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

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Experimenta DIALOGAR!

as experiências *midiáticas*, de reconhecimento de *direitos*, de *diálogos da arte* e de *produção de conhecimento*

MANUAL DO PROFESSOR

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MODERNA

MODERNA

WILTON ORMUNDO

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

CRISTIANE SINISCALCHI

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

ALINE FERNANDA FERREIRA

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

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

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

OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR

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

PRISCILLA VILAS BOAS

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

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Experimenta DIALOGAR!

as experiências *midiáticas*, de reconhecimento de *direitos*, de *diálogos da arte* e de *produção de conhecimento*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Roberta Vaiano
Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Ana Maria Alvares, Debora Lima, Felipe Bio, Marília Gabriela M. Pagliaro, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira
Assistência editorial: Ana Paula Tietze da Cunha, Cintia Afarelli, Daniel Maduar Carvalho Mota, Felipe Amorim, Simone Herchcovitch de Castro
Apoio pedagógico: Andrea Vilas Boas Bourgogne, Felipe Amorim, Guilherme Oliveira, Heitor de Andrade Rodrigues, Igor Gasparini, Leila Modenese, Luisa Marsiglio, Luiz Antonio Farina, Natasha Sant'Anna, Martha Maccaferri, Ricardo Sato
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Douglas Rodrigues José
Capa: Daniela Cunha
Foto: izusek/Getty Images
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Rodolpho de Souza
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Palavra Certa
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Mariana Zanato
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa, Fábio Roldan
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

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

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

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38412 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

APRESENTAÇÃO

Caros professor e professora,

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

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

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

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

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

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

EM MODERNA

Por meio de estudos de teóricos consistentes e da prática de um grupo de educadores-autores de Língua Portuguesa, de Educação Física e de Arte, que tem cerca de trinta anos de vivência em salas de aula, procuramos produzir uma coleção jovem, atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes de várias maneiras e que, sobretudo, convida-os à *experiência* (conceito que exploraremos adiante com profundidade). Essa preocupação se traduz desde a escolha do título do livro até o projeto gráfico desenvolvido para a coleção. Cada cor, elemento gráfico, vinheta, ilustração (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.

MODELO

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos VI

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

II. Somos tão jovens VII

Essa tal de adolescência VII

O projeto de vida na vida do adolescente X

Mas é possível projetar a vida? XI

Adolescência e saúde mental XII

O que é violência autoprovocada? XIII

O que é *bullying*? XIV

Um mundo na coleção e na vida dos jovens XV

Experimentar para poder *experienciar* o mundo XVI

III. A área de Linguagens e suas Tecnologias XVIII

Abordagem teórico-metodológica XVIII

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

Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento 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 XXXIII

Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa XXXIII

Os gêneros digitais XLIII

O componente Educação Física XLVI

Os desafios da Educação Física no Ensino Médio XLVII

A Educação Física na BNCC XLVII

A Educação Física dentro desta coleção XLVIII

Organização do conhecimento da Educação Física na coleção XLIX

Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção L

IV. Práticas de ensino-aprendizagem LI

A importância de avaliar LI

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

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

Enem: uma prova em grande escala LVI

Competências e habilidades LXII

O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas LXIV

Metodologias ativas: aprofundamento LXVII

Pensar computacionalmente LXX

V. Tempo de planejar LXXIII

Modelos de trabalho interdisciplinar LXXIV

Planejamento conjunto LXXIV

Planejamento individual LXXVI

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

Planejamento por *experiência* e não por volume LXXVII

Sugestões de cronograma LXXVII

VI. Estrutura geral da coleção LXXIX

Estrutura geral das unidades LXXIX

Boxes LXXX

VII. Apresentação deste volume LXXX

Unidade 1 – A experiência de reconhecer direitos LXXX

Capítulo 1 (Arte) – Arte e cidadania combinam LXXX

Capítulo 2 (LP) – Sim, eu tenho direitos LXXXI

Capítulo 3 (EF) – *Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos LXXXIII

Unidade 2 – A experiência de ver os diálogos da arte LXXXIV

Capítulo 1 (Arte) – Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista LXXXIV

Capítulo 2 (LP) – Quando texto conversa com texto LXXXVII

Capítulo 3 (EF) – Ginástica para todos: a arte de explorar LXXXVIII

Unidade 3 – A experiência midiática XC

Capítulo 1 (Arte) – Uma música para as multidões XC

Capítulo 2 (LP) – Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica XCII

Capítulo 3 (EF) – Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo! XCIII

Unidade 4 – A experiência de produzir conhecimento XCV

Capítulo 1 (Arte) – Representar para preservar XCV

Capítulo 2 (LP) – Construindo conhecimento XCVI

Capítulo 3 (EF) – Ioga: conhece-te a ti mesmo? XCIX

Referências bibliográficas C

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EM MODERNA

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

II. Somos tão jovens

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

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Essa tal de adolescência

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

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

EM PROVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

REPRODUÇÃO

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 do PNLD/2021, optamos por produzir uma coleção em que não têm primeiro plano extensos recortes teóricos[6] ensinados de forma transmissiva.

Falando só deste volume, os adolescentes poderão viver *experiências* de *reconhecer direitos,* de *ver os diálogos da arte*, *midiáticas* e de *produzir de conhecimento* por meio de uma série de atividades estimulantes. Nos outros cinco volumes, os jovens serão expostos a vivências que contribuirão para sua experiência *política*, *artística*, de *divulgação de saberes*, *crítica*, *profissional, jornalística, identitária,* de *se informar,* de *participação política, de ser jovem*, da *finitude,* de *estudar,* de *se posicionar,* do *novo,* da *curadoria*, de *expor,* 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 exemplificar como o adolescente é contemplado nesta coleção, na unidade 1, *A experiência de reconhecer direitos*, são propostas reflexões, no âmbito universal e nacional, relacionadas aos direitos dos jovens. No capítulo 1, "Arte e cidadania combinam", os alunos entram em contato com obras plásticas que fazem um recorte interpretativo dos artigos 11 e 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e que, direta ou indiretamente, dizem respeito aos direitos que os jovens têm. Depois, em uma visita virtual a uma exposição, veem como esses mesmos artigos foram interpretados por outros artistas. Finalmente, na seção **Expressão**, os alunos participam de uma grande ação baseada na releitura de artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* e em palestras multidisciplinares sobre esse importante documento.

No capítulo 2, "Sim, eu tenho direitos", dessa mesma unidade, os alunos conhecem um projeto esportivo desenvolvido no interior da Bahia e o associam a documentos importantes que envolvem a definição de direitos humanos, sobretudo dos mais jovens. Nesse capítulo, os alunos têm a oportunidade de atuar como repórteres e produzir uma reportagem filmada sobre um projeto esportivo de sua região que associa metas de alto desempenho à inclusão social (em **Experimentando ser repórter**), depois "batem um papo" de respeito com a ex-atleta de levantamento de peso Elisângela Adriano. Os alunos, ainda, voltam a investigar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na seção **E se a gente...?** e finalizam o capítulo discutindo a validade do *Estatuto da Juventude*, o que contribuirá para desenvolver a habilidade de ser posicionar de maneira fundamentada, e (em **Expressão**), resolvendo um problema: a criação de um projeto esportivo que possa ser apresentado à prefeitura ou a alguma secretaria municipal.

O capítulo 3, "*Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos", resgata, por meio de uma ação social argentina que surgiu no final dos 1990 e início dos anos 2000, o hábito de jogar na rua, criar regras e arbitrar coletivamente um jogo.

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

MODERNA

A unidade 2, *A experiência de ver diálogos com a arte*, convida os alunos a exercer o papel de coreógrafos e dançarinos, experimentando um processo de criação que parte de perguntas relativas a temas como amor, ódio, medo, solidão, alegria etc.; convida os aprendizes a experimentar uma *fanfiction*, dialogando com o universo da literatura, dos *games*, dos filmes, das séries ou das HQs e a discutir a relação controversa entre *O rei Leão*, da Disney, e o mangá japonês *Kimba: o leão branco*; convida-os a produzir videominutos que conversem com outras obras cinematográficas; convida, finalmente, os estudantes a trabalhar com a Ginástica para Todos (GPT) para a produção de uma coreografia coletiva, na qual o grupo exercitará a prática usando uma música definida por todos.

São oferecidas, na coleção, atividades que enfatizam a maneira como a cultura juvenil se apresenta, na mesma linha do que a BNCC propõe, retomando o DCNEM/2011, quando explicita a necessidade de tratar os jovens como grupo heterogêneo e entender a "juventude" não apenas como fase de transição da infância para a fase adulta (p. 462), e em diálogo com o que defende Siegel quando considera que essa etapa do desenvolvimento deve ser especialmente valorizada por ser essencial para a construção de uma vida adulta saudável, responsável e cidadã.

O projeto de vida na vida do adolescente

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

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

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

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

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

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

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

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

EM OBRA

referencial para grande parte dos estudos subsequentes. Ele defende que há um desenvolvimento do juízo moral infantil que não se restringe a uma interiorização passiva do que deve ser feito, mas sim que resulta de construções endógenas nas quais a criança, ao ter contato com o meio social, constrói novos significados dos valores, princípios e regras que são apresentadas. Tal processo, por sua vez, é dependente das estruturas mentais já consolidadas pela criança. Assim, para Piaget, há três estágios que caracterizam a moral da criança: anomia, heteronomia e autonomia.

Mas é possível projetar a vida?

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

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

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

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

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

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

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

- experienciar a organização, em etapas, de um grande evento que envolve palestras e artes visuais relacionadas aos artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (no capítulo 1, "Arte e cidadania combina");
- atuar como repórteres e produzir uma reportagem filmada sobre um projeto esportivo de sua região que associe metas de alto desempenho à inclusão social e criar, em processo colaborativo, um projeto esportivo que possa ser apresentado à prefeitura ou a alguma secretaria municipal (no capítulo 2, "Sim, eu tenho direitos");
- vivenciar um jogo de rua e criar as próprias regras dele, arbitrando colaborativamente esse jogo (no capítulo 3, "*Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos");
- criar, em grupos, um videominuto e organizar uma mostra reunindo as obras da turma (no capítulo 2 "Quando texto conversa com texto");
- experimentar a profissão de publicitário, por meio da produção de *cards* que divulgam ações que possam melhorar o convívio no espaço público. Esse material será divulgado em redes sociais, engajando pessoas e fazendo-as interagir com a campanha. Ainda no papel de publicitários, os alunos são convidados a verificar o alcance de campanhas da área de saúde produzidas pelo Ministério da Saúde (no capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica");
- sintetizar pesquisas por meio da produção de um *teaser* que deverá apresentar, de maneira atraente, tema pesquisado, questão-problema e revisão bibliográfica (no capítulo 2, "Construindo conhecimento").

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 4, sobre *A experiência de produzir conhecimento*, os alunos investigam sua identidade. No capítulo 1, "Representar para preservar", por exemplo, eles são convidados a voltar sua atenção para a própria memória na seção **E se a gente simplesmente (se) lembrasse?**. Os alunos partem da questão "Que história fez de mim a pessoa que eu sou?" para compartilhar histórias pessoais significativas

COMPARTILHAR

com os colegas. Em **Expressão**, seção que fecha o capítulo, os aprendizes se inspiram em histórias reais, de pessoas que eles conhecem (familiares, amigos etc.) para compor cenas teatrais que serão apresentadas para o grupo.

Na mesma unidade, no capítulo 2, "Construindo conhecimento", na seção **E se a gente jogasse "Eu nunca?"**, os alunos têm a oportunidade de viver um jogo que tem como tema a experiência individual escolar.

Finalmente, o capítulo 3, "Ioga: conhece-te a ti mesmo?", aborda a ginástica de conscientização corporal – grupo de práticas com movimentos lentos, focados na respiração e no controle do corpo – como possibilidade de autoconhecimento.

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, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica" (da unidade 3, *A experiência midiática*), quando, após realizar a atividade proposta em **Experimentando ser publicitário**, refletem sobre a viabilidade de seguir carreira na área de publicidade.

Sugerimos que algumas das inúmeras atividades que contribuem para o projeto de vida dos alunos, relacionadas às *experiências* propostas nos seis volumes desta coleção sejam realizadas em horários especiais, de preferência nos contraturnos ou aos sábados, com grupos mesclados, em configurações distintas das adotadas nas aulas regulares.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Adolescência e saúde mental

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

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

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

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

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

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovocada (automutilação e suicídio)

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

e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. Nessa perspectiva, é importante considerar que alunos, professores, coordenadores, diretores, colaboradores administrativos, assistentes de pátio, profissionais da limpeza, da cantina e da portaria fazem parte desse sistema e devem ser considerados agentes e receptores de qualidade de vida e de bem-estar na escola.

O que é violência autoprovocada?

A OMS subdivide a violência autoprovocada em dois tipos: comportamento suicida e agressão autoinfligida. O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídios propriamente ditos. A agressão autoinfligida ou autoagressão inclui os atos de automutilação.

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

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

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

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

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

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

O que o professor e a escola podem fazer?

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

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

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

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

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

Quando houver uma situação em que um aluno cometa suicídio, é necessário que a escola também atue com os demais. O conjunto de ações realizadas nessa situação é 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

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

EDITORIA

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

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.

EXCLUSIVA

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

Para exemplificar objetivamente como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, na unidade 1, que trabalha *A experiência de reconhecer direitos*, no capítulo 1, "Arte e cidadania combinam", propomos uma atividade que convida à expressão artística de direitos humanos a partir do *Estatuto da Criança e do Adolescente*. No caminho do engajamento como mecanismo de criar sentido para a vida, no capítulo 2, "Sim, eu tenho direitos", os alunos são convidados, depois de estudarem documentos sobre direitos humanos, a criar um projeto esportivo que possa ser apresentado à prefeitura; na mesma direção, no capítulo 3, "*Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos", os alunos se engajam de forma saudável no jogo argentino. Pensando na literatura como importante mecanismo de "organização do caos" (nas palavras do crítico Antonio Candido, sobre o qual trataremos em tópicos adiante), o capítulo 2, "Quando texto conversa com texto", dentro da unidade 2, *A experiência de ver os diálogos da arte*, apresenta uma seleção de textos pensados para dialogar com as angústias e tristezas dos adolescentes, como o poema "José", de Carlos Drummond de Andrade, e a crônica intertextual "E agora, José?", de José Saramago.

Na mesma linha, na unidade 4, *A experiência de produzir conhecimento*, o capítulo 1, "Representar para preservar", também oferece, inspiradas pelo teatro, preciosas oportunidades de os alunos resgatarem suas histórias e de as transformarem em arte. Já o capítulo 2, "Construindo conhecimento", dessa mesma unidade, possibilita que os alunos revelem, por meio do jogo "Eu nunca", experiências pelas quais passaram dentro do ambiente escolar. O capítulo 3, "Ioga: conhece-te a ti mesmo?", que fecha essa sequência didática, permite que os aprendizes experienciem a saudável prática de ioga.

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

Um mundo na coleção e na vida dos jovens

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

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

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

Nesta coleção, que parte da proposta de vivências concretas de *experiências* pelos alunos a partir da(o) mobiliza-

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

MODERNA

ção/desenvolvimento de competências e habilidades, as CEL 1, 2, 3 (que se articulam com as CG 1, 2, 3) são trabalhadas todo o tempo em todos os capítulos, de forma transversal. A título de exemplo, na unidade 3, *A experiência midiática*, o capítulo 1, "Uma música para as multidões", parte da análise de duas fases daqueles que são considerados uma espécie de inventores da música *pop*, a banda inglesa The Beatles, para investigar a trajetória de um artista brasileiro que seja um fenômeno midiático e apresentar o resultado dessa pesquisa em um *podcast*. No capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica", os alunos fazem paródias de peças publicitárias, discutem profissões ligadas ao mundo da internet, como digital influencer, e verificam o alcance de campanhas oficiais do Ministério da Saúde. No capítulo 3, "Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo!", os alunos discutem o processo de conversão do esporte em um espetáculo voltado para o mercado consumidor.

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: discutem documentos que garantem direitos humanos como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e o *Estatuto da Juventude*; conhecem projetos esportivos cidadãos feitos hoje no Brasil; resgatam jogos populares feitos para acontecer no espaço público; vivenciam formas contemporâneas de arte como a dança-teatro de Pina Bausch; investigam diálogos intertextuais feitos na contemporaneidade; pesquisam sobre fenômenos midiáticos musicais brasileiros; investigam campanhas publicitárias de interesse público; problematizam o esporte quando é transformado em espetáculo voltado para o mercado consumidor; produzem conhecimento por meio de pesquisa; vivenciam a ioga; (na coleção como um todo) 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; conscientizam-se da importância, para a saúde dos jovens, das práticas corporais; os aprendizes discutem práticas políticas institucionalizadas (e outras não institucionalizadas) para refletir sobre o exercício democrático; problematizam a hegemonia de alguns esportes, em detrimento de outros; aproximam a vida da arte por meio da investigação do gênero teatro-documentário; refletem sobre contextos em que a linguagem amplia as possibilidades de representação das juventudes; discutem a morte como mote para a dança e para a literatura; falam sobre padrões de beleza; investigam de que forma uma dança criada nas periferias, como o passinho, se transforma em produto altamente rentável; exercitam diferentes olhares sobre a prática de um esporte controverso como o MMA; entram em contato com criadores que, em parceria com o público, utilizam o teatro como forma de ampliar a consciência crítica dos espectadores; transformam-se em curadores, coletando dados, pesquisando, divulgando e checando informações; ouvem canções contemporâneas em que os artistas se posicionam criticamente; entendem o que é uma Proposta de Emenda da Constituição; escrevem uma carta aberta para se posicionar sobre direito de voto facultativo dos jovens; analisam manifestações de arte contemporânea, como as performances; conhecem videodança; aprendem a fazer curadoria; vivenciam jogos na quadra e em plataformas eletrônicas; entram em contato com processos contemporâneos de teatro; experimentam falar em público sobre temas como discriminação nas artes e nos esportes; conhecem danças populares, que não envelhecem e que são patrimônios imateriais importantíssimos para a identidade dos brasileiros, como o frevo; aprendem a identificar de que forma um conhecimento científico, inacessível para os leigos, se transforma em artigo e vídeo de divulgação científica; analisam criticamente o fenômeno das chamadas *fake news*, da pós-verdade, da manipulação possibilitada pelos algoritmos; percebem a importância das empresas de *fact-checking* no combate à desinformação; realizam estudos de caso no campo esportivo; entre outros *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores); etc.

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

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

Experimentar para poder *experienciar* o mundo

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

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

EM OBRA

diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro" (p. 473). Nota-se, portanto, que a ideia de *experiência* tem primeiro plano na Base e no novo tipo de educação que ela propõe que os jovens brasileiros passem a ter no Ensino Médio.

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

Sabemos que a palavra *experiência* já se banalizou não só no meio educacional, mas também no meio artístico. Até mesmo a publicidade já a incorporou em seu discurso. Não é incomum, por exemplo, que não mais se "vendam" viagens ao consumidor, mas *experiências*. Contudo, o que significa exatamente viver uma *experiência*? Qualquer vivência pode ser considerada uma *experiência*?

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

Segundo o educador espanhol, nem toda vivência pode ser considerada uma *experiência*. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (p. 21), porque ela tem o poder de nos atravessar de maneira intensa e, eventualmente, de transformar nosso olhar ou nossa postura no mundo. A *experiência*, dessa forma, "não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca" (p. 21). O ato de experienciar, para Larrosa, é absolutamente pessoal, jamais impessoal. A escola, sabemos, com a sua organização hierárquica secular, tem proporcionado poucas *experiências* efetivas aos alunos e, certamente, aos educadores, o que ajuda a explicar a desmotivação desses dois atores essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

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

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

Algo muito diferente, por exemplo, de o aluno ler, em grupo, 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 2 (*A experiência de ver os diálogos da arte*), no capítulo 1, "Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista", as seções **Experimentando ser coreógrafo e dançarino** e **Expressão** convidam o aluno a se "ex-por", como define Larrosa, por meio da criação e apresentação de uma dança-teatro, o que é bem diferente de apenas apresentar ao aluno um exemplo desse tipo de expressão artística. Ele também se "ex-põe" quando, nessa mesma unidade, no capítulo 3, "Ginástica para todos: a arte de explorar", o aluno sai do campo teórico da ginástica para experienciar, na seção **Bora pra quadra?**, uma brincadeira de exploração que levará à construção de uma coreografia de GPT.

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.

EM ABERTA

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

Nessa direção, Larrosa afirma que "o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (p. 27). A escola precisa, por isso, ser o espaço da coletividade, mas sem perder de vista o individual, pois "o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (p. 27). Para garantir essa autoria, a coleção é atravessada por seções e boxes como **E se a gente...?**, **Expressão**, **Desafio de linguagem**, **Experimentando**, **Bora pra quadra?**.

Neste volume, por exemplo, na unidade 3, *A experiência midiática*, no capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica", na seção **Desafio de linguagem**, os alunos experimentam criar uma peça publicitária, em vídeo, que represente situações que podem favorecer a preservação do patrimônio da escola. Ainda neste volume, no capítulo 1, "Representar para preservar", da unidade 4, *A experiência de produzir conhecimento*, na seção **Expressão** os alunos experimentam o fazer teatral inspirados por histórias reais de amigos e familiares. Nessa mesma unidade, no capítulo 2, "Construindo conhecimento", na seção **E se a gente jogasse "Eu nunca"**, os alunos são incentivados a revelar experiências pelas quais passaram na escola. No capítulo que fecha a referida unidade 4, "Ioga: conhece-te a ti mesmo?", os alunos vivenciam atividades de respiração, posturas de ioga e relaxamento.

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

III. A área de Linguagens e suas Tecnologias

Abordagem teórico-metodológica

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

14. Os grifos constam na BNCC.

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

MODERNA

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

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

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 um volume em que o campo de atuação da vida pessoal abre espaço para *A experiência profissional*; o campo jornalístico-midiático *para A experiência jornalística;* o campo artístico para *A experiência identitária;* o de práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de me informar.* Há outro volume em que o campo de atuação na vida pública inspira *A experiência de participação política*; o da vida pessoal, *A experiência de ser jovem*; o artístico, *A experiência da finitude*; o de práticas de estudo e pesquisa, *A experiência de estudar*. Um outro volume tem como inspiração o campo de atuação na vida pública para *A experiência de se posicionar*; o artístico para *A experiência do novo*; o jornalístico-midiático para *A experiência da curadoria*; o das práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de expor*. 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* (relacionada aos campos de atuação social) organizadas por volume, a fim de que você possa selecionar aquelas que melhor se adequarem aos seus objetivos pedagógicos e tenha uma noção deste material como um todo. Além disso, elencamos os principais **temas contemporâneos transversais** e as **culturas juvenis** contemplados nos livros.

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

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

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

MODERNA

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

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

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

MODERNA

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

16. Grifo consta na BNCC.

EM OBRA

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

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

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

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

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

Depois, tendo angariado determinadas aprendizagens a partir das muitas leituras que fizeram, os alunos têm a oportunidade de acioná-las em um **Bate-papo de respeito**. Esse boxe exige que eles "conversem" com um "especialista" (artista, jornalista, cientista etc.) no assunto que estão tratando e com seus colegas. Trata-se de uma conversa em que não cabem opiniões sem embasamento teórico, os quais foram garantidos 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" abaixo que trata desse conceito). Estimulados pelos boxes **Biblioteca cultural**, os alunos podem autonomamente am-

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.

EDITORIA

pliar seu repertório, sendo capazes de ler o mundo de forma mais complexa. Essa construção mais autônoma contribui para desenvolver/mobilizar a CEL 6;

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

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

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

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

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

A fim de que se possa tornar mais concreto o que estamos dizendo aqui, na unidade 1 deste volume, que se inspira no campo de atuação na vida pública, os alunos exercitam, por meio de variadas estratégias, *A experiência de reconhecer direitos*. Para vivenciar isso de forma plural e significativa, os alunos:

(1) "leem" duas ilustrações produzidas a partir de artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a versão popular da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, outras ilustrações da *DUDH*, apresentadas em uma exposição da Unesp, artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, fragmento da transcrição de uma reportagem de um programa esportivo televisivo sobre um projeto social de esporte, artigos do *Estatuto da Juventude*, um artigo e uma reportagem sobre *Fútbol Callejero* (nas seções **Leitura** e **E se a gente...?**);

(2) "batem um papo" crítico e com propriedade com o artista idealizador das ilustrações da *DUDH*, Celso Hartkopf Lopes Filho, com a atleta Elisângela Adriano e com o educador Vandrigo Lugarezi Magalhães (nos boxes **Bate-papo de respeito**);

(3) discutem com os colegas sobre o respeito aos artigos da *DUDH* no Brasil, políticas afirmativas (associadas aos princípios declarados no *Estatuto da Juventude*) e sobre medidas que podem ser adotadas para que o jogo se torne inclusivo e interessante para a coletividade (nos boxes **Fala aí!** e nas subseções **Papo aberto**);

(4) são (ou não) inspirados por duas ilustradoras, um coletivo de arte, um professor que criou uma escola de atletismo para a comunidade, pela profissão de jornalista, por uma ginasta (na seção **Inspira?** e por meio de personalidades apresentadas na unidade);

(5) investigam a origem e o contexto histórico da ONU, os riscos que existem para um atleta de corrida que não tenha estrutura adequada para praticar seu esporte e o significado dos três pilares de sustentação da metodologia do *Fútbol Callejero* (nos boxes **Investigue**);

(6) ampliam sua "biblioteca cultural", nos boxes de mesmo nome, acessando a história da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o trabalho do coletivo de arte Mutirão, *sites* de vários museus no mundo que oferecem visitas virtuais, o filme *Rainha de Katwe*, informações sobre direitos humanos no *site* da ONU e o vídeo *Mundial de futebol de rua: atletas da periferia de 20 países se encontram em SP*;

(7) finalmente, visitam uma exposição virtual e (na maioria das vezes), seguindo etapas, produzem cartazes baseados no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, experimentam ser repórteres, investigam a *Declaração Universal do Direitos Humanos*, discutem a validade do *Estatuto da Juventude*, criam um projeto esportivo que será apresentado à prefeitura, experimentam o *Fútbol Callejero* (nas seções **E se a gente...?**, **Experimentando**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**).

Como conjunto, a unidade 1 deste volume certamente contribuirá para os alunos desenvolverem/mobilizarem as CG 1, 2, 3, 4, 5, 6, 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, 5, 6 e 7.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento

Procuramos também, quando elas eram pertinentes e cabíveis, estabelecer relações entre os saberes desenvolvidos na área de Linguagens e suas Tecnologias e aqueles desenvolvidos por outras áreas do conhecimento. Para exemplificar como esse diálogo é possível, a unidade 1, *A experiência de reconhecer direitos*, que parte de documentos como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e o *Estatuto da Juventude*, pode ser inteiramente desenvolvida com a participação

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

REPRODUÇÃO PROIBIDA

dos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). A seção **Expressão** do capítulo 1, "Arte e cidadania combinam", dessa unidade, por exemplo, convida à produção de uma exposição que conta com palestras curtas dadas pelos professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sobre o ECA e dirigida a toda a comunidade.

A seção **E se a gente dialogasse com a pintura?**, que abre o capítulo 2, "Quando texto conversa com texto", da unidade 2, *A experiência de ver diálogos da arte*, tem como contexto histórico-social a pandemia da Covid-19, em 2020. Sabemos que esta coleção estará nas mãos dos alunos somente a partir de 2022 (ela foi escrita em 2020); seria, por isso, muito bem-vinda a oferta aos aprendizes de uma aula magna que reunisse os professores de Biologia, Geografia, História, Sociologia e que pudesse resgatar esse complexo contexto que, desejamos, já tenha passado. Nesse mesmo capítulo, na **Leitura 2**, seria bastante rico o diálogo com os professores de Biologia e de Geografia. Eles poderiam preparar uma palestra que tivesse como tema "A Manaus retratada em Dois irmãos" e que desfizesse estereótipos e enriquecesse a leitura do romance de Milton Hatoum. A **Leitura 3**, uma *fanfiction* escrita em diálogo com *O parque dos dinossauros*, de Michael Crichton, abre espaço para um trabalho interdisciplinar com o professor de Biologia. Nessa direção, a área de Linguagens e suas Tecnologias pode fazer uma "semana de diálogos", em que, por exemplo, o professor de Biologia discute o que há de científico em um filme (ou romance) como *O parque dos dinossauros*; o professor de Física faz o mesmo em relação a uma série como *Dark* (Netflix); entre outras possibilidades.

Na unidade 3, a **Leitura 1** do capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica", que tem como foco a campanha *Vidas negras*, pode ser realizada com apoio do professor de Sociologia. A seção **Expressão**, desse mesmo capítulo, pode contar com o professor de Biologia.

Na mesma unidade, a seção **Leitura** do capítulo 3, "Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo!", que propõe uma análise do texto "A arquibancada eletrônica: questões sobre futebol, mídia e sociabilidade no Brasil", pede um diálogo com o professor de Sociologia.

A unidade 4, *A experiência de produzir conhecimento*, no capítulo 2, "Construindo conhecimento", na **Leitura 1**, os alunos entram em contato com um artigo científico da área de Biologia. Depois, na seção **E se a gente definisse um tema de pesquisa?**, desse mesmo capítulo, os alunos aprendem a definir um tema de pesquisa em uma área de conhecimento que pode ser fora de Linguagens. Conhecem, ainda, no capítulo, trabalhos de Iniciação Científica realizados por alunos do Ensino Médio. Na **Leitura 4** desse mesmo capítulo, trabalham com a transcrição de um vídeo produzido por uma adolescente sobre um tema de geopolítica, apresentado como parte de um Projeto de Iniciação Científica do qual participou como pesquisadora.

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, na unidade 3, que trabalha, *A experiência midiática*, os alunos são convidados a investigar o alcance das campanhas da área de saúde pública divulgadas pelo Ministério da Saúde e encaminhar para esse órgão, se for o caso, um relatório com os resultados da pesquisa e alguma sugestão. Assim,

- na etapa 1, os alunos discutem o conhecido personagem Zé Gotinha;
- na etapa 2, os estudantes analisam o *portfólio* de peças publicitárias produzidas para o Ministério da Saúde;
- na etapa 3, eles analisam o fragmento de um artigo sobre pesquisas acerca da relação do jovem com a publicidade;
- na etapa 4, os alunos utilizam o método de entrevista com grupo focal, bastante empregado na área do Marketing;
- na etapa 5, os alunos preparam um relatório para oferecer ao Ministério da Saúde como contribuição para as campanhas publicitárias que vierem a ser feitas.

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, apresentamos 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

EM MODERNA

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A abordagem triangular

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

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Ilustração esquemática da abordagem triangular.

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

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

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

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

O eixo da leitura

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

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).

EM-MODERNA

pensamentos e reflexões suscitados a partir de relações tecidas entre as subjetividades daqueles que produzem e daqueles que apreciam as obras artísticas apresentadas nos capítulos.

Nesta coleção, o eixo da leitura é contemplado, sobretudo, nas seções **Leitura** (estruturadas a partir das questões presentes em **Papo aberto** e **Por dentro**) e nas reflexões sobre as produções dos próprios alunos nas seções **Experimentando**, **E se a gente…?** e **Expressão**. Nessas seções, os alunos são convidados a refletir sobre as produções artísticas, seus pressupostos e o modo como se relacionam com o que "leem". Um exemplo disso está na unidade 1 (*A experiência de reconhecer direitos*), no capítulo 1, "Arte e cidadania combinam", em que o aluno é convidado a "ler", na seção **Leitura 1**, dois artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e as interpretações plásticas que artistas criaram a partir desses artigos: uma por Simone Mendes e outra por Isabela Stampanoni. Essas produções são analisadas na seção, e o aluno é convidado a relacionar o texto verbal às obras das artistas. Nas questões que compõem o **Por dentro das ilustrações**, os alunos observam os elementos composicionais das ilustrações e as técnicas utilizadas por cada artista, estabelecendo uma relação com o conteúdo dos artigos que as inspiraram. Em **Papo aberto sobre as ilustrações**, por sua vez, a leitura é outra. Os alunos fazem uma leitura oral mais livre das produções e discutem sobre o efetivo cumprimento dos direitos garantidos pela DUDH. 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 simplesmente lembrasse?**, no capítulo 1, "Representar para preservar" (inserido na unidade 4, *A experiência de produzir conhecimento*). Nela, os alunos são convidados a narrar, sempre seguindo etapas de trabalho, uma história pessoal que responda à seguinte questão: "Que história fez de mim a pessoa que eu sou?".

O eixo da contextualização

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

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

O boxe **Bate-papo de respeito**, por exemplo, presente no capítulo 1, "Representar para preservar", propõe um diálogo qualificado dos alunos com o pensamento do líder indígena, ambientalista e escritor Ailton Krenak, a fim de estimular uma reflexão no grupo sobre a importância da "memória ancestral" para nossa orientação no complexo mundo contemporâneo. Já o boxe **Inspira?,** presente nesse mesmo capítulo, propõe que os alunos reflitam sobre a carreira de cientista social e avaliem quanto se identificam com ela como projeto de vida pessoal.

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.

REPRODUÇÃO

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, ilustrações de Simone Mendes, Isabela Stampanoni, Falco e Martín, produzidas, em diferentes contextos, a partir de artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o pensamento do artista Celso Hartkopf Lopes Filho e ainda *experienciam* ilustrar o Estatuto da Criança e do Adolescente; "leem" o *site* da companhia de Pina Bausch, o *trailer* do documentário-homenagem (ou vídeo-dança) *Pina*, de Wim Wenders, uma cena da obra *Palermo Palermo*, de Pina Bausch, o pensamento da coreógrafa alemã e experienciam ser coreógrafos e dançarinos e elaborar uma composição sobre os ciclos da vida; "leem" duas canções da banda The Beatles, pertencentes a duas fases do grupo inglês, o pensamento do escritor e ensaísta Adam Gopnik e experienciam pesquisar sobre um fenômeno musical *pop* nacional para produzir um *podcast*; "leem" os *teasers* dos espetáculos *Gotas de saberes* e *São Paulo refúgio*, discutem com Ailton Krenak e experienciam compartilhar histórias pessoais e criar uma peça de teatro curta.

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

Ao serem estimulados a entrar em contato e falar sobre aspectos composicionais, de produção, recepção e circulação de manifestações artísticas em todas as linguagens e nas interseções entre elas, os estudantes desenvolvem a capacidade de argumentar e, de forma processual, o nível inferencial de leitura. Instigados a sair da posição de meros espectadores do objeto artístico e realizar interações ativas com a Arte, sobretudo no contexto da arte contemporânea, os alunos desenvolvem, também, habilidades e competências que os tornam aptos a produzir análises críticas, criativas e propositivas, capazes de transformar a realidade e desenvolver pontes entre saberes diversos. A título de exemplo, neste volume, na unidade *A experiência de reconhecer direitos*, no capítulo 1, "Arte e cidadania combinam", como já mencionamos, os alunos são desafiados a criar, na seção **Expressão**, interpretações autorais de artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), a expô-las em uma mostra para a comunidade escolar e pessoas do entorno e a convidar professores de várias disciplinas para palestrar sobre alguns artigos do ECA. Dessa forma, eles têm a oportunidade de vivenciar a linguagem específica do gênero textual *estatuto*, por meio do acesso ao ECA; de transformar essa linguagem em outra, a das artes visuais, por meio de ilustrações autorais; de *experimentar* a recepção de suas obras, em uma exposição de arte; e de organizar uma palestra interdisciplinar em que professores fazem uma exposição oral sobre os direitos das crianças e adolescentes expostos no ECA – e que tanto devem interessar aos alunos.

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

A título de exemplo, no capítulo 1, "Representar para preservar", da unidade 4 (*A experiência de produzir conhecimento*), os alunos são convidados a assistir ao *teaser* do espetáculo infantil *Gotas de saberes*, da Cia. Arteatro, de Roraima, encenado em 2019. Em **Papo aberto sobre o *teaser* do espetáculo**, eles ativam suas impressões sobre a obra e usam seu repertório pessoal para falar livremente sobre mitos e comunidades indígenas e teatro como fruto de pesquisa. Em **Por dentro do *teaser* do espetáculo**, os alunos têm a oportunidade de falar especificamente sobre a linguagem da obra que viram (papel da música em uma encenação, experiência do público a partir de escolhas estéticas, representação cênica como forma de preservar memórias etc.).

A coleção apresenta também inúmeras propostas de *experiências* de investigação artística, individuais e coletivas, por meio das quais os alunos poderão pesquisar assuntos diversos considerando aspectos históricos, sociais, políticos e culturais e, ainda, desenvolver os próprios modos de estabelecer conexões entre os acontecimentos do mundo e o modo como estes os afetam, afetam as pessoas ao seu redor e aquelas que ocupam contextos sociais diferentes dos seus. São fornecidos, assim, subsídios para que os alunos se posicionem ativamente sobre a arte e o fazer artístico. Nesse caminho da pesquisa, estratégia bastante incentivada pela BNCC, no boxe **Investigue**, que vem logo depois da Leitura 1 do capítulo "Representar para preservar", os alunos são convidados a pesquisar nomes,

CÓPIA

famílias linguísticas, populações e localizações de etnias dos inúmeros povos indígenas brasileiros depois de assistirem a um *teaser* de projeto teatral que resgata histórias dos Macuxi.

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. Neste volume, são exemplos dessa presença, além do espetáculo *Gotas de saberes*, a peça *São Paulo refúgio*, elaborada a partir de histórias reais, compartilhadas por refugiados da República Democrática do Congo e que vivem no Brasil.

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

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

Artes visuais

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

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

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

Dança

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

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

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

Música

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

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

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

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.

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

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

EXCLUSIVA

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.

ESTE OBRA

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Práticas de linguagem: leitura/escuta

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

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

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

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

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

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

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

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

EM MODERNA

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 lendo **releituras** de **pinturas** consagradas; depois, analisa uma passagem de um **romance policial** e um fragmento de um **roteiro** ou ***script*** de um episódio de uma **série**; lê um trecho de um **romance contemporâneo** brasileiro e uma adaptação dessa mesma obra para uma ***graphic novel***; entra em contato com um capítulