esperam-se registros sobre: a diferente importância da exploração sonora na poesia e na prosa; a

EXPERIMENTANDO SER POETA

Nos poemas e na pintura que você analisou, expressaram-se diferentes identidades, algumas tratadas em termos mais gerais e outras em termos mais específicos, como as que evocam nacionalidades. Você se reconheceu em alguma delas? Diferentemente dos autores, concebe a sua identidade como mais global?

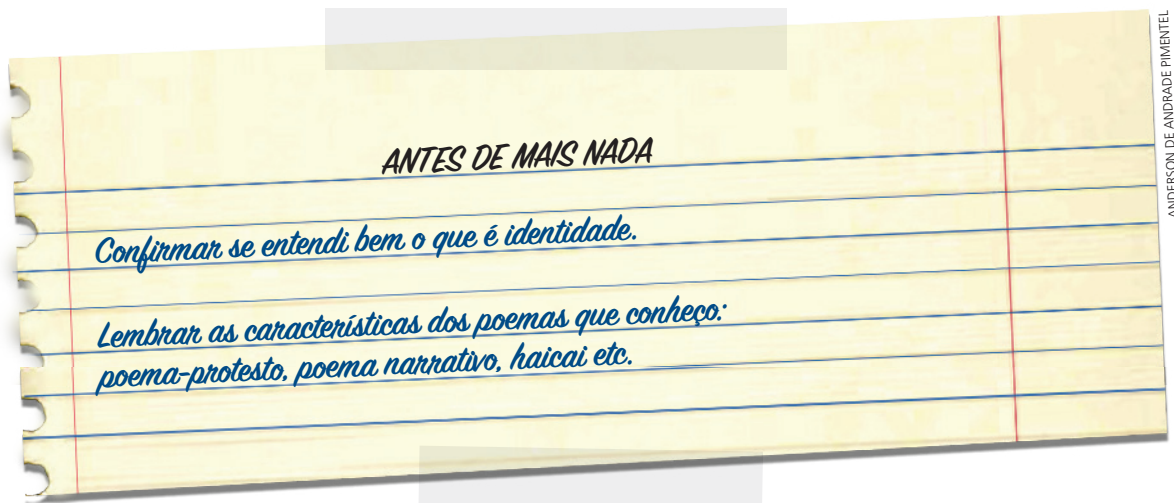
Nesta atividade, você deverá produzir um poema acerca do tema. Há alguns desafios para sua produção: ela deve ser escrita em primeira pessoa e deve se comunicar com sua experiência real.

Os poemas serão lidos para a turma toda e, posteriormente, uma eleição definirá quais deles serão incluídos no álbum preparado pela turma no projeto **Expressão**.

É lógico!

O processo de sistematização envolve a abstração. Você precisa partir de elementos concretos – os textos literários e as atividades feitas sobre eles – para encontrar padrões e selecionar os elementos mais significativos para tratar do gênero poema.

diferença entre versos regulares e versos livres; o uso da repetição como recurso poético; a existência de um interlocutor marcado ou não nos poemas; a figura do eu lírico como sujeito particularizado e/ou representação social; o conceito de imagem poética; as características do haikai. A atividade procura organizar uma situação de estudo, servindo de modelo. Dialogue com a habilidade EM13LP28.



✚ Momento de planejar

1. Defina a estrutura geral do poema: ele estará concentrado na expressão de sentimentos? Contará uma breve história? Haverá um interlocutor definido? O poema vai sugerir a ele uma ação?
2. Defina o tom do poema: melancólico, crítico, satírico, denunciante etc.
3. Escolha imagens poéticas que possam representar as ideias. Metáforas, comparações, hipérboles e outras figuras de linguagem contribuem para que a linguagem seja expressiva.
4. Reflita sobre a organização dos versos em estrofes: é melhor criar um único conjunto de versos ou agrupá-los em várias estrofes? Lembre-se de que as estrofes reúnem versos que tratam da mesma ideia.
5. Opte entre versos livres, como fizeram Carlos de Assumpção e Márcia Wayna Kambeba, ou regulares, como Helena Kolody e Nempuku Sato, e reflita sobre o uso ou não de rimas e outros recursos sonoros.
6. Avalie se a recorrência de palavras, segmentos ou versos seria um recurso produtivo em seu poema.

✚ Momento de elaborar

1. Faça um primeiro esboço do poema, procurando concretizar o que foi planejado. Não se preocupe excessivamente com os aspectos formais: eles poderão ser aperfeiçoados posteriormente.
2. Verifique se o poema realizou bem aquilo que você definiu nos itens **1** e **2** do planejamento. Caso não tenha ficado satisfeito, identifique trechos que possam ser reformulados.
3. Observe se o poema faz bom uso de figuras de linguagem, construindo imagens capazes de expressar as ideias de maneira criativa.
4. Leia os versos em voz alta e veja se algum destoa do conjunto. Tanto os versos regulares quanto os versos livres propõem uma certa melodia.
5. Caso tenha optado por versos regulares, conte as sílabas poéticas e os acomode ao padrão, eliminando, acrescentando ou trocando palavras, se for preciso.
6. Veja se é possível explorar mais a sonoridade usando recorrências expressivas ou rimas.
7. Crie, se achar conveniente, um título adequado ao sentido do poema.

✚ Momento de avaliar

A produção será avaliada em duas etapas. Na primeira, três colegas ouvirão a leitura de seu poema para avaliá-lo usando os critérios apresentados no quadro a seguir. Eles devem justificar a avaliação e sugerir mudanças, se for o caso.

Depois, troquem os poemas em duplas para avaliar se é preciso ajustes na escrita (ortografia-padrão e mecanismos de concordância, por exemplo), respeitando a variedade linguística escolhida. No caso de poemas que optaram por versos regulares, façam a contagem das sílabas para identificar versos que possam ter fugido da métrica definida.

1	O poema tem a identidade como tema e está escrito em primeira pessoa?
2	Foi empregada uma linguagem criativa?
3	A leitura do poema em voz alta revela a exploração de sons?
4	O título do poema contribui para a interpretação dele?

Avalie os comentários feitos pelos colegas. Caso tenham respondido “não” à pergunta 1, será preciso reescrever o poema, já que as exigências da proposta foram descumpridas. Para os demais itens, a reescrita deve ser feita para o aprimoramento do texto, caso você concorde com o que foi apontado.

! Atribuir aos alunos a decisão por reescrever ou não o texto não implica dispensá-los da tarefa, mas sim ajudá-los a reconhecer sua relevância, evitando um envolvimento burocrático no processo de aprendizagem. Estimule-os a refazer o texto indicando a importância da resiliência. Lembramos que os processos de planejamento, produção, revisão, avaliação e reescrita de textos considerando o contexto de circulação correspondem à habilidade EM13LP15.

! A socialização de obras da própria autoria é um dos objetivos da habilidade EM13LP47 e é vista como um dos modos de estimular o uso da linguagem para ampliar as formas de participação na sociedade.

Momento de apresentar

No projeto **Expressão** desta unidade, será produzido um álbum cujo tema é a identidade étnico-racial em destaque em sua região. A turma elegerá, entre os poemas produzidos, aqueles que considera coerentes com o conteúdo do álbum e mais interessantes do ponto de vista do tema e do estilo.

EXPERIMENTANDO

Nesta etapa do capítulo, o tema da identidade será abordado a partir de outras perspectivas, que ampliam a observação da constituição dos sujeitos.

E SE A GENTE...

POSTASSE UM COMENTÁRIO?

Veja, agora, outro aspecto importante quando se discute a questão da identidade étnico-racial, lendo a transcrição de parte de uma fala do *youtuber* Cristian Wariu.

Infelizmente, hoje no Brasil muitas pessoas acreditam que por um indígena como eu estar usando um *smartphone*, usar roupas e viver na cidade significa que eu estou deixando de ser indígena, eu vou deixando para trás minha cultura. Meu nome é Cristian Wariu Tsere-mey'wa, sou indígena xavante, com descendência guarani, nativo originário dessa imensa terra chamada Brasil e estou aqui hoje para contar para você o quanto errado é pensar que apenas pelo indígena estar usando alguma tecnologia significa que ele deixa de ser indígena.

Eu já perdi a conta de quantas vezes...

[vozes em off] Caraca, olha só! Um índio com celular! Te expulsaram da aldeia? Ah, você deixou de ser índio.

[...]

Com o grande avanço da tecnologia e a facilidade de acesso que temos a ela não é de se surpreender que essa onda tenha chegado a eles [aos indígenas], não é mesmo? Hoje a tecnologia e principalmente a tecnologia da informação não está tirando nossa cultura como muitas pessoas acreditam. Pelo contrário ela vem sendo uma grande ferramenta para que nós, indígenas, possamos mostrar nossa realidade que antes era totalmente omitida no Brasil. Para compartilharmos o nosso lado da história. Para mostrarmos nossa cara. Para nos organizarmos em prol de nossos direitos. Pra mostrar que ainda existimos e resistimos. Mostrar que nossa cultura é forte mesmo 500 anos depois. Ainda sobrevive, embora muito ameaçada.

Infelizmente, muitas pessoas extremamente apegadas a seus estereótipos acreditam que o uso da tecnologia por indígenas invalida de ser indígenas. Não só a tecnologia, mas também se estende até mesmo a estética e saúde. Pintar o cabelo ou mesmo usar aparelhos dentários ou maquiagem não nos faz menos indígenas, até porque querer se sentir bonito é algo que todo mundo deseja. E cuidar da saúde é um direito de qualquer cidadão brasileiro.

! No final da atividade, se for possível, exiba o trecho do vídeo cuja fala foi transcrita (até 2min46, com corte) e pergunte por que a fala de Cristian Wariu apresenta poucas marcas de oralidade. É interessante que os alunos percebam que o vídeo de Wariu, na época (2018) um *youtuber* com pouca experiência, apresenta muitos cortes e sugere que ele provavelmente decorou trechos de um texto escrito previamente. Peça também que observem os recursos empregados por Cristian na composição do vídeo: além da inclusão de outras vozes para indicar o discurso corrente na sociedade, há inclusão de imagens (com a fonte corretamente indicada em legendas) e de uma vinheta (imagem + trecho de música) que identifica o canal.

Ser indígena não se trata apenas das nossas pinturas, não se trata apenas dos cocares, nem dos adornos sagrados. Não está somente na nossa aparência. Claro que elas são muito importantes para nós pois são traços importantíssimos da nossa cultura, mas não significa que temos que utilizar o tempo todo.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>>. Acesso em: 7 maio 2020.

Os vídeos de Wariu recebem muitos comentários de pessoas que se surpreendem positivamente com a possibilidade de ouvir um jovem indígena falando de sua cultura.

Nesta atividade, é você quem deve escrever um comentário sobre o vídeo. Você já havia pensado ou dito algo semelhante ao discurso criticado por Wariu? Em caso positivo, responda se foi convencido pelo *youtuber* a rever sua postura e o motivo disso. Em caso negativo, explique o que o afastava dessa concepção sobre os indígenas. Tenha em mente a discussão sobre o tema da identidade que você, seus colegas e seu professor estão realizando nesta unidade.

Para produzir o texto, lembre-se de algumas características do gênero:

- 1) O comentário postado em internet não é um texto longo, mas, sendo a expressão de uma opinião, não dispensa bons argumentos. Caso contrário, o texto será pouco interessante para os demais.
- 2) A linguagem usada nesse tipo de comentário é mais descontraída, mas o monitoramento é necessário. Desvios em relação à ortografia-padrão, à pontuação adequada e aos mecanismos de concordância nominal e verbal, por exemplo, podem comprometer a construção do sentido, além de passar uma imagem do autor como pouco comprometido com a interação.

! Aproveite a curta extensão do comentário para garantir a socialização do conjunto de produções. Os alunos podem afixar seus textos em uma parede, mural ou lousa para a leitura de todos. Em seguida, em uma roda de conversas, pergunte a eles quais comentários chamaram a atenção positiva ou negativamente. Caso tenham aparecido comentários preconceituosos ou que revelem ódio, promova uma discussão sobre os objetivos desses comentários: qual é a finalidade da agressão? Ajude-os a perceber que há diferença entre discordar de uma ideia e professar o ódio. Caso não tenham aparecido comentários desse tipo, discuta a função das postagens de modo a estimular comentários produtivos, que contribuam efetivamente para o aprofundamento da reflexão sobre os temas em foco. A atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP43, relativa ao comportamento ético em redes sociais e outros ambientes digitais.



Biblioteca cultural

Conheça o canal "Wariu", em que Cristian trata de temas relativos à cultura indígena. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZFj_5-VLQRddUKouwCSpbA>. Acesso em: 12 maio 2020.



ACERVO PESSOAL DE CRISTIAN WARIU

Bate-papo de respeito

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

Leia o comentário de Joenia Wapichana, a primeira mulher indígena a ser eleita deputada federal no Brasil.



A deputada, em 2019.

Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5065-funai-entrevista-joenia-wapixana-a-primeira-mulher-indigena-a-ser-eleita-deputada-federal-no-brasil>>. Acesso em: 7 maio 2020.

Por mais que eu seja indígena, eu vou trabalhar pro não indígena também porque eu sei as necessidades da população, eu sei que o Brasil não é só dos indígenas, é dos brancos, é dos negros, e é nessa coletividade que eu quero levar o meu trabalho, com seriedade, sensatez e sensibilidade de quem está vindo de uma classe que não é favorecida pelo poder econômico.

Forme grupos para discutir a fala de Joenia Wapichana. Na opinião de vocês, ela deveria representar exclusivamente os interesses dos povos indígenas, uma vez que essa representação é praticamente inexistente? Explique sua resposta.

! Nesta atividade, os alunos precisarão ler um fragmento (curto) de texto acadêmico, o que demanda a aplicação de estratégias de leitura complexas. Independentemente da dificuldade, é importante que persistam no trato com o texto, apoiando-se no roteiro, para que experimentem a superação do desafio total ou parcialmente. A atividade foi planejada considerando o desenvolvimento de habilidades relativas à organização dos estudos, utilização de procedimentos de leitura e realização de resumos. Estão em foco as habilidades EM13LP28 e EM13LP29. Também visa ao desenvolvimento de parte da habilidade EM13LP30, voltada à apropriação de procedimentos envolvidos na realização de pesquisas.

E SE A GENTE...

ESTUDASSE?

Ao longo deste capítulo, você lidou com o termo *identidade*, amparando-se no sentido que já atribuía à palavra. É possível que tenha observado, entretanto, que uma discussão envolvendo esse conceito demanda mais especificidade, exigindo o aprofundamento da reflexão.

Em geral, esse tipo de aprofundamento pode ser obtido com a pesquisa de textos – verbetes, ensaios, artigos científicos, reportagens, dissertações, teses etc. – relacionados ao campo do conhecimento que visamos obter.

Suponha que, em seu processo de pesquisa na internet, você tenha buscado a expressão “sociedade crioula”, usada pelo cineasta Joel Zito Araújo em **E se a gente debatesse?** (p. 86) e tenha chegado ao fragmento reproduzido a seguir. Quais seriam os passos de seu estudo?

Vamos iniciar com a leitura do fragmento, que é parte do ensaio “As literaturas do Caribe francês e a noção de crioula”, da professora Diva Barbaro Damato.

As primeiras referências ao termo “crioulização” na obra glissantiana aparecem publicadas em *O discurso antilhano* (1981) [...].

Na Introdução à *Poética do diverso* – publicação de uma série de conferências feitas em Quebec – Glissant explicita: “A crioula é um movimento perpétuo de interpenetração cultural e linguística que faz que não se desemboque numa definição do ser” (GLISSANT, 1996¹).

Já aqui fica mais clara a preocupação de opor a crioula à crioula, que seria esta sim uma tentativa de definição do “ser” crioulo. Para Glissant, não existe ser, apenas relações.

A crioula age como o rizoma, tema de intrigante ensaio de Deleuze e Guattari: rizoma é uma raiz que vai em todas as direções, que se mistura às raízes de todas as plantas que venha a alcançar, resultando num emaranhado inextricável; esse fato diminui e até mesmo anula a importância de sua origem. O rizoma, segundo esses autores em *Mil platôs*, se caracteriza pelos princípios da conexão, da heterogeneidade, da multiplicidade, da recusa de um eixo, da ausência e um modelo, quer estrutural, quer gerativo.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança, a árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...]

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 37²)

As Antilhas francesas e o Brasil seriam um exemplo de identidades-rizomas, descentradas, múltiplas, articuladas com inúmeras outras.

Mas, para que a crioula se efetive, há a exigência da equivalência de valores; é fundamental que as culturas postas em contato não sejam hierarquizadas (o que geraria preconceitos). As culturas, ao entrarem no processo da relação, para não serem destruídas, anuladas, devem se conhecer e se reconhecer como válidas. No caso das antigas colônias, é necessário construir uma consciência que muitas nunca tiveram. É a escolha do princípio do Diverso.

- 1 GLISSANT, Édouard. *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard, 1996. (Publicado em 1995 pela revista *Études littéraires* da Presses Universitaires de Montréal).
- 2 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

É lógico!

Nesta atividade, você está planejando as etapas de um processo de estudo. Ao definir como agir diante de cada demanda, você está criando um algoritmo.



ULF ANDERSEN/GETTY IMAGES

O poeta, romancista e ensaísta da Martinica Édouard Glissant (1928-2011) foi um dos principais estudiosos dos contatos culturais promovidos pela expansão da cultura ocidental.

Por essa mesma razão, não pode haver exclusão das culturas atualmente dominantes. A proposta glissantiana é de que todas essas culturas, dominantes e dominadas, entrem num processo igualitário de Relação. Mesmo porque não existe mais possibilidade de volta às origens. Não existem mais, hoje, condições para a existência de culturas puras. O negro brasileiro não pode mais ser um africano; nem o estadunidense, nem o antilhano o podem. O brasileiro, descendente de japoneses, não é mais um japonês. A relação, a crioulaização, não pode ser apagada, anulada.

DAMATO, D. B. In: CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania (org.). *Literatura em movimento: hibridismo cultural e exercício crítico*. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

1a. Resposta pessoal. É possível que alguns alunos sejam detalhistas e indiquem subcategorias dentro dos grupos anotados, como palavras familiares que já vêm usando sem segurança quanto ao sentido.

1b. Resposta pessoal.

! A atividade pode, em alguns casos, explicitar que o estudante reconhece determinado procedimento como adequado, mas deixa de aplicá-lo. O objetivo, novamente, é que adquiram consciência acerca de seus processos de estudo.

1c. Resposta pessoal. É esperado que os alunos busquem o sentido das palavras que desconhecem e das que deudem com pouca segurança.

! 2. Para tornar a atividade mais efetiva, faça cópias do texto para que os alunos grifem as informações principais, reconhecendo que algumas são redundantes. Convide-os a grifar, peça que comparem com dois ou três colegas e, no final, mencione a questão da redundância, orientando-os a evitar as repetições escolhendo grifar, entre os trechos similares, os que lhes pareçam mais precisos e completos. A partir de sua fala, eles devem rever os trechos grifados para avaliar sua pertinência. Lembre-os de que o livro não é consumível, portanto não podem fazer anotações nele.

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal.

! O objetivo é que os alunos reconheçam que alguns textos são bastante complexos e que a leitura exige resiliência.

1. Ao perceber que se tratava de um ensaio acadêmico, isto é, de um texto produzido no ambiente universitário, você teve vontade de desistir da leitura? Por quê?
2. Após a primeira leitura, a compreensão do texto lhe pareceu fácil, possível com esforço ou muito difícil? Por quê? Resposta pessoal. Caso os alunos apontem dificuldade, estimule-os a identificar os problemas e possíveis soluções. A dificuldade na leitura de um período importante pode ser resolvida, por exemplo, com a separação de suas orações e a posterior reconstrução das relações.

Por dentro do texto



Nesta etapa, você usará procedimentos para ler o texto.

1. Copie a tabela a seguir em seu caderno e complete-a.

1. Resposta pessoal.

! O objetivo da atividade é que os alunos reflitam sobre os diferentes níveis de conhecimento do vocabulário para que desenvolvam estratégias de leitura.

Palavras cujo sentido desconheço, mas posso deduzir pelo contexto com segurança	Palavras cujo sentido desconheço, mas posso deduzir pelo contexto sem segurança	Palavras cujo sentido desconheço e não deduzo pelo contexto	Palavras cujo sentido desconheço, mas não são necessárias ao meu objetivo com a leitura
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

- a) Na sua opinião, a tabela está incompleta, faltando alguma categoria de palavra cujo sentido não é conhecido? Explique sua resposta.
 - b) Em uma situação de leitura semelhante a essa, como você procederia em relação às palavras incluídas na tabela? Como deveria proceder?
 - c) Considerando que a sua tarefa é compreender o fragmento de "As literaturas do Caribe francês e a noção de crioulaização", resolva suas dúvidas acerca do vocabulário e registre seu processo.
2. Uma das formas de apreender o sentido de um texto complexo é produzir uma síntese.
 - a) Qual é a vantagem desse modo de registrar a compreensão do texto?
 - b) As sínteses podem ser compostas de várias maneiras: listas de tópicos, resumos, tabelas, esquemas, mapas conceituais etc. Qual recurso lhe parece o mais adequado a esse caso? Por quê?
 - c) Realize a síntese indicada no item b.
 3. Volte, por fim, ao comentário feito pelo cineasta Joel Zito Araújo, a partir do qual, em tese, você chegou a esse ensaio. As ideias do especialista Édouard Glissant inspiraram as do estudioso Patrick Chamoiseau, citado pelo cineasta. Explique como as ideias de ambos se complementam. Glissant indica que não temos uma raiz única da qual proviemos e à qual estamos fixos porque a identidade crioula é construída por povos que se relacionam e se transformam e que, nesse contexto, o ideal é estabelecer uma relação de equiparação entre as várias culturas. Chamoiseau explica que, a despeito disso, há uma tendência a buscarmos preservar certa "pureza original", uma vez que tem ocorrido uma relação de imposição da cultura branca sobre as outras.



É lógico!

O preenchimento da tabela revela o processo de decomposição, necessário para a resolução de problemas.

2a. A síntese põe em destaque as ideias principais e elimina as ideias secundárias, facilitando a assimilação do conteúdo e sua retomada na construção de outros textos, como falas em debates ou parágrafos em textos argumentativos.

2b. Resposta pessoal. Insista nas justificativas para verificar se os alunos diferenciam os gêneros citados e suas vantagens e desvantagens. Eles podem indicar, por exemplo, que o esquema, sendo mais visual, os ajuda na memorização ou que a tabela permite uma visão mais rápida de elementos em comparação.

2c. Resposta pessoal.

! Na correção, forme trios para que os alunos comparem os materiais produzidos e possam aprender estratégias diferentes das que dominam.

Investigue

Édouard Glissant e Patrick Chamoiseau são martiniquenses. Onde fica a Martinica? A que país se vincula? Por que a questão da crioulaização é um tema para os martiniquenses?

A Martinica é uma ilha no Caribe, que pertence ao território francês. Foi ocupada pela França no século XVII, período em que os indígenas foram expulsos e chegaram africanos escravizados para trabalhar na lavoura de produtos tropicais. A população atual é predominantemente formada por afrodescendentes, daí a frequente discussão do tema da crioulaização, que diz respeito à maneira como as identidades étnico-raciais se relacionam.

Nossa comunidade em foco

Este projeto tem como finalidade a produção de um álbum que evidencie a identidade étnico-racial da comunidade escolar. Ele deve ser composto de materiais diversos, alguns produzidos por vocês, como entrevistas, fotografias e poemas, e outros coletados em produções de terceiros, como letras de música, folhetos de festas típicas etc.

Dica de professor

Publicações com fins comerciais precisam sempre da autorização dos produtores dos materiais para sua reprodução, o que normalmente implica pagamento de direitos autorais. Os trabalhos com fins escolares dispensam essa etapa, mas devem mencionar todas as fontes.

! A atividade exige a aplicação de referências contextuais, estéticas e culturais para a composição de um álbum formado por materiais diversos, nos quais se associam a linguagem verbal e a não verbal. Envolve procedimentos de planejamento, produção e edição previstos na habilidade EM13LP15. Pelo tema definido, a atividade também se relaciona à habilidade EM13LP27, que considera o engajamento em situações que dizem respeito aos direitos da comunidade, aspecto que estará em evidência no contexto de algumas das produções. Além disso, tem como foco habilidades relativas ao processo de estudo e pesquisa, considerando, sobretudo, a interação produtiva em situações de trabalho em equipe

FOTOS: PEXELS / MONTAGEM: BETO CELLI



Antes de mais nada

Toda a turma estará envolvida em um projeto único e será necessário montar equipes para realizar as etapas dele. Serão três: equipe de pesquisa e produção de material; equipe de seleção e preparação de material; e equipe de *design* e revisão.

Para gerenciar o processo, vocês precisarão de um líder para cada equipe. O líder é um gerente: ele deve ouvir e avaliar as opiniões dadas pela equipe, definir etapas de trabalho e seus prazos, distribuir as tarefas conforme as habilidades dos participantes e cobrar a entrega do material de acordo com os combinados.

Iniciem indicando qualidades que deveriam ser vistas em um líder adequado a cada equipe. Em seguida, indiquem colegas que reúnem todas essas qualidades ou a maior parte delas e façam a eleição. Os demais alunos serão distribuídos conforme sua afinidade com as metas das equipes.

Dica de professor

Em trabalhos coletivos, definir lideranças não implica anular o trabalho dos demais membros da equipe nem transferir a elas a responsabilidade pela execução da tarefa; trata-se de uma forma de organizar melhor o processo.

Etapa inicial

Iniciem o planejamento revendo a proposta: qual é a marca identitária da comunidade escolar? Ela está muito marcada por uma origem ou é caracterizada pela diversidade? Se não há um predomínio claro, vocês podem optar por mostrar a multiplicidade ou por homenagear um dos grupos.

Após o debate, realizem um *brainstorm* (tempestade de ideias). Essa técnica se caracteriza pela apresentação, de modo livre, de várias ideias, com o fim de encontrar uma solução para o projeto a ser desenvolvido.

Ao final do lançamento das ideias, definam uma expectativa em relação ao álbum a ser produzido: temas, conteúdos e aparência. Isso será importante para garantir que o produto final seja o resultado das escolhas da turma e não apenas da equipe responsável por uma das etapas.

Equipe de pesquisa e produção de material

A partir da etapa inicial, esta equipe deve combinar a produção e a coleta de material. O que seria interessante incluir para caracterizar com originalidade e precisão a identidade étnico-racial da comunidade? Que morador poderia dar um depoimento? Existem hinos ou cantos típicos? Existe um produto típico da comunidade? Façam uma lista com perguntas semelhantes às anteriores para nortear a pesquisa. É importante oferecer material farto para a próxima etapa.

Vocês também são responsáveis por encontrar, entre os poemas produzidos na seção **Experimentando ser poeta**, alguns que possam dialogar com os demais materiais. Recolham os poemas, avaliem o material e escolham alguns para o álbum.

Nesse momento, cabe ao líder da equipe distribuir as tarefas, definir prazos para entrega e acompanhar o processo para evitar atrasos e verificar se não está ocorrendo a concentração na pesquisa de alguns poucos tipos de material.

Equipe de seleção e preparação de material

Vocês devem definir o material a ser incluído no álbum, selecionando-o entre o que lhes foi entregue pela equipe anterior.

Em um primeiro momento, separem o material que receberam conforme seu tipo: receita culinária, trecho de notícia, poema etc. Anotem os tipos conseguidos e verifiquem se o material está suficientemente diversificado. Em seguida, avaliem a qualidade do conteúdo e a aparência do material, descartem o que não for útil e hierarquizem o restante. Se for preciso, peçam pesquisas complementares para a equipe anterior, orientando a busca.

Leiam os textos longos e selecionem um ou mais trechos que possam ser transcritos. Eles precisam ter autonomia, isto é, não podem depender de informações que não estejam disponíveis. Façam também a revisão dos fragmentos para verificar se há problemas relativos à ortografia-padrão ou a pontuação. Lembrem-se de que a variedade linguística usada pelos moradores locais deve ser preservada. Portanto, não alterem as escolhas de vocabulário feitas, a forma de concordância ou de regência empregadas. Diferentemente, as intervenções de vocês devem estar de acordo com uma comunicação formal.

A equipe também é responsável por produzir o texto de apresentação do projeto, a ser incluído na abertura do álbum.

O papel do líder, nesta etapa, é de organizador da atividade. Ele deve criar estratégias para que o processo ocorra de modo harmônico e eficiente.

Equipe de *design* e revisão

Vocês são os responsáveis por montar o álbum, atentando para a linha argumentativa do material. Afinal, ele não é uma coletânea aleatória de textos. Devem também considerar a qualidade estética, planejando elementos visuais que possam sugerir a identidade da comunidade.

Definam o formato do álbum. Que tipo de papel vão usar no miolo? De que tamanho? Haverá variação de cores? Como as páginas serão reunidas: espiral, costura, grampos, cola, fita etc.?

Façam um esboço para indicar a composição de cada página: quais textos serão colocados e em que posição ficarão. Lembrem-se de que alguns textos serão preparados pela equipe anterior e vocês podem solicitar formatações específicas, explorando cores, tamanhos e tipos de letras etc. Planejem intervenções, como a inclusão de ilustrações ou de grafismos, por exemplo.

Após finalizar o esboço, produzam o miolo. Se for preciso preencher páginas, solicitem que a primeira equipe pesquise mais material, orientando o formato e o tipo. Em seguida, produzam a capa, cuidando para que ela se diferencie das páginas do álbum. Nela deve estar o título do projeto, que vocês definirão em conjunto com toda a turma.

Após a capa, devem aparecer a página de apresentação do projeto, a página com agradecimentos e a página com os nomes de todos os alunos e do professor envolvido na produção. A aparência dessas páginas deve seguir o padrão definido para o álbum.

Façam uma revisão cuidadosa do material, corrijam eventuais falhas e preparem o produto final. Considerem as vantagens ou não de fotocopiar as páginas e montar o álbum com elas.

O líder deve acompanhar todo o processo e será responsável por distribuir as tarefas conforme as habilidades de cada um. Um bom desenhista pode, por exemplo, fazer a capa, enquanto alguém habilidoso manualmente pode colar os textos nas páginas do miolo, garantindo a limpeza e o capricho do material.

Etapa final

Analise o álbum produzido pela turma. Vocês ficaram satisfeitos com o resultado? Creem que ele expressa, de fato, a identidade da comunidade? O material é agradável visualmente? É original? Algo poderia ser feito para uma apresentação mais interessante?

E como foi realizar apenas parte de um projeto? Vocês se sentiram confortáveis ao longo do processo? Todos foram incluídos? Os líderes realizaram bem o gerenciamento? O que poderia ser feito para um processo mais eficiente? Essa avaliação é importante para que vocês se preparem para outros projetos semelhantes.

Ao finalizar a discussão, deixem o álbum em exposição na biblioteca para que outros alunos possam conhecê-lo.

Tá ligado!

Explora-se a técnica da xilogravura no capítulo 1 desta unidade. Veja se ela será útil aqui.

! Caso existam várias turmas realizando a produção, sugerimos uma reunião de todos os alunos para a exposição dos vários álbuns com uma apresentação de cada um por um grupo de alunos encarregado. Os álbuns também podem ficar em exibição em um evento na escola.

Recado final

Muitas atividades de nossa vida acadêmica e profissional serão feitas em equipes, com tarefas específicas, mas voltadas a um resultado coletivo, como aconteceu nesse projeto. Quando participar de outra situação similar, lembre-se de que sua responsabilidade não se limita à ação que está praticando; ela tem impacto no trabalho de outras pessoas.

Quanto ao tema, observe que você partiu de textos que abordam a identidade de forma isolada, mas chegou a outros que problematizam essa ideia. É sempre importante considerar múltiplos aspectos.

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.

Tem futebol na minha identidade!

Você já ouviu a frase “o futebol faz parte da identidade cultural do povo brasileiro”? Pois essa é uma ideia presente na cultura popular que tem suas raízes na paixão que o brasileiro historicamente tem por esse que é também o esporte mais popular do mundo.

! Neste capítulo, são abordados os processos identitários e seu atravessamento por questões culturais no âmbito dos esportes, sobretudo do futebol. A partir de uma vivência em que os alunos replicam, em quadra e de forma “invertida”, situações de desigualdade de gênero historicamente estabelecidas, são discutidos os elementos que podem influenciar, de modo diferente, os processos identitários de meninos e meninas, convidando-os a se posicionar crítica e ativamente sobre o assunto. No âmbito dessa perspectiva de Educação Física no Ensino Médio da BNCC, neste capítulo são contempladas as habilidades EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG303, EM13LGG502 e EM13LGG503.

! A **Leitura 1** trata do vínculo entre a identidade do brasileiro e o futebol como um elemento inescapável. As ideias apresentadas por ele serão questionadas mais à frente, mas o objetivo é que seja o ponto de partida para as discussões e vivências sobre os processos identitários.

! **Biblioteca cultural.** Veja comentários no **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

O futebol também encontra na música e nos seus vídeos um importante canal de expressão. Veja, a seguir, três importantes produções culturais de diferentes épocas.

- **Anos 1970:** NASCIMENTO, Milton; BRANDT, Fernando Rocha. *Aqui é o país do futebol*. Intérprete: Wilson Simonal. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=McGkEn-Zh-U>> (acesso em: 3 abr. 2020).
- **Anos 1990:** REIS, Nando; ROSA, Samuel (Skank). *É uma partida de futebol*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7le4oL17Nwc>> (acesso em: 3 abr. 2020).
- **Anos 2010:** OLIVEIRA, Leandro; DANTAS, Guilherme. *País do futebol*. Intérpretes: MC Guimê e Emicida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bWnS2dIDgQA>> (acesso em: 3 abr. 2020).



Praia de Ipanema, Rio de Janeiro, 2018.

Neste capítulo, vamos conhecer alguns olhares sobre a relação entre o futebol e a identidade do povo brasileiro: Como esse esporte está presente em nosso dia a dia e até que ponto define a nossa identidade? Essa questão afeta de modo diferente meninos e meninas? Levante suas hipóteses e inicie seus estudos e atividades a seguir.

LEITURA 1

! O texto “O Brasil na arquibancada: notas sobre a sociabilidade torcedora”, de Flávio de Campos e Luiz Henrique de Toledo (Dossiê Futebol, *Revista USP*, São Paulo, n. 99, set./nov. 2013), traz uma análise interessante sobre a sociabilidade de torcedores de clubes brasileiros e, dessa forma, fornece elementos para aprofundar as discussões sobre identidade e futebol propostas no texto e no capítulo. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76307/80026>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Você já parou para pensar em como seu time do coração define quem você é? Até que ponto isso é verdade? Leia o texto a seguir e conheça um ponto de vista sobre esse tema.

Futebol e identidade social no Brasil

No Brasil, o esporte como um domínio associado à competição e ao uso desinibido do corpo teve no futebol um veículo de notável popularidade. Talvez porque o futebol seja jogado em equipe, o que permite retomar no nível simbólico a ideia de uma coletividade exclusiva, como a de uma casa ou família. Coletividade com a qual se tem relações insubstituíveis de simpatia, “sangue” (ou “raça”) e amor.

[...]

No processo de socialização brasileiro, no qual há um controle muito grande dos pais sobre os filhos, dos mais velhos sobre os mais novos e dos homens sobre as mulheres, a escolha do time de futebol é obrigatória, mas deixada livre e ao sabor dos desejos individuais. Os pais determinam tudo: como dormir, como andar, como sentar, como vestir, como falar, como rezar, com quem casar, que carreira seguir e como votar. Mas o “torcer” é uma área significativamente aberta, deixada ao sabor das preferências individuais.

É importante assinalar que se todo brasileiro deve ter uma família, uma casa “onde cair morto”, um nome limpo e uma “mãe” honrada para defender e consolá-lo nas agruras do chamado dia a dia, ele também tem que ter um “time de futebol”. Uma **agremiação** dedicada ou definida pelo futebol que pratica, destinada a marcar a sua identidade individual para o resto dos seus dias.

Ora, a escolha do time, individualizada e pessoalíssima, talvez seja o campo de uma primeira definição de identidade num nível mais amplo, fora das **agências** promovidas pela casa e pela família. Se, então, a família promove a descoberta de que gostamos de certas comidas, que dormimos bem ou mal, que somos estudiosos ou vadios, mais ou menos religiosos, alegres ou tristes, que “puxamos” a fulano ou sicrano; é o “futebol”, entendido como um fato social total no sentido **maussiano** do termo, a agência que abre a primeira porta para o mundo público. Esse mundo da rua marcado e definido pela impessoalidade dura da economia, do mercado e da lei. É sem dúvida o “futebol” como uma categoria social genérica e difusa: como um emblema, cores, camisa e, obviamente, certos jogadores, que nos conecta ao mundo público numa dimensão que é, a um só tempo, nacional e cívica.

DAMATTA, Roberto. Antropologia do óbvio: um ensaio em torno do significado social do futebol brasileiro. In: _____. *A bola corre mais que os homens*: duas Copas, treze crônicas e três ensaios sobre futebol. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 161-162.

Agruras: situações difíceis.

Agremiação: associação, clube, comunidade.

Agências: no contexto, impulso para a ação.

Maussiano: que se refere ao pensamento de Marcel Mauss (1872-1950), sociólogo e antropólogo francês que cunhou o termo *fato social total* para designar uma atividade que tem implicações em todas as esferas da sociedade.

1. Resposta pessoal. Estimule a turma a expressar suas opiniões e garanta que todos tenham suas falas ouvidas e respeitadas. Nesse momento, o importante ainda não é a compreensão total das ideias trazidas pelo autor ou a definição de um ponto de vista único, mas apenas que se posicionem em relação à forma como as interpretaram e que expressem suas ideias sobre o tema. As opiniões dos alunos serão muito importantes para as análises posteriores.

2a. Pais, pessoas mais velhas e homens.

2b. A escolha do time de futebol.

2c. Resposta pessoal. Os relatos pessoais serão ótimos gatilhos para discutir as ideias do autor, tanto no sentido de reafirmá-las como de contradizê-las. É importante também, nesse momento, já começar a registrar a participação e as experiências relatadas pelas meninas, pois esse recorte de gênero será analisado mais adiante. A proposta aqui não é defender ou refutar a tese do autor, mas sim debatê-la e deixar patente que, de uma forma ou de outra, todos têm suas identidades marcadas pelo futebol, mesmo quando são indiferentes a esse esporte.

3c. Resposta pessoal. Estimule os alunos a extrapolar a dimensão individual, pensando em como seus amigos e familiares construíram suas relações com a vida pública e qual foi o papel do futebol nesses processos. É importante continuar atento às manifestações das experiências de meninos e meninas para recuperar essas diferenças oportunamente.

Por dentro do texto



- O autor do texto afirma que, no Brasil, há uma relação de simpatia, “sangue” e amor com o futebol. Qual é sua opinião quanto a essa visão?
- No segundo parágrafo, o autor elenca diversos elementos que exercem controle sobre o processo de socialização brasileiro.
 - Que elementos são esses?
 - Existe, no entanto, um elemento que desafia esse controle. Identifique-o.
 - Esse contraponto estabelecido pelo autor do texto aplica-se à sua realidade?
- No segundo parágrafo reproduzido, inicia-se uma discussão sobre a construção da identidade.
 - De acordo com o texto, quais fatores exercem influência na construção da identidade? **A família.**
 - Qual é o papel do futebol nessa construção? **3b. De acordo com o autor do texto, o futebol ajuda o sujeito a construir sua identidade para além da família.**
 - Refleta sobre como foram suas primeiras experiências de socialização e construção de identidade fora do ambiente familiar. O futebol teve alguma participação nesses processos?
- Leia a tirinha a seguir, de Paulo Romai.



4b. O fanatismo do brasileiro pelo futebol.

- Identifique e caracterize o recurso linguístico que gera humor na tirinha.
- O que o produtor da tirinha buscou retratar por meio do humor?
- Relacione o sentido da tirinha às ideias defendidas pelo autor no texto lido.

A tirinha ilustra, de forma bem-humorada, a relação estreita entre alguns brasileiros e os rituais relacionados ao futebol, como escolher o time, assistir aos jogos etc.

4a. O humor da tirinha é construído pelo duplo sentido do verbo **torcer**: dobrar a roupa sobre si mesma para fazer a água escorrer; ou ansiar pela vitória do próprio time em alguma competição. A interpretação inusitada do personagem quebra a expectativa do leitor e convida ao riso.

Bate-papo de respeito

No dia 28 de janeiro de 2020, o volante Flávio, do time de futebol do Bahia, entrou em campo com a camisa 24, número associado de forma discriminatória à homossexualidade. A ação, batizada de Número de Respeito, teve como objetivo lutar contra a homofobia no futebol e no país.



MAURO AKINI/INASSORFOTODARENA

O número 24 não é nada mais que um número e, se eu quiser usar, vou usar. As pessoas têm que ter respeito ao próximo. Com respeito, vamos ter um mundo melhor.

Foto de 2020.

BAHIA joga com camisa 24 contra homofobia no futebol. *Catraca Livre*, 29 jan. 2020. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/causando/homofobia-no-futebol/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

Partindo do exemplo da campanha do Bahia, discuta com seus colegas as seguintes questões:

- Como você avalia o engajamento do clube em uma campanha contra a homofobia?
- Você considera que ações desse tipo podem alterar a opinião de torcedores em relação aos clubes que as desenvolvem? De que forma?
- Quais os impactos dos posicionamentos de um clube, dos seus jogadores e dos seus torcedores na forma como você se relaciona com ele?

! As respostas são pessoais e devem servir de base para uma reflexão sobre os processos de identificação que construímos a partir de posicionamentos compartilhados com pessoas e/ou instituições. Organize a discussão permitindo que os alunos se expressem e ouçam os colegas de forma respeitosa. Pondere com a turma sobre a pluralidade de formas de se relacionar com os clubes de futebol, que demarcam diferentes formas de identificação, algumas marcadas por maior rigidez e outras por maior fluidez.

BORA PRA QUADRA

Agora que já compreendemos melhor as relações que estabelecemos com o futebol e como elas afetam de forma diferente cada um de nós, movendo nossos interesses e processos identitários, chegou o momento de experimentarmos as emoções emergentes na prática do jogo de futebol. Assim, a proposta é vivenciar um jogo, o **futebol generificado**, que possa servir de pano de fundo para pensarmos em como homens e mulheres identificam o futebol em seus processos de socialização.

Regras do jogo

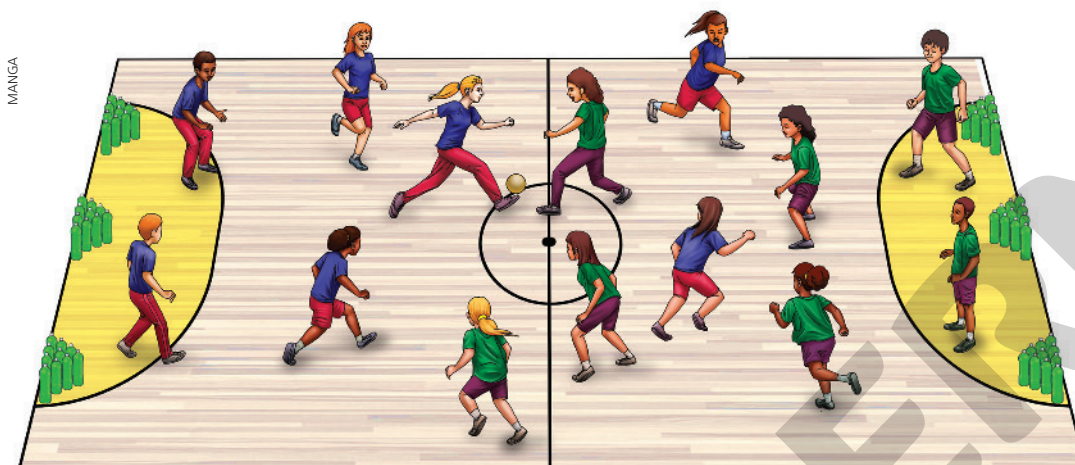
Cada equipe deve ser formada por dois meninos e quatro ou cinco meninas cada uma. Os meninos deverão atuar apenas nas áreas de meta da quadra de futsal (ou de algum espaço similar) como defensores. As meninas não podem entrar nas áreas de meta defensiva e ofensiva. No restante da quadra, em um jogo muito similar ao futsal convencional, elas se enfrentam com o objetivo de acertar os inúmeros alvos (podem ser garrafas ou cones) espalhados pela linha de fundo da quadra, defendida pela equipe adversária.

! O futebol generificado foi um jogo criado para servir de pano de fundo para a discussão de questões de gênero, sobretudo aquelas ligadas às desigualdades de acesso ao mercado de trabalho, ao esporte e ao lazer e à divisão das tarefas domésticas. O nome "futebol generificado" representa, justamente, a estrutura do jogo, que atribui papéis aos participantes determinados pelo gênero. No caso da proposta deste capítulo, a opção foi por inverter a lógica do futebol generificado, colocando os meninos na situação de inferioridade imposta pelas regras, para que eles exerçam a alteridade ao experimentarem as formas de opressão vivenciadas pelas mulheres. A sugestão é que a atividade venha antes das reflexões, justamente para que sirva de plataforma de discussões, tendo em vista a potência de sensibilização gerada por experiências vividas "de corpo inteiro". A intenção é partir de reações emocionais que o jogo pode provocar nos participantes e, aos poucos, mediar esses sentimentos a partir das leituras e dos debates já realizados e dos que virão. Explique as regras do jogo, faça a mediação ao longo da partida e procure observar as formas de participação de meninos e meninas para que essas ações sejam recuperadas posteriormente nos debates. Caso seja possível, filme alguns trechos ou o jogo todo para que esses registros também sirvam de parâmetros para as análises e o debate.

Cada alvo derrubado contabiliza um ponto para a equipe atacante. Os meninos ficam obrigados a repor a bola em jogo antes de reorganizar os alvos, sendo que, caso mais alvos sejam derrubados nesse intervalo de reorganização, a pontuação da equipe adversária é dobrada para “punir” a demora dos meninos.

Após algum tempo, em uma segunda etapa, novas regras são acrescentadas ao jogo: é concedida a possibilidade de os meninos saírem da área de defesa para participarem do ataque, com a restrição de que apenas eles podem proteger os alvos defensivos. Além disso, a pontuação dos meninos vale apenas metade da obtida pelas meninas, ou seja, cada acerto contabiliza 0,5 ponto.

Após mais algum tempo, em uma terceira etapa, altera-se outra regra, determinando que os meninos só poderão sair da área e atacar quando sua equipe estiver com a posse da bola, sendo obrigados a retornar para a área defensiva toda vez que seu time perder a bola.



MANGA

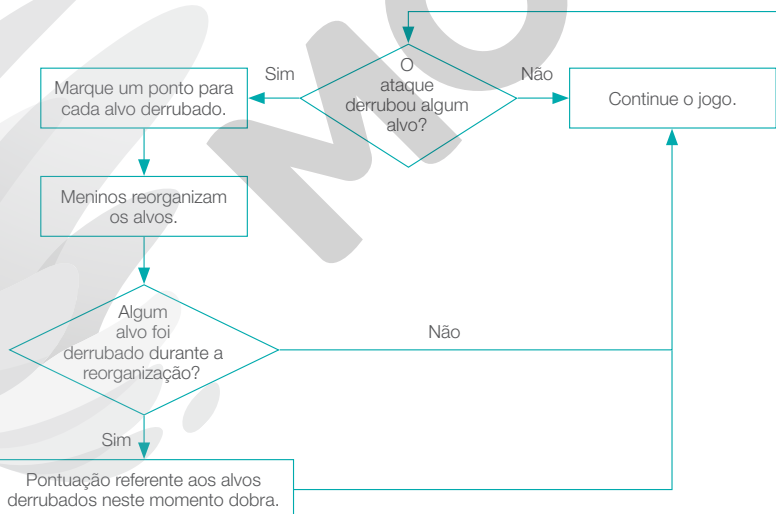
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



É lógico!

As regras de um jogo são orientações para a resolução de um problema, no caso, a execução do jogo. Correspondem, portanto, a um algoritmo.

Um algoritmo pode ser representado por meio de um fluxograma. Veja um exemplo:



! É importante fazer a mediação da conversa para garantir direito de fala a todos que tiverem interesse, buscar incentivar os mais tímidos e estabelecer uma relação de respeito mútuo. Outro aspecto que deve ser valorizado nessa discussão é o reconhecimento de que meninos e meninas tiveram experiências diferentes no jogo e que isso os afeta de formas diversas.

1. Como provocação, questione os alunos sobre a forma como esses afetos se manifestam na construção de suas identidades.

2. Espera-se um papel cuidador da mulher, realizando funções domésticas e cuidando dos filhos.

Roda de conversa da vivência

Após o término da atividade, discutam, em grupos, as questões a seguir.

1. Como vocês se sentiram durante o jogo?
2. Existem estereótipos tradicionalmente associados a homens e mulheres. O que costuma ser esperado da mulher?

4. Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que o jogo coloca meninos e meninas em situações opostas aos papéis que, culturalmente, são atribuídos a homens e mulheres em nossa sociedade. Ou seja, o jogo inverte a lógica binária do homem provedor e da mulher cuidadora.

5. Resposta pessoal.

6. Espera-se que os alunos concluam que, dentro da lógica invertida do jogo, mesmo quando as mulheres (representadas pelos meninos) conquistam seu espaço no mercado de trabalho, continuam sendo responsabilizadas pelos afazeres domésticos, assumindo a dupla ou tripla jornada laboral (fato dramatizado pela necessidade de atacar e defender ao mesmo tempo).

Além dos aspectos sugeridos para a discussão, é importante discutir o comportamento de meninos e meninas no jogo para mediar uma discussão sobre como foi a responsabilidade deles em continuar cuidando da defesa a partir do momento em que foram autorizados a atacar. É provável que, nessa situação, alguns tenham abandonado a primeira função, o que suscita uma importante discussão. Feche a discussão comentando que os papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres têm sofrido alterações significativas nos últimos anos e que, por isso, também a atividade deve ser analisada sob um viés crítico.

Fala aí! O objetivo desta atividade é fazer os alunos problematizarem o estereótipo de que “futebol é coisa de homem”, fruto de uma falsa ideia de determinismo biológico, que coloca uma série de barreiras para a construção da identidade das meninas que gostam de futebol no Brasil. Leve-os a perceber que masculinidades e feminilidades são, na realidade, construídas e reconstruídas pela cultura e, portanto, sempre sujeitas às negociações de sentidos. O mesmo raciocínio vale para as identidades, que não devem ser tomadas como fixas, mas como processos móveis.

3. E do homem, o que é esperado? *Espera-se que o homem frequente a esfera pública da sociedade, trabalhando e provendo o sustento da casa e dos filhos.*
4. Vocês repararam que esses papéis foram expressos durante o jogo? Como isso ocorreu?
5. A partir de certo momento no jogo, houve uma mudança das regras para que os meninos pudessem participar de forma mais ativa. Como vocês se sentiram com essa alteração?
6. Como vocês relacionam essa forma de participação com os papéis genericados atribuídos a homens e mulheres?
7. A partir das experiências proporcionadas pelo jogo de futebol genericado e levando em consideração as discussões realizadas na **Leitura 1**, respondam: como o futebol impacta, de forma diferente, a socialização e, conseqüentemente, a construção da identidade de meninos e meninas? *Resposta pessoal. Estimule os alunos a refletir sobre o fato de, culturalmente, o futebol no Brasil estar vinculado ao universo masculino e o fato de constituir-se em uma das primeiras experiências de definição da identidade em uma esfera mais ampla acaba impactando também na maior dificuldade de acesso à vida pública pelas mulheres.*



Fala aí!

Observe a fala da garota nesta charge, publicada na revista norte-americana *The New Yorker*. Esse tipo de fala não faria muito sentido se a charge fosse brasileira, pois aqui, de forma inversa aos Estados Unidos, o futebol é mais praticado por homens, apesar de as mulheres terem conquistado muito espaço nos últimos anos. Como podemos analisar essa diferença do ponto de vista da construção das identidades de meninos e meninas nos dois países?



LEITURA 2

Fala aí! O texto a seguir trata da desigualdade de gênero no cenário esportivo a partir das questões salariais. A proposta é articulá-lo com o conhecimento adquirido durante a vivência do futebol genericado, tecendo relações com os processos identitários.

Por uma série de razões, homens e mulheres têm seu desempenho no esporte reconhecido de forma muito desigual. Leia o texto e entenda algumas das razões para essas diferenças.

Mulheres recebem menos na maioria dos esportes

Se recebessem por gol que fizeram na seleção brasileira, Neymar embolsaria R\$ 900 mil por cada, enquanto Marta ganharia R\$ 12 mil

Em um caso que ganhou destaque recentemente, o time brasileiro vencedor da Liga Mundial de vôlei feminino de 2016 levou pra casa um cheque de 200 mil dólares, valor cinco vezes inferior ao recebido pelo primeiro lugar da Liga Mundial masculina.

[...]

As contas bancárias dos atletas refletem essa diferença. Na última classificação divulgada pela Forbes, entre os cem atletas mais bem pagos do mundo há apenas duas mulheres: as tenistas Serena Williams, que recebe US\$ 28,9 milhões, e Maria Sharapova, com US\$ 21,9 milhões por ano, respectivamente 40º e 88º no *ranking*. Valores altos, mas nem metade do que recebe a estrela masculina do tênis Roger Federer, US\$ 67 milhões.

Se no tênis, um dos esportes mais equânimes em termos de gênero, onde todos os principais torneios oferecem prêmios idênticos nas disputas femininas e masculinas, a diferença de salários e patrocínios dos primeiros do *ranking* ainda é considerável, no futebol ela atinge seu ápice.

Neymar e Marta são dois expoentes dessa paixão nacional [...]. Ela já foi eleita cinco vezes melhor jogadora do mundo pela Fifa e marcou 103 gols com a camisa da seleção.

Equânimes: justos, imparciais.

Ele conquistou o terceiro lugar na última votação para melhor do mundo, e chegou a 50 gols defendendo o Brasil. Mas é na conta bancária que a diferença entre os dois se sobressai: Marta recebe de salário anual US\$ 400 mil contra US\$ 14,5 milhões de Neymar, de acordo com a Forbes.

Se fossem pagos por gols, cada bola na rede da Marta valeria cerca de US\$ 3,9 mil (cerca de R\$ 12,2 mil), enquanto as do Neymar valeriam US\$ 290 mil (cerca de R\$ 905 mil).

Pode ser moralmente escandaloso que Marta receba tão menos que Neymar? Em um mercado movido a patrocínios, tudo parece justificável. As receitas patrocinadas da Copa do Mundo masculina chegaram a US\$ 529 milhões. No mundial feminino, US\$ 17 milhões de investimentos privados.

Visibilidade e popularidade são palavras-chave para entender por que os esportes femininos atraem menos patrocínios. “A mídia dá pouca visibilidade às conquistas das mulheres, aos campeonatos das mulheres”, explica Silvana Goellner, professora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialista em questões de gênero no esporte.

“A mídia produz muito a representação do esporte para os homens, então como vamos tê-las como inspiração?”, questiona Silvana.

Os acordos de transmissão e direitos televisivos exercem uma poderosa influência nos negócios esportivos. A popularidade dos jogos, com o comparecimento aos estádios para ver as equipes femininas, também afeta diretamente a receita dos campeonatos e o interesse das emissoras. Quanto menos pessoas prestigiam as atletas, menos elas são noticiadas e televisionadas.

Quanto menos são noticiadas e televisionadas, menos pessoas têm o interesse despertado e as prestigiam. Um círculo vicioso que explica em grande parte a batalha para equalizar economicamente as competições feminina e masculina.

MAZOTTE, Natalia. Mulheres recebem menos na maioria dos esportes. *Exame*, 17 ago. 2016. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/mulheres-recebem-menos-na-maioria-dos-esportes/>>. Acesso em: 16 maio 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. Após a leitura do texto, discuta com seus colegas e posicione-se: Qual é a sua opinião sobre as diferenças salariais e de premiações entre homens e mulheres no esporte?
2. Releia a seguinte passagem do texto.

Pode ser moralmente escandaloso que Marta receba tão menos que Neymar? Em um mercado movido a patrocínios, tudo parece justificável. As receitas patrocinadas da Copa do Mundo masculina chegaram a US\$ 529 milhões. No mundial feminino, US\$ 17 milhões de investimentos privados.

- a) De acordo com a autora, qual é a justificativa, no contexto da lógica de mercado, para Marta receber um valor tão inferior ao de Neymar? *A quantidade de patrocínios recebida por cada atleta.*
 - b) Qual é sua opinião sobre a adoção da lógica de mercado para determinar salários e premiações de homens e mulheres no esporte?
3. No 8º e 9º parágrafos, a pesquisadora Silvana Goellner acrescenta um importante fator a ser considerado nas análises das diferenças salariais entre homens e mulheres esportistas.
 - a) Qual é esse fator? *O fator trazido pela pesquisadora é a falta de cobertura midiática para a participação das mulheres no esporte.*
 - b) De acordo com a pesquisadora, esse fator tem um efeito importante na construção da identidade das mulheres. Que efeito é esse?
 - c) Você concorda com a pesquisadora? Justifique.
 4. Relacione as experiências vivenciadas no Bora pra quadra? com as desigualdades de gênero nos salários e nas premiações de esportistas. Em seguida, discuta com seus colegas sobre como foi vivenciar essa inversão de papéis e o que ela lhe ensinou sobre desigualdade.

1. Resposta pessoal. Considere, durante a discussão, ao menos duas linhas de pensamento predominantes: uma que defende a igualdade de gênero ou ao menos a diminuição da desigualdade de gênero; e outra que defende a manutenção da lógica de mercado, indicando que, se os homens arrecadam mais, eles têm o direito de receber mais. Essas perspectivas precisam ser colocadas em foco para que sejam problematizadas no decorrer do debate.

2b. Resposta pessoal. Novamente, cabe estabelecer uma mediação para que todas as opiniões sejam respeitadas. Porém, faça a ressalva de que a lógica de mercado precisa ser problematizada com fatores ligados ao machismo no campo esportivo que naturaliza as desigualdades de gênero, colocando o esporte como uma reserva masculina.

3b. A falta de representatividade de mulheres no cenário esportivo implica a ausência de referências de mulheres atletas para inspirar as meninas que se interessam por esportes.

3c. Resposta pessoal. Solicite aos alunos que apresentem argumentos para sustentar seu posicionamento.

4. Resposta pessoal. Relacione os sentidos pessoais expressos por cada aluno com os conhecimentos abordados ao longo do capítulo, possibilitando, assim, a construção de uma experiência genuína sobre as desigualdades de gênero no esporte e sobre como essa desigualdade impacta nas diferentes formas como homens e mulheres constroem suas identidades. Aborde também, durante a discussão, o círculo vicioso que se cria ao invisibilizar as mulheres no esporte, na medida em que essa ausência ajuda a reforçar a percepção das pessoas de que o esporte é uma instituição de homens e para homens. Leve os alunos a perceber que esse tipo de percepção é acionado para fixar identidades, buscando negar a possibilidade de mulheres construírem vínculos identitários com o futebol, por exemplo.



Recado final

A ideia do Brasil como país do futebol, aliada à grande desigualdade de gênero na sociedade e no esporte, pode influenciar, de forma diferente, os processos identitários de meninos e meninas, geralmente diminuindo ou desvalorizando a participação das mulheres no esporte. Por isso, é essencial assumir o protagonismo tanto no combate às desigualdades quanto na construção de nossa própria identidade, que, como vimos, não é fixa, imóvel, natural ou neutra, sendo desenhada em consonância com a forma como cada um de nós negocia sentidos, representa e é representado no mundo em que vive.

UNIDADE

4

A experiência de me informar

Com tanta informação à disposição, corremos o risco de acreditar que sabemos muito. Mas um livro (ou *ebook*) na estante não é, necessariamente, um livro lido, assim como ter acesso à informação ou saber que ela existe não significa que você a tem. Ter uma experiência de aprendizagem pressupõe apropriação crítica, e esta, um cuidadoso trabalho de transformação de algo genérico em algo particular, produzido por nossas intervenções. Convidamos você, nesta unidade, a conhecer o teatro feito para formar consciência crítica, a experimentar um meticuloso processo de pesquisa e a vivenciar uma prática corporal ancorada em conhecimento específico.

Fundada em 2017, a biblioteca chinesa Tianjin Binhai mantém a tradição das bibliotecas construídas com recursos sofisticados e intenção de valorização dos volumes.

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

Quando o teatro (in)forma

Que contribuição os artistas têm a oferecer em relação aos problemas de seu tempo? Eles precisam ter, necessariamente, um compromisso com o presente? Que tipo de conhecimento pode emergir do contato entre as pessoas e as obras de arte? É possível que a ação artística seja, ao mesmo tempo, uma prática de pesquisa?

Neste capítulo, cujo foco é o teatro, vamos nos aproximar de criadores que, em parceria com seu público, utilizam a arte como forma de ampliar a consciência crítica dos espectadores. Além disso, realizaremos exercícios cênicos para nos conhecer e conhecer melhor o mundo à nossa volta, exercitando a empatia e a resolução de conflitos.

! Se possível, ao longo das atividades propostas, peça aos alunos que sentem em roda, no chão ou organizando suas carteiras. Com essa disposição, os debates podem se tornar mais vivos, e os dispositivos formais analisados, mais claros para os alunos. Neste momento, são trabalhadas as habilidades EM13LGG602 e EM13LGG604.

LEITURA

1

O *webdoc* a que vamos assistir foi produzido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) a partir da peça *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, criação coletiva da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz. O texto teatral foi elaborado a partir de *A tempestade*, obra de Augusto Boal (1931-2009) escrita quando o autor estava exilado, com base em uma releitura do clássico homônimo de William Shakespeare.

Tenha acesso a essa produção pelo *link* <<https://mirada2018.sescsp.org.br/pt/ponto-digital/webdoc-caliban>> (acesso em: 24 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.

Lembra?

William Shakespeare (1564-1616) é um dos dramaturgos mais importantes da história do Ocidente. Entre outras peças, escreveu *Hamlet*, *Romeu e Julieta*, *Rei Lear*, *Sonhos de uma noite de verão* e, é claro, *A tempestade*.



BAPTISTÃO



Biblioteca cultural

Para conhecer mais sobre a Tribo e o espetáculo, visite o *site* da companhia: <<https://www.oinoisaquitraveiz.com.br/>>. Acesso em: 13 maio 2020.



Caliban, personagem da peça encenada pela Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz. Foto de 2017.

! Estimule os alunos a compartilhar suas experiências e percepções. Oriente-os a perceber que a criação coletiva potencializa a participação de cada pessoa, o que tende a resultar em uma obra mais polifônica. Entretanto, sua organização, sobretudo em questões que exigem consenso, pode ser um desafio para os envolvidos.

Fala aí!

A Tribo enxerga o teatro como um instrumento de análise da realidade e se assume como um coletivo de pesquisa de criação, desprovido de hierarquia e funções fixas. Você já participou de um processo de criação coletiva, sem funções ou hierarquias predefinidas? Tem vontade de participar? Quais seriam as vantagens e os desafios desse tipo de trabalho colaborativo?

1. Resposta pessoal. A ideia é fazer os alunos refletirem sobre os signos apresentados no vídeo. Caliban representa, como ele mesmo afirma, as camadas mais vulneráveis do povo, oprimidas pelas outras, as quais aparecem representadas por Próspero, a figura de barba e terno preto, e pelos homens vestidos de lobo. O assunto central da peça é o processo de dominação que vitima Caliban (quem o personagem representa). Ao final das discussões, explique aos alunos que a narrativa de Boal é contada na perspectiva de Caliban, que, na versão proposta, representa, mais especificamente, os povos originários da América, colonizados pelos europeus. Caliban é um escravo de Próspero, personagem que representa os colonizadores.

Papo aberto sobre o *webdoc*

! Professor, sugerimos que trabalhe esta seção como um debate aberto. Leia as perguntas em voz alta e estimule a turma a falar.

1. Pelo que você viu no *webdoc*, do que você acha que trata a peça?
2. Em alguma medida, você se identifica com Caliban ou com Próspero? Justifique sua resposta com base nesta fala de Caliban, ao final do *webdoc*: “Ver Caliban é se descobrir um pouco mais de oprimido, e também de opressor”.
3. O que você entende por *opressão*?
4. A quem ou a que grupos você associa as figuras que portam máscaras de madeira e que aparecem, no *webdoc*, acorrentadas?
5. Fala-se, na peça, que Caliban “tem ideias perigosas”. Que ideias podem ser essas? E por que elas seriam perigosas?
6. *Caliban*, como você pôde ver, é um espetáculo de rua. Você já assistiu a um espetáculo assim ou a outro que tenha ocorrido em algum espaço não convencional? *Resposta pessoal.*
7. Em sua opinião, que diferenças existem entre assistir a uma peça na rua e assistir a uma peça em um teatro convencional (com palco e cadeiras)?
8. Reflita, agora, sobre a atuação dos artistas. Como você pôde perceber, os atores de *Caliban* se dirigem diretamente ao público, muitas vezes interagindo com ele; no caso do vídeo, tratam a câmera (que ocupa o lugar do espectador, “representando-o”) como interlocutor. O que isso provoca em você?
9. Repare que a representação ocorre no centro de uma grande circunferência, formada pelo público. Esse tipo de disposição de plateia se inspira nos chamados teatros de arena, em que os atores encenam o espetáculo em um espaço rodeado pelos espectadores, como em um campo de futebol. Espetáculos clássicos da Grécia Antiga, como *Antígona* e *Édipo rei*, foram originalmente encenados em arenas. Que implicações você acha que esse tipo de disposição possui para o fazer artístico?
10. Leia o texto a seguir e, depois, responda à questão.

2. Resposta pessoal. Estimule os alunos a falar, a contar como se veem. Aproveite para, inclusive, problematizar a ideia de opressão, tema da pergunta seguinte.

3. Resposta pessoal. Estimule a turma a falar. A rigor, *opressão* é a sujeição de uma pessoa ou um grupo a uma outra pessoa ou a um outro grupo, das mais diversas formas: econômica, física, cultural etc.

4. Espera-se que os alunos percebam que as figuras podem ser associadas aos negros, africanos e descendentes de africanos, que foram escravizados pelos europeus no processo de colonização.

5. O vídeo sugere que as ideias de Caliban poderiam interromper a cadeia de opressão comandada por Próspero, o que prejudicaria os interesses deste. Em termos mais amplos, as ideias de Caliban poderiam provocar a ruptura da normalidade, beneficiando os oprimidos e derrubando os opressores.

7. Resposta pessoal. Sugestões: uma rua não é um espaço pensado como palco, o que exige dos artistas um conjunto de ações específicas, que vão desde uma interpretação mais grandiosa, em termos de gesticulação e enunciação, ao estabelecimento de boas relações com as pessoas que habitam o espaço; uma rua é um espaço imprevisível e incontrolável, com o qual os artistas têm de estar preparados a dialogar, sobretudo no que toca ao público (não há como cobrar ingressos; todos que passarem por ela podem acompanhar o espetáculo, por exemplo); não é possível pensar nem em ilusão teatral nem em quarta parede, como veremos nas questões seguintes.

8. Resposta pessoal. Auxilie os alunos na resposta, perguntando se eles se sentem interrompidos, incluídos, incomodados etc.

9. Resposta pessoal. Uma arena tende a colocar o público em evidência, uma vez que as pessoas costumam ver umas às outras, assim também facilita a interação entre os atores e o público. Além disso, potencializa a multiplicidade de pontos de vista obtidos a partir de um mesmo evento: cada pessoa assiste à cena de um ângulo diferente.

10. Espera-se que os alunos respondam “não”, pois a rua, por seu funcionamento próprio, que opera à revelia do espetáculo que abriga, explicita o aspecto artificial da representação teatral.



THIAGO ANJORMINO

Ilustração da quarta parede em um palco italiano.

A **ilusão teatral** é uma das grandes pretensões do teatro tradicional, sobretudo após o surgimento do palco italiano, que posiciona a plateia de frente para aquilo a que se assiste. Trata-se da ideia de que o teatro deve provocar a imersão total dos espectadores na narrativa encenada, a ponto de as pessoas se esquecerem de onde estão e, mesmo, de quem são. Um dos recursos formais mais associados a esse possível efeito é a chamada **quarta parede**, espécie de parede imaginária que separa o palco da plateia, possibilitando que o espectador assista a uma ação que se supõe ocorrer independentemente dele. É como se existisse uma parede transparente através da qual o público pode observar os personagens, os quais se comportam como se estivessem “protegidos” de quem os observa, garantindo assim o chamado **efeito de real**.

Professor, para ilustrar essa operação, é possível usar a fala de Caliban no início do *webdoc*: “Caliban é o negro. Caliban é o índio. Caliban é o pobre. Caliban é a mulher espancada dentro de casa. Caliban é o oprimido”. Nela, o personagem desvenda as metáforas utilizadas e pretendidas pelo texto, explicitando os processos simbólicos que o constituem.

Professor, os conceitos de quarta parede, ilusão teatral e efeito de real estão ancorados nos estudos de Patrice Pavis, professor da Universidade Paris VIII, na França. Recomendamos a leitura de seu *Dicionário de teatro* (Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999), que apresenta um estudo bastante completo do fenômeno teatral, desde suas origens.

Espera-se que os alunos respondam “sim”, pois ela permite a elenco e público associarem, de maneira direta, os personagens e a trama da narrativa a sujeitos e relações da sociedade – no caso, a sociedade brasileira.

Você acha que a ilusão teatral ocorre em um espetáculo de rua?

11. Pensando especificamente no espetáculo *Caliban*, você acha que a rua potencializa a reflexão dos espectadores? Por quê?

A experiência com esta atividade propicia o trabalho com as habilidades EM13LGG301 e EM13LGG603.

EXPERIMENTANDO SER ATOR DE UM TEATRO-FÓRUM

A relação entre teatro e pensamento crítico é antiga e cheia de aproximações e distanciamentos. Especificamente, na primeira metade do século XX, essa relação foi profundamente influenciada pelas ideias do dramaturgo, poeta e diretor teatral alemão **Bertolt Brecht** (1898-1956), uma das figuras centrais do teatro moderno, com forte influência sobre o teatro contemporâneo.

Segundo Brecht, não bastava apresentar ao público histórias com personagens ou conflitos que exercitassem a consciência crítica dos espectadores; era preciso explicitar a esses espectadores os **artifícios** presentes em um espetáculo. Desse modo, ao tomar consciência das **estratégias** que fundamentam a ilusão teatral, o público poderia começar a olhar com maior atenção para suas próprias relações pessoais e sociais. Logo, começaria a enxergar criticamente o funcionamento dessas relações, sobretudo os processos de manutenção de desigualdades, e as questionaria buscando uma transformação.

No Brasil, um dos grandes herdeiros das propostas de Brecht foi o diretor e dramaturgo carioca **Augusto Boal** (1931-2009), fundador de um sistema que chamou de **Teatro do Oprimido**, formalizado em livro homônimo. Nesse sistema, Boal desenvolveu um conjunto de práticas que pensam a forma artística como uma poderosa ferramenta de ampliação da consciência crítica e de transformação social.

Uma das práticas mais conhecidas de Augusto Boal, dentro das propostas do Teatro do Oprimido, é o **teatro-fórum**. Com esse exercício, que já é uma encenação, Boal buscava a participação ativa do público. Conduzidas pelos **coringas**, artistas versados no método proposto por Boal, as pessoas eram convidadas a não só representar seus problemas de forma cênica como também a sugerir soluções para esses problemas. Nesta atividade, com os colegas, você vai realizar um exercício inspirado pelo teatro-fórum.

Professor, esta é uma releitura da prática proposta por Boal, seguindo, inclusive, suas próprias recomendações, segundo as quais as regras deveriam ser adaptadas de acordo com o contexto de execução. Para uma discussão mais aprofundada, sugerimos a leitura do artigo “Teatro-fórum: propósito e procedimentos”, da pesquisadora Cilene Nascimento Canda, da Universidade Federal da Bahia (revista *Urdimento*, n. 18, p. 119-128, mar. 2012). Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/3227/2349#:~:text=O%20artigo%20apresenta%20reflex%C3%B5es%20sobre,existentes%20em%20dezenas%20de%20pa%C3%ADses>> (acesso em: 25 jun. 2020).

As reflexões e atividades deste tópico propiciam o diálogo com a habilidade EM13LGG601.

Aquele que, em geral, escreve o texto teatral.

Investigue

Faça uma pesquisa e descubra o que foi o Teatro Épico, estética fundada por Bertolt Brecht.



BAPTISTÃO

O Teatro Épico é uma estética teatral na qual a ilusão, suscitada pelas narrativas, é continuamente interrompida por músicas, comentários e outros atos cênicos, quebrando, com isso, a quarta parede e a ilusão cênica. Essas interrupções têm o objetivo de despertar o senso crítico do público, fazendo-o questionar mais do que a peça que vê, mas também sua própria realidade. No *link* <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo617/teatro-epico>> (acesso em: 25 jun. 2020), é possível encontrar mais informações sobre essa linguagem cênica.

Momento de problematizar – 5. A ideia é que os alunos escrevam por que o protagonista quer o que quer e como pretende convencer o antagonista. Da mesma maneira, devem dizer por que e como o antagonista o impedirá.

É lógico!

A experiência do teatro-fórum se vale da decomposição: a criação de uma solução passa por várias etapas menores, submetidas a uma análise cuidadosa, o que propicia uma resposta mais eficaz e coerente no final do processo.

mento, n. 18, p. 119-128, mar. 2012). Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/3227/2349#:~:text=O%20artigo%20apresenta%20reflex%C3%B5es%20sobre,existentes%20em%20dezenas%20de%20pa%C3%ADses>> (acesso em: 25 jun. 2020).

! Momento de problematizar – 3. Aproveite este tópico para contar aos alunos que o estabelecimento de um conflito é o ponto de partida da composição da maior parte das narrativas que conhecemos. Além disso, diga que **protagonista e antagonista** são termos tradicionais dos estudos teatrais, posteriormente aplicados a outras formas fabulares. Estruturalmente, o protagonista é o personagem central, cuja trajetória constitui o norte da trama ficcional; o antagonista é seu principal opositor.

! Leia, novamente, as instruções com a turma inteira, antes de dividi-la em grupos.

! Momento de imaginar – 3. A improvisação é uma das primeiras habilidades trabalhadas no teatro. É uma excelente maneira de estimular a imaginação dos alunos e de, na prática, trabalhar suas consciências vocal, corporal e cênica. Aproveite este momento para descontrair os alunos. Esta pode, e deve, ser uma atividade divertida.

! Momento de imaginar – 4. Explique que, nesse caso, o coringa atua como uma espécie de condutor da cena, mais do que como um diretor. Isso ficará claro nos tópicos seguintes.

! Momento de imaginar – 6. Ressalte este aspecto: no teatro de Boal, que lhe serve como metonímia da vida, o bom funcionamento da representação depende da participação de todos. Estimule, portanto, a participação ativa dos alunos, que, inicialmente, formarão as plateias.

! Momento de imaginar – 8. A percepção de que uma cena se esgotou pode não ser tão simples. Diga aos alunos que, se os argumentos começarem a se repetir, se o conflito não avançar ou se, passado certo tempo, não houver nenhuma mudança no jogo de forças da cena, é hora de congelar ou de encerrar o exercício.

! Momento de refletir. O debate dependerá da prática. Esperamos que os alunos digam que sim. A encenação de um dado problema tende a explicitar as intenções e os interesses dos envolvidos, bem como apurar o olhar para suas redes de relações. Ao encenar um problema, muitas vezes abstrato na mente de quem o experimenta, o teatro o transforma em algo concreto, passível, portanto, de ser compreendido e modificado.

! Momento de problematizar

! Leia as instruções com a turma antes de encaminhar o trabalho.

1. Ainda individualmente, pense em um problema, bastante objetivo, que você tem enfrentado ou que precisará enfrentar.
2. Estruture o problema da seguinte maneira:
 - uma pessoa quer alguma coisa;
 - uma outra pessoa, que pode simbolizar um grupo ou uma organização, impede a primeira pessoa de satisfazer seu desejo;
 - as duas pessoas entram em conflito.Agora, interrompa o problema no confronto: não apresente uma solução.
3. Narre o confronto de forma resumida. O protagonista (pessoa que deseja) deve abordar o antagonista (pessoa, grupo ou organização que o impede de realizar seu desejo) com uma solicitação. O antagonista, então, deve negar a solicitação do protagonista.
4. Eleja argumentos e estratégias que sustentem a posição do protagonista e a do antagonista.
5. Seja claro na definição e na contextualização dos personagens e da situação vivida. Exemplo: Caliban, um escravo, exausto de viver como vive, aborda Próspero, o senhor que o oprime, pedindo que seja liberto. Caliban diz que não vai mais viver como um escravo, afirmando a sua liberdade como direito fundamental. Próspero, insensível aos argumentos de Caliban, ameaça chamar seus capangas caso Caliban não o obedeça.
6. Escreva, agora, sua narrativa sintética.

! O mais interessante é que seja um problema de fato vivenciado pelos alunos. Entretanto, se alguém apontar essa instrução como uma dificuldade, você pode dizer que também existe a possibilidade de inventar um problema.

! Essas instruções objetivam tornar a futura encenação do problema mais potente. Suas razões serão desenvolvidas no tópico seguinte.

! Momento de imaginar

1. Dividam-se em grupos de cinco ou seis pessoas.
2. Escrevam seus nomes em pedaços de papel. Dobrem os pedaços e façam um sorteio. O primeiro sorteado será o primeiro **coringa**.
3. Cada coringa escolhe dois colegas para representar a cena que escreveu. A partir da narrativa, os atores devem **improvisar** o conflito escrito.
4. No momento em que o confronto se estabelecer e em que o protagonista se vir encurralado pelo antagonista, o coringa deve dizer: “Estátua!”. Os atores congelam.
5. O coringa, então, deve se dirigir à plateia – os outros dois ou três colegas – e perguntar a eles se têm alguma ideia, argumento ou ação que possa solucionar o conflito, para o bem do protagonista.
6. Quem tiver uma ideia deve se levantar e trocar de posição com o colega que interpreta o protagonista. Dessa maneira, representa, em cena, sua proposta. Cabe, assim, aos espectadores a proposição de soluções.
7. Se o coringa sentir que o confronto chegou a um novo impasse, ele pode congelar a cena novamente. Contudo, para que todos possam atuar como coringas, não deve haver mais de duas trocas por problema.
8. Solucionado o conflito, para a sorte ou o azar do protagonista, o exercício se encerra. Para continuar, sorteiem um novo coringa.



Dica de professor

Não se preocupem em solucionar ou esgotar definitivamente o problema. Para Boal, o teatro não termina na representação. Os espectadores devem sair de um espetáculo, exercício ou encenação com a sensação de que precisam fazer alguma coisa – pensar, refletir, agir –, e não de que essa coisa já foi feita.

! Este ponto é bem importante. O principal, afirma Boal, é a problematização proposta pelo exercício.

! Momento de refletir

Encerradas todas as rodadas, discutam, junto com os colegas e o professor, a experiência que tiveram. Ela os ajudou a pensar melhor sobre o problema que escolheram? Por quê?

Bate-papo de respeito

Leia um pequeno trecho extraído de uma obra de Augusto Boal, na qual ele sistematizou todos os exercícios utilizados pelo Teatro de Arena, no período em que foi seu diretor artístico (1956-1971).



O autor e diretor Augusto Boal.

O teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la.

BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. p. 22.

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

Você acredita que o teatro possa, de fato, dar ao espectador “a consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo”? Podemos, então, pensar a arte como uma ação que, por si, é capaz de produzir conhecimento crítico?

! Raphael Gálvez foi pintor, escultor, desenhista e professor de Arte. Ficou conhecido pelos retratos que fazia da Barra Funda e dos demais bairros da cidade de São Paulo (SP). O artista transformava sua realidade em inspiração e, posteriormente, em arte. Professor, utilize a pesquisa como mote e busque provocar os alunos a olhar com maior atenção para os locais que frequentam. Além disso, incentive-os a refletir e a experimentar o fazer artístico, pensando nele como carreira e projeto de vida.

Inspira?

Faça uma pesquisa sobre a vida e a obra de Raphael Gálvez, tema central da peça *Barafonda*. Você se identifica com a trajetória dele? Por quê?

! Professor, esta leitura busca relacionar pesquisa e criação artística, por meio do estudo de um espetáculo *site-specific*, ou seja, criado e vinculado a um local específico. Nestas circunstâncias, as histórias e práticas das pessoas que vivem nesse local inspiram a criação da obra e dela participam. Ao final das atividades, teremos desenvolvido as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604.

LEITURA

2

Barafonda (2012), criação coletiva da Cia. São Jorge de Variedades, com coordenação geral da atriz Patrícia Gifford, é um espetáculo itinerante, que opera como um cortejo pela Barra Funda, bairro da cidade de São Paulo (SP) e um dos berços do samba paulista. A peça, que durava mais de quatro horas, associava as tragédias *Bacantes*, de Eurípedes, e *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo, à vida do pintor Raphael Gálvez (1907-1998), figura célebre do bairro. No trajeto, artistas e espectadores visitavam uma série de estabelecimentos locais, nos quais o público conhecia as histórias de trabalhadores e/ou dos moradores do bairro.

Para saber mais sobre outros trabalhos e atuação da Cia. São Jorge de Variedades, visite a página <<http://ciasajorge.com/>> (acesso em: 25 jun. 2020).

1. Resposta pessoal. É possível que os alunos reportem experiências distintas, inclusive religiosas. Estimule-os a falar, direcionando sua atenção para as relações entre as pessoas e entre as pessoas e o espaço.

2. Resposta pessoal. Conte aos alunos que, à época da apresentação, houve reações das mais diversas: muitas pessoas elogiaram a ação e se dispuseram a interagir voluntariamente com ela; outras, entretanto, criticaram o espetáculo, pelo eventual transtorno que ele causava à dinâmica urbana.

3. Resposta pessoal. Não há uma resposta simples para essa questão: por um lado, as pessoas do bairro, ao interagir com o espetáculo, transformando suas histórias em símbolos passíveis de interpretação, podem ser consideradas como parte do fazer artístico; por outro, elas não trabalham profissionalmente com arte, não podendo ser chamadas de artistas.

4. Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que a atualidade desses textos reside em sua capacidade de abordar sentimentos e relações que continuam relevantes no presente. Conte a eles que Prometeu ousou atravessar uma das fronteiras que separavam deuses de pessoas – ousou, portanto, tentar amenizar relações desiguais – e que *As bacantes* são uma ode ao poder do teatro e das festas, poder do qual o próprio espetáculo é um exemplo.

5. Espera-se que os alunos respondam “sim”, pois, para os artistas, seria impossível conceber o espetáculo sem um estudo profundo do bairro, das pessoas que nele habitam, de sua geografia, de suas relações etc.; para o público, o espetáculo proporciona um olhar inédito para o espaço urbano, além do conhecimento de diversas histórias de vida, que, justapostas às narrativas trágicas, adquirem sentidos ainda mais amplos; por fim, para os convidados, moradores e trabalhadores do bairro, a ação fornece uma compreensão mais complexa dos processos de criação artística.



CIA. SÃO JORGE DE VARIEDADES

Cartaz de *Barafonda*, espetáculo itinerante da Cia. São Jorge de Variedades.

Papo aberto sobre o videoclipe do espetáculo

! Sugerimos que as atividades desta seção sejam respondidas oralmente.

1. Você já participou de um cortejo antes? Como foi essa experiência?
2. Geralmente, um bairro possui uma rotina própria. Em sua opinião, como os moradores da Barra Funda, que não estavam envolvidos no espetáculo, reagiram à encenação? Como você reagiria se a peça fosse encenada em seu bairro?
3. Como você pôde ver no videoclipe, diversas cenas se passam dentro de estabelecimentos reais, em funcionamento, em diálogo direto com seus proprietários e/ou funcionários, os quais participam do espetáculo, inclusive relatando suas histórias. Em sua opinião, essas pessoas também são artistas?
4. A narrativa da peça, como você já sabe, é inspirada em duas tragédias gregas, *Prometeu acorrentado* e *As bacantes*, escritas há mais de 2 mil anos. Leia o box informativo e responda: Em sua opinião, por que o grupo as escolheu? De que maneira textos muito antigos podem permanecer atuais?

Ésquilo (525/524 a.C.-456/455 a.C.) e Eurípidés (480 a.C.-406 a.C.), junto a Sófocles (497/496 a.C.-406/405 a.C.), autor de *Édipo rei*, são considerados os três grandes autores de tragédias da Grécia Antiga. *Prometeu acorrentado*, escrita por Ésquilo, narra a aflição de Prometeu, castigado por Zeus após roubar o fogo dos deuses e apresentá-lo aos humanos. *As bacantes*, de Eurípidés, narra a defesa do deus Dionísio, divindade associada ao teatro, e a importância de seus cultos festivos diante da proibição do rei Penteu.

5. Você acredita que *Barafonda* seja uma experiência capaz de ajudar as pessoas – tanto os artistas quanto o público e os demais convidados – a conhecer melhor o bairro? Justifique sua resposta.

Por dentro do videoclipe do espetáculo



1. **Barafonda** é uma experiência teatral *site-specific*. Pesquise o significado do termo e, em seguida, responda: Seria possível encenar o espetáculo em um lugar diferente?
2. A peça **Barafonda** tem duração de quatro horas.
 - a) Em sua opinião, é possível permanecer atento a uma única narrativa por tanto tempo, sobretudo em um espaço cheio de movimento?
 - b) O que teria levado a companhia de teatro a optar por uma peça tão longa?
 - c) A peça é de 2012, mas muitos espetáculos com essa proposta continuam sendo apresentados pelo Brasil. Você acha que sua geração tem paciência para ver espetáculos tão longos? Explique sua resposta.
3. Há algumas semelhanças entre a **estética de Barafonda** e a de **Caliban – A tempestade de Augusto Boal**. Quais são elas? O que justifica a presença desses elementos comuns?
4. Como você imagina que tenha sido o **processo de ensaios de Barafonda**? Em sua opinião, houve uma pesquisa associada a esse processo?

1. *Site-specific*, ou *arte in situ*, são termos do inglês e do latim, respectivamente, utilizados para designar obras de arte que só podem ocorrer em um único local. Logo, essas obras não podem ser transportadas e/ou reproduzidas em outro espaço que não aquele para o qual foram concebidas. Comente com os alunos que, em *Barafonda*, o espaço é um elemento central na encenação. Ele extrapola a significação de um cenário comum.

2a. Resposta pessoal. Comente com os alunos que a dispersão integra a fruição do espetáculo; é, inclusive, estimulada.

2b. Resposta pessoal. Comente que a longa duração proporciona ao público um contato mais rico com o bairro. As pessoas têm tempo para se atentar aos detalhes, à arquitetura, ao movimento etc.

2c. Resposta pessoal. Estimule os alunos a justificar as respostas, citando tipos e exemplos de produções apreciadas por eles.

3. Ambos os espetáculos apresentam figurinos vistosos e adereços chamativos; além disso, pelos vídeos, é possível perceber um registro de atuação grandioso e muito marcado pelo diálogo com a música e a dança.

A espetacularidade exacerbada se justifica pela necessidade que os artistas têm de se destacar no espaço urbano, com seus vários componentes.

EXPRESSIONÃO

Encenar para solucionar

Ao longo deste capítulo, estudamos a potência reflexiva do teatro, que pode, inclusive, operar como uma forma de pesquisa e de produção de conhecimento. Com o **teatro-fórum**, vimos que encenar um problema pode nos ajudar a solucioná-lo. Agora, vamos experimentar a prática teatral como uma possível estratégia para compreender melhor o espaço em que nos encontramos e os conflitos associados a ele. O resultado será uma pequena cena inspirada pelas situações que, diariamente, se passam em sua própria escola.

! A proposta desta atividade é a de que os alunos, divididos em grupos, criem e apresentem pequenas cenas em diversos espaços da escola. Se isso não for possível, estimule-os a reconstruir os espaços visitados, por meio de objetos, adereços, propostas de disposição de atores e público etc. Antes de dividi-los em grupos e de encaminhar o trabalho, leia com a turma as duas primeiras etapas. Esta atividade proporciona um trabalho com as habilidades EM13LGG603 e EM13LGG604.

Primeira etapa – Planejamento

1. Dividam-se em grupos de cinco pessoas. Em seguida, considerando o número de grupos, façam uma lista dos espaços de sua escola, incluindo a sala de aula. Depois, sorteiem esses espaços entre os grupos. Cada grupo deve ter um espaço diferente.
2. Reúnam-se nos grupos. Juntos, levantem as principais características do espaço que sortearam. Reflitam sobre quem são as pessoas (alunos e/ou funcionários) que mais o frequentam; qual é sua função primária (para que esse espaço foi originalmente pensado); se ele sedia outras atividades (como uma quadra na qual ocorrem aulas de teatro); qual é o seu tamanho; em quais horários ele é mais ou menos frequentado; quais são seus acessos etc. Identifiquem possíveis necessidades de melhoria e transformem-nas em perguntas. Exemplo: há alguém que verifica os corredores à noite? Quem?
3. Com base nessas características, preparem um **roteiro de pesquisa**. Nele, devem constar as ações que vocês colocarão em prática para conhecer melhor o espaço em questão: com quem devem falar; o que devem observar; o que devem procurar etc.

! Primeira etapa – 1. Todo espaço é válido nesta atividade: salas de aula, quadras, corredores, rampas, refeitórios, bibliotecas etc.

! Primeira etapa – 2. Lembre aos alunos que esta atividade vai resultar em uma cena. Quanto maior a quantidade de detalhes obtidos e mais sagazes ou inusitados forem eles, melhor.

! Primeira etapa – 3. Diga aos alunos que um bom roteiro é fundamental para a otimização de uma pesquisa. Sem ele, podemos nos desorientar com maior facilidade.

Segunda etapa – Pesquisa de campo

1. Com os roteiros em mãos, é hora de investigar. Visitem os locais sorteados e não ignorem nenhum detalhe, principalmente os menos evidentes; eles costumam ser os mais curiosos.
2. Conversem com as pessoas: colegas, funcionários e professores que, talvez, conheçam o lugar melhor do que vocês. As pessoas são sempre a melhor inspiração.
3. Aproveitem esta etapa para imaginar possíveis histórias, inspiradas pelos eventos associados ao espaço focalizado e pelas falas das pessoas com as quais conversaram. Lembrem o que já

! Segunda etapa – 2. Novamente, leve em consideração o contexto de sua escola. Lembre à turma que respeito é fundamental para qualquer relação – e especialmente para uma entrevista, ainda que informal, como esta.

viveram nele, bem como o que já escutaram sobre ele; e se esforcem, então, para ir além, imaginando o que poderia acontecer ali.

4. No caderno, anotem suas impressões sobre o que viram e o que sentiram como em um diário.

Terceira etapa – Produção do texto

Encerradas as etapas anteriores, leia com a turma inteira as instruções desta etapa.

1. Comparem suas anotações. Atentem-se às diferenças, mas, principalmente, identifiquem o que há de comum entre suas percepções.
2. Com base nessas regularidades, definam uma situação que dê conta de representá-las. Em seguida, como no teatro-fórum, estruturem essa situação como um conflito – um personagem quer alguma coisa, e outro o impede.
3. Com base na pesquisa que fizeram, esmiúcem esses personagens, bem como suas intenções. Tentem justificá-las para tornar a cena e os personagens ainda mais complexos. Exemplo: Alice, estudante do 6º ano, quer ser jogadora de futebol; por isso, gosta de praticar esse esporte na quadra, nos finais de tarde. Sandra, funcionária responsável por trancar a quadra, precisa convencê-la a ir para casa; do contrário, ambas podem ter problemas.
4. Escrevam o conflito de forma sintética, com base no exemplo acima e no exercício do teatro-fórum. Na sequência, desdobrem-no em uma pequena cena, com falas e ações. A cena não deve ultrapassar cinco minutos.

A criação textual, em seus aspectos literários, não é nosso foco neste exercício. O importante é que o conflito central esteja claro e que as intenções dos personagens estejam visíveis.

Quarta etapa – Ensaios

Encerrada a etapa anterior, leia com os alunos as instruções a seguir.

1. Definam quem vai fazer o quê. Neste exercício, vamos pensar nas seguintes funções: dois atores, que interpretarão o texto; um diretor, que conduzirá a cena; um cenógrafo, que será responsável pela ambientação; e um sonoplasta, que poderá fazer intervenções sonoras e/ou musicais durante a representação.
2. Ensaiem a cena. Se possível, façam isso no próprio espaço que inspirou a criação de vocês. Caso haja algum empecilho, esforcem-se para reconstituir sua atmosfera no local dos ensaios.
3. Valorizem a interpretação, esforçando-se para representar os gestos com clareza e atentando-se aos recursos vocais, como volume, entonação e velocidade da fala.

Quinta etapa – Apresentações

Vamos organizar uma pequena mostra. Com a turma inteira, definam a ordem das apresentações. Se possível, apresentem as cenas nos locais estudados. Para isso, definam o percurso que será empreendido. Caso não seja possível apresentá-las nos espaços originais, combinem como será feita a troca de um cenário para o outro.

Sexta etapa – Avaliação do processo

Todos juntos, compartilhem suas impressões sobre a experiência:

1. Você acha que o processo de escrever e ensaiar a cena foi enriquecedor? E o de assistir às cenas dos outros grupos? Por quê?
2. Você sente que aprendeu mais sobre a dinâmica de sua escola? Justifique sua resposta.

Recado final

Neste capítulo, estudamos as relações entre arte, consciência crítica e produção de conhecimento, com foco na experiência teatral. No teatro, as singularidades, os pensamentos e os problemas de uma sociedade podem ser apreendidos, debatidos e, principalmente, vivenciados. A representação da realidade estimula a reflexão e a imaginação, inclusive de soluções, tanto por parte dos artistas quanto por parte do público. E você? Anima-se a assistir a espetáculos críticos, que querem mudar o mundo?

É lógico!

Para realizar a terceira etapa, você precisa buscar padrões nas duas referências, perceber as regularidades e, então, identificar as particularidades, o que implica uma abstração.

Terceira etapa – 2. Este é um momento bastante estratégico, em que os alunos têm de dar forma às impressões e aos pensamentos que tiveram até então. A palavra-chave, como dito, é representação. Pergunte a eles como representar, com um único acontecimento, o maior número possível de detalhes e de relações e como entrelaçar, nesse acontecimento, diversos pontos de vista.

Terceira etapa – 3. A justificativa das intenções dos personagens é fundamental para humanizá-los e, por consequência, para tornar a cena mais viva. Mostre que o conflito usado como exemplo, por mais prosaico que pareça, representa bem uma eventual disputa entre alunos e funcionários pelo espaço da quadra e que ambos têm boas razões para agir como agem.

Tá ligado!

Considere suas reflexões sobre a mulher no futebol estimuladas pelas atividades do Capítulo 3, Unidade 3.

Quinta etapa. Avalie o contexto de sua escola e estabeleça combinados com os alunos. Inspire-se nas recomendações feitas durante a etapa de pesquisa, com relação a foco, respeito e responsabilidade.

Sexta etapa. As respostas dependerão muito da composição e da apresentação das cenas. Esperamos que o processo tenha sido enriquecedor e que os alunos tenham compreendido melhor as relações e o funcionamento dos espaços estudados. Conclua dizendo que este exercício é um exemplo resumido de um processo que utiliza o teatro como prática de pesquisa, transformada em criação teatral. Para encerrar este ciclo, leia o recado final com a turma.

Eu sou o curador

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

Há poucas décadas, quando um estudante de sua idade precisava realizar uma pesquisa, deslocava-se até uma biblioteca, onde encontrava as grandes enciclopédias, livros de diversas áreas e, em alguns casos, jornais e revistas, organizados na hemeroteca.

Com a internet, o acesso às informações é hoje muito mais prático, mas o aumento significativo da quantidade delas exige de quem pesquisa ainda mais habilidade para selecionar o que é relevante, e a diversificação dos produtores de conteúdo demanda procedimentos cuidadosos para avaliar a credibilidade dos dados.

Neste capítulo, você vai refletir sobre aspectos ligados à pesquisa.

! Esta atividade oferece a oportunidade de os alunos utilizarem um instrumento de coleta de dados e realizarem o tratamento deles, como prevê a habilidade EM13LP33, e, ainda, discutirem suas implicações. O fato de terem levantado dados deve criar a predisposição para a discussão do tema “curadoria da informação”, foco do capítulo, uma vez que a fala sobre sua importância estará em diálogo com as observações feitas pelos alunos. Sugere-se que o professor de Matemática conheça o material para, eventualmente, planejar o aproveitamento dos gráficos em uma abordagem comparativa ou propor retextualizações.



Para iniciar, você e seu grupo têm um desafio: coletar informações que lhes permitam mostrar como os estudantes jovens realizam as pesquisas bibliográficas (aquelas feitas em documentos) necessárias à realização de trabalhos na escola ou na universidade. Para isso, vocês devem entrevistar esses estudantes usando como roteiro uma lista de perguntas com respostas fechadas.

1. **Definam a quantidade de entrevistados, considerando que, para gerar resultados conclusivos, é importante ter uma amostra significativa.**
2. **Definam o universo de entrevistados. Vocês podem optar por conversar apenas com estudantes do Ensino Médio ou com universitários ou por entrevistar os dois grupos.**
3. **Produzam as perguntas.**
 - a) Iniciem retomando o objetivo da pesquisa de vocês: saber onde os jovens buscam as informações para os trabalhos escolares e quais procedimentos usam para tratar essas informações.
 - b) Para definir as perguntas, levantem hipóteses acerca do comportamento dos jovens. “Ninguém vai mais à biblioteca”, “Muitas pessoas fazem plágios, isto é, copiam textos de outros e apresentam como seus” e “Quase todo mundo já aprendeu que é melhor usar sites de organizações públicas e instituições de ensino”, por exemplo, são algumas das hipóteses que vocês podem levantar com base em suas observações e experiência.
 - c) Formulem as perguntas e as alternativas necessárias para confirmar ou não as hipóteses levantadas. Vejam algumas possibilidades com o tema “deslocamento até a escola”.
 - Múltipla escolha – Para se deslocar até a escola você costumeiramente: 1. vai a pé; 2. usa bicicleta; 3. usa transporte público; 4. usa veículo particular; 5. usa táxi ou veículo de aplicativos.
 - Sim/Não – Na escola, há local para os alunos guardarem suas bicicletas em segurança?
 - Falso/Verdadeiro – O melhor meio de locomoção dos alunos para a escola é a bicicleta.
 - Ordenação – Hierarquize, do mais para o menos importante, os motivos que fazem você usar a bicicleta: economia, preocupação com o meio ambiente, praticidade ou impossibilidade de usar outro veículo.
 - Complementação – Complete a frase: O uso da bicicleta deve ser ampliado porque garante uma cidade mais *.



- d) As perguntas podem ter como foco fatos, comportamentos e opiniões.
- e) É importante que cada pergunta trate de uma única ideia e que não induza a resposta.
- f) Inclua apenas perguntas diretamente relacionadas com o tema que está sendo pesquisado.
- g) Não deixem de considerar como será a tabulação, isto é, a organização dos dados coletados. Isso ajuda a decidir como formular a pergunta.

4. Realizem as entrevistas.

- a) Abordem seus entrevistados de maneira respeitosa. Apresentem-se como estudantes, identifiquem a escola e descrevam brevemente o objetivo da entrevista, perguntando se aceitariam respondê-la. Informem que não precisarão se identificar e digam quantas perguntas haverá para que possam avaliar o tempo que será gasto.
- b) É importante que vocês combinem uma maneira de se identificar para os entrevistados de modo a evitar que os integrantes do grupo entrevistem duas vezes a mesma pessoa.

5. Reúnam os dados coletados e produzam gráficos. Se possível, usem as ferramentas digitais de criação de gráficos.

6. Publiquem os gráficos em um cartaz. Os cartazes de todos os grupos serão afixados na lousa ou no mural da sala de aula para que os alunos possam ver e comparar os resultados.

7. Discutam os resultados obtidos. O que vocês notam acerca do processo de pesquisa bibliográfica hoje? Como ela é feita? Como o material é trabalhado pelos alunos? O processo parece se dar de modo eficiente e ético? Algum dado surpreendeu vocês?

❗ Se achar conveniente, solicite aos alunos que, individualmente ou em grupo, escrevam um relatório sobre a atividade. Ele pode ser composto por: a) objetivo da pesquisa; b) métodos utilizados para sua realização; c) conclusões. Oriente-os a incorporar, na conclusão, os dados numéricos oferecidos pelos gráficos e a se limitar a apresentar as informações, sem revelar opiniões acerca delas.

❗ 6. Ainda que os alunos tenham produzido seus gráficos em ambiente digital, estes devem ser impressos e afixados para que os dados possam ser vistos simultaneamente e comparados.



É lógico!

Nesta atividade, você explorou duas habilidades do pensamento computacional. Ao seguir as instruções, você conheceu um dos algoritmos que podem nortear um processo de coleta de dados e poderá reproduzi-lo ou adaptá-lo em outra oportunidade. Ao analisar os dados, você realizou uma abstração, pois separou os dados essenciais para construir uma visão geral do problema.



Você vai conhecer agora o que o especialista em educação Jarbas Novelino Barato tem a dizer sobre as pesquisas realizadas pelos estudantes. Leia parte de um de seus artigos de divulgação científica.

Internet e práticas de pesquisa na escola

A expressão “pesquisa na internet” aparece como uma herdeira das pesquisas feitas num tempo em que os computadores ainda não eram uma ferramenta acessível de comunicação. Tal prática consistia em solicitar aos alunos a elaboração de um trabalho – a “pesquisa” – que demandava busca de informação em livros. Já que a prática era muito disseminada, as editoras acabaram publicando enciclopédias escolares com a promessa de que nelas os alunos poderiam encontrar tudo o que precisassem para seus trabalhos escolares.

[...]

Com o advento da internet as enciclopédias caíram em desuso ou foram transferidas para arquivos eletrônicos que podem ser consultados *on* ou *off line*. Mas, mesmo digitalizadas, as velhas enciclopédias abriram espaço para obras selecionadas pelos buscadores da internet. Essas ferramentas de busca identificam e listam fontes de informação a partir de solicitação dos usuários. Com isso, os alunos não precisam mais de manipular umas poucas fontes impressas. O buscador relaciona boa parte do que está publicado na Internet numa ordem que segue algum algoritmo que prioriza determinadas fontes de modo pouco transparente.

Ao contrário de livros e de enciclopédias, as publicações que aparecem na internet não dependem de julgamento prévio para serem divulgadas. A publicação de informações na rede mundial de computadores é completamente livre. Qualquer pessoa, em tese, pode publicar em tal espaço. Por esse motivo, o acervo informativo da internet tem muitas matérias desprovidas de qualquer credibilidade. Mas nem sempre é fácil determinar se uma informação naquele ambiente tem qualidade comprovada. Isso pode ter sérios reflexos nas buscas dos alunos.



[...]

Uma das questões levantadas quanto a usos de informações no mundo digital é a de que os usuários enfrentarão dificuldades se não souberem elaborar significados a partir das informações encontradas. Alan Kay (1991) registra o fenômeno da seguinte forma:

O físico Murray Gell-Mann observou que a educação no século vinte assemelha-se a ida ao maior restaurante do mundo para alimentar-se (literalmente) com o livreto do cardápio. O autor, com esta metáfora, pretendia mostrar que as representações de nossas ideias substituíram as próprias ideias; os estudantes são ensinados superficialmente sobre grandes descobertas em vez de serem ajudados a aprender profundamente por si mesmos.

No futuro próximo, todas as representações já inventadas pelos seres humanos serão imediatamente disponíveis em qualquer parte do mundo por meio de computadores pessoais “de bolso”. Mas seremos capazes de passar do cardápio para o alimento? Ou não seremos capazes de distingui-los? Ou, pior ainda, perderemos a habilidade de ler o cardápio e ficaremos satisfeitos apenas em reconhecê-lo?

Nos termos do receio de Kay, muitos alunos serão incapazes de elaborar saber a partir das informações encontradas em suas navegações pela internet. O fenômeno pode resultar de uma confusão frequente na Sociedade da Informação: equiparar informação a conhecimento. O educador dinamarquês Steen Larsen chama atenção para isso, mostrando que o saber é resultado de elaboração pessoal em processos de conversão da informação disponível em conhecimento (Larsen, 1988).

Fartura ou escassez de informação não significa per se possibilidade ou impossibilidade do conhecimento. Este é uma função dos agentes conhecedores cuja reelaboração das informações é condição necessária para o saber; um Aristóteles ou um Agostinho de Hipona viveram em épocas nas quais as informações disponíveis eram poucas e demoravam a circular. Apesar disso um e outro construiu um saber de importância fundamental para a civilização; os conhecimentos desenvolvidos por esses dois gênios indicam que é preciso agir sobre a informação e não apenas consumi-la passivamente.

[...]

Embora resultados de pesquisas na internet sejam muito parecidos com os antigos trabalhos copiados ou inspirados por verbetes de enciclopédias preparadas especialmente para facilitar pesquisas escolares, há diferenças notáveis que precisam ser observadas. A fonte de informação chamada internet mudou substancialmente o jogo. A entrega de volumosos trabalhos agora editados em Word e quase sempre construídos por meio da operação descrita como corte e cole guarda apenas semelhanças de aparência com as pesquisas de outras eras. Para entender as mudanças ocorridas é preciso olhar para dois aspectos: 1. a natureza do processo de armazenagem de informação na rede mundial de computadores; 2. os modos de relacionamento do usuário com este novo ambiente informacional.

A armazenagem de informação na internet é bem diferente da armazenagem da informação em livros ou de outros suportes para gravação estática de texto e imagem. Na rede mundial de computadores a informação se converte num objeto de fácil manipulação. Textos e imagens podem ser cortados e recombinaados rapidamente. Isso facilita a reprodução de informação sem que as pessoas que a manipulem entendam o significado e a importância da mesma. Esse é o temor de muitos analistas conforme comprova observação de Alan Kay registrada na última citação.

Referências:

KAY, A. (1991). Computers, networks and education. *Scientific American*, September, 1991.
LARSEN, S. (1988). New technologies in education: social and psychological aspects. In: LOVIS, T.; TAGG, E. (ed.). *Computers in Education: proceedings of the IFIP TC3*. Amsterdam. Elsevier Science Publishers.

BARATO, Novelino Jarbas. *Internet e práticas de pesquisa na escola*. Disponível em: <<https://jarbas.wordpress.com/055-educacao-pesquisa-e-internet/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.



Tá ligado!

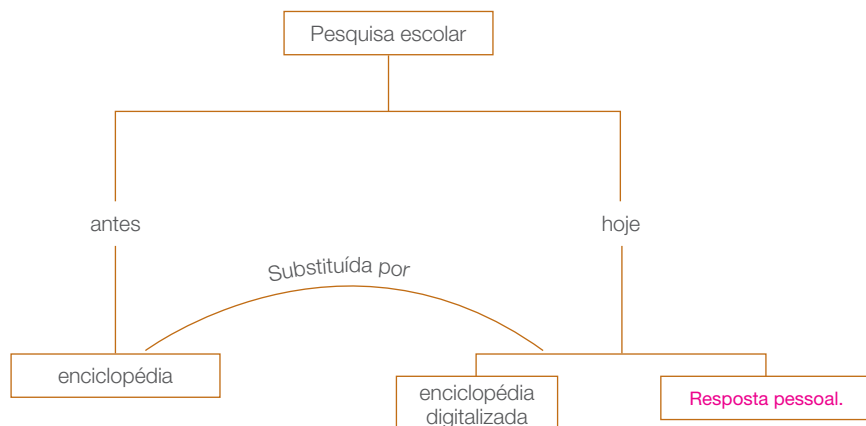
Há uma discussão sobre a Wikipédia, a enciclopédia on-line mais popular, no capítulo 3 desta unidade.

Por dentro do texto

Os esquemas valem-se de recursos verbais e imagéticos (linhas, arranjos espaciais etc.). Desenvolvem as habilidades de seleção, hierarquização, expressão sintética e organização de dados e devem ser vistos pelos alunos como instrumentos produtivos de leitura e de estudo porque permitem uma visão geral do conteúdo. Na correção, forme trios para que os alunos analisem os esquemas dos colegas e conheçam estratégias diferentes de organização.



Uma das formas de compreender bem um texto é realizar uma síntese. Nesta atividade, ela será feita em formato de esquema. Copie em seu caderno o esquema iniciado e dê continuidade a ele de modo a incluir as informações centrais do artigo.



É lógico!

A produção de um esquema envolve abstração. Você deve selecionar os dados relevantes e representá-los em uma estrutura que favoreça a compreensão do todo.

Espera-se que completem o esquema proposto indicando a existência de outras obras, selecionadas por buscadores, as quais oferecem como risco a ausência de uma avaliação prévia, algo que ocorria com a maioria dos documentos impressos. Eles também devem incluir informações sobre o tratamento do material hoje, caracterizado por um uso pouco refletido em função, principalmente, da facilidade para recombinar textos e imagens. Durante a atividade em trios, percorra a sala para identificar um esquema interessante, econômico e com boas palavras de transição. Anote-o na lousa e comente suas qualidades para estimular os alunos a fazer uso dessa ferramenta em seus estudos.

Papo aberto sobre o texto

Sugerimos que você faça a leitura de todos os itens da questão 1 para, então, iniciar a discussão.

1. Reflita sobre a composição do artigo de divulgação científica e sobre o esquema construído com base nele e responda.
 - a) Considerando a sua experiência pessoal, a compreensão do artigo é possível apenas com a leitura?
 - b) A realização do esquema chamou a atenção para alguma informação que você havia desconsiderado?
 - c) A realização do esquema evidenciou relações entre os dados que não estavam claras para você?
 - d) Fazer o esquema o ajudou a reter as informações?
2. O especialista chama a atenção para alguns problemas relativos às práticas de pesquisa na internet. Há coincidência entre o que ele aponta e os dados que seu grupo levantou ao entrevistar os estudantes?

1. Resposta pessoal.

Pergunte aos alunos se alguém gostaria de comentar as vantagens de registrar informações por meio de um esquema. Espera-se que alguns reconheçam que a construção do esquema os obriga a ler com mais atenção e a perceber a relação entre os dados. Além disso, no processo de estudos, permite uma retomada rápida do texto e contribui para a memorização de informações centrais.

2. Resposta pessoal. A resposta dependerá dos dados levantados, mas é provável que sejam vistas coincidências relativas ao uso pouco refletido do material, visível no procedimento do corte e cole e da não checagem da credibilidade das fontes.

EXPERIMENTANDO SER CURADOR

A enorme quantidade de publicações disponíveis na internet, parte delas pouco confiável, nos obriga a tomar alguns cuidados quando nos valemos de seus conteúdos. No caso da pesquisa com objetivo de obter conhecimento, esse cuidado precisa ser ainda maior.

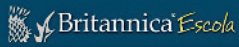
Talvez você já tenha ouvido a expressão “curadoria de informação”. O termo “curadoria” se relacionava, originalmente, ao mundo da arte, mas hoje tem sido usado para identificar uma série de ações necessárias para o tratamento do conteúdo que acessamos via internet. *Curar* implica buscar, selecionar, validar, organizar e apresentar esse conteúdo, ações sem as quais o acesso a ele se torna pouco produtivo. Como afirmou o especialista Jarbas Novelino Barato, apenas a elaboração pessoal das informações pode convertê-las em conhecimento.

Nesta atividade, você realizará etapas relativas à curadoria de informação. Por uma questão de uniformização e acesso, a coletânea de textos a seguir será a base de sua pesquisa. Inicialmente, apenas observe os textos: seu tema, as fontes e os gêneros textuais. As tarefas estão a seguir.

Esta é uma atividade longa, que procura simular uma situação de pesquisa e divulgação de conhecimento. Optamos por reproduzir um conjunto de textos para que seja possível uniformizar as orientações. Além disso, consideramos que o acesso a eles poderia não ser possível em algumas escolas e que alguns professores preferem trabalhar em um ambiente mais controlado, reservando a internet para atividades em que ela seja indispensável. As orientações para sua realização estão no **Suplemento para o professor**. Usamos números circulados para facilitar a identificação. ①

Se desejar refletir sobre as relações entre a pesquisa e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, sugerimos a leitura da primeira parte da obra *Educar pela pesquisa*, de Pedro Demo (Campinas: Autores Associados, 2015).

Enciclopédia on-line



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

Pesquisar



Ajuda Fazer login

Aquecimento global

Introdução

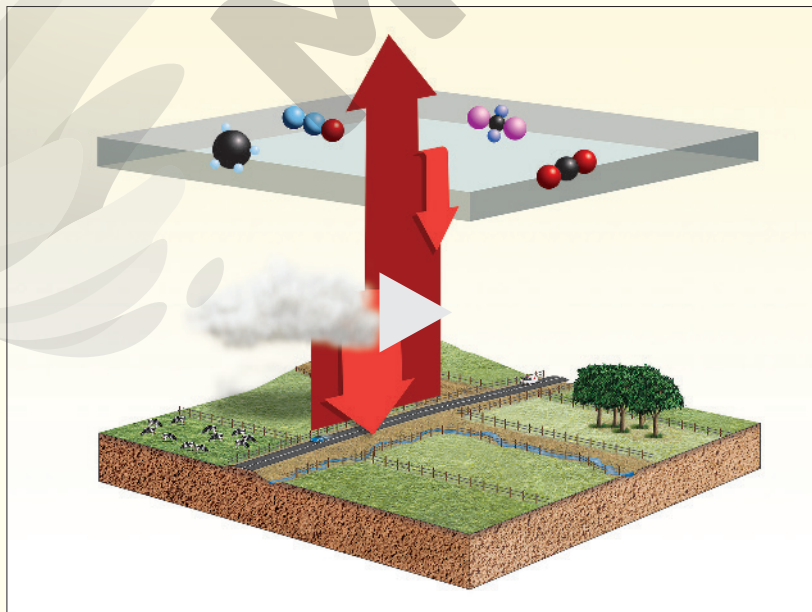
A temperatura média da superfície terrestre está subindo aos poucos. Essa tendência é conhecida como aquecimento global.



RIBEROANTONIOSHUTTERSTOCK

Efeito estufa

Entender o **efeito estufa** ajuda a compreender o que é o aquecimento global. Uma estufa é um recinto de vidro onde crescem plantas. O **vidro** deixa a luz penetrar e não permite que o calor vá embora. O calor retido mantém as plantas aquecidas mesmo quando faz frio do lado de fora.



© QA INTERNATIONAL, 2020 SELMA CAPARROZ

Da mesma forma, a **atmosfera** terrestre retém a **energia** do **Sol**. O dióxido de carbono e outros gases – chamados gases de efeito estufa – são quem realiza essa tarefa. Sem eles, um volume excessivo de **calor** retornaria para o espaço e os **seres vivos** não poderiam sobreviver. No entanto, à medida que um número maior de gases de efeito estufa entra no ar, mais calor é retido, provocando o aquecimento global.

Causas

Durante grande parte da história da **Terra**, os gases de efeito estufa não representaram problema. A situação mudou quando as pessoas começaram a depender dos **combustíveis fósseis** (**petróleo**, **gás** e **carvão**) para fazer funcionar fábricas, movimentar veículos, produzir **eletricidade** e aquecer casas. À medida que os combustíveis fósseis queimam, eles liberam dióxido de carbono na atmosfera.



Motivos de preocupação

Os cientistas não conseguem determinar quanto a Terra poderá aquecer com o tempo. Alguns estimam que, por volta do ano 2100, a temperatura terá aumentado até 4 °C. O clima mais quente prejudicaria os seres vivos e provocaria o derretimento das calotas polares, o que levaria o nível do mar a subir. Plantas, animais e construções ao longo da costa ficariam em perigo.

Como deter o aquecimento global

O aquecimento global é uma preocupação mundial. Os governos estão tentando encontrar formas de limitar o volume de gases de efeito estufa lançados no ar com programas de **sustentabilidade**, que levam em conta a qualidade de vida de todas as pessoas, o uso responsável dos **recursos naturais**, a gestão do lixo, a conservação da biodiversidade e a redução da **poluição**. Por exemplo, ao usar menos o **automóvel**, as pessoas contribuem individualmente para reduzir a emissão desses gases. Além disso, elas podem poupar energia desligando luzes e aparelhos elétricos que não estejam em uso.

Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/aquecimento-global/481381>>. Acesso em: 18 maio 2020.

Obra de referência de História

Epílogo: “A Bênção da Civilização”

Impactos passados, presentes e futuros do aquecimento global na história humana

[...] Em 12500 a.C., o sul da Inglaterra era uma tundra da era do gelo frequentada pela rena, a coruja da neve e a lebre ártica; em 8000 a.C., estava coberta de exuberantes florestas dentro das quais pastava o veado-vermelho e o javali fuçava o chão da mata. Mesmo em 1950, era uma paisagem de rica textura de bosques e campos, de poços, trilhas e pastos. Mas, em 2003, há vastos pedaços da Inglaterra onde raramente existe uma árvore ou arbusto, dos quais os animais e pássaros foram quase inteiramente expulsos pela indústria da agricultura moderna. Há muito poucas colinas de onde não se pode ouvir o tráfego embaixo e os aviões acima.

Seu ar poluído nos faz pensar na circularidade da história. Agricultura e indústria foram produtos de uma história ocasionada pelo aquecimento global. Agora são elas próprias a causa de um novo aquecimento global que já teve considerável impacto sobre o mundo e vai condicionar a história futura da humanidade.

O desflorestamento em massa e a queima de combustíveis fósseis aumentaram o nível dos gases de estufa e o planeta Terra se torna mais quente do que pretende a natureza. Nas últimas décadas, geleiras em todos os continentes recuaram, a capa de neve no Hemisfério Norte reduziu-se de forma impressionante, e a plataforma de gelo da Antártica está à beira do colapso.

Como nos tempos pré-históricos, o mundo natural passa por uma mudança. As datas de florescimento de muitas plantas já se adiantaram, os pássaros se reproduzem mais cedo e mudam de *habitat*. Mais uma vez, os insetos estiveram entre os primeiros a reagir: nuvens de afídios chegam mais cedo ao Reino Unido, e encontram-se borboletas na América do Norte e Grã-Bretanha em mais altas altitudes e mais ao norte.

Prevê-se que o próximo século de aquecimento global causado pelo homem será bem menos extremo que o que ocorreu em 9600 a.C. [...] Contudo, embora o futuro aquecimento global possa ser menos extremo que o de 9600 a.C., o mundo moderno se acha num estado muito mais frágil, devido à poluição ambiental e às necessidades de recursos de seis bilhões de pessoas. Em consequência, as ameaças à comunidade humana e aos ecossistemas naturais são muito mais severas que as dos tempos pré-históricos. Quando as vastas regiões baixas do mundo da era do gelo foram inundadas, muitas eram desabitadas; os assentamentos que existiam – como a cidade de Atlit-Yam de 7000 a.C. na costa israelense – abrigavam algumas centenas de pessoas no máximo. Hoje, 120 milhões de pessoas vivem nas regiões do delta de Bangladesh, 6 milhões delas em terra a menos de um metro acima do atual nível do mar, e 50 bilhões 3 metros abaixo. A elevação do nível do mar será acompanhada por devastadoras tempestades e penetração de sal em seus suprimentos de água doce.

Quando o aquecimento global tornou inabitáveis os vales da Tasmânia após 14000 a.C. e o Deserto do Saara após 5000 a.C., o povo desses lugares procurou outros lugares para viver – o mundo ainda se achava bastante vazio de assentamento humano. Mas aonde irão as novas populações deslocadas? As das regiões de deltas inundadas; as de baixas ilhas inundadas nos oceanos Pacífico e Índico; as da África subsaariana, onde a frequência e intensidade da seca se tornarão demasiado severas para ser aliviadas por qualquer volume de ajuda internacional?

O aquecimento global que levou ao fim a era do gelo criou localidades de recursos abundantes que as pessoas reclamaram para si e estavam dispostas a lutar por elas, como no vale do Nilo em 14000 a.C. Esses conflitos eram coisas triviais comparados com os que conhecemos hoje; mas nosso mundo moderno parece destinado a tornar-se ainda mais violento, à medida que se sentirem os impactos de um novo aquecimento global.

MITHEN, Steven. *Depois do gelo* – uma história humana global: 20000-5000 a.C. Rio de Janeiro: Imago, 2007. p. 437-440[VM-F1]. Disponível em: <<https://vdocuments.mx/depois-do-gelo.html>>. Acesso em: 20 maio 2020.

Obra de referência de Ciências Ambientais

O lento despertar

Será a mudança climática uma terrível ameaça ou apenas um alarme falso? Um estrondo ou um gemido? Talvez seja alguma coisa no meio – uma questão que a humanidade acabará tendo de enfrentar, mas não agora. Os meios de comunicação mundiais estão cheios de indícios respaldando quaisquer desses pontos de vista. E, no entanto, ao pesquisar essa mesma mídia, uma coisa fica clara: a mudança climática é algo difícil de se avaliar imparcialmente, porque tem profundas implicações políticas e industriais e porque surge dos processos que estão no âmago do sucesso de nossa civilização. Isso significa que, à medida que enfrentarmos esse problema, surgirão vencedores e perdedores. Há muitos interesses em jogo e isso tem levado a uma proliferação de matérias enganadoras à medida que cada grupo defende suas opiniões.

Além disso, a mudança climática é uma novidade. Há apenas trinta anos os especialistas discutiam se a Terra estava esquentando ou esfriando – incapazes de decidir se o nosso futuro seria uma estufa ou uma geladeira. Em 1975, contudo, os primeiros modelos de computadores sofisticados sugeriam que a duplicação do volume de dióxido de carbono (CO₂) na atmosfera levaria a um aumento de três graus Celsius na temperatura global. Ainda assim, a preocupação entre os cientistas e a comunidade não foi significativa. Houve até mesmo um período de otimismo quando alguns pesquisadores acreditaram que o CO₂ extra na atmosfera fertilizaria as terras cultiváveis do mundo, produzindo uma fonte de riqueza para os fazendeiros.

Mas em 1988 os cientistas do clima estavam preocupados com o CO₂ a ponto de criar um painel com os principais especialistas do mundo, incumbidos de produzir relatórios sobre o problema duas vezes a cada década. O terceiro relatório, divulgado em 2001, soava como uma nota sombria de alarme – e, no entanto, muitos líderes de governos e da indústria custaram a mostrar interesse. Como a preocupação com a mudança climática é uma novidade e a questão é bastante multidisciplinar, existem poucos especialistas de fato nesse campo, e um número menor ainda com a capacidade de explicar o que o problema pode significar para o público ou o que podemos fazer a respeito.

Durante anos resisti ao impulso de dedicar tempo de pesquisa à mudança climática. Estava ocupado com outras coisas e queria esperar para ver. Uma questão tão grande talvez se resolvesse sozinha. Quem sabe ainda levasse séculos antes de precisarmos nos preocupar muito com isso. Mas em 2001 os trabalhos em revistas científicas indicavam que os ambientes alpinos do mundo se encontravam sob severa ameaça. Enquanto lia esses artigos, eu me lembrava daqueles troncos de samambaias gigantes apodrecendo na floresta do monte Albert Edward e sabia que precisava aprender mais. Isso significava inteirar-me sobre os gases do efeito estufa, a estrutura de nossa atmosfera e como o mundo industrializado impulsiona sua máquina de crescimento.

Durante os últimos 10 mil anos, o termostato da Terra tem se regulado para uma temperatura superficial média em torno de 14 graus Celsius. De modo geral, isso foi esplêndido para nossa espécie, e conseguimos nos organizar de um modo impressionante – plantando colheitas, domesticando animais e construindo cidades. Por fim, durante o século passado, criamos uma civilização verdadeiramente global. E, levando-se em conta que, durante toda a história da Terra, as únicas criaturas capazes de se organizar em uma escala semelhante foram as formigas, abelhas e cupins – que são minúsculos em comparação e exigem recursos igualmente pequenos –, trata-se de uma conquista notável.

O termostato da Terra é um mecanismo complexo e delicado. Em seu cerne encontra-se o dióxido de carbono, um gás inodoro e sem cor. O CO₂ desempenha um papel crítico na manutenção do equilíbrio necessário para toda a vida. É também um produto residual de todos os combustíveis fósseis que quase todo mundo no nosso planeta usa para aquecimento, transporte e outras necessidades energéticas. Em planetas mortos, como Vênus e Marte, o CO₂ forma a maior parte da atmosfera, e o mesmo aconteceria aqui se os seres vivos e a marcha da Terra não o mantivessem sob controle. As rochas e as águas de nosso planeta estão cheias de carbono esperando uma chance de ir para a atmosfera e se oxidar. No momento, o CO₂ representa três partes em 10 mil na atmosfera da Terra. É uma quantidade modesta e, no entanto, exerce uma influência desproporcional na temperatura do nosso planeta. E, como criamos CO₂ cada vez que dirigimos um carro, cozinhamos ou acendemos a luz, e como esse gás subsiste durante um século na atmosfera, a proporção de CO₂ no ar que respiramos está aumentando significativamente.

FLANNERY, Tim. *Os senhores do clima*. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2008. p. 24-26. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=JDLLm2sr-dMC&printsec=frontcover&dq=Os+senhores+do+clima&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjBi_C0gZjnAhXpJLkGHQk6BzEQ6AEIKTAA#v=onepage&q=termostato&f=false>. p. 25. Acesso em: 22 maio 2020.

Artigo de divulgação científica em *site* de educação

Aquecimento global

O **aquecimento global** designa o aumento das temperaturas médias do planeta ao longo dos últimos tempos, o que, em tese, é causado pelas práticas humanas – embora existam discordâncias quanto a isso no campo científico. A principal causa desse problema climático que afeta todo o planeta é a **intensificação do efeito estufa**, fenômeno natural responsável pela manutenção do calor na Terra e que vem apresentando uma maior intensidade em razão da poluição do ar resultante das práticas humanas.

Sob o ponto de vista oficial, o principal órgão responsável pela sistematização e divulgação de estudos relacionados com o aquecimento global é o **Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC)**. Para o IPCC, o problema em questão não deve sequer ser motivo de discussão em termos de sua existência ou não, pois, segundo ele, é mais do que comprovada a série de mudanças climáticas ocorridas nos últimos tempos e a participação do ser humano nesse processo.

Dados levantados por cientistas vinculados ao IPCC afirmam que o século XX, em razão dos desdobramentos ambientais das **Revoluções Industriais**, foi o período mais quente da história desde o término da última glaciação, com um aumento médio de 0,7 °C nas temperaturas de todo o planeta. Ainda segundo o órgão, as previsões para o século XXI não são nada animadoras, pois haverá a elevação de mais 1 °C, em caso de preservação da atmosfera, ou de 1,8 °C a 4 °C, em um cenário mais pessimista e que apresente maior poluição.



O desmatamento é uma das causas associadas ao aquecimento global, pois promove desequilíbrio climático.

Causas do aquecimento global

As principais causas do aquecimento global estão relacionadas, para a maioria dos cientistas, com as práticas humanas realizadas de maneira não sustentável, ou seja, sem garantir a existência dos recursos e do meio ambiente para as gerações futuras. Assim, formas de degradação do meio natural, como a **poluição**, as **queimadas** e o **desmatamento**, estariam na lista dos principais elementos causadores desse problema climático.

O desmatamento das áreas naturais contribui para o aquecimento global no sentido de promover um desequilíbrio climático decorrente da remoção da vegetação, que tem como função o controle das temperaturas e dos regimes de chuva. A Floresta Amazônica, por exemplo, é uma grande fornecedora de umidade para a atmosfera, provendo um maior controle das temperaturas e uma certa frequência de chuvas para boa parte do continente sul-americano, conforme estudos relacionados com os chamados **rios voadores**. Se considerarmos essa dinâmica em termos mundiais, pode-se concluir que a **remoção das florestas** contribui para o aumento das médias térmicas e para a redução dos índices de pluviosidade em vários lugares.



Outra causa para as mudanças climáticas é a emissão dos chamados **gases-estufa**. Os principais gases são: o **dióxido de carbono** (CO₂), gerado em maior parte pela queima de combustíveis fósseis; o **gás metano** (CH₄), gerado na pecuária, na queima de combustíveis e da biomassa e também em aterros sanitários; o **óxido nítrico** (N₂O), produzido pelas fábricas; além de **gases com flúor**, tais como os flúor-hidrocarbonos e os perfluorocarbonos.

Além disso, a **poluição das águas** também é um fator relacionado com o aquecimento global. No caso dos oceanos, existem seres vivos responsáveis pela absorção de gás carbônico e emissão de oxigênio: os fitoplânctons e as algas marinhas. Portanto, a destruição de seus *habitat* também pode interferir diretamente na dinâmica atmosférica global.



PIXELOYSHUTTERSTOCK

Uma das principais consequências do aquecimento global é o derretimento das calotas polares e o consequente aumento do nível dos oceanos.

Consequências do aquecimento global

Os **efeitos do aquecimento global** são diversos e podem estar relacionados com a atmosfera, hidrosfera e também com a biosfera. Podemos citar como consequência do aquecimento global, primeiramente, o fenômeno do **degelo** que vem ocorrendo nas calotas polares. Com isso, a área de várias espécies animais, sobretudo no Ártico, está ficando cada vez mais diminuta, o que acarreta problemas ambientais de ordem ecológica. Além disso, para muitos estudiosos, isso vem causando a **elevação do nível dos oceanos**, embora esse fenômeno esteja mais associado ao degelo que ocorre na Antártida e também na Groenlândia.

Outro efeito ainda mais latente é o **aumento das temperaturas**, conforme já mencionado. Muitas espécies podem entrar em extinção, além de a disponibilidade de água em várias partes do globo tornar-se cada vez menor em razão da maior ocorrência de secas em períodos mais prolongados. Esse tipo de situação prejudica a oferta de recursos naturais para os seres vivos e a manutenção da cadeia alimentar. Com o aquecimento global, fenômenos cíclicos e anomalias climáticas vêm tornando-se cada vez mais frequentes, tais como o **El Niño**, que, entre outras consequências, proporciona secas severas em muitas regiões do globo.

De toda forma, ainda não existe um consenso específico sobre a totalidade dos fenômenos causados pelo aquecimento global, que pode gerar ainda a maior incidência de tufões e furacões ou a presença deles em áreas onde não eram comuns. Além disso, os desequilíbrios climáticos também estariam provocando uma maior incidência de tempestades em certas áreas, que passam a sofrer sobremaneira com esse tipo de problema.

Leia mais: O aquecimento global e a extinção das espécies



Segundo alguns estudiosos, o aumento da concentração dos gases de efeito estufa tem contribuído para o aumento das temperaturas do planeta.

Aquecimento global e o efeito estufa

O **efeito estufa** é um fenômeno de ordem natural capaz de garantir que a Terra seja habitável. Isso acontece porque ele é responsável por manter a tem-

peratura média do planeta, evitando que o calor seja totalmente irradiado de volta ao espaço. Dessa forma, não há grandes **amplitudes térmicas** (variações de temperatura) entre a noite e o dia.

A **energia solar** que chega até a superfície terrestre emitida pelos raios solares é absorvida em grande parte e logo irradiada de volta ao espaço. Quando esse calor volta ao espaço, os gases presentes na atmosfera impedem que todo esse calor seja dispersado, garantindo então que a temperatura média da Terra não baixe drasticamente.

Os **gases responsáveis pelo efeito estufa** são vapor d'água, clorofluorcarbono (CFC), ozônio, metano, dióxido de carbono e óxido nitroso. Contudo, a concentração desses **gases**, principalmente o dióxido de carbono, aumentou significativamente na atmosfera nas últimas décadas. A emissão desses gases é proveniente principalmente da ação antrópica.

Leia também: Ações antrópicas no meio ambiente

Essa concentração de **gases-estufa** tem provocado, segundo alguns estudiosos, mudanças na dinâmica climática do planeta. Nas últimas décadas, observou-se uma relação entre o aumento dos gases de efeito estufa e o aumento das temperaturas do planeta. De acordo com o IPCC, a temperatura da Terra aumentou cerca de 0,85 °C nos continentes e 0,55 °C nos oceanos dentro de um período de 100 anos.

É válido ressaltar que essa correlação não é unanimidade entre os estudiosos, visto que muitos descreditam que o aumento desses gases tem agravado o aquecimento global. Para alguns, esse aquecimento elevado constitui apenas uma fase de variação da dinâmica climática da Terra.

Críticas ao aquecimento global

Não é **consenso** na comunidade científica a ocorrência do aquecimento global, nem mesmo as suas causas. Para muitos, o aquecimento global, que seria uma “farsa”, não se baseia em fatos verdadeiramente científicos, causando certo alarmismo que não se justifica. Em algumas posições, a existência do problema é até admitida, mas não tomada como um efeito das ações antrópicas. Em outras perspectivas, não estaria acontecendo um aquecimento da Terra, mas sim um resfriamento rumo a uma glaciação.

Os chamados “**céticos de clima**” consideram que o gás carbônico não gera efeitos conclusivos sobre o clima, principalmente no sentido de intensificar o efeito estufa. Além disso, mesmo que esses efeitos climáticos ocorressem pelos gases-estufa, eles seriam mínimos, pois os principais reguladores do clima em ordem global são os raios solares e os oceanos.

As linhas de argumentação também se baseiam em contestações de alguns dos elementos acima explicados, como a suposta elevação dos oceanos – que teria ocorrido menos do que se pensa e seria causada por outros fatores, tais como a órbita

terrestre e lunar – e também os dados fornecidos pelo IPCC, que, segundo alguns autores, teriam um rigor científico questionável.

De toda forma, independentemente da existência ou não do aquecimento global, é possível concluir que se deve preservar o meio ambiente ao máximo, principalmente com a redução da poluição e do desmatamento, bem como com a preservação dos recursos hídricos. Afinal, o clima não é o único afetado pelas práticas predatórias geradas pelas atividades antrópicas, que podem acarretar problemas de saúde, falta de água e recursos, entre outras ocorrências.

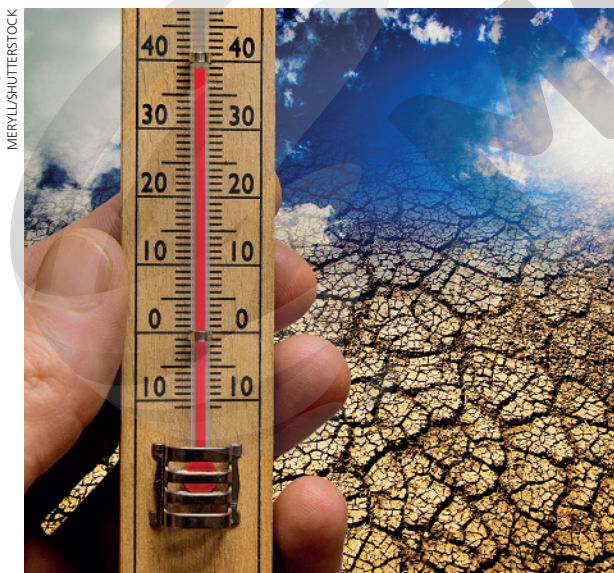
Veja também: [Acordos climáticos para conter o agravamento do aquecimento global](#)

Resumo

O aquecimento global refere-se ao aumento elevado da temperatura média da Terra. Apesar de ser um assunto que não é um consenso na comunidade científica, muitos estudiosos acreditam que esse fenômeno agravou-se em razão das atividades humanas. A poluição do ar por meio de queimadas, do intenso uso de transportes e do aumento da produção no setor industrial também é associada ao aquecimento global. As principais consequências desse fenômeno são o derretimento das calotas polares, o aumento do nível dos oceanos, a diminuição dos recursos hídricos e diversas anomalias climáticas, como El Niño e furacões.

Por Me. Rodolfo Alves Pena e Rafaela Sousa
Mestre em Geografia e Graduada em Geografia respectivamente.

*Mapa Mental por Rafaela Sousa
Graduada em Geografia



O aquecimento global é um fenômeno que tem sido registrado nas últimas décadas e evidencia um aumento anormal da temperatura média da Terra.

Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/aquecimento-global.htm>>. Acesso em: 19 maio 2020.

Artigo de divulgação científica em site de ONG voltada à preservação ambiental

As mudanças climáticas

O que é Aquecimento Global?

Aquecimento global é o aumento da temperatura média dos oceanos e da camada de ar próxima à superfície da Terra que pode ser consequência de causas naturais e atividades humanas. Isso se deve principalmente ao aumento das emissões de gases na atmosfera que causam o efeito estufa, principalmente o dióxido de carbono (CO₂).

O que é Efeito Estufa?

O efeito estufa corresponde a uma camada de gases que cobre a superfície da terra. Essa camada, composta principalmente por gás carbônico (CO₂), metano (CH₄), óxido nitroso (N₂O) e vapor d'água, é um fenômeno natural fundamental para manutenção da vida na Terra, pois sem ela o planeta poderia se tornar muito frio, inviabilizando a sobrevivência de diversas espécies.

Normalmente parte da radiação solar que chega ao nosso planeta é refletida e retorna diretamente para o espaço, outra parte é absorvida pelos oceanos e pela superfície terrestre e uma parte é retida por essa camada de gases que causa o chamado efeito estufa. O problema não é o fenômeno natural, mas o agravamento dele. Como muitas atividades humanas emitem uma grande quantidade de gases formadores do efeito estufa (GEEs), essa camada tem ficado cada vez mais espessa, retendo mais calor na Terra, aumentando a temperatura da atmosfera terrestre e dos oceanos e ocasionando o aquecimento global.

Quais as principais consequências do aquecimento global?

São várias as consequências do aquecimento global e algumas delas já podem ser sentidas em diferentes partes do planeta. Os cientistas já observam que o aumento da temperatura média do planeta tem elevado o nível do mar devido ao derretimento das calotas polares, podendo ocasionar o desaparecimento de ilhas e cidades litorâneas densamente povoadas. E há previsão de uma frequência maior de eventos extremos climáticos (tempestades tropicais, inundações, ondas de calor, seca, nevascas, furacões, tornados e tsunamis) com graves consequências para populações humanas e ecossistemas naturais, podendo ocasionar a extinção de espécies de animais e de plantas.

Quais as causas das mudanças climáticas e do aquecimento global?

As mudanças climáticas podem ter causas naturais como alterações na radiação solar e dos movimentos orbitais da Terra ou podem ser consequência das atividades humanas.

O Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), órgão das Nações Unidas responsável por produzir informações científicas, afirma que há 90% de certeza que o aumento de temperatura na Terra está sendo causado pela ação do homem.

A partir da Revolução Industrial o homem passou a emitir quantidades significativas de gases de efeito estufa (GEE), em especial o dióxido de carbono. Nesse período, a concentração original de 280 ppm⁴ desse gás cresceu até os atuais 400 ppm⁵, intensificando significativamente o efeito estufa. Assim, as atividades humanas passaram a ter influência importante nas mudanças climáticas.

Quais as principais atividades humanas que causam o aquecimento global?

Entre as principais atividades humanas que causam o aquecimento global e conseqüentemente as mudanças climáticas, [estão] a queima de combustíveis fósseis (derivados do petróleo, carvão mineral e gás natural) para geração de energia, atividades industriais e transportes; a conversão do uso do solo; a agropecuária; o descarte de resíduos sólidos (lixo) e o desmatamento. Todas essas atividades emitem grande quantidade de CO₂ e de gases formadores do efeito estufa.

No Brasil, as mudanças do uso do solo e o desmatamento são responsáveis pela maior parte das nossas emissões e fazem o país ser um dos líderes mundiais em emissões de gases de efeito estufa. Isso porque as áreas de florestas e os ecossistemas naturais são grandes reservatórios e sumidouros de carbono por sua capacidade de absorver e estocar CO₂. Mas, quando acontece um incêndio florestal ou uma área é desmatada, esse carbono é liberado para a atmosfera, contribuindo para o efeito estufa e o aquecimento global. Mas as emissões de GEE por outras atividades, como agropecuária e geração de energia, vêm aumentando consideravelmente ao longo dos anos.

Quais são os principais gases de efeito estufa (GEE)?

Os principais gases de efeito estufa são o dióxido de carbono (CO₂), o metano e o óxido nitroso. O CO₂ é o gás que tem maior contribuição para o aquecimento global, pois representa mais de 70% das emissões de GEE e o seu tempo de permanência é de no mínimo cem anos, resultando em impactos no clima ao longo de séculos. A quantidade de metano (CH₄) emitida para a atmosfera é bem menor, mas seu potencial de aquecimento é vinte vezes superior ao do CO₂. No caso do óxido nitroso e dos clorofluorcarbonos (CFCs), suas concentrações na atmosfera são menores, mas o seu poder de reter calor é de 310 a 7 100 vezes maior do que o do CO₂.

Quais são os países que mais emitem gases de efeito estufa?

Historicamente, por conta do desenvolvimento industrial, os países desenvolvidos têm sido responsáveis pela maior parte das emissões de GEE, mas os países em desenvolvimento vêm aumentando consideravelmente suas emissões. Atualmente, a China ocupa o primeiro lugar do *ranking*, seguida por Estados Unidos, União Europeia e pelo Brasil.

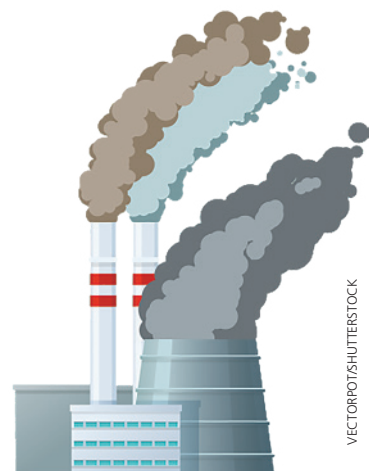
E o que podemos fazer para combater o aquecimento global?

Existem várias maneiras de reduzir as emissões dos gases de efeito estufa e os efeitos no aquecimento global. Diminuir o desmatamento, investir no reflorestamento e na conservação de áreas naturais, incentivar o uso de energias renováveis não convencionais (solar, eólica, biomassa e Pequenas Centrais Hidrelétricas), preferir utilizar biocombustíveis (etanol, biodiesel) a combustíveis fósseis (gasolina, óleo diesel), investir na redução do consumo de energia e na eficiência energética, reduzir, reaproveitar e reciclar materiais, investir em tecnologias de baixo carbono, melhorar o transporte público com baixa emissão de GEE são algumas das possibilidades. E essas medidas podem ser estabelecidas através de políticas nacionais e internacionais de clima.

Disponível em: <https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/reducao_de_impactos2/clima/mudancas_climaticas2/>. Acesso em: 19 maio 2020.



VECTORPOT/SHUTTERSTOCK



VECTORPOT/SHUTTERSTOCK



Vamos iniciar a curadoria das informações.

1. A enciclopédia é produzida pela plataforma *Britannica Escola*, ligada a uma editora muito conceituada e a uma enciclopédia tradicional e respeitada, hoje existente apenas na versão *on-line*.

Verificando as fontes de informação ②

1. Quem produz a enciclopédia *on-line* que disponibilizou o **Texto 1**?
2. A enciclopédia tem dois parceiros. Por que eles contribuem para mostrar sua credibilidade?
3. O **Texto 2** e o **Texto 3** foram reproduzidos de publicações impressas. Investiguem os dois autores.
 - a) Qual é a formação deles?
 - b) Como são vistos por seus pares?
4. O **Texto 4** foi produzido por dois geógrafos e está disponível em um *site* voltado à educação. Como vocês poderiam confirmar a formação dos autores? ③
5. O **Texto 5** foi produzido por uma ONG cujos trabalhos estão voltados à preservação do meio ambiente. Qual seria o risco de um texto sobre aquecimento global considerando esse tipo de produtor?

2. Os parceiros são o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), também vinculada ao ministério. São entidades ligadas à educação e consideradas confiáveis.

Checando as informações

É muito importante verificar se as informações têm validade e isso pode ser feito pela comparação entre os textos levantados durante a pesquisa.

Antes de iniciar, veja o recorte temático de sua pesquisa: seu objetivo é descobrir o que é aquecimento global e quais são suas causas, e sua pesquisa é motivada pelo fato de que há muitas imprecisões na abordagem desse tema.

1. Leia o **Texto 1** e produza uma síntese em tópicos.
 - Deixe espaço entre os itens anotados para que possa incluir, posteriormente, novas informações. Se for possível, use uma folha de papel grande para tornar o trabalho mais fácil.
 - Dispense as informações que não dizem respeito aos tópicos pesquisados.
2. Leia os demais textos e aprimore, progressivamente, sua síntese. ④
 - Inclua dados que complementem os que já estão anotados.
 - Substitua informações imprecisas por outras mais precisas.
 - Anote lado a lado as informações divergentes e, conforme for acessando novos textos, veja quais são as corretas.
 - Caso os textos disponíveis não sejam suficientes para sanar as dúvidas, busque novos documentos confiáveis.
3. Responda às perguntas a seguir para conferir sua síntese. Se for preciso, reformule partes dela. ⑤
 - a) Quais informações frequentes em textos sobre aquecimento global e presentes nos textos lidos você dispensou de sua síntese?
 - b) Algum texto se tornou pouco útil por fugir muito ao recorte temático? Justifique sua resposta. *Os alunos talvez apontem o **Texto 2**, pelo foco no aquecimento global passado e nas consequências futuras do atual aquecimento.*
 - c) Muitos textos apresentam as expressões “efeito estufa” e “aquecimento global” como equivalentes. Qual é o equívoco dessa abordagem?
 - d) Esse equívoco está presente em algum dos textos lidos? *Não.*
 - e) A informação de que o CO₂ é o responsável pelo aquecimento global é imprecisa. Explique por quê. ⑥ *A emissão de CO₂ é a maior entre os gases de efeito estufa, mas ele não é o único gás envolvido no processo.*
 - f) Algum texto cometeu esse equívoco? Retome sua síntese: ela está correta?
 - g) A informação de que as espécies vão ser prejudicadas pelo aquecimento global é uma generalização indevida. Infira por quê. ⑦ *Provavelmente, algumas espécies encontrarão condições mais vantajosas para sua sobrevivência.*
 - h) Algum texto traz tal imprecisão? Sua síntese está livre dela?
 - i) O reconhecimento do aquecimento global e de suas causas não é unânime; alguns grupos questionam essa visão. Quais textos se preocuparam em apresentar esse dado e são, por isso, mais precisos?
 - 3a. O **Texto 1** afirma que “O clima mais quente prejudicaria os seres vivos”, sem apresentar a possibilidade de benefício para algumas espécies.

3a. Steven Mithen é doutor em Arqueologia e autor de inúmeras publicações na área. Tem exercido cargos importantes no campo da pesquisa e da gestão universitária. Tim Flannery é paleontologista e ambientalista. Tem contribuições importantes nos estudos sobre os mamíferos da Australásia (região que inclui a Austrália, a Nova Zelândia, a Nova Guiné e algumas ilhas menores da parte oriental da Indonésia). É professor universitário e publicou inúmeras obras.

3b. Steven Mithen foi eleito membro da Academia Britânica, uma alta distinção acadêmica, além de produzir capítulos para obras feitas em parceria com outros especialistas, o que sugere a confiança destes. Tim Flannery foi nomeado “australiano do ano” em 2007, reconhecimento ao seu papel como comunicador eficaz na explicação de questões ambientais. Recebeu também outros prêmios. Tem livros considerados fundamentais na área ambiental, embora algumas de suas ideias sejam tidas como polêmicas.

4. Sugestões: A busca na internet mostrará outras produções dos dois geógrafos no mesmo *site* e em outros, o que confirma sua formação e sugere confiabilidade.

5. O texto pode ser tendencioso, isto é, mostrar apenas informações que confirmem o aquecimento global, sem informar outras possibilidades.

! Essa discussão será retomada na próxima etapa (**Checando as informações**).



Dica de professor

É importante identificar o **recorte temático**, isto é, o tema específico quando seu professor solicita uma pesquisa ou quando você se dedica a investigar um assunto de seu interesse. Desse modo, você focará no que é essencial sem se perder nas inúmeras informações disponíveis nos ambientes digitais.

! 1. Reserve 15 ou 20 minutos para esta etapa. Considere também a possibilidade de solicitar a atividade como tarefa de casa.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem informações sobre as consequências do aquecimento global, presentes em quase todos os textos, sobre os responsáveis por ele e sobre formas de combatê-lo. Informações sobre o efeito estufa não podem ser dispensadas porque explicam o aquecimento global.

3c. O efeito estufa é um fenômeno natural e indispensável à vida e só se tornou um problema quando se intensificou, provocando o aumento das temperaturas médias do planeta, o aquecimento global.

3f. Embora não tenha cometido o equívoco, o **Texto 3** pode levar a ele por enfatizar o dióxido de carbono e não mencionar os demais gases.

! Comente que, sendo os textos 2 e 3 partes de uma obra, não permitem por si avaliar se a obra é completa ou consistente.

3i. O **Texto 4** apresenta as críticas ao aquecimento global de modo muito claro e o **Texto 5**, embora não desenvolva o tema, menciona que as causas podem também ser naturais.

- j) Sua síntese registrou tanto as causas antrópicas (relativas ao homem) quanto as naturais, que, para alguns cientistas, são as causadoras do aquecimento global?
- k) Se você precisasse confirmar algum dado, que outros tipos de materiais seriam confiáveis?

É lógico!

Os passos que você precisou seguir em **Verificando as fontes de informação** e **Checando as informações** correspondem a um algoritmo expresso em linguagem não computacional. A aprendizagem desses passos deve se constituir em uma base de procedimentos na qual você deve se apoiar para as próximas situações de pesquisa.

Divulgando as informações

Este é o momento de escrever um texto bem preciso sobre o aquecimento global e suas causas. O gênero é o **verbete enciclopédico**, que se caracteriza pela linguagem formal e objetiva. O leitor de um verbete busca nele as informações essenciais e exatas acerca de um fenômeno, objeto, lugar, manifestação artística etc.

1. Anote a entrada do verbete, isto é, seu tema.
2. Planeje a ordem de entrada das informações e inicie a redação do texto.
3. Desenvolva as informações, detalhando-as.
4. Não é preciso atribuir autoria àquilo que é conhecimento generalizado, mas resultados de estudos precisam ser atribuídos a quem os produziu. Por exemplo: *“De acordo com os estudos do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), ...”*
5. Da mesma forma, afirmações muito particulares e opiniões devem aparecer como citação: *“O ambientalista Tim Flannery, na obra Os senhores do clima, afirma que...”,* por exemplo.
6. Se julgar conveniente, divida o verbete em partes e dê um título a cada uma delas.
7. Leia o texto para verificar se permite uma compreensão imediata dos dados e se não há marcas de subjetividade (opiniões, sentimentos etc.).
8. Faça uma revisão para corrigir falhas relativas a ortografia-padrão, uso da pontuação, mecanismos de concordância etc. Veja também se não há repetições desnecessárias, tornando o texto monótono.
9. Se desejar, inclua fotografias ou representações artísticas. Não deixe de anotar os créditos caso não seja você o produtor desse material. Use o padrão nome do fotógrafo/instituição (se houver) ou *site* de que foi copiado.

Antes de considerar seu trabalho finalizado, faça uma autoavaliação, usando o quadro de critérios a seguir.

1	O texto tem a estrutura de um verbete: entrada e texto que a explique?
2	Há uma exposição consistente, precisa e completa do aquecimento global e suas causas?
3	Os estudos dos quais se retiraram informações específicas estão identificados?
4	As opiniões, caso existam, estão marcadas como citações?
5	Existem termos ou informações que precisam ser mais bem explicados?
6	A linguagem do texto é objetiva e formal?
7	O texto busca a neutralidade, evitando ser tendencioso?

Caso perceba falhas em seu texto, reescreva os trechos que não estão satisfatórios. Em seguida, mostre o texto a um colega que o ajude a verificar se alguma falha ainda precisa ser resolvida.

3j. Resposta pessoal. É esperado que o aluno corrija a síntese caso não tenha incluído essa possibilidade.

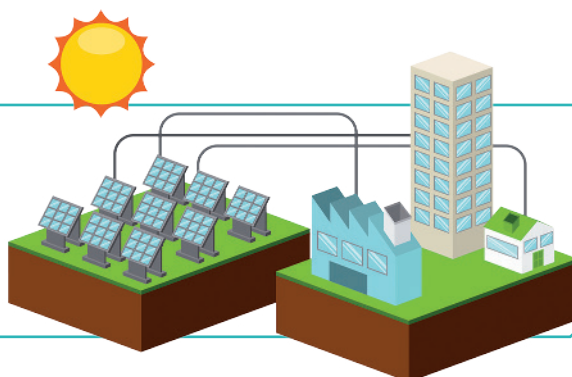
3k. Sugestões: Revistas acadêmicas e sites ligados a instituições governamentais, universidades e núcleos de pesquisa.

! É importante que os alunos sejam estimulados a revisar seus próprios textos de modo a desenvolver estratégias que lhes deem autonomia nas futuras produções.

Lembra?

As representações artísticas são usadas quando não é possível conseguir uma imagem daquilo que se quer mostrar.

Geração de energia solar fotovoltaica (representação).



Em 2019, o jornal britânico *The Guardian* alterou seu guia de estilo, o manual que orienta seus jornalistas na redação dos textos. Veja o que determinou quanto às referências às mudanças climáticas.

mudança climática

não é mais considerada uma expressão que descreva com precisão a seriedade da situação como um todo; em seu lugar, use **emergência climática** ou **crise climática** para descrever o impacto mais amplo da mudança climática. Entretanto, use **colapso climático** ou **mudança climática** ou **aquecimento global** quando for para descrever [o fenômeno] especificamente em um sentido científico ou geofísico, por exemplo, “*Cientistas dizem que o colapso climático levou a um aumento na intensidade de furacões*”.

Disponível em: <<https://www.theguardian.com/guardian-observer-style-guide-c>>. Acesso em: 20 maio 2020.

Segundo a editora-chefe do jornal, Katharine Viner, a expressão “mudança climática” é muito amena e, por isso, pouco produtiva quando se precisa comunicar claramente a gravidade da situação.

Você acha que os textos jornalísticos deveriam usar uma linguagem mais enfática para tratar do tema? Acha que as expressões usadas para relatar e analisar um fato, independentemente dos demais dados do texto, interferem em sua compreensão?

Formem grupos para discutir esse tema e apresentar uma conclusão à turma.

Se eu quiser aprender + – A seção propõe uma reflexão sobre os princípios e funcionalidades das tecnologias digitais de informação e comunicação na produção de textos de divulgação científica. Dialoga, assim, com a CE 7, sobretudo com a habilidade EM13LGG701. Além disso, põe em foco procedimentos de estudo, conforme prevê a

habilidade EM13LP28. Sugerimos que os alunos realizem as atividades em grupos e que você escolha algumas delas para discussão.

SE EU QUISER APRENDER +

Os textos de divulgação científica e seus recursos complementares

A divulgação de conhecimento se dá por meio de gêneros diversos, que se valem de diferentes recursos complementares para tornar suas ideias mais acessíveis e atraentes ao leitor. Alguns desses recursos são específicos do ambiente digital, enquanto outros são compartilhados por publicações impressas e virtuais.

Esta seção propõe a análise desses elementos linguísticos e prevê a releitura dos textos 1 a 5 da seção **Experimentando ser curador**. As questões se referem a eles.

1. Como parte das atividades da **Leitura 1**, você preparou um esquema.

- Compare-o com o mapa mental incluído no **Texto 4**. O que os distingue?
- Você acha que mapas mentais seriam instrumentos úteis para seus estudos? Por quê?
- O mapa mental que compõe o **Texto 4** é redundante em relação ao conteúdo do artigo. O que justifica sua inclusão?

2. O **Texto 1** e o **Texto 4** incorporam uma série de recursos comuns no ambiente digital.

- Avalie os *links* dos dois textos. Que diferença você nota entre eles?
- Você teria clicado em alguns dos *links*? Por quê?
- Qual é a função das fotografias incluídas nesses textos? Você as avalia como úteis para a compreensão da leitura? Por quê?



NARINBG/SHUTTERSTOCK

1a. O esquema é mais sintético e o mapa mental mais detalhado, assemelhando-se a um resumo organizado em blocos, com apoio de recursos visuais. O esquema destaca relações e tende a uniformizar a maneira como são apresentadas as informações, já o mapa mental pode destacá-las com cores e formas diversas.

1b. Resposta pessoal. É interessante que os alunos cite algumas possibilidades de seu uso, articulando-as preferencialmente com as situações reais de estudo.

1c. O artigo está disponível em um site de educação, a que interessa apoiar e facilitar o estudo dos alunos. O mapa mental, bem como o resumo que aparece no final do artigo, concorrem para essa finalidade.

2a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que o **Texto 1** propõe *links* em palavras simples, como *vidro*, ou em expressões que já estão suficientemente explicadas no texto, como *combustíveis fósseis*, enquanto o **Texto 4** usa-os em expressões cuja explicação é mais complexa, como *rios voadores*. Além disso, há *links* para outros artigos associados ao tema, disponíveis no mesmo site.

2b. Resposta pessoal.

! O objetivo da pergunta é levar os alunos a refletir, de um lado, sobre o comportamento de quem pesquisa na internet e, de outro, de quem pesquisa tendo como objetivo apenas realizar um trabalho escolar, sem interesse particular pelo tema.

É lógico!

O mapa mental envolve a abstração e a busca de padrões: é preciso selecionar conceitos importantes e estabelecer relações entre eles a partir de uma lógica representada pelas setas.

2c. Resposta pessoal.

! A discussão deve considerar o fato de que algumas referências podem não ser conhecidas do leitor, como a imagem de calotas polares ou de um glaciar, enquanto outras, como as imagens de desmatamento ou gases expelidos por chaminés, são bastante comuns. Em um ou outro caso, porém, as imagens contribuem para reforçar a ideia de que o aquecimento global é preocupante. A imagem do termômetro (**Texto 4**) cumpre essa função, basicamente. A discussão dos vídeos ocorrerá na próxima seção.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem que a organização dos dados em blocos pode ser uma estratégia útil, já que favorece o acompanhamento da linha de exposição ao identificar o subtema em foco, além de facilitar a localização dos dados.

3. Alguns dos recursos usados no Texto 1 e no Texto 4 não diferem daqueles que poderiam ser usados também em um material impresso.

- Os dois textos contam com subtítulos, que encabeçam blocos de informações. Há vantagem nessa divisão?
- No Texto 4, há palavras destacadas em **bold**, isto é, com a cor reforçada. Qual é a função desse recurso?
- Reflita sobre suas produções textuais na escola e dê um exemplo de gênero em que esse destaque seria cabível e outro em que não seria adequado.

Sabia?

As enciclopédias físicas usavam um recurso bastante parecido com o *link*. Por meio de palavras e expressões em destaque, sinalizavam a existência de outros verbetes que poderiam complementar ou esclarecer o conteúdo daquele que estava sendo consultado. Esse recurso se chama **referência cruzada**.

3b. São destacadas as palavras e expressões mais importantes da exposição, o que contribui para a compreensão das ideias e a localização rápida de uma informação no texto e orienta as anotações.

3c. Sugestões: O destaque de palavras seria adequado, por exemplo, nas anotações de aulas, por se tratar de um material particular e com objetivo de estudo, e não seria adequado em artigos de opinião, em que se esperam recursos de linguagem mais complexos e formais.



Desafio de linguagem

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

O Texto 2 e o Texto 3 são fragmentos de obras de divulgação de conhecimento na área de História e de Ciências Ambientais produzidas para circular, a princípio, como livros. Escolha um dos textos, suponha que fosse republicado em uma revista *on-line* destinada a um público amplo e pense em dois recursos que poderiam facilitar sua compreensão e torná-lo mais interessante para o leitor. Você deve preparar esse material. Por exemplo, se for um *link*, indique a palavra a que está ligado e escreva o texto que apareceria ao clicá-lo.

EXPERIMENTANDO

Nesta segunda parte do capítulo, você vai refletir sobre a composição de outro gênero de divulgação de conhecimentos, que também pode contribuir para a pesquisa de informações.

LEITURA 2

! Nesta atividade, os alunos devem analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros e imagéticos e de suas relações com a linguagem verbal, como preveem as habilidades EM13LP13 e EM13LP14. Criamos estratégias para as turmas que não dispõem de acesso à internet, mas ver o vídeo é indispensável para um estudo completo. Se não houver recursos na escola, veja se é possível usar celulares dos alunos ou solicitar uma tarefa de casa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ho52cg7Q3Xk>>, acesso em: 21 maio 2020.

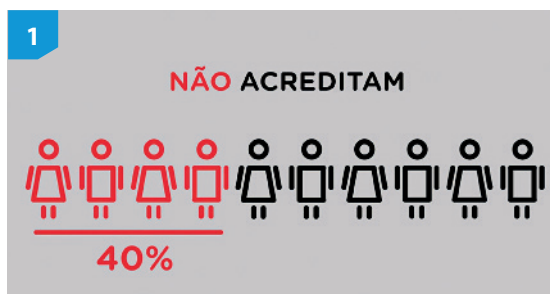
Veja orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Nos textos 1 a 5 de **Experimentando ser curador**, a linguagem verbal escrita é a principal responsável pela construção dos sentidos. As demais linguagens ou semioses são complementares.

Contudo, há gêneros de divulgação do conhecimento que dependem menos da linguagem verbal escrita. Veja, a seguir, a transcrição da fala de um vídeo de divulgação científica produzido pelo jornal *Nexo* e reproduções de algumas de suas imagens.

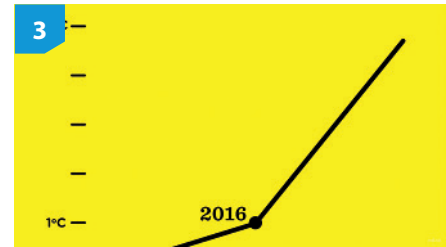
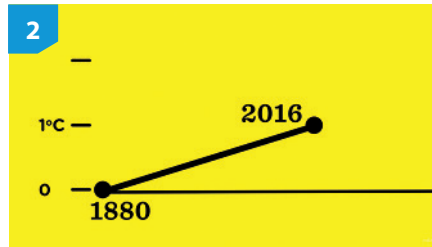
Aquecimento global: por que ele acontece e de quem é a culpa

Uma pesquisa mostrou que 40% dos americanos não acreditam que o aquecimento global é um problema sério. Enquanto o assunto é quase unanimidade entre a comunidade científica, um grupo informal de políticos industriais, chamado Cooler Heads Coalition, trabalha para combater o que eles chamam de “mito”.



O termo **aquecimento global** começou a ser utilizado na década de 1950 nos Estados Unidos, em publicações científicas e revistas especializadas. Demorou mais de vinte anos até o uso corrente pela mídia em geral, e a população começou a ter mais conhecimento do debate só no final da década de 80.

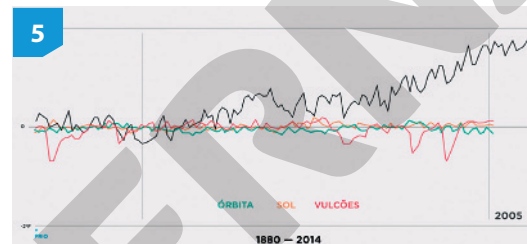
O mundo já esquentou quase 1 °C desde o final do século 19, e projeções calculam que o planeta pode esquentar 6 °C até o final do século 21.



Mas como os cientistas sabem que a Terra está esquentando? E de quem é a culpa?

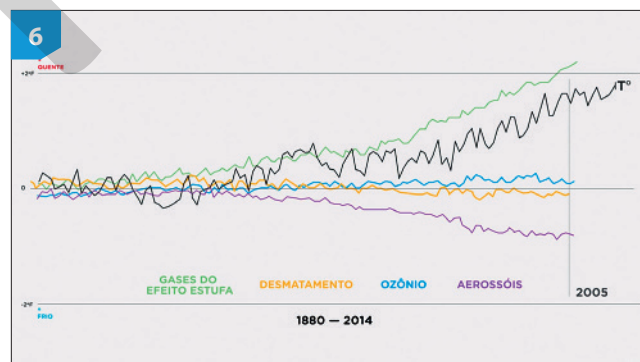
A temperatura anual é medida em mais de 6300 estações ao redor do mundo. Os cientistas observam as tendências das variações climáticas, as chamadas anomalias, que costumam ser equivalentes em todo o globo. As anomalias são mais consistentes que as temperaturas absolutas e permitem estabelecer uma temperatura anual média para o planeta.

Existem diversos fatores naturais e diferentes atividades humanas que influenciam a temperatura no planeta. A Agência Espacial Americana, a Nasa, tem um supercomputador capaz de analisar cada parâmetro e criar simulações para saber o impacto de cada fator sobre o planeta. Numa pesquisa divulgada em 2015, que utilizou dados de 1880 até 2005, a agência mediu o impacto dos fatores naturais e dos fatores humanos no aquecimento global. Entre os fatores naturais medidos estão as variações na órbita terrestre, variações da temperatura solar e atividade vulcânica. O planeta começou a ficar mais quente a partir do começo do século 20. Poderiam os fatores naturais serem responsáveis por isso?



Em 1964, por exemplo, erupções na Indonésia e no Chile derrubaram a temperatura global drasticamente. Isso porque a atividade vulcânica gera gases que bloqueiam os raios solares e esfriam o planeta. Outros fenômenos naturais também influenciaram a temperatura. O El Niño, por exemplo, transformou 1998 no ano mais quente já registrado até então.

Entretanto a curva do impacto de fenômenos naturais não dialoga com a tendência da temperatura anual observada. Em contrapartida, a emissão de gases de efeito estufa pela humanidade teve impacto significativo e se mostra a principal causa do aquecimento global. Combinado com os efeitos de outros fatores humanos, como o desmatamento e a emissão de ozônio e aerossol, obtemos este gráfico aqui:



Observe como, a partir da década de 1950, a linha de impacto das atividades humanas e a da temperatura média observada no planeta seguem a mesma direção, e desde então a temperatura não para de subir.

Enquanto o debate público ficou centrado nas políticas de crescimento sustentável, o consumo de matérias-primas e a emissão de gases que provocam o efeito estufa explodiram. Atualmente é crescente a preocupação pública para adotar medidas que possam transformar esse cenário.

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

No final de 2015, 195 países reunidos na conferência do clima em Paris, conhecida como Cop-21, assinaram um tratado universal de combate ao aquecimento global. O acordo é histórico: foi a primeira vez que todos os países assumiram compromissos relacionados ao clima. Entre as medidas do acordo, um teto para o aquecimento do planeta.

O objetivo é limitar o aquecimento global em 2 °C ou até mesmo 1,5 °C até o final do século 21. Isso significa que todos os países terão de fazer mais do que já tem sido feito até agora.

A ciência é clara: o mundo está esquentando e isso traz consequências para a humanidade. Os países já reconheceram o problema. A tarefa de trabalhar para evitá-lo está agora principalmente nas mãos dos líderes políticos e industriais. Resta saber o que eles farão a respeito.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ho52cg7Q3Xk>>. Acesso em: 21 maio 2020.



1. A imagem 1 mostra a proporção de norte-americanos que acreditam ou não na seriedade do aquecimento global e, com isso, evidencia que não são poucos os que deixam de se preocupar com o problema. As imagens 2 e 3 mostram um gráfico que registra o possível aumento da temperatura até o final do século XXI e, com a mudança da trajetória da linha (3), evidenciam a gravidade do problema. A imagem 4 mostra a distribuição das estações (por amostragem) no planeta, sugerindo que há abrangência suficiente para os dados serem considerados confiáveis.

Por dentro do texto

1. As imagens 1 a 4 não são essenciais para a compreensão dos dados em si, mas têm efeito argumentativo. Analise cada uma delas para identificar sua finalidade.
2. Nesse vídeo, o texto verbal não faz referência às imagens que são apresentadas simultaneamente a ele, exceto no trecho que corresponde à imagem 6. Quais são as marcas linguísticas dessa referência? Qual é a consequência desse procedimento? *O pronome este, o advérbio aqui e a forma imperativa observe conduzem o espectador à observação da imagem, cujas informações completam o texto verbal e se tornam, por isso, indispensáveis.*
3. Qual é a função da imagem 7 reproduzida? *A imagem contribui para mostrar a dimensão do problema do aquecimento global ao registrar a presença de inúmeros líderes no Cop-21.*

Papo aberto sobre o texto

1. Você, particularmente, aprende mais assistindo a um vídeo como esse ou lendo um verbete enciclopédico ou artigo de divulgação científica? *Resposta pessoal.*
2. Na sua opinião, os vídeos são instrumentos de ensino mais potentes do que outros gêneros que divulgam conhecimento, como os livros didáticos e as revistas de divulgação científica? Por quê? *Resposta pessoal.*

! **Papo aberto sobre o texto** – A discussão considera o comportamento do usuário de internet. Alguns alunos podem mencionar que costumam assistir a vídeos porque aprendem mais ou ficam mais atentos quando aceitam textos multissemióticos. Outros podem informar que preferem os textos escritos, porque podem controlar melhor o contato com as informações, lendo-as conforme seu ritmo de compreensão e de anotação, por exemplo. Também é interessante que comentem os recursos disponíveis. Algumas simulações na área de Ciências da Natureza contribuem muito para a compreensão de fenômenos físicos. Também na área de Linguagem há contribuição: a possibilidade de ouvir falantes de diversas áreas pode contribuir para a compreensão da variação linguística, por exemplo.

E SE A GENTE...

PESQUISASSE?

! A atividade dialoga, principalmente, com as habilidades EM13LP30 e EM13LP32, que dizem respeito à realização de pesquisas em fontes abertas e confiáveis, usando procedimentos de curadoria, e procura ampliar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa articulando-as com suas escolhas pessoais. Veja orientações no **Suplemento para o Professor**.

Pesquisar pode ser um processo muito entediante quando não temos interesse pelo tema ou quando não somos capazes de fazer uma pergunta sobre ele que nos inquiete de fato.

Nesta atividade, você deve definir o recorte temático de uma pesquisa sobre aquecimento global que o interesse e formulá-lo como pergunta. Esse recorte pode ser estimulado pelo vídeo de divulgação científica “Aquecimento global: por que ele acontece e de quem é a culpa”, pelas demais leituras do capítulo ou por outras fontes com as quais você tenha tido contato.

Depois, você responderá à pergunta, usando os procedimentos de curadoria que estudou no capítulo.

Dica de professor

Esse é um momento oportuno caso você tenha uma opinião diferente acerca do tema. Algumas pessoas não creem que esteja ocorrendo o aquecimento global e afirmam que se trata de um mito. Se você pensa assim, determine um recorte do tema que lhe permita investigar seu ponto de vista.

! Esta é uma atividade que exige o uso da internet e de um computador para montar a fotorreportagem. Ainda que não seja o ideal, os alunos podem usar celulares para realizar a pesquisa, produzir o texto em formato manuscrito e apenas indicar o endereço em que estão as fotos que desejariam usar. Podem também usar algum aplicativo disponível nos celulares, uma vez que o texto a ser produzido é relativamente curto, o que diminui o desconforto.

EXPRESSION

Iniciativas jovens

Durante o Fórum Econômico Mundial de 2020, realizado em Davos (Suíça), a jovem ativista Greta Thunberg (foto) comentou que não podia reclamar por não ser ouvida, referindo-se ao fato de a mídia ter dado destaque às suas manifestações em defesa do meio ambiente. Ela chamava a atenção para a existência de outros jovens engajados nessa luta.

Neste projeto, você e seu grupo deverão fazer uma fotorreportagem sobre as várias iniciativas de jovens na preservação do planeta e apresentá-las aos demais estudantes de sua escola. A fotorreportagem poderá ser apresentada em formato físico ou digital.



JASON ALDENBLOOMBERG/GETTY IMAGES

Etapa 1

Você já viu uma fotorreportagem? Esta foi produzida para relatar como viviam os moradores da cidade mineira de Barão de Cocais diante do risco de ruptura de uma barragem de minérios na região. Dez fotografias acompanhadas de textos verbais permitem ao leitor compreender os fatos apresentados. A seguir estão reproduzidas duas delas.



DOUGLAS MAGNO

Esta é a abertura da reportagem. Além da fotografia, contém o título, a linha fina, o nome dos autores e a data.

Há mais de três meses, os moradores de Barão de Cocais, em Minas Gerais, vivem sob tensão pelo risco de rompimento da barragem Sul Superior, que abastece a mina do Congo Soco. Perigo iminente alterou rotina e economia local.

Na segunda fotografia, o texto-legendado, à maneira do lide de notícias e reportagens, deve contextualizar o assunto que será tratado.



DOUGLAS MAGNO

As demais fotografias detalham o assunto. Há sempre um diálogo claro entre a imagem e o texto-legendado que a acompanha.

Embora curtos, os textos-legendado precisam ser informativos e precisos. A linguagem deve ser compatível com o contexto de circulação: tipo de publicação, assunto e leitores esperados. O monitoramento é necessário, já que se trata de um texto jornalístico voltado à divulgação de conhecimento.

5. Apenas as pessoas que moravam na chamada zona de autossalvamento, a primeira área a ser atingida pelo mar de lama caso haja ruptura da barragem, foram retiradas em fevereiro. Em março, a barragem passou para o nível 3 de alerta, quando há ruptura iminente ou já está rompendo. Foi quando os moradores da chamada zona secundária, onde a lama chegaria em cerca de uma hora e 12 minutos, passaram por simulado de fuga com a Defesa Civil estadual. Na foto, placas colocadas pela Vale em Barão de Cocais indicam as rotas de fuga em caso de emergência.

Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/25/album/1558812631_611002.html#foto_gal_1>. Acesso em: 8 jul. 2020.

Numa fotorreportagem, o conjunto das fotografias deve construir um relato aprofundado e coeso do tema.

Etapa 2

Iniciem a pesquisa dos nomes dos jovens que têm se destacado ao realizar atividades que podem contribuir para a preservação ambiental.

- Quais tipos de fonte podem oferecer esse tipo de informação?
- Quais são as palavras-chave para uma busca eficiente?

Após encontrar os nomes, iniciem a pesquisa de cada um, consultando as páginas pessoais desses jovens e outros materiais que falem deles. Usem os procedimentos de curadoria estudados no capítulo para validar as informações.

Etapa 3

Planejem a fotorreportagem e produzam os textos.

1. Seleccionem as imagens. Devido ao tema, vocês não terão fotos autorais, mas, por ser um trabalho escolar, podem se valer de material produzido por outras pessoas desde que anotem o nome do fotógrafo (quando houver) e citem o documento do qual as fotografias foram copiadas (endereço na internet).
2. Organizem as imagens de modo a compor uma sequência coerente.
3. Definam as informações que formarão cada um dos textos-legenda.
4. Redijam esses textos-legenda e façam uma cuidadosa revisão da linguagem.
5. Escolham o título da fotorreportagem, considerando a linha de raciocínio exposta. O título deve ser atraente e informativo.
6. Formulem a linha fina e a revisem.
7. Verifiquem se o conjunto está bem organizado e se os textos são suficientemente informativos. Retomem a pesquisa se perceberem que alguma informação está imprecisa ou incompleta.

Etapa 4

Produzam a fotorreportagem.

1. Montem a página de abertura e as demais páginas.
2. Cuidem da diagramação para que exista uniformidade entre as páginas.
3. Estejam atentos para o tipo de letra a usar: ele precisa oferecer boa legibilidade e estar adequado ao tom do texto. Há fontes mais formais ou menos formais, mais modernas ou mais tradicionais etc.
4. Sejam caprichosos na página de abertura. Definam a disposição das informações de modo a haver correta hierarquização entre o título e os demais dados.

Se houver possibilidade, façam uma publicação digital. Vocês podem criar um *blog* da turma, fazer um álbum no Facebook, criar uma *thread* (linha) no Twitter, usar o formato *stories* agrupado nos “destaques” no Instagram ou mesmo fazer uma publicação em aplicativos de mensagem. Nesse caso, um grupo de administradores pode postar as imagens com suas legendas e depois inserir os alunos no grupo.

Caso prefiram o formato físico, imprimam cada fotografia e seu texto-legenda em uma página e agrupem o conjunto usando grampo, cola ou costura. Após a circulação do material entre os colegas de classe, ofereçam a fotorreportagem para a biblioteca da escola, que poderá exibir o conjunto dos textos.

! A pesquisa, provavelmente, levará a nomes como o do irlandês Fionn Ferreira, que desenvolveu um sistema para prevenir a chegada de microplásticos ao oceano; do canadense Autum Peltier, envolvido em campanhas para a preservação de água; da sul-africana Ayakha Milethafa, que luta pela redução da emissão de gases tóxicos; da brasileira Anna Luisa Beserra, que recebeu o prêmio Jovens Campeões da Terra, principal prêmio ambiental das Nações Unidas, por seu projeto para a potabilidade da água.

Não é preciso responder às questões; elas são apenas estímulos. Caso veja necessidade, sugira aos alunos que busquem os dados em notícias e reportagens relativas ao tema ambiental. As palavras “meio ambiente”, “aquecimento global”, “jovem”, “ativista”, entre outras, podem facilitar a pesquisa.

3. Mesmo os alunos que estão manuseando o texto podem ficar atentos à formatação, explorando o tamanho da letra, o formato, a mudança ou intensificação da cor para destaque etc.

! Se não for possível usar a internet, mas houver acesso a computadores, os alunos podem montar suas galerias usando programas de apresentação.

! Caso opte pelo formato físico, sugira ao bibliotecário que reserve uma prateleira ou mural para essa exposição (nesse caso, os textos podem ficar dentro de saquinhos plásticos afixados para que seja possível retirar as produções) e que vá, ao longo de um ou dois meses, trocando as fotorreportagens.



Recado final

Muitos gêneros podem ser usados para divulgar conhecimento e alguns deles não são específicos do campo das pesquisas e do estudo. Gêneros do campo jornalístico, como a fotorreportagem, e artístico, como as HQs, por exemplo, podem também ter essa finalidade. Em seus projetos autorais, considere as condições de circulação do texto – quem vai ler, se já existe ou não interesse pelo tema, de quanto tempo as pessoas dispõem para ler etc. – para escolher o melhor gênero e explorar seus recursos.

Descobrimos novas aventuras

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.

Envolver-se em aventuras, experimentar desafios corporais, enfrentar riscos controlados e superar limites são ações intrínsecas às práticas corporais de aventura, as quais podem ser muito prazerosas.

Você conhece algumas delas? Já as viu em reportagens e vídeos? Que tal fazermos uma pesquisa sobre uma das PCA, o *trekking*, e, em seguida, realizarmos uma vivência prática dessa modalidade?

! A seguir, são apresentados dois textos que discorrem sobre boas práticas de pesquisa usando as TDIC. Neles, são apresentadas condutas essenciais para uma boa pesquisa, como consideração do contexto de produção, análise crítica das ferramentas de busca, definição de um método, checagem dos dados encontrados, entre outros procedimentos que serão essenciais em toda a trajetória escolar dos alunos, em todas as áreas do conhecimento. Elas servirão de guia para a realização da pesquisa na seção **E se a gente construisse um guia para novatos no trekking?**.

Antes de iniciarmos a nossa pesquisa, é importante que saibamos que a experiência de se informar envolve algumas condutas e procedimentos prévios para que as informações encontradas gerem conhecimentos sólidos e embasados. Nos textos a seguir, conheceremos alguns desses procedimentos, que vão ajudar na pesquisa.

LEITURA

As práticas corporais de aventura (PCA), competitivas ou não, envolvem perícia e proeza corporal por serem imprevisíveis e imporem risco controlado a ser superado. Ocorrem em diferentes ambientes (urbano, aéreo, terrestre, aquático, misto) e podem ser classificadas de diversas formas (urbanas e na natureza, por exemplo). As práticas sistematizadas que envolvem todas essas ações recebem diversas denominações, como esportes radicais, esportes de aventura, esportes extremos, atividades físicas de aventura, atividades de aventura na natureza, entre outras.

! Neste capítulo, os alunos serão levados a ampliar seus conhecimentos sobre uma modalidade específica das práticas corporais de aventura (PCA), o *trekking*, por meio da pesquisa e da experimentação corporal. Eles exercitarão práticas de pesquisa privilegiando o uso consciente, ético e reflexivo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), para construir um guia para novatos na modalidade. Em seguida, vivenciarão o *trekking*, refletindo sobre essa prática corporal e avaliando o impacto que a pesquisa e a construção do guia tiveram na experiência. As habilidades desenvolvidas no capítulo são a EM13LGG501, a EM13LGG503 e a EM13LGG704.

! Para ampliar sua reflexão e dar exemplos de trabalho com as PCA, sugerimos o artigo “A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física”, de Alexander Klein Tahara e Sandro Carnicelli Filho. (*Arquivo de Ciências do Esporte*, v. 1, n. 1, 2013), disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/245>>. (acesso em: 13 ago. 2020).

Na dissertação de Laercio Claro Pereira Franco intitulada “Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo”, você encontrará mais exemplos de como trabalhar com o *trekking* nas aulas de Educação Física. Programa de pós-graduação em Educação Física. Rio Claro (SP): Universidade Estadual Paulista, 2008.

Como saber se uma fonte de informação é confiável ou não?

Nem toda informação publicada na internet é confiável. Isso era algo que todas as pessoas deveriam saber, embora algumas nem imaginem. Quando se faz uma pesquisa no Google, querer um resultado rápido é uma necessidade de se informar. Mas quem sabe dizer se a informação encontrada é válida ou não? [...]

Existe uma controvérsia, por exemplo, com a Wikipédia. Por um lado, estão as pessoas que desacreditam no conteúdo publicado pela plataforma, por não reunir os requisitos para ser considerada uma fonte confiável, pela falta de autoria dos textos e, inclusive, por sua falta de objetividade. Por outro lado, estão os que dão maior importância para a colaboração participativa na criação de conteúdos de qualidade e de rápida atualização. Um estudo elaborado pela revista *Nature* concluiu que a Wikipédia é tão confiável quanto a *Enciclopédia britânica*.

Normas para fontes confiáveis

[...]

[...] Não basta permanecer com a informação da primeira pesquisa [do Google], no primeiro resultado; temos que olhar para depois da primeira página de resultados. Sobretudo, prestar atenção ao meio em que se publica, seu autor, se o conteúdo ajuda a encontrar o que se busca...

[...]

Cinco conselhos rápidos para avaliar a confiabilidade da informação

1. Não fique com o primeiro resultado. Pesquise, compare e revise. Use a busca avançada.
2. Veja quem escreve a informação. Leia as credenciais do autor e de sua reputação.
3. Repare no meio em que se publica tal conteúdo para ver se há algum tipo de sinal na informação ou de publicidade.
4. Atente-se ao conteúdo, se é atual, original, correto (bem escrito), possui um raciocínio lógico e cita suas fontes de informação.
5. Pergunte a um bibliotecário(a), peça sua opinião.

COMO saber se uma fonte de informação é confiável ou não? *CartaCapital*, 10 jul. 2018. Biblioo: cultura informacional. Disponível em: <<http://biblioo.info/como-saber-se-uma-fonte-de-informacao-e-confiavel-ou-nao/>>. Acesso em: 10 maio 2020.



Como pesquisar na internet

Os *sites* de busca são ferramentas essenciais quando é necessário pesquisar sobre algum assunto para um trabalho escolar, coleta de informações para um projeto na empresa ou qualquer outra finalidade em particular. Contudo, esses *sites* não fazem milagres sozinhos.

Uma boa busca é o resultado do modo com que a pessoa realiza a sua pesquisa. Mesmo que você encontre *sites* com muitas informações que são aparentemente úteis, o trabalho de pesquisa não termina por aí. É necessário ler atentamente os conteúdos selecionados, além de analisar as informações apresentadas com base em critérios como autoria (o autor é um especialista na área?) e qualidade das fontes utilizadas. Em outras palavras, é preciso ser criterioso da mesma forma que seríamos com as fontes impressas.

Dicas para fazer uma boa pesquisa

- Antes de mais nada, **saiba muito bem o que deseja buscar**. Quanto mais detalhes, mais fácil será encontrar bons conteúdos na internet.
- Experiências anteriores com a internet ajudam na hora de **selecionar a melhor informação**. Ao longo do tempo, fica mais fácil reconhecer os *sites* mais confiáveis e os caminhos mais seguros na internet. [...]
- O **Google** não é o único caminho para encontrar boas informações na internet. Apesar de ser a principal ferramenta de busca (corresponde a cerca de 86% das pesquisas no mundo inteiro [...]), há outros *sites* que você pode utilizar para iniciar a sua busca por conteúdos, tais como Bing, DuckDuckGo, Yahoo! Search e Qwant.
- **Evite ser muito genérico nas suas buscas**. Um exemplo básico: se procura por informações sobre “medicina legal”, não coloque apenas o termo “medicina” (você terá milhares de resultados, incluindo outros tipos de medicina, como medicina veterinária, medicina ortomolecular etc.). Muito menos elabore a busca somente com o termo “legal”. Sempre que possível, utilize o maior número de termos relevantes para uma maior eficiência na busca. Da mesma forma, evite usar termos desnecessários que não têm significado por si mesmos, pois eles aumentam a chance de resultados sem consistência.
- **Vá além da primeira página de resultados de uma busca**. Fique atento também para as primeiras palavras que acompanham cada resultado. Se as primeiras descrições lhe interessarem, vá direto a esses *links*. Preste atenção nos endereços do *site* e domínios (.com, .gov, .org, ...). Eles podem dizer muito sobre o grau de credibilidade das fontes e as características das informações apresentadas.
- **Mantenha o foco**. Embora a internet permita o acesso a diversos conteúdos relevantes, é também um caminho fácil para a distração.
- A Wikipédia é uma enciclopédia coletiva universal que oferece **conteúdos livres e reutilizáveis**. É uma boa ferramenta para consultar os mais diversos conteúdos e artigos de boa qualidade. Além disso, possui outros projetos como o Wikilivros (livros didáticos e manuais livres), Wikidata (bases de dados livres) e Wikivoyage (comunidade de guias de viagens livres).
- **Ligue o desconfiômetro**. Isso significa não acreditar piamente em tudo o que você vê na internet. Habitue-se a ser crítico. Não se trata apenas de *e-mails* alarmistas de correntes ou lendas propagadas pelas redes sociais. Muitas vezes, há muitas informações desconstruídas que podem gerar confusão. Por isso, a comparação entre diferentes fontes e o exercício do poder de análise tornam-se essenciais. Sempre que possível, procure consultar conteúdos diferentes e tenha clara a ideia de que nada é totalmente imparcial neste mundo. Até mesmo livros, enciclopédias e *sites* de grandes instituições carregam certos pontos de vista dos seus responsáveis.
- Procure sempre conteúdos que apresentem diversas **referências**. Por exemplo, se você encontrar um artigo na Wikipédia, verifique as fontes indicadas e consulte os *links* para verificar outros conteúdos que possam enriquecer a sua pesquisa com novas informações.
- Ao buscar informações em **blogs e páginas de redes sociais**, procure saber se o autor é um especialista na área para a qual ele escreve.
- Não se esqueça de anotar os *links* e as **referências bibliográficas** para citar no seu trabalho ou para retornar aos conteúdos.

[...]

SÃO PAULO (Estado). Biblioteca virtual. *Como pesquisar na internet*.

Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/internet-e-tecnologia/como-pesquisar-na-internet.php>>. Acesso em: 10 maio 2020.



KOYA979/SHUTTERSTOCK

Tá ligado!

No capítulo 2 desta unidade, você encontrou passos detalhados para a realização de pesquisas. Associe as informações que estão lá com as disponíveis na **Leitura 1**.

Piamente: com convicção total.

Investigue. Permita que os alunos explorem a ferramenta livremente, pois os campos de busca são auto-explicativos. Esse motor de busca poderá ajudá-los, em grande medida, nas pesquisas que realizarão na seção **E se a gente construisse um guia para novatos no trekking?**.

Investigue

O Google possui um sistema de pesquisa avançada, que possibilita uma busca bem mais específica. Acesse-o e explore suas funções (disponível em: <https://www.google.com/advanced_search>; acesso em: 11 maio 2020).

Por dentro dos textos

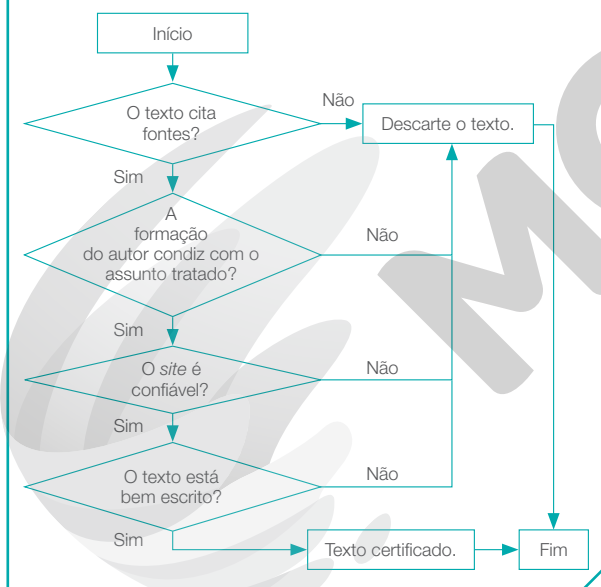
1. Copie e complete, no caderno, o quadro a seguir com práticas recomendáveis e não recomendáveis em uma boa pesquisa.

As respostas são sugestões.

	Práticas recomendáveis	Práticas não recomendáveis
Variedade das fontes pesquisadas	Não se contentar com os primeiros resultados, comparar fontes e consultar conteúdos diferentes.	Ficar com os primeiros resultados.
Verificação da autoria	Checar o currículo e a formação do autor.	Não atentar à autoria.
Verificação do suporte em que o texto é publicado	Checar o site ou meio em que o texto é publicado, procurando conteúdos que contenham referências boas e diversas.	Não checar de onde vem a informação.
Verificação da qualidade e da confiabilidade do texto	Verificar se o texto é bem escrito, atual, coerente e se cita suas fontes, sendo criterioso da mesma forma que seria com fontes impressas.	Não analisar a construção do texto.

É lógico!

Com base nos dados do quadro, você pode construir um algoritmo que sirva aos seus propósitos. Veja um exemplo:



2a. O **Texto 2** orienta o uso do maior número possível de termos relevantes para a pesquisa, além de evitar termos que não têm significado em si mesmos.

2. O **Texto 2** defende a tese de que pesquisas na internet precisam ter um objetivo específico.

- a) Quais dicas são apresentadas para aumentar a eficiência das buscas nos navegadores?
 b) Além da objetividade, o produtor desse texto orienta o pesquisador a ligar o “desconfiômetro”. Como você traduziria essa expressão para o campo das boas práticas de pesquisa?

2b. Ligar o “desconfiômetro”, no contexto do **Texto 2**, significa adotar uma postura crítica diante dos dados encontrados.

3a. O **Texto 1** menciona que existe uma discussão entre os que consideram a Wikipédia uma fonte fidedigna e aqueles que duvidam de seu conteúdo. O **Texto 2** não questiona a qualidade da enciclopédia digital.

3. Os dois textos apresentam pontos de vista diversos sobre a Wikipédia.

- 3b. Resposta pessoal. Solicite aos alunos que apresentem argumentos para sustentar seu ponto de vista.
 a) Quais são eles?
 b) Em sua opinião, a Wikipédia é confiável?

4. Levando em consideração o que discutimos até aqui, formule um parágrafo curto que responda à seguinte questão, feita no **Texto 1**: “Mas quem sabe dizer se a informação encontrada é válida ou não?”.

Sugestão: Toda e qualquer informação encontrada deve ser muito bem avaliada antes de ser considerada pertinente. Devem ser checados pontos como: qualidade do texto, citação e variedades das fontes utilizadas, currículo e formação do autor, verificação do suporte de publicação, entre outros.

E SE A GENTE...

CONSTRUÍSSE UM GUIA PARA NOVATOS NO TREKKING?

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

Agora que você já conhece um pouco mais sobre as práticas e os métodos de pesquisa, é hora de dar início à aventura de se informar. O *trekking*, uma prática corporal de aventura na natureza muito apreciada, será nosso objeto de pesquisa e aprendizagem.

Construiremos, em grupos de 3 a 5 integrantes, um guia para novatos no *trekking*, que nos ajudará na vivência prática que realizaremos na seção **Bora pra quadra?**, mais adiante.

Momento de planejar

Um guia para novatos é um documento produzido com linguagem clara e acessível para orientar pessoas que nunca tiveram contato com determinada atividade. Com isso em mente, pensem nas seguintes questões:

1. Que perguntas um novato poderia fazer sobre o *trekking*?
2. Que imagens o guia pode conter para introduzir a prática?
3. Que recursos devem ser usados para facilitar a localização e a compreensão das informações?
4. Como o guia deve ser formatado e diagramado para que seja agradável à leitura, mesmo de não praticantes de *trekking*?

Após responder, façam um esboço do guia, predefinindo quantas páginas terá e a função de cada uma delas, indicando os blocos de informação com seus títulos, definindo a inserção de fotografias ou esquemas etc. Não deixem de reservar páginas para capa e quarta capa.

É lógico!

Nesta atividade, sua criatividade – uma habilidade relacionada ao pensamento computacional – entra em ação para realizar etapas definidas, as quais condizem com um algoritmo.

! Lembre os alunos de, a cada fonte pesquisada, anotar título, autor, ano e endereço do site, se for o caso. Alerta-os para o fato de que não é permitido copiar textos da internet no guia.

Momento de elaborar

Agora, com base no esboço de seu guia, iniciem a pesquisa, lembrando-se sempre de manter o foco no que já foi definido. Acrescente seções ao guia apenas se julgar indispensáveis.

Após o levantamento das informações, redijam os textos que deverão constar do guia, atentando à melhor forma de expor cada parte: texto com parágrafos; lista de tópicos; fotografias com legendas; esquemas etc.

Com os textos devidamente finalizados e as imagens escolhidas, construam o guia, prestando atenção ao uso das cores e à hierarquia das informações. Seu guia pode ser feito usando um programa de edição de textos ou pode contar com páginas manuscritas. Nos dois casos, o mais importante é a qualidade das informações e a boa organização dos dados.

Não se esqueçam de elaborar um título e de inserir os nomes dos integrantes do grupo na capa.

Momento de avaliar

Troquem os guias entre os grupos e avaliem os seguintes pontos, tecendo comentários a respeito de cada um deles:

! Os alunos não precisam esgotar todos esses pontos, mas passar por alguns deles.

1. O guia apresenta um conteúdo atual e relevante para um novato compreender o *trekking*?
 - a) Definição do que é *trekking*;
 - b) Movimentos corporais envolvidos no *trekking*;
 - c) Quem pode praticá-lo;
 - d) As modalidades de *trekking*;
 - e) Roupas e materiais necessários para a prática de *trekking*;
 - f) Lugares mais famosos do Brasil para praticar *trekking*;
 - g) Benefícios do *trekking* para o praticante;
 - h) Relação do *trekking* com a preservação da natureza.
2. O guia apresenta suas fontes de pesquisa?
3. As fontes são suficientemente variadas e confiáveis, isto é, são escritas por pessoas ou instituições com experiência na área?
4. As informações estão organizadas de forma clara e coerente?
5. As imagens ajudam a compreender melhor as informações sobre o *trekking*?

Momento de reescrever

Com base na avaliação anterior, reescrevam o guia, buscando corrigir os problemas apresentados. Passem a limpo a versão final.

Momento de apresentar

Apresentem a produção de vocês para o restante da sala, expondo um resumo do que aprenderam sobre o *trekking* e explicando as etapas que tiveram de seguir para chegar ao resultado final. Deixem esse guia em um local da escola, como a biblioteca, para que os alunos de outras turmas possam ler e aprender sobre essa prática corporal de aventura.

! Estimule os alunos a falar sobre o que aprenderam a respeito do *trekking*, se ficaram entusiasmados para vivenciar a modalidade e quais as dificuldades que experimentaram durante a pesquisa, relacionando-as à experiência de se informar e aos desafios inerentes a ela. Solicite que expliquem, por exemplo, a razão de terem escolhido determinada diagramação, os motivos para o uso de algumas imagens etc.

! No texto a seguir, são apresentadas diversas informações sobre o *trekking*. O objetivo é consolidar as informações encontradas durante a pesquisa e realizar algumas discussões mais aprofundadas antes da vivência prática.



Antes de partirmos para a vivência prática, vamos ler um texto com mais algumas informações sobre o *trekking* e suas modalidades. Leia-o com atenção. O termo predominantemente foi inserido no texto para indicar que,

geralmente, o *trekking* é uma atividade de longa duração e de intensidade média ou baixa, mas se a trilha for de curta duração e de alta intensidade pode ser, também, uma atividade física anaeróbica.

Trekking
O *trekking* ou caminhada é uma atividade física, [predominantemente] aeróbica, que consiste no ato de caminhar em trilhas naturais, buscando maior contato com a natureza. É, na verdade, a mais antiga e conhecida forma de deslocamento desde que o homem ascendeu à qualidade de bípede e iniciou o ato de caminhar. Pode ser praticado tanto como uma forma de lazer, quanto em competições. Nesse caso, trata-se do *trekking* de regularidade e das corridas de aventura, modalidades que surgiram no início da década de 90, quando amantes da natureza resolveram adaptar as regras dos enduros de moto e jipe à caminhada ecológica.

O *trekking* é uma das atividades ao ar livre mais seguras, e que pode ser praticada por qualquer pessoa saudável, em qualquer idade. Para aqueles que não praticam atividade física regularmente, o melhor caminho é se exercitar em caminhadas mais curtas, em praias ou parques. Porém, antes de praticar qualquer atividade física é necessário que se faça uma avaliação médica para garantir a segurança. Os praticantes do *trekking* aliam o prazer em contemplar a natureza com os benefícios da atividade física, tentando fugir do *stress* do dia a dia.

Não existe uma idade mínima para a prática do *trekking*. O ideal é que o iniciante esteja acompanhado sempre de guias experientes, que já tenham feito a trilha anteriormente. Uma das maneiras de se iniciar no esporte é fazer a primeira trilha com uma agência especializada ou com algum grupo organizado, como os clubes excursionistas.

O Brasil é um local privilegiado para a prática do esporte, já que conta com trilhas espalhadas por todo o país, em locais de beleza diversa (chapadas, montanhas, praias, planaltos etc.) e inigualável.

Enduro: competição de resistência em terrenos acidentados.



Tipos de trekking

Existem diferentes tipos de *trekking* que são definidos pelo fator motivador da atividade (lazer ou competição) e por outras características como duração, distância, velocidade e regularidade. Conheça a seguir:

Trekking de um dia — Com curta duração, é uma atividade de lazer muito utilizada no Brasil, principalmente próximo aos grandes centros urbanos. A caminhada tem aproximadamente 10 km com início e fim bem definidos.

Travessias ou trekking de longa distância — Trata-se de uma atividade de lazer, uma caminhada realizada entre dois pontos, cujo objetivo final é atingir o local proposto. É praticado por grupos com equipamentos para pernoites (como barraca e saco de dormir) e alimentação própria.

Trekking de regularidade — Tem caráter competitivo. Um percurso não conhecido dos participantes é pré-determinado pela organização, para a realização de uma trilha, com tempo e local definidos. O importante não é a velocidade, e sim manter-se no percurso correto e no tempo determinado. Utilizam-se planilhas com velocidades médias, distâncias e símbolo-referência.

Trekking de velocidade — Também tem caráter competitivo e são chamadas de corridas de aventura. O objetivo dos competidores é alcançar postos de controle definidos pela organização da prova, no menor tempo possível, utilizando o caminho que melhor se adaptar ou achar melhor, e usando recursos como cartas de navegação e bússola.

Os equipamentos necessários para o *trekking* são mais baratos que os de outros esportes de aventura, mas mesmo assim precisam ser escolhidos com muito cuidado e critério, avaliando não apenas preço, mas também a qualidade. Equipamentos adequados podem garantir maior conforto à atividade. [...]

SOARES, Marcia. *Trekking. Trilhas e Rumos*, Teresópolis, 2009. Disponível em: <https://trilhaserumos.com.br/dicas-roteiros/dicas_de_uso/trekking/>. Acesso em: 14 mar. 2020. (Adaptado).



Papo aberto sobre o texto

! Para responder às questões, os alunos devem recorrer à pesquisa realizada, além das informações da **Leitura 2**. Reúna alunos de diferentes grupos de pesquisa para que um complemente a informação do outro ou a conteste, obrigando-os à checagem dos dados.

1. Em grupos, comparem os conhecimentos contidos no guia que elaboraram na seção anterior com os do texto que acabaram de ler. Em seguida, respondam às atividades seguintes.

- Quem pode praticar o *trekking*?
- O que é preciso fazer antes de iniciar a prática do *trekking*?
- Quais indumentárias e equipamentos são necessários para a prática do *trekking*?

2. É possível praticar o *trekking* na sua cidade?

3. Levando em consideração a experiência da pesquisa e a leitura do texto, reflitam:

- Qual é a especificidade do *trekking* que o diferencia das outras práticas corporais de aventura?
- O que diferencia as práticas corporais de aventura das demais práticas corporais (danças, lutas, jogos, ginásticas)?

1a. Qualquer pessoa saudável, de qualquer idade, pode praticar o *trekking*, desde que esteja habituada a caminhar. O tipo de trilha é um fator importante a ser considerado, pois pode haver locais de risco e de difícil acesso que exijam preparo e experiência.

1b. Fazer uma avaliação médica e começar com caminhadas mais curtas. Além disso, deve-se escolher um grupo ou um guia especializado para iniciar a modalidade, evitando o risco de se perder ou de cair em armadilhas naturais existentes no caminho.

1c. Para a prática, são indicadas roupas leves, com tecidos de secagem rápida e que se adaptem ao clima (calça ou short, corta-vento, capa de chuva, casaco), calçados adequados ao tipo de trilha, mochila ou pochete que comporte os objetos necessários, garrafa de água, acessórios (bonés, óculos de sol, bastão de caminhada), protetor solar, kit de primeiros-socorros, lanterna, lanche, entre outros. Em competições, bússola, GPS e mapas também são itens obrigatórios. Todos os equipamentos e as indumentárias utilizados devem ser de boa qualidade para maior segurança do praticante.

2. Resposta pessoal.

Caso a resposta seja negativa, estimule os alunos a pensar nas razões e nos problemas de não existirem espaços naturais destinados à atividade física desse tipo em algumas cidades e suas proximidades, o que desestimula a prática.

3a. Diferentemente de outros tipos de caminhada, o *trekking* tem longa duração e é realizado em trilhas naturais.

3b. Na própria definição podemos verificar essa diferença. As práticas corporais de aventura envolvem pericia e proeza corporal por serem imprevisíveis e oferecerem risco controlado a ser superado, além de desenvolver a descoberta dos seus limites e a interação com a natureza. O conjunto desses aspectos não é visto nas demais práticas corporais.

! Estimule os alunos a expressar suas percepções a respeito do *trekking* e das práticas corporais de aventura levando-os a refletir sobre o *trekking* como uma linguagem com características singulares. Será um importante preparo para a vivência prática.

! Neste momento, é importante considerar a realidade escolar, adaptando as práticas aos locais disponíveis – dentro ou no entorno da escola, ou ainda em saída pedagógica. Se optar por uma saída pedagógica,

verifique previamente as dicas e recomendações de segurança. Lembre-se da autorização dos pais e de levar materiais de primeiros-socorros. Conte com outros membros da equipe escolar para acompanhá-los, ajudando na

BORA PRA QUADRA ?

Depois de nos aventurarmos na coleta de informações e na pesquisa sobre *trekking*, agora é hora de vivenciarmos essa prática. Para tal, é necessário escolher um local adequado junto com seu professor, ponderando os riscos e as possibilidades para uma caminhada tranquila, porém desafiadora.

Vocês podem optar por realizar a atividade em um ambiente externo — em praças e parques existentes em sua cidade ou em locais especializados para a prática — ou dentro da própria escola.

! O *trekking* em ambiente externo

Caso seja possível realizar a *trekking* em um ambiente externo, lembrem-se dos seguintes pontos:

- Não desconsiderem as praças e os parques existentes em sua cidade.
- O percurso deve ser previamente conhecido pelo professor ou por um guia.
- Verifiquem a distância e o tempo do percurso, pois pode haver colegas que não estejam acostumados a caminhar por um longo tempo.
- Consultem o tipo de terreno da trilha e preparem o calçado mais adequado.
- Verifiquem a existência de locais para parada e descanso.
- Atentem às roupas e aos acessórios que serão utilizados durante a prática: blusas leves, bermuda ou calças adequadas para prática de atividade física, boné (caso seja norma, utilize o uniforme da escola).
- A identificação é essencial: portem sempre crachás ou etiquetas que contenham o seu nome, o nome da escola e telefones para contato, tanto de um familiar quanto da escola.
- Consultem a previsão do tempo, pois, em caso de chuva e frio, recomenda-se o uso de casaco, corta-vento, capa de chuva, entre outros.
- Preparem, no dia anterior, a mochila com cantil, protetor solar, repelente e *kit* de primeiros-socorros. Tomem cuidado para que não fique muito pesada, colocando apenas o necessário.
- Aproveitem para apreciar a natureza!

? Sabia?

O *hiking* também é uma caminhada na natureza, porém mais acessível e rápido que o *trekking*. Ele não dura mais de um dia – sendo considerado um bate e volta na trilha –, portanto não é necessário levar equipamentos para acampamento nem mochilas grandes.

! Realizando o *trekking* dentro da escola

Caso não seja possível a atividade externa, uma boa opção é organizar, dentro da escola e com a ajuda do professor, uma prática parecida com a modalidade *trekking* de velocidade. Também chamada de corrida de aventura,

! Vamos denominar as práticas indicadas nas atividades como *trekking*, embora saibamos que serão necessárias várias adaptações para colocá-las em prática. Desejamos, no entanto, estimular a inclusão do termo no repertório do aluno e sua consideração como prática corporal possível.

organização. Caso a prática seja realizada na escola, considere todo o espaço disponível, para que os alunos possam vivenciar o *trekking* de forma prazerosa. A vivência escolhida deve ser prazerosa e propiciar sensações positivas aos alunos, independentemente do local escolhido, para que eles possam apreciar essa prática corporal.

consiste em passar por pontos de controle no menor tempo possível, escolhendo o melhor caminho, com o uso de cartas de navegação e bússolas.

Sigam as etapas:

- Dividam-se em quatro grupos diferentes, atribuindo uma cor e um nome para cada um deles.
- Escolham sete localidades da escola para serem os pontos de controle, como, por exemplo, quadra de futebol, biblioteca, sala de informática, jardim etc.
- Em conjunto com o professor, desenhem e marquem no mapa a localização desses sete pontos para facilitar o *trekking*. *Veja orientações no Suplemento para o professor.*
- Após a largada, os grupos devem percorrer os pontos de controle no menor tempo possível, comprovando a sua passagem por eles com *selfies* em celulares, por exemplo. O grupo deve percorrer os pontos em conjunto, não sendo permitida a separação dos integrantes.
- Vence o grupo que atravessar o percurso em menor tempo.

! Roda de conversa da vivência

Ao final da experiência, tenha sido ela realizada dentro ou fora da escola, realizem uma roda de conversa para discutir os seguintes pontos:

- O que acharam da vivência do *trekking*?
- Você teve alguma dificuldade durante o trajeto?
- De qual momento mais gostou? Por quê?
- A pesquisa, a construção do guia para novatos e a **Leitura 2** ajudaram na realização da vivência?
- Qual aprendizado obtido com a prática poderia ser incluído no guia?
- O guia que vocês elaboraram poderia, de fato, ajudar um iniciante na prática? *Veja orientações no Suplemento para o professor.*



É lógico!

A reflexão final prevê uma avaliação da experiência. As perguntas decompõem o problema em vários aspectos para facilitar a visão das partes e estimular uma construção mais eficiente do todo.



Recado final

As práticas corporais de aventura representam oportunidades de uso do corpo e do movimento em contato direto com o meio ambiente, em situações que envolvem riscos e desafios, permitindo aos praticantes explorarem seus limites corporais no espaço urbano ou na natureza. Antes de praticá-las pela primeira vez, no entanto, é importante realizar uma pesquisa criteriosa, que forneça conhecimentos que gerem experiências prazerosas, seguras e desafiadoras. Esperamos que, agora, você esteja apto a se aventurar!

O planejamento da introdução

! Acreditamos que as unidades que formam o volume desenvolvem inúmeras habilidades que contribuem para oferecer aos alunos suporte para a realização da proposta de redação do Enem. Realizando pesquisas, debatendo temas contemporâneos e ocupando-se do planejamento, elaboração, revisão e reescrita de textos de gêneros diversos, os alunos já estão realizando operações fundamentais para esse momento de avaliação. Ainda assim, optamos por detalhar alguns elementos típicos do gênero dissertativo-argumentativo e oferecer uma simulação da produção textual solicitada nesse exame. Consulte o Suplemento para o professor para mais informações sobre o Enem na coleção.

1. A autora afirma, no primeiro parágrafo, que o acesso à cultura, embora garantido pela Constituição, não é amplo e relaciona isso com o modelo de urbanização brasileiro.

1. A autora caracteriza o processo de urbanização brasileiro como “elitista e segregacionista”. Como essa caracterização se relaciona com seu posicionamento sobre o tema?

Essa expressão retoma as características já citadas das cidades brasileiras. O emprego de um substantivo adequado para fazer a retomada contribui para a concisão do texto.

2. Nesse trecho, a autora aponta consequências da segregação social. De que forma essas consequências se relacionam com o posicionamento dela?

4. Essa ideia é retomada no final do parágrafo, em um trecho que a esclarece. Explique-a com suas palavras.

O percurso desenvolvido por você ao longo dos capítulos deste volume lhe permitiu desenvolver uma série de habilidades fundamentais para a produção de textos proficientes, capazes de cumprir seu propósito comunicativo. Como você sabe, uma situação em que precisará demonstrar essa proficiência na escrita é a prova do Enem, uma etapa importante de sua formação.

Você terá a oportunidade agora de estudar, mais detidamente, um dos aspectos do gênero solicitado nessa prova. Seu foco estará nas formas de introduzir o tema a ser desenvolvido.

Inicie analisando um texto que recebeu nota máxima no exame. Ele responde à proposta do ano de 2019, cujo tema foi “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. A coletânea levava o aluno a refletir sobre a importância do cinema em nossa cultura e, ao mesmo tempo, sobre as restrições que boa parte da população enfrenta no acesso a ele.

Leia o texto e responda às questões atentamente para analisar as estratégias da autora.

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure o acesso à cultura como direito de todos os cidadãos, percebe-se que, na atual realidade brasileira, não há o cumprimento dessa garantia, principalmente no que diz respeito ao cinema. Isso acontece devido à concentração de salas de cinema nos grandes centros urbanos e à concepção cultural de que a arte é direcionada aos mais favorecidos economicamente.

É relevante abordar, primeiramente, que as cidades brasileiras foram construídas sobre um viés elitista e segregacionista, de modo que os centros culturais estão, em sua maioria, restritos ao espaço ocupado pelos detentores do poder econômico. Essa dinâmica não foi diferente com a chegada do cinema, já que apenas 17% da população do país frequenta os centros culturais em questão. Nesse sentido, observa-se que a segregação social – evidenciada como uma característica da sociedade brasileira, por Sérgio Buarque de Holanda, no livro “Raízes do Brasil” – se faz presente até os dias atuais, por privar a população das periferias do acesso à cultura e ao lazer que são proporcionados pelo cinema.

Paralelo a isso, vale também ressaltar que a concepção cultural de que a arte não abrange a população de baixa renda é um fato limitante para que haja a democratização plena da cultura e, portanto, do cinema. Isso é retratado no livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, o qual ilustra o triste cotidiano que uma família em condição de miserabilidade vive, e, assim, mostra como o acesso a centros culturais é uma perspectiva distante de sua realidade, não necessariamente pela distância física, mas pela ideia de pertencimento a esses espaços.

Observe que a autora se vale de dados numéricos, de difícil contestação, para construir seu argumento.

Com a referência a uma autoridade no tema, a autora dispensou-se de comprovar a afirmação sobre a sociedade brasileira.

3. O termo “também” explicita a relação existente entre os dois parágrafos argumentativos. Qual é o tipo de relação estabelecido entre eles?

Trata-se de uma relação de adição; as informações se complementam.

A mera afirmação de que existe uma “concepção cultural” que exclui a população mais pobre da arte não é suficiente para convencer o leitor de sua veracidade. Por isso, a autora atesta essa ideia citando a obra de Carolina Maria de Jesus.

4. A autora afirma que uma questão cultural influencia a segregação de parte da população em relação ao acesso a bens culturais: a ideia de não pertencimento aos espaços a eles destinados.

2. A constatação de que a população periférica é privada do acesso à cultura e ao lazer comprova que a distribuição das salas em um espaço restrito tem impedido a democratização desse acesso.

5. Espera-se que os alunos notem que há uma imprecisão na afirmação da autora. Ainda que o Ministério da Economia seja o responsável pelo orçamento público, os demais ministérios contam com verbas para a realização das atividades pertinentes a seus campos de atuação.

5. O Ministério da Economia é um agente competente para a realização da ação sugerida? Por quê?

Como também é esperado na conclusão, a autora aponta uma maneira de implementar a proposta que sugere.

6. Com que informações apresentadas nos parágrafos de desenvolvimento essa proposta dialoga mais diretamente?

Com a ideia de que uma parcela da população não entende que pertence aos espaços em que circulam os bens culturais.

Dessa forma, pode-se perceber que o debate acerca da democratização do cinema é imprescindível para a construção de uma sociedade mais igualitária. Nessa lógica, é imperativo que o Ministério da Economia destine verbas para a construção de salas de cinema, de baixo custo ou gratuitas, nas periferias brasileiras por meio da inclusão desse objetivo na Lei de Diretrizes Orçamentárias, com o intuito de descentralizar o acesso à arte. Além disso, cabe às instituições de ensino promover passeios aos cinemas locais, desde o início da vida escolar das crianças, mediante a autorização e contribuição dos responsáveis, a fim de desconstruir a ideia de elitização da cultura, sobretudo em regiões carentes. Feito isso, a sociedade brasileira poderá caminhar para a completude da democracia no âmbito cultural.”

SOCHA, Ana Clara. Confira exemplos de redação nota 1000 do Enem 2019, *Brasil Escola*, 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2019-estudantes-nota-1000-dao-dicas-para-redacao/347658.html>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Espera-se, na conclusão, o detalhamento da proposta de atuação. Ele revela a reflexão do autor sobre as circunstâncias da aplicação de sua proposta.

Observe que a ideia de que salas de cinema devem ser construídas na periferia dialoga com o argumento que aponta a urbanização como uma das causas da restrição de acesso ao cinema.

! Optamos por não alterar o texto da candidata para que os alunos percebam que notas altas não implicam um texto perfeito, isentos de imprecisões ou falhas. Entende-se que são escritos, predominantemente, por jovens que ainda não completaram sua formação. Se achar conveniente, discuta isso com a turma.

1d. O operador argumentativo indica que as informações que introduz são causas da não garantia do direito à cultura, ideia apresentada anteriormente.

2. Sim. Está claro, no primeiro parágrafo, que será discutido o acesso à cultura, especialmente ao cinema, e a ideia de que, embora sendo um direito, não é garantido.

SE EU QUISER APRENDER +

Agora, vamos focar, com mais detalhamento, a introdução, parte do texto em que o produtor informa ao leitor a questão que vai discutir e evidencia sob qual perspectiva será tratada.

1. A autora inicia seu texto empregando o operador argumentativo “embora”, que relaciona duas informações importantes para o texto. 1a. A informação de que o acesso à cultura é um direito consolidado na Constituição Federal e a informação de que esse direito não é garantido na prática.
 - a) Que informações são essas?
 - b) Qual informação recebe maior destaque? A informação de que o direito à cultura não é garantido na prática.
 - c) Qual palavra é responsável por retomar essa ideia no segundo período do parágrafo? A palavra “isso”.
 - d) De que maneira o operador argumentativo “devido a” relaciona as informações do segundo período àquela que é retomada?
2. Em geral, espera-se que a introdução dos textos dissertativos-argumentativos realize dois objetivos: apresente a discussão que será realizada e afirme o posicionamento do autor em relação a ela. Esses objetivos foram cumpridos no primeiro parágrafo do texto? Explique.
3. Ainda na introdução a autora usou uma estratégia que a ajudou a organizar os parágrafos de desenvolvimento. Explique como ela procedeu.
4. É possível optar por um parágrafo de introdução com uma quantidade maior de informações. Leia esta introdução de outro texto que obteve pontuação máxima na mesma prova.

Durante a primeira metade do século XX, as obras cinematográficas de Charlie Chaplin atuaram como fortes difusores de informações e de ideologias contra a exploração e o autoritarismo no continente americano. No contexto atual, o cinema permanece como um importante veículo de conhecimento, mas, no Brasil, não há o acesso democrático a essa mídia, em decorrência das disparidades socioeconômicas nas cidades, as quais fomentam a elitização dos ambientes de entretenimento, e da falta de investimentos em exposições populares, as quais, muitas vezes, são realizadas em prédios precários e não são divulgadas. Portanto, é imperativo promover mecanismos eficientes de integração dos telespectadores para facilitar o contato com filmes, proeminentes na introdução dos cidadãos.

DUARTE, Eduarda. *Brasil Escola*, 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2019-estudantes-nota-1000-dao-dicas-para-redacao/347658.html>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Se achar conveniente, comente que o produtor do texto se confundiu ao identificar o público de cinema com o termo “telespectador”, que se refere ao público da televisão.

Dica de professor

Uma forma comum de introdução é tratar qualquer situação como uma característica típica do momento presente. Esses textos se iniciam com clichês como “Atualmente...” ou “No mundo contemporâneo...”. Procure evitar construções desse tipo, sendo mais objetivo em suas contextualizações.

3. A autora apresentou duas causas para o posicionamento que declarou e, dessa forma, antecipou o conteúdo que seria detalhado em cada um dos dois parágrafos argumentativos.

4b. Sim. A forma verbal “permanece” garante a retomada da caracterização dos filmes como “difusores de informações”.

Ajude os alunos a observar que os filmes de Chaplin são caracterizados como difusores de informações e ideologias, e que estes termos são retomados pela expressão “conhecimento”.

4c. Resposta pessoal.

Espera-se que os alunos observem que a referência a Chaplin cumpre a função de evidenciar certa importância do cinema, distinguindo-o do mero entretenimento, e que essa ideia contribui para fundamentar a crítica ao acesso restrito ao cinema. Isso é suficiente para contextualizar o tema.

! Desafio de linguagem. Sugestão: Ao longo do século XX, o cinema se consolidou como forma artística, servindo ao lazer, divulgando conhecimentos e promovendo, ao transpor para as telas universos particulares, a reflexão sobre a existência. Essas funções que a arte exerce garantiram a ela seu reconhecimento como direito pela Constituição Federal. Esse direito, entretanto, não tem sido garantido para o conjunto da população, e, por isso, é necessário que o poder público tome as medidas necessárias para cumprir sua atribuição constitucional de conduzir à “democratização do acesso aos bens de cultura”. A atividade tem como objetivo garantir que o aluno compreenda, na prática, o funcionamento de um parágrafo de introdução. Julgamos conveniente que todo o conteúdo do parágrafo fosse fornecido pelo enunciado da atividade a fim de permitir ao aluno se concentrar na formulação da ideia, sem se deter, neste momento, na seleção de informações.

! Nesta seção, apresentamos uma proposta de redação que mobiliza informações que foram tratadas em um dos capítulos do volume, de forma que o aluno estará preparado para construir sua argumentação. Em que pese a artificialidade da situação, é importante lembrar que o aluno está construindo seu repertório e que, ao final do ciclo, poderá produzir textos sobre temas que não foram trabalhados de forma dirigida.

4a. A ideia de que o cinema pode ser um “veículo de conhecimento”.

- A autora incorpora uma referência de seu repertório cultural: a obra do cineasta Charles Chaplin. Que ideia essa referência introduz?
- O segundo período está bem articulado a essa referência? Explique.
- A ideia de que os filmes contribuem para a luta “contra a exploração e o autoritarismo” não é desenvolvida ao longo do texto. Na sua opinião, isso cria um problema para a coerência ou a progressão do texto?



Desafio de linguagem

Agora, você deverá exercitar sua capacidade de articular informações em uma introdução coerente e capaz de realizar as funções esperadas dessa parte do texto.

Parta do fato de que a Constituição Federal garante, em seu artigo 215, o “pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional” e explicita que o poder público deve promover ações que conduzam à “democratização do acesso aos bens de cultura”. Elabore uma introdução que afirme a necessidade de ação do governo para garantir o acesso pleno à cultura para a população brasileira.

A introdução deve também dialogar com as informações a seguir, que estavam presentes na coletânea:

- O cinema surgiu como instrumento científico; posteriormente, se consolidou como forma de arte.
- O cinema proporciona lazer, divulga conhecimentos e, ao registrar a existência, permite a reflexão sobre ela.
- A função social cumprida pela arte e pela cultura garante seu reconhecimento como direito pela Constituição Federal.
- O direito à arte e à cultura não tem sido garantido.



EXPERIMENTANDO SIMULAR UMA REDAÇÃO DO ENEM

Agora, você deve produzir um texto de sua autoria, com base em uma nova proposta de redação semelhante às exigidas nas provas do Enem.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1

Precisamos lembrá-las de que suas vidas são moldadas pelo debate global mesmo que elas não participem dele. Um bom exemplo é o do mercado de trabalho. Mesmo que você não se interesse por política e ciência, almeja um emprego, não? Mas em 2050 muitos empregos desaparecerão porque os computadores serão melhores do que os humanos na confecção de roupas, condução de caminhões, diagnóstico de doenças e mesmo no ensino da História. [...] em 2050, um caixa de mercado e um operário da indústria têxtil que perderem seu emprego para uma Inteligência Artificial não terão para onde ir porque os novos empregos exigirão um alto nível de competência, criatividade e iniciativa. O problema será especialmente grave nos países em desenvolvimento cuja economia depende de empregos menos qualificados.

Disponível em: < <https://www.terra.com.br/diversao/yuval-noah-harari-autor-de-sapiens-investiga-o-presente-em-21-lico-es-para-o-seculo-21,659a3e0abd258b609d73c6d135cff0eb4xuwoh3n.html> >. Acesso em: 8 jun. 2020.

Texto 2

A Carta Magna coloca em seu artigo 6º, como uma das garantias sociais, o direito ao trabalho, deixando o dispositivo mencionado bem claramente assentado, sem margens a interpretações ou divagações acerca do assunto. Não há, por conseguinte, outra forma de entender o art. 6º da Carta Magna senão que todo cidadão brasileiro tem direito ao trabalho. Direito este a ser protegido pelo Estado, no sentido de disponibilizar trabalho digno e decente aos seus cidadãos.

Também é fundamental considerar o direito ao trabalho digno e decente, consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, artigos 23 e 24, e nas diversas Convenções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho.

Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/35702/a-eficacia-do-direito-fundamental-da-protecao-em-face-da-automacao-previsto-no-inciso-xxvii-do-art-7-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Texto 3

Já foi publicado que, nos Estados Unidos, 47% dos empregos estão ameaçados de extinção por substituição tecnológica. As pessoas estão assustadas e gritando: “Os robôs irão roubar nossos empregos!” No curto prazo, a explosão de novas tecnologias irá, sim, gerar um deslocamento nos empregos. Mas, no longo prazo, deve acontecer uma mudança nos padrões e formas de trabalho, e milhões de empregos de outro tipo serão criados. A revolução tecnológica irá aumentar a produtividade por hora de trabalho e diminuirá custos.

Disponível em: <<https://www.institutomillennium.org.br/tecnologia-e-o-futuro-do-emprego/>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Texto 4



O TRABALHADOR IDEAL*

	EM 2015	EM 2020
1	RESOLVE PROBLEMAS COMPLEXOS	RESOLVE PROBLEMAS COMPLEXOS
2	COORDENA-SE BEM COM OS OUTROS	TEM PENSAMENTO CRÍTICO
3	SABE ESCOLHER E MOTIVAR EQUIPAS	É CRIATIVO
4	TEM PENSAMENTO CRÍTICO	SABE ESCOLHER E MOTIVAR EQUIPAS
5	É DIPLOMÁTICO E CONCILIADOR	COORDENA-SE BEM COM OS OUTROS
6	SABE FAZER CONTROLO DE QUALIDADE	ESTÁ ATENTO ÀS REACÇÕES DOS OUTROS
7	PROCURA SOLUÇÕES PARA AS PESSOAS	AVALIA CUSTOS E BENEFÍCIOS NAS DECISÕES
8	AVALIA CUSTOS E BENEFÍCIOS NAS DECISÕES	PROCURA SOLUÇÕES PARA AS PESSOAS
9	OUVE COM ATENÇÃO, FAZ PERGUNTAS	É DIPLOMÁTICO E CONCILIADOR
10	É CRIATIVO	É FLEXÍVEL NO USO DO CONHECIMENTO

* As dez competências mais valorizadas no inquérito do Fórum Económico Mundial

Disponível em: <https://alvarovelho.net/images/artigos/InfoFuturo_trabalho.jpg>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Os impactos das novas tecnologias sobre o futuro do trabalho 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.

! Sugerimos que a situação de escrita desse texto seja semelhante àquela encontrada nas avaliações externas; essa é uma forma de familiarizar os alunos com os procedimentos da prova e, assim, minimizar o estresse que podem experimentar ao realizá-la. Oriente-os a permanecer em silêncio durante todo o tempo de produção e a não se levantar das carteiras. Forneça todo o material necessário para a prova, inclusive uma folha de rascunho.

Dica de professor

O tangenciamento ocorre quando o texto faz uma abordagem parcial do tema. Ele trata do assunto a que o tema se vincula, mas coloca em segundo plano a discussão proposta.

A **tese** é uma síntese do ponto de vista defendido em um texto de caráter argumentativo. Ela não precisa necessariamente expressar uma concordância ou discordância em relação a algo, mas precisa indicar a ótica sob a qual o tema será discutido.

Momento de planejar

O planejamento de um texto, como você sabe, é fundamental para que a escrita seja feita com eficiência e qualidade, em especial nas situações em que o tempo para isso é severamente limitado. Esse planejamento pode ser feito de diversas maneiras. À medida que entrar em contato com diferentes formas de planejar, procure se perguntar quais lhe parecem mais adequadas.

No caso dessa proposta, detalharemos o planejamento da introdução.

1. Identifique com clareza o tema sobre o qual você deverá escrever. Anote-o, com destaque, na parte superior de sua folha de rascunho para não o perder de vista. Às vezes, durante a seleção das informações a serem incluídas no texto, nos distanciamos do recorte temático e isso pode levar ao tangenciamento.
2. O assunto dessa redação deve ser familiar a você, porque foi tratado em um dos capítulos deste volume. Procure relembrar as discussões ocorridas e as leituras feitas e anote, de forma concisa, as informações que contribuem para a discussão dos prováveis efeitos do uso da tecnologia no trabalho dos brasileiros.
3. Reflita sobre os problemas e os benefícios da utilização das novas tecnologias e procure definir sua posição em relação ao tema: Você acha que a inserção de novas tecnologias é inevitável? Crê que é benéfica? Acha que deve ser regulada em nome da preservação de empregos? Em seguida, pense nos argumentos que podem sustentar sua posição.
4. Agora, elabore uma tese, evitando formulações genéricas como “é benéfica a automação do trabalho” ou “a automação do trabalho causará muitos problemas”. Você observou, na redação que analisamos, uma tese que enuncia dois aspectos da discussão, o que permite que os parágrafos de argumentação se concentrem ora em um, ora em outro. Essa é uma boa solução, por isso, antecipe a escolha desses aspectos para aproveitá-los na tese.
5. Selecione uma ou duas informações pertinentes para contextualizar sua tese. Você pode, por exemplo, recorrer a exemplos históricos que mostrem como as inovações tecnológicas foram absorvidas pela sociedade caso sua tese defenda que mudanças nos empregos serão inevitáveis.
6. Planeje seus parágrafos argumentativos, selecionando informações atreladas à tese e que possam ser aproveitadas para a formulação da proposta de intervenção.
7. Planeje sua conclusão, com a proposta de intervenção exigida no comando da redação. Lembre-se de que é necessário: descrever a ação proposta; designar o agente responsável por sua execução; explicar a maneira como a ação deverá ser realizada; e explicitar os efeitos esperados da ação.
8. Verifique se aquilo que foi determinado para o desenvolvimento e a conclusão são coerentes com a introdução planejada. Pode ser necessária uma adequação no desenvolvimento dos argumentos ou na própria introdução.

Momento de elaborar

1. Redija seu parágrafo de introdução, prestando atenção à coerência e à boa articulação entre os dados usados para a contextualização e a tese.

2. Elabore seus parágrafos argumentativos, desenvolvendo as ideias de maneira plena. Não perca de vista que a forma de apresentar os dados deve estar voltada à comprovação da tese.
3. Faça o parágrafo de conclusão. Garanta que a proposta de intervenção dialogue com os argumentos apresentados no decorrer do texto.

Ao tratar da avaliação do tipo textual, os documentos produzidos pelo Inep mencionam que as partes componentes da estrutura do tipo dissertativo-argumentativo são a introdução, a argumentação e a conclusão. Chamamos, assim, de parágrafos argumentativos aqueles que desenvolvem a tese apresentada na introdução.

✦ Momento de revisar

Após a escrita do texto, é comum a sensação de que o trabalho foi terminado. Entretanto, essa sensação pode levar a um descuido em relação à etapa seguinte, que pode ser decisiva para seu desempenho na redação.

Uma das competências avaliadas pelo Enem, a chamada “Competência 1”, exige que o aluno demonstre “domínio da modalidade escrita da língua portuguesa”. Avaliam-se, aqui, a presença de desvios gramaticais, como os de ortografia e de concordância verbal, e o domínio das estruturas sintáticas que levam à construção de uma argumentação precisa e clara.

Faça duas leituras do texto, com objetivos diferentes. Na primeira, avalie a fluência das frases, verificando se os períodos estão sintaticamente completos. Na segunda leitura, verifique se não há falhas na ortografia ou desvios gramaticais. Caso sejam necessárias alterações, faça um traço sobre aquilo que deve ser excluído e escreva a correção cuidando para não dificultar a leitura.



É lógico!

Procure criar algoritmos que orientem sua revisão de texto. Por exemplo: Há dúvidas sobre a regência de algum verbo? Não – fim; Sim – em situação de prova – mudar o verbo; Sim – em outra situação – consultar um dicionário específico.

✦ Momento de avaliar

Forme grupos com quatro integrantes. Durante a leitura dos textos, comparem os posicionamentos expressos e observem a maneira como cada um construiu sua introdução, em especial como elaborou a tese. Em seguida, dividam-se em duplas para uma avaliação com base na grade a seguir.

1	As informações apresentadas na introdução são interessantes e contextualizam adequadamente a tese?
2	A tese foi apresentada de maneira clara?
3	Operadores argumentativos articulam adequadamente a tese às demais informações da introdução?
4	A tese permite o desenvolvimento de dois parágrafos argumentativos claramente associados a ela?
5	Os parágrafos argumentativos estão plenamente desenvolvidos, sem que falem informações importantes?
6	A conclusão retoma de forma clara as ideias desenvolvidas nos demais parágrafos?
7	A proposta de intervenção responde diretamente a problemas descritos no decorrer do texto?
8	A proposta de intervenção descreve uma ação, atribui essa ação a um agente, explica a maneira como a ação deve ser executada e explicita os efeitos esperados dela?
9	A linguagem empregada é formal, como se espera dessa situação comunicativa?
10	O texto está isento de falhas na ortografia ou segmentação e de desvios gramaticais?

✦ Momento de reescrever

Leia com atenção a avaliação de seu colega e, se julgar necessário, converse com ele sobre os problemas apontados em seu texto. Se as observações não estiverem claras, peça que as esclareça e, se julgar que ele pode ajudá-lo, peça que explique algumas das estratégias que usou para evitar os problemas observados. Faça o mesmo por ele. Esse momento de troca pode ser muito valioso para ambos: aquele que explica explicita para si mesmo as estratégias que emprega, às vezes de maneira inconsciente, e, assim, as consolida; aquele que ouve as explicações entra em contato com formas diferentes de programar o texto, o que pode aprimorar suas estratégias.

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 profissional

Capítulo 1 – Arte – Quando a música é uma profissão			
Seção	Leituras	Bate-papo de respeito	Expressão
Atividades	1: Leitura e análise de vídeo produzido pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) sobre a formação e a atuação do músico profissional. 2: Apreciação e análise de vídeo da obra “Le boeuf sur le toit”, do compositor Darius Milhaud. 3: Apreciação e análise de canção “Obá Iná”, do grupo Metá Metá. 4: Apreciação de composição de John Williams para o filme <i>Star Wars</i> .	Discussão sobre comentário de Juçara Marçal sobre as experiências de cantar e de atuar.	Produção de um festival de música.
Principal(is) objetivo(s)	Conhecer e refletir sobre a formação e a profissão de músico, debatendo estereótipos normalmente associados a ela. Conhecer a estrutura básica de uma orquestra, reconhecendo os instrumentos que a compõem e o papel do regente. Apreciar e fruir composição de música erudita e popular, reconhecendo suas formas de composição particulares. Analisar elementos da música e da letra de canção popular, reconhecendo influências de matrizes africanas. Reconhecer a importância da trilha sonora na construção dos efeitos de filmes.	Debater as experiências do canto e da atuação, reconhecendo semelhanças e diferenças entre elas.	Identificar interesses e habilidades relacionados à área musical para distribuir tarefas. Planejar colaborativamente os diversos aspectos, inclusive técnicos, da produção de um festival musical. Realizar o festival e discutir coletivamente a experiência.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer a profissão de músico e reconhecê-la como uma possibilidade de atuação profissional. Ampliar o repertório artístico de modo a poder apreciar e fruir composições de música erudita e popular, garantindo o contato com distintas manifestações culturais.	Compreender diferentes práticas artísticas, contribuindo para a apreciação delas.	Atuar em um processo coletivo de produção de espetáculo musical.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 / Leitura 1: EM13LGG602 / Leituras 2 e 4: EM13LGG601, EM13LGG602 / Leitura 3: EM13LGG201, EM13LGG203, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / Bate-papo de respeito: EM13LGG601 / Expressão: EM13LGG603 / Biblioteca cultural: EM13LGG601 / Inspira?: EM13LGG101 / Investigue: EM13LGG704		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Autoconhecimento e escolha					
Seção	Leituras e Bate-papo de respeito	Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem	Experimentando ser entrevistador	E se a gente fizesse um perfil? E se a gente projetasse um futuro?	Expressão
Atividades	1: Leitura e análise de depoimentos de alunos universitários publicados em <i>blog</i> sobre escolhas profissionais. 2: Leitura e análise de entrevista com o dublador César Marchetti e publicada no <i>Jornal Joca</i> e de entrevista com a cientista Marcelle Soares-Santos publicada no <i>Nexo Jornal</i> . 3: Leitura e análise de infográfico sobre riscos da automação para diferentes profissões. Discussão sobre comentário do ministro do Supremo Tribunal Federal Luiz Fux sobre as medidas de proteção a empregos ameaçados por mudanças tecnológicas.	Leitura e análise de entrevista com o dublador César Marchetti e publicada no <i>Jornal Joca</i> e de entrevista com a cientista Marcelle Soares-Santos publicada no <i>Nexo Jornal</i> . Elaboração de perguntas a partir de uma fala da cientista Marcelle Soares-Santos.	Produção de uma entrevista com um profissional sobre sua carreira.	Escrita e socialização de perfis de apresentação pessoal. Leitura e discussão de trecho de reportagens “Estudo da USP mapeia as 10 carreiras da próxima década”, publicada no jornal <i>O Estado de S. Paulo</i> .	Produção de um mapa dinâmico de profissões.

Principal(is) objetivo(s)	Identificar critérios utilizados por jovens e adultos na escolha de suas profissões e fatores que podem influenciá-la de maneira indesejada. Analisar elementos que garantem a coesão de textos e identificar efeitos do uso de elementos que expressam modalização dos enunciados. Pesquisar sobre diferentes etapas da pós-graduação e construir um mapa do funcionamento do ensino superior. Refletir sobre o impacto da automação para diferentes profissões. Debater a adoção de medidas de proteção de empregos ameaçados pelo desenvolvimento tecnológico.	Identificar sinais do planejamento dos entrevistadores e reconhecer a importância dele. Reconhecer o impacto de aspectos interacionais diversos sobre a condução das entrevistas. Elaborar perguntas de forma a observar a progressão do texto em relação a uma resposta fornecida.	Planejar uma entrevista, considerando as formas de se aproximar do entrevistado, a finalidade da entrevista, o contexto de publicação, as necessidades técnicas para a produção etc. Realizar a entrevista, atendendo para aspectos interacionais e exercitando a flexibilidade em relação ao roteiro planejado. Retextualizar a entrevista para publicação escrita. Avaliar o texto retextualizado das entrevistas.	Identificar características pessoais e relacionáveis a diferentes profissões. Produzir um perfil escrito para apresentar-se a outros colegas. Entrar em contato com dados recentes sobre profissões e as mudanças no mercado de trabalho e traçar cenários para o futuro.	Sistematizar o conhecimento sobre profissões desenvolvido ao longo do capítulo. Pesquisar novas informações sobre profissões e cursos superiores. Construir colaborativamente um mapa dinâmico <i>on-line</i> para registro de profissões.
Principal(is) justificativa(s)	Refletir sobre trajetórias pessoais e o futuro profissional, levando em consideração o impacto do desenvolvimento de tecnologias em diferentes profissões. Ampliar o domínio de estruturas sintáticas para possibilitar escolhas de construção adequadas. Compreender recursos de modalização para ampliar criticidade na leitura de enunciados e possibilitar seu manejo preciso na produção de enunciados.	Compreender aspectos da circulação do gênero entrevista para ampliar a capacidade de leitura e de produção de textos no gênero. Compreender o papel da interação na condução de entrevistas, de forma a ampliar a criticidade na leitura de textos do gênero e refinar escolhas relativas à sua produção.	Exercitar a produção de textos orais e escritos adequados às suas condições de produção e finalidades. Produzir registros de depoimentos de profissionais de forma a vislumbrar trajetórias profissionais e pessoais.	Refletir sobre si e apresentar-se por meio de textos escritos. Refletir sobre perspectivas de futuro profissional. Aprofundar a capacidade de pensar criticamente sobre o futuro das profissões.	Vislumbrar de maneira mais ampla e profunda o conjunto de possibilidades de profissões.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 / Leituras 1, 2 e 3: EM13LGG101, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG302 (EM13LP20 – CE 2, 3), (EM13LP22 – CE 3) / Bate-papo de respeito: EM13LGG302, EM13LGG303 / Desafio de linguagem: EM13LGG302 (EM13LP33 – CE 3), (EM13LP45 – 1, 3) / Experimentando ser entrevistador: EM13LGG101 (EM13LP08 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG301 (EM13LP20 – CE 2, 3), (EM13LP22 – CE 3), (EM13LP33 – CE 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG701 (EM13LP11 – CE 7) / E se a gente fizesse um perfil?: EM13LGG305 (EM13LP19 – CE 3), (EM13LP20 – 2, 3), (EM13LP22 – CE 3) / E se a gente projetasse um futuro?: EM13LGG301 (EM13LP20 – 2, 3), (EM13LP22 – CE 3) / Expressão: EM13LGG301 (EM13LP22 – CE 3), (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG701, (EM13LP18 – CE 7) / Fala ai!: EM13LGG101, EM13LGG302, EM13LGG401 (EM13LP09 – 4) / Investigue: EM13LGG704 (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP30 – CE 7) / É lógico: EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?			
Seção	Saiba?, Leitura e Bate-papo de respeito	E se a gente construisse o portfólio de um atleta profissional?	Bora pra quadra?
Atividades	Leitura de tabela com dados do Documento de Registro Técnico de 2015 da Confederação Brasileira de Futebol. Leitura e debate de texto de Arlei Sander Damo sobre a profissão de jogador de futebol. Discussão de comentário de Arlei Sander Damo sobre diferentes modelos de formação de atletas.	Produção de portfólio de um atleta profissional. Discussão sobre a carreira de atleta profissional.	Vivência de peneira para selecionar jogadores de futebol. Discussão sobre a vivência da peneira.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer a distribuição salarial de jogadores de futebol profissionais no Brasil. Analisar argumentos sobre a profissão de jogador profissional de futebol, reconhecendo sua fascinação e seus riscos. Debater a formação do atleta no Brasil, reconhecendo as vantagens e as desvantagens do modelo nacional de formação em oposição a outros modelos.	Compreender a função dos portfólios de atletas profissionais. Produzir um portfólio, empregando recursos de semioses diversas de forma adequada às finalidades do texto. Discutir a carreira de atleta profissional, avaliando seus atrativos e seus riscos.	Simular a realização de uma peneira de seleção de jogadores de futebol. Debater a experiência de participação em uma peneira, as implicações de ser ou não selecionado e os critérios de avaliação.
Principal(is) justificativa(s)	Aprofundar o conhecimento sobre a profissão de jogador de futebol de forma a refletir sobre seu lugar nos diferentes projetos de vida.	Aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento do mercado de trabalho de atletas profissionais, fornecendo subsídio para reflexão sobre projetos de vida.	Vivenciar uma prática corporal e significá-la em um projeto de vida, refletindo sobre escolhas profissionais.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 4, 6, 8, 9, 10 / Leitura: EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG302 / Bate-papo de respeito: EM13LGG303 / E se a gente construisse o portfólio de um atleta profissional?: EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG701, EM13LGG704 / Bora pra quadra?: EM13LGG204, EM13LGG502, EM13LGG503 / Biblioteca cultural: EM13LGG601 / É lógico: EM13LGG103		

Temas contemporâneos* contemplados na unidade 1
Diversidade cultural; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 1
Organização de um festival de música; construção de um mapa de profissões dinâmico <i>on-line</i> ; reflexão sobre a escolha da profissão de atleta, sobretudo a de jogador de futebol, e a de músico como projeto de vida.

* A categorização segue recomendação do seguinte documento oficial: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

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

Unidade 2 – A experiência jornalística

Capítulo 1 – Arte – O valor do passinho é dado pela mídia?				
Seção	Leituras	E se a gente rabiscasse?	Bate-papo de respeito	Expressão
Atividade	Observação de foto e apreciação de vídeos de passinho.	Criação coletiva de movimentos de passinho.	Discussão de comentário do artista Djalma Moura sobre o lugar social reservado a manifestações artísticas periféricas.	Produção coletiva de uma roda de dança.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer alguns elementos característicos do passinho e relacioná-los a outras danças características da cultura juvenil e urbana e às práticas sociais a que o passinho se filia. Debater a prática do passinho como expressão da cultura periférica e reconhecer outras danças como formas de expressão cultural.	Reconhecer diferentes movimentos associados ao passinho, os sentidos produzidos por eles e a música a que estão associados. Experimentar uma sequência de movimentos característicos do passinho. Construir coletivamente uma combinação de movimentos de passinho. Debater a experiência da prática do passinho.	Debater a afirmação de Djalma Moura sobre o que chama de silenciamento de práticas artísticas da cultura negra e periférica, relacionando-a ao fenômeno do passinho.	Realizar, coletivamente, movimentos de passinho, experimentando diferentes formas de improvisação e de interação coletiva. Debater as práticas desenvolvidas ao longo do capítulo e perceber relações de sentido criadas pela associação de conhecimentos teóricos à prática da dança.
Principal(is) justificativa(s)	Fruir e apreciar manifestações artísticas da cultura urbana jovem e periférica, apropriando-se desse repertório artístico. Reconhecer a dimensão social e cultural do passinho e de outras manifestações artísticas da cultura urbana jovem e periférica.	Reconhecer os significados que a prática artística do passinho produz em diferentes contextos sociais. Vivenciar a criação coletiva de movimentos de dança e significar a experiência por meio do diálogo.	Compreender as relações de poder implicadas na recepção social de manifestações artísticas periféricas, aprofundando o conhecimento das relações delas com as várias dimensões da vida social.	Expressar-se em criação de dança coletiva. Significar práticas de dança como o passinho, reconhecendo diferentes preconceitos e crenças relacionados a elas.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10 / Leitura: EM13LGG601, EM13LGG602 / E se a gente rabiscasse?: EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG704 / Bate-papo de respeito: EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303 / Expressão: EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG603			

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Leitura com astúcia				
Seção	Leituras e Bate-papo de respeito	Se eu quiser aprender mais e Desafio de linguagem	Experimentando ser jornalista	Expressão
Atividades	<p>1: Leitura e análise de notícia publicada no jornal <i>Correio Braziliense</i>.</p> <p>2: Leitura e comparação de notícias publicadas pelos portais G1 e Metrópoles sobre o mesmo fato.</p> <p>3: Leitura e comparação de notícias publicadas no <i>Jornal de Brasília</i> e no portal Anda, especializado na defesa dos direitos dos animais.</p> <p>4: Leitura e análise de notícia publicada pelo portal G1.</p> <p>5: Leitura e análise de excerto de transcrição de conferência proferida pela escritora Chimamanda Adichie no evento TEDGlobal 2009.</p> <p>6: Discussão de comentário do jornalista Herton Escobar sobre a responsabilidade do jornalista na seleção e contextualização de fatos a serem divulgados.</p>	Análise de mecanismos utilizados em diferentes notícias para reportar discursos de terceiros. Reescrita de dois parágrafos de notícias e de reportagens.	Escrita de notícia.	Produção de reportagem filmada sobre temas relevantes para a escola ou para a comunidade.
Principal(is) objetivo(s)	Analisar aspectos da produção e da circulação de textos do gênero notícia. Comparar o tratamento que diferentes dão ao mesmo acontecimento para analisar graus de parcialidade/imparcialidade em notícias. Analisar em diferentes notícias o recorte promovido pela seleção dos dados e das fontes. Debater sobre a ação e a responsabilidade na seleção dos fatos a serem informados e em sua contextualização.	Analisar diferentes formas de discurso reportado para construir e corroborar relatos e explicações. Identificar posicionamentos e perspectivas no uso de diferentes formas de discurso reportado. Analisar, em notícias, formas de modalização do discurso e uso de estratégias de impessoalização. Exercitar o discurso reportado, identificando diferentes sentidos produzidos pelo emprego de verbos de dizer diversificados.	Planejar e escrever notícia, definindo o grau de detalhamento com que os fatos serão apresentados, selecionando trechos de discurso reportado adequados aos fatos apresentados e definindo imagens a serem utilizadas. Avaliar as notícias produzidas, verificando especialmente a estrutura composicional, a clareza e a precisão das informações, a seleção dos dados e o uso do discurso reportado para promover uma visão ampla dos acontecimentos. Socializar a notícia, publicando-a em <i>blog on-line</i> .	Planejar a reportagem, realizando pesquisa, selecionando dados pertinentes para o desenvolvimento do tema, definindo entrevistas, construindo um roteiro etc. Planejar a captação de imagens de som, definindo o estilo da reportagem. Elaborar a reportagem, captando imagens e sons, selecionando o que deve ser descartado, definindo recursos complementares e, por fim, editando o vídeo para a montagem final. Apresentar as reportagens e avaliá-las.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar o repertório de escolha de fontes de informação. Estimular atitude crítica diante de textos jornalísticos. Reconhecer a necessidade de diversificação de fontes e de uma mídia plural, que considere várias perspectivas dos fatos.	Reconhecer diferentes estratégias de construção de sentido em discurso reportado e, com isso, aprofundar a capacidade de leitura crítica dos enunciados. Ampliar o repertório de formas de relato e manipulação dos sentidos produzidos por discursos reportados.	Atuar de forma competente, ética e crítica na produção de textos noticiosos.	Vivenciar de maneira significativa a experiência de produção de texto multimidiático do campo jornalístico-midiático. Engajar-se em práticas autorais de produção de textos. Familiarizar-se com <i>software</i> de edição de vídeo, explorando seus recursos e efeitos.

Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10 / Leituras 1, 2, 3, 4 e 5: EM13LGG101 (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG201 (EM13LP01 – CE 2), (EM13LP36 – CE 2), (EM13LP37 – CE 2), (EM13LP42 – CE 2), EM13LGG302 (EM13LP05 – CE 3), EM13LGG701, (EM13LP43 – CE 7) / Bate-papo de respeito: EM13LGG102 (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG702 (EM13LP40 – CE 2, 7) / Investigue: EM13LGG704 (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP30 – CE 7) / Fala aí! (1 e 2): EM13LGG202 (EM13LP37 – CE 2), (EM13LP42 – CE 2) / Fala aí! (3): EM13LGG302 / É lógico: EM13LGG103 / Inspira?: EM13LGG301 (EM13LP19 – CE 3) / Se eu quiser aprender +: (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP43 – CE 7) / Desafio de linguagem: EM13LGG103 (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3) / Experimentando ser jornalista: EM13LGG102 (EM13LP15 – 1, 3), (EM13LP38 – 1, 2), (EM13LP45 – CE 1, 3) / Expressão: EM13LGG102 (EM13LP15 – 1, 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG703 (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7)
---	---

Capítulo 3 – Educação Física – Não é briga! É MMA!		
Seção	Leituras	Bora pra quadra?
Atividades	1: Leitura e debate de reportagem publicada na revista <i>Superinteressante</i> sobre a origem do MMA e de reportagem publicada no portal G1 sobre a evolução das regras da modalidade. 2: Leitura e discussão de artigo científico publicado na <i>Revista Brasileira de Ciência do Esporte</i> .	Prática de simulação lúdica de lutas. Discussão sobre a prática dos jogos de luta.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer evolução histórica de regras do MMA. Identificar atitudes e ideologias que circulam sobre a modalidade. Analisar o papel de discursos do campo jornalístico-midiático na (re)produção de ideologias e preconceitos sobre a modalidade.	Reconhecer e praticar movimentos típicos de lutas de curta, média e longa distância e de distâncias mistas, reconhecendo o impacto das regras sobre as formas de interação. Dialogar sobre a prática, reconhecendo interesses e dificuldades, a reprodução e o combate a preconceitos e os valores implicados nas práticas de lutas.
Principal(is) justificativa(s)	Reconhecer a maneira como se reproduzem atitudes e preconceitos sobre a modalidade do MMA, ampliando a criticidade em relação aos sentidos envolvidos nessa prática corporal.	Vivenciar práticas de jogos de luta, refletindo sobre a construção de relações de respeito à diferença e analisando criticamente os preconceitos envolvidos nelas.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 7, 8 / Leituras 1 e 2: EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG502 / Bora pra quadra?: EM13LGG501, EM13LGG503 / Fala aí! (1): EM13LGG302 / Fala aí! (2): EM13LGG401 / É lógico: EM13LGG103	

Temas contemporâneos contemplados na unidade 2
Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho; Meio ambiente.
Culturas juvenis contempladas na unidade 2
Cultura <i>hip-hop</i> (dança passinho); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (postagem em <i>blog</i> e reportagem digital).

Unidade 3 – A experiência identitária

Capítulo 1 – Arte – Somos vários, somos múltiplos e nossa arte é vasta			
Seção	Leituras e Se eu quiser aprender +	E se a gente criasse uma obra inspirada na literatura de cordel?	Expressão
Atividades	1: Leitura e análise de fotografias de Claudia Andujar. 2: Análise de pintura do coletivo Mahku. 3: Observação e análise da obra <i>Bastidores</i> , de Rosana Paulino. 4. Análise de obra sem título de Tiago Gualberto.	Criar composição inspirada na estética do cordel utilizando a técnica do carimbo.	Produção de uma obra de arte sobre suporte usado comumente em ambientes domésticos.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer e analisar elementos importantes para a composição de fotografias, como a luz, o enquadramento e a cor. Comparar fotografias e pintura para reconhecer diferenças técnicas e composicionais e permanências temáticas. Refletir sobre manifestações culturais e artísticas como as pinturas nos corpos e as celebrações rituais como formas de constituição e de afirmação de identidades indígenas. Analisar escolhas de suporte e técnicas de composição de obras de arte que envolvem o emprego de itens de uso cotidiano, não artístico. Refletir sobre identidades negras, suas formas de expressão e as demandas que articulam.	Selecionar o tema da composição inspirando-se na estética do cordel e nas festividades juninas. Planejar a composição, refletindo sobre os recursos que devem ser mobilizados para sua produção. Elaborar a composição utilizando a técnica do carimbo. Apresentar as obras no espaço escolar. Avaliar as obras produzidas.	Refletir sobre memória familiar e identidades individuais para produzir obra. Pesquisar o material a ser utilizado, projetar a obra considerando o suporte a ser utilizado e elaborá-la. Apresentar a obra produzida, explicando a pesquisa realizada e o processo de criação. Construir coletivamente um painel que reúna as obras criadas e seja exposto para a comunidade escolar. Avaliar a experiência.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se do patrimônio cultural indígena, reconhecendo sua importância no interior das culturas e enquanto manifestação de suas identidades. Refletir sobre a construção e o silenciamento histórico das identidades negras, desenvolvendo visão crítica sobre esse processo.	Ampliar o repertório de referências artísticas, permitindo a apreciação de diferentes obras e a escolha de diferentes recursos para composição de obras autorais. Criar obra autoral utilizando a técnica do carimbo e mobilizando as referências estéticas estudadas.	Refletir sobre identidade e trajetória de vida. Exercitar a produção de obra autoral, utilizando recursos pouco convencionais. Participar da construção de obra coletiva.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 / Leituras 1 e 2: EM13LGGG202, EM13LGGG204, EM13LGGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 / E se a gente criasse uma obra inspirada na xilogravura dos cordéis?: EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG603, EM13LGG604 / Expressão: EM13LGG101, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG603 / Biblioteca cultural (1): EM13LGG202. Biblioteca cultural (2): EM13LGG601 / Inspira?: EM13LGG704 / Fala aí!: EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG303 / Investigue: EM13LGG704 / É lógico: EM13LGG103		

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

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Afinal, quem somos nós?					
Seção	Leituras e E se a gente sistematizasse?	Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem	Experimentando ser poeta	1: E se a gente debatesse? 2: E se a gente postasse um comentário? 3: Bate-papo de respeito 4: E se a gente estudasse?	Expressão
Atividade	<p>1: Leitura e análise do poema “Eclipse”, de Carlos de Assumpção e de texto de prosa poética “Meu negro”, de Ricardo Aleixo.</p> <p>2: Observação e análise de pintura do artista Jaider Esbell e leitura e análise de um poema da escritora Márcia Wayna Kambeba.</p> <p>3: Leitura e análise de haikai de Nempuku Sato e de poema de Helena Kolody.</p> <p>Sistematização de conhecimentos sobre o gênero poema.</p>	<p>Análise do emprego da recorrência em textos de linguagem poética.</p> <p>Escrita de poema a partir do poema em prosa “Meu negro”, de Ricardo Aleixo.</p>	<p>Produção de um poema sobre o tema da identidade.</p>	<p>1: Realização de um debate regrado sobre a representação das diferentes etnias formadoras da sociedade brasileira no conteúdo produzido pelas redes de televisão.</p> <p>2: Escrita de um comentário sobre vídeo de Cristian Wariu sobre a cultura indígena e as novas tecnologias.</p> <p>3: Discussão sobre comentário de Joenia Wapichana acerca de seu papel como representante legislativa em relação às várias identidades que compõem a sociedade brasileira.</p> <p>4: Estudo de trecho de ensaio “As literaturas do Caribe francês e a noção de criouliização”, de Diva Barbaro Damato</p>	<p>Composição de um álbum coletivo que evidencie a(s) identidade(s) étnico-racial(is) presentes na comunidade escolar.</p>
Principal(is) objetivo(s)	<p>Analisar construção de sentidos em poemas e outros textos artísticos e literários.</p> <p>Identificar o uso de diferentes recursos expressivos em poemas e analisar os efeitos produzidos por eles.</p> <p>Reconhecer o papel das práticas artísticas como gestos políticos de expressão de identidades negras e indígenas, bem como de identidades amarelas e brancas.</p> <p>Compartilhar sentidos percebidos na leitura de textos literários, notando diferenças na apreensão dos textos.</p> <p>Registrar conhecimentos sobre o gênero poema como forma de sistematizá-los.</p>	<p>Identificar o emprego de formas de recorrência de sons, palavras, versos e estrofes e analisar os efeitos produzidos por eles.</p> <p>Escrever um poema a partir de poema em prosa de Ricardo Aleixo, exercitando o emprego de formas de recorrência para a construção de ritmos.</p>	<p>Refletir sobre a própria identidade.</p> <p>Planejar a escrita do poema, definindo o tom, selecionando imagens poéticas e refletindo sobre sua estrutura composicional.</p> <p>Esboçar, elaborar e revisar o poema.</p> <p>Avaliar o conjunto de produções da turma, considerando a adequação à temática proposta, às exigências estruturais impostas e ao uso de recursos expressivos.</p>	<p>Ler e refletir sobre a representação das diferentes etnias que compõem a sociedade brasileira na televisão.</p> <p>Participar de debate regrado, defendendo de maneira fundamentada e respeitosa seus pontos de vista ou mediando a discussão.</p> <p>Escrever comentário, posicionando-se diante de comentário sobre preconceitos quanto à identidade indígena.</p> <p>Discutir os comentários produzidos, problematizando eventual discurso de ódio ou revelador de preconceitos e notando a importância de comentários produtivos para o aprofundamento das reflexões.</p> <p>Debater comentário de Joenia Wapichana sobre seu papel como representante legislativa indígena em relação às outras identidades que compõem a sociedade brasileira.</p> <p>Ler ensaio acadêmico e organizar situação de estudo que permita sua compreensão, com a produção de tabelas para registro de dificuldade e de sínteses para apreensão do sentido do texto.</p>	<p>Organizar a realização do projeto, definindo expectativas em relação a temas, conteúdo e aparência e dividindo suas etapas em diferentes equipes.</p> <p>Dividir tarefas entre as equipes.</p> <p>Pesquisar e produzir material (próprio ou alheio) sobre a identidade da comunidade que possa ser utilizado no álbum.</p> <p>Selecionar e preparar o material recebido.</p> <p>Montar o álbum com uma intencionalidade claramente discernível e atentando para escolhas estéticas adequadas à identidade da comunidade.</p> <p>Avaliar o álbum produzido e discutir a experiência de sua produção.</p> <p>Expor o álbum em espaço escolar para acesso de outros alunos.</p>
Principal(is) justificativa(s)	<p>Ampliar repertório de obras artísticas e literárias de artistas de diferentes matrizes culturais.</p> <p>Consolidar habilidades de leitura de textos literários.</p> <p>Exercitar o diálogo entre diferentes perspectivas e formas de apreensão de textos literários.</p> <p>Consolidar conhecimentos sobre o gênero poema como forma de potencializar a leitura e a escrita de textos.</p> <p>Refletir sobre as relações entre práticas artísticas e a construção de identidades.</p>	<p>Produzir poema derivado de poema de autoria alheia como forma de diálogo com o texto literário.</p> <p>Apropriar-se de recursos expressivos da linguagem literária como forma de ampliar o repertório de escolhas para a produção de textos.</p>	<p>Exercitar a criação autoral de poemas como forma de expressar-se e de construir sentidos.</p> <p>Refletir sobre a própria identidade.</p>	<p>Exercitar a participação em debates orais de forma competente e adequada aos propósitos do debate.</p> <p>Engajar-se em discussões de tema social relevante.</p> <p>Fomentar a atuação fundamentada e ética em redes sociais.</p> <p>Aprofundar a compreensão das relações entre diferentes identidades no interior de uma sociedade complexa.</p> <p>Desenvolver estratégias de leitura e registro de textos complexos.</p> <p>Apropriar-se de procedimentos envolvidos na realização de pesquisas.</p>	<p>Socializar textos de autoria própria para ampliar formas de participação na sociedade.</p> <p>Exercitar a produção de texto multissemióticos adequado ao contexto de produção e a suas finalidades.</p> <p>Engajar-se de maneira ética na vida da comunidade escolar.</p>
Competências gerais, específicas e habilidades	<p>CG: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10 / Leituras 1, 2 e 3: EM13LGG102 (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP52 – CE 1, 2), EM13LGG202 (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG601 (EM13LP46 – CE 6), (EM13LP49 – CE 1, 6), (EM13LP50 – CE 6). Leitura 2: EM13LGG103 (EM13LP14 – CE 1) / E se a gente debatesse?: EM13LGG102 (EM13LP12 – CE 1, 7), EM13LGG103, (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG302, EM13LGG303 (EM13LP25 – CE 1, 2, 3), (EM13LP27 – CE 3), (EM13LP28 – CE 2, 3) / Desafio de linguagem: EM13LGG103 (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP54 – CE 1, 3) / E se a gente sistematizasse?: EM13LGG301 (EM13LP28 – CE 3, 7) / Experimentando ser poeta: EM13LGG103 (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP49 – CE 1, 6), (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG602, (EM13LP47 – CE 3, 6), EM13LGG603 / Fala aí! (1): (EM13LP20 – CE 2, 3), (EM13LP51 – CE 3). Fala aí! (2): EM13LGG302 / E se a gente postasse um comentário?: EM13LGG701 (EM13LP43 – CE 7); EM13LGG302 (EM13LP45 – CE 1, 3) / Bate-papo de respeito: EM13LGG302, EM13LGG303 (EM13LP29 – CE 2, 3) / E se a gente estudasse?: EM13LGG202 (EM13LP29 – CE 2, 3), EM13LGG701, (EM13LP28 – CE 3, 7), EM13LGG704, (EM13LP30 – CE 7) / Investigue: EM13LGG401, EM13LGG704 / Biblioteca cultural: (EM13LP51 – CE 3), EM13LGG601 / Expressão: EM13LGG102 (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG302 (EM13LP27 – CE 3), EM13LGG703 (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP30 – CE 7) / É lógico: EM13LGG103</p>				

Capítulo 3 – Educação Física – Tem futebol na minha identidade!

Seção	Leituras e Bate-papo de respeito	Bora pra quadra?
Atividades	<p>1: Leitura e análise de trecho de ensaio “Antropologia do óbvio: um ensaio em torno do significado social do futebol brasileiro”, de Roberto Damatta.</p> <p>2: Discussão sobre comentário do jogador de futebol profissional Flávio Medeiros da Silva sobre a homofobia no futebol.</p> <p>3: Leitura e discussão sobre reportagem “Mulheres recebem menos na maioria dos esportes”, de Natalia Mazotte, publicado na revista <i>Exame</i>.</p>	<p>Vivência de jogo de futebol generificado.</p> <p>Roda de conversa sobre a vivência.</p>
Principal(is) objetivo(s)	<p>Identificar argumentos sobre relações entre futebol e identidades e posicionar-se diante deles.</p> <p>Refletir sobre o futebol como um fato social que marca identidades mesmo de pessoas indiferentes a ele.</p> <p>Debater a homofobia no futebol e avaliar formas de combatê-la, refletindo sobre o impacto que clubes de futebol podem ter sobre o comportamento de seus torcedores.</p> <p>Debater a existência de diferenças salariais marcantes entre atletas profissionais homens e mulheres.</p> <p>Refletir sobre os efeitos da falta de cobertura midiática de esportes femininos para a construção de identidades das mulheres.</p>	<p>Jogar partida de futebol em que as regras condicionam o papel a ser desempenhado de acordo com o gênero do(a) aluno(a).</p> <p>Discutir a vivência e refletir acerca das desigualdades na atribuição de papéis de gênero a homens e mulheres e do impacto que o futebol tem sobre as formas de socialização e sobre as identidades de homens e de mulheres.</p>
Principal(is) justificativa(s)	<p>Compreender criticamente as relações entre o futebol e a construção de identidades no Brasil.</p> <p>Reconhecer a circulação de preconceitos no discurso relacionado aos esportes no Brasil de forma a combatê-los.</p> <p>Ampliar a criticidade diante da circulação de ideologias sobre as relações entre esportes e gêneros.</p>	<p>Engajar-se em prática corporal coletiva de modo a estabelecer relações empáticas e de respeito às diferenças entre gêneros.</p> <p>Refletir sobre preconceitos e relações de poder presentes na prática do futebol.</p>
Competências gerais, específicas e habilidades	<p>CG: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 / Leituras 1 e 2: EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG502 / Bate-papo de respeito: EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG502 / Bora pra quadra?: EM13LGG301, EM13LGG502, EM13LGG503 / Biblioteca cultural: EM13LGG102 / Fala ai!: EM13LGG302 / É lógico!: EM13LGG103</p>	

Temas contemporâneos contemplados na unidade 3

Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Educação em direitos humanos; Vida familiar e social; Trabalho.

Culturas juvenis contempladas na unidade 3

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.

Unidade 4 – A experiência de me informar

Capítulo 1 – Arte – Quando o teatro (in)forma

Seção	Leituras	Experimentando ser ator de um teatro-fórum e Bate-papo de respeito	Expressão
Atividades	<p>1: Observação e análise de <i>webdoc</i> produzido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) a partir da peça <i>Caliban – A tempestade de Augusto Boal</i>, da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz.</p> <p>2: Leitura e análise de videoclipe sobre o espetáculo <i>Barafonda</i>, da Cia. São Jorge de Variedades.</p>	<p>Vivência do teatro-fórum.</p> <p>Discussão de comentário de Augusto Boal sobre as possibilidades do teatro de despertar a consciência crítica do espectador.</p>	<p>Produção de uma cena a partir de situações do cotidiano escolar.</p>
Principal(is) objetivo(s)	<p>Analisar a peça representada no <i>webdoc</i>, identificando elementos temáticos e refletindo sobre a atuação dos atores e sobre o formato de arena.</p> <p>Entrar em contato com o teatro de Augusto Boal e de Bertolt Brecht.</p> <p>Refletir sobre as relações entre a forma teatral e o estímulo ao pensamento crítico.</p> <p>Entrar em contato com obra <i>site-specific</i> e compreender as relações que estabelece com o entorno imediato e com o contexto social mais amplo.</p>	<p>Definir um problema que será representado.</p> <p>Elaborar a encenação do problema em uma estrutura de conflito entre protagonista e antagonista, selecionando argumentos que sustentem as duas posições.</p> <p>Encenar o conflito imaginado, fazendo uso do improviso.</p> <p>Imaginar possibilidades de solução dos problemas encenados.</p> <p>Dialogar sobre a experiência.</p> <p>Discutir as possibilidades do teatro como ferramenta de conscientização sobre o mundo e de produção de conhecimento crítico.</p>	<p>Fazer pesquisa para familiarizar-se com o espaço em que a encenação será realizada, anotando impressões e planejando narrativas.</p> <p>Produzir o texto da encenação, estruturando-o como um conflito semelhante ao do teatro-fórum.</p> <p>Ensaiar e apresentar o texto.</p> <p>Avaliar o processo.</p>
Principal(is) justificativa(s)	<p>Apropriar-se de repertório teatral associado ao Teatro Épico e ao Teatro do Oprimido, bem como de obras, <i>site-specific</i>, ampliando as possibilidades de apreciação e fruição artística.</p> <p>Ampliar a compreensão crítica dessas manifestações artísticas, contextualizando-as e relacionando-as às diferentes dimensões da vida social.</p>	<p>Engajar-se em prática artística coletiva de teatro-fórum para produzir sentidos e levar à reflexão sobre a possibilidade de soluções de problemas.</p> <p>Reconhecer a arte como forma de produção de conhecimento crítico.</p>	<p>Participar de apresentação de teatro, produzindo uma encenação.</p> <p>Compreender espaço em que nos encontramos e os conflitos associados a ele.</p> <p>Refletir sobre as relações das práticas artísticas com a dimensão política da vida social.</p>
Competências gerais, específicas e habilidades	<p>CG: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10 / Leituras 1 e 2: EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / Experimentando ser ator de um teatro-fórum: EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG601, EM13LGG603 / Bate-papo de respeito: EM13LGG302, EM13LGG303 / Expressão: EM13LGG603, EM13LGG604 / Biblioteca cultural: EM13LGG601 / Inspira?: EM13LGG101, EM13LGG704 / Fala ai!: EM13LGG301, EM13LGG303 / Investigue: EM13LGG704 / É lógico!: EM13LGG103</p>		

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

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Eu sou o curador					
Seção	Leituras e Bate-papo de respeito	Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem	Experimentando ser curador e Bate-papo de respeito	E se a gente coletasse dados? E se a gente pesquisasse?	Expressão
Atividades	1: Análise e síntese de texto de Jarbas Novelino Barato publicado em seu <i>blog</i> . 2: Observação e análise de vídeo de divulgação científica produzido pelo <i>Nexo Jornal</i> .	Releitura de textos da seção Experimentando ser curador e análise de recursos de apresentação de informações. Reformulação de textos destinados a materiais impressos para contextos digitais.	Pesquisa e curadoria de conjunto de informações oriundas de fontes diversas. Discussão sobre comentário de Katharine Viner sobre a linguagem utilizada pelo jornalismo para reportar o aquecimento global.	Coleta de dados sobre formas de pesquisa bibliográfica utilizada por jovens. Pesquisa sobre aquecimento global.	Produção de fotorreportagem sobre iniciativas de jovens na preservação do planeta.
Principal(is) objetivo(s)	Selecionar, hierarquizar e expressar informações para produzir uma síntese em formato de esquema. Refletir sobre os riscos do uso pouco refletido de material pesquisado na internet. Identificar efeitos de sentido decorrentes do uso de imagens e sequências de imagens como forma de apresentar informações complementares ao texto verbal ou de ressaltar movimentos argumentativos.	Compreender o uso de mapas mentais para apresentação de informações e como ferramentas de estudo. Explorar o uso de <i>links</i> para a apresentação de informações.	Verificar fontes de informação de diferentes textos, investigando seus autores e os veículos em que foram publicados e questionando interesses que podem movê-los. Desenvolver procedimentos para checar informações, comparando dados em fontes diversas. Escrever um verbete enciclopédico sobre o objeto da pesquisa para divulgar as informações selecionadas. Debater o impacto do uso de diferentes expressões para relatar fatos sobre a compreensão deles.	Definir recorte demográfico das entrevistas. Formular hipóteses sobre o objeto da pesquisa e produzir perguntas pertinentes para a verificação delas. Realizar entrevistas para a coleta dos dados. Tabular os dados coletados e produzir gráficos que os representem. Definir recorte temático de pesquisa sobre o aquecimento global e expressá-lo como pergunta-problema. Desenvolver pesquisa sobre o recorte definido, utilizando procedimentos de curadoria da informação.	Compreender função, circulação e estrutura composicional de fotorreportagens. Realizar pesquisa sobre jovens que se destacam na luta pela preservação ambiental. Selecionar imagens e produzir os textos que serão utilizados. Compor a fotorreportagem.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de procedimentos e estratégias de leitura pertinentes aos objetivos definidos. Ampliar repertório de recursos para a construção de sentidos em textos multissemióticos.	Apropriar-se de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para utilizá-las de maneira adequada aos propósitos de apresentação de informações.	Desenvolver procedimentos de curadoria da informação, ampliando a capacidade de leitura crítica de informações e de textos.	Apropriar-se de instrumentos de coletas de dados. Refinar processos de busca de informação, estabelecendo recortes precisos. Ampliar participação em práticas de estudo e de pesquisa.	Exercitar a produção de texto multissemióticos, apropriando-se de recursos para ampliar as possibilidades de produção de sentidos.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 4, 5, 7 / Leitura 1: EM13LGG302 (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP29 – CE 2, 3). Leitura 2: EM13LGG103 (EM13LP13 – CE 1), (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP31 – CE 1) / E se a gente coletasse dados?: EM13LGG301 (EM13LP33 – CE 1), (EM13LP34 – CE 1), EM13LGG701, (EM13LP35 – CE 7) / Experimentando ser curador: EM13LGG301, EM13LGG302, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP34 – CE 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG702, (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP32 – CE 7), (EM13LP39 – CE 7), (EM13LP41 – CE 7) / Se eu quiser aprender +: EM13LGG103 (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG701 (EM13LP28 – CE 3, 7) / Desafio de linguagem: EM13LGG301 (EM13LP15 – 1, 3) / Bate-papo de respeito: EM13LGG202 (EM13LP38 – CE 1, 2) / E se a gente pesquisasse?: EM13LGG704 (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP32 – CE 7) / Expressão: EM13LGG102 (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP45 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7); É lógico: EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Descobrimos novas aventuras			
Seção	Leituras	E se a gente construiu um guia para novatos no trekking?	Bora pra quadra?
Atividades	1: Leitura e análise de matéria da revista <i>Carta Capital</i> e de texto "Como pesquisar na internet", publicado pela Biblioteca Virtual do Estado de São Paulo. 2: Leitura e discussão sobre artigo de Márcia Soares sobre <i>trekking</i> publicado no site Trilhas e Rumos.	Produção de um guia para iniciantes na prática de <i>trekking</i> .	Prática de <i>trekking</i> .
Principal(is) objetivo(s)	Sistematizar informações fornecidas pelos textos, fazendo registros em tabelas. Refletir sobre práticas de pesquisa na internet, distinguindo práticas recomendáveis das não recomendáveis. Comparar informações apresentadas no artigo a informações pesquisadas na seção E se a gente construiu um guia para novatos no trekking? e avaliar a consistência destas. Compreender a prática de <i>trekking</i> e a maneira como ela pode ser inserida em projetos de vida.	Planejar o guia, levando em consideração o público previsto e recursos de semioses diversas que podem ser empregados para facilitar a compreensão de informações. Realizar pesquisa e seleção de informações que deverão compor o guia e elaborá-lo, cuidando da apresentação verbal das informações e empregando recursos de semioses diversas.	Planejar a prática de <i>trekking</i> , considerando a possibilidade de realizá-la em ambiente externo e preparando-se para isso, selecionando o percurso e atentando para a previsão do tempo e a escolha de roupas e de acessórios. Realizar o <i>trekking</i> . Discutir a vivência.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de maneira crítica de formas de busca de informação na internet.	Exercitar a produção de texto multissemióticos adequado às finalidades propostas e ao público previsto, apropriando-se dos diferentes recursos para ampliar as possibilidades de expressão de sentidos.	Envolver-se em prática corporal e significá-la como forma de autoconhecimento e autocuidado.
Competências gerais, específicas e habilidades	CG: 1, 2, 4, 5, 8 / Leitura 1: EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG702, EM13LGG704. Leitura 2: EM13LGG502 / E se a gente construiu um guia para novatos no trekking?: EM13LGG301, EM13LGG704 / Bora pra quadra?: EM13LGG501, EM13LGG503 / Investigue: EM13LGG701, EM13LGG704 / É lógico: EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 4

Diversidade cultural; Educação ambiental; Trabalho.

Culturas juvenis contempladas na unidade 4

Criação de cenas teatrais com temáticas sociais; protagonismo juvenil na defesa do meio ambiente; criação de fotorreportagem digital para publicação em redes sociais.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Paulo. *O jogo da minha vida*. São Paulo: Leya, 2013.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1980.
- AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e Educação Física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2018.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa M. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: EDUSP, 2005.
- BARRETO, Débora. *Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1995.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1975. (Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos).
- BERENDT, Joachim; HUESMANN, Gunther. *O livro do jazz: de Nova Orleans ao século XXI*. São Paulo: Perspectiva / Edições Sesc, 2014.
- 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.
- BOCK, Sílvio D. Juventude e escolha profissional. In: FERREIRA, C. et al. (org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/sites/default/files/I167.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- BOGART, Anne. *A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BONDIA, 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).
- 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, Lúvia Tenório. O conteúdo "Dança" em aulas de Educação Física: temas 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.
- CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- CAMPOS, Flávio de; TOLEDO, Luiz Henrique de. O Brasil na arquibancada: notas sobre a sociabilidade torcedora. Dossiê Futebol, *Revista USP*. São Paulo, n. 99, set./nov. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76307/80026>>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- CANDA, Cilene Nascimento. Revista *Urdimento*, n. 18, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/3227/2349#:~:text=O%20artigo%20apresenta%20reflex%C3%B5es%20sobre,existentes%20em%20dezenas%20de%20pa%C3%ADses>>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- 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; ROSENFIELD, Anatol. *A personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CARNICELLI FILHO, Sandro; TAHARA, Alexander Klein. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. *Arquivo de Ciências do Esporte*, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/245>>. Acesso em: 13 ago. 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.
- CASSIMIRO, Patrick; PERES, Paula; SOARES, Wellington. Por que o funk é proibido nas escolas. *Site da Revista Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/8678/por-que-o-funk-e-proibido-na-escola>>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CAVALCANTE, Ana Luísa B. Lustosa et al. (org.). A iconografia em comunidades indígenas. *Projética – Revista Científica de Design*. Londrina, v. 4, n.2, jul. / dez. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Fialho/publication/314764412_A_Iconografia_em_comunidades_indigenas/links/58d10fef4585158476f367e8/A-Iconografia-em-comunidades-indigenas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DALCASTAGNÊ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n. 20, jul./ago. 2002. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9705>>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- 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.
- DARIDO, Suraya Cristina; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. *O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- DUNNING, Eric. *El fenómeno deportivo: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Tradução de Pedro González Del Campo Román. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.
- DUNNING, Eric. *Sociologia do esporte e os processos civilizatórios*. São Paulo: Annablume, 2014.
- ELIAS, Norberto; DUNNING, Eric. *A busca da excitação: desporto e lazer no processo civilizacional*. Lisboa: DIFEL, 1992.
- ELIS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FRANCO, Laercio Claro Pereira. *Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade – Subárea Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de pós-graduação em Educação Física – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- FREIRE, João Batista. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- GOBBI, Sebastião; VILLAR, Rodrigo; ZAGO, Anderson Saranz. *Bases teórico-práticas do condicionamento físico*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Núcleo de Educação Aberta e a distância, 2012.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- 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. *Afazer da Educação Física na escola*: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.
- GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: ALAIN, Paire (dir.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José de. (ed.). *O ensino dos jogos desportivos*. 3. ed. Porto: Centro de estudos dos jogos desportivos – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto, 1998.
- GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2001.
- GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Sílvia. *O pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- HARARI, Yuval. Entrevista concedida ao Jornal *O Estado de S. Paulo*. 18 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/diversao/youval-noah-harari-autor-de-sapiens-investiga-o-presente-em-21-licoes-para-o-seculo-21,659a3e0abd258b609d73c6d135cff0eb4xuwoh3n.html>>. Acesso em: 10 maio 2020.
- INSTITUTO PORVIR; INSTITUTO AYRTON SENNA. Especial socioemocionais. Disponível em: <<https://socioemocionais.porvir.org>>. Acesso em: 11 maio 2020.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. 12. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.
- KATZ, H.; GREINER, C. *A natureza cultural do corpo*. In: PEREIRA, Sílvia 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.
- Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte, 2002.
- LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LOUPPE, Laurence. *Poéticas da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *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.
- MARTINEZ, Adriana Garcia. A construção da notícia em tempo real. In: FERRARI, Pollyana (org.). *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2007.
- 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.
- MONDADA, Lorenza. A entrevista como acontecimento interacional. *Rua*. Campinas: n. 3, 1997. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640619/8171>>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- MORDDEN, Ethan. *A guide to orchestral music: the handbook for non-musicians*. Oxford: Oxford University Press, 1980.
- NASCIMENTO, Luna Maria Pacheco do. *No território do passinho: transculturalidade e resignificação dos corpos que dançam nos espaços periféricos*. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória).
- OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. (org.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3. ed. Porto: Universidade do Porto, 1998.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- REZER, Ricardo (org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos, 2006.
- RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. *Motriz*. Rio Claro: v. 11, n. 2, mai./ago., 2005.
- RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- 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 Gláís 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.
- TEATRO Épico. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo617/teatro-epico>>. Acesso em: 18 de Ago. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.
- THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- 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.
- VIDAL, Lux (org.). *Grafismo indígena: estudos de Antropologia estética*. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel / Fapesp / Edusp, 2000. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Avidal-2000-grafismo/Vidal_2000_Grafismo_indigena_OCR.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- VIEIRA, Douglas. O jeito é comprar. *Revista Trip*. n. 271, dez. 2017. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/coletivo-de-artistas-indigenas-mahku-da-etnia-huni-kuin-vende-telas-para-poder-comprar-mata-virgem>>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Referências bibliográficas complementares

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados Biblioteca cultural. São sugestões comentadas de sites, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Por exemplo, no capítulo 3 da unidade 1, indicamos o filme brasileiro *Linha de passe*, que conta a história de um jovem que luta para realizar o sonho de ser jogador de futebol profissional; no capítulo 2 da unidade 3, sugerimos uma entrevista do professor Alberto Pucheu, da UFRJ, sobre a obra do poeta Carlos de Assumpção; e no capítulo 1 da unidade 4, apresentamos o site da Cia. São Jorge de Variedades, para que os alunos possam conhecer melhor o trabalho desse grupo artístico. Não deixe de consultar esse material!



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-65-5779-275-9



9 786557 792759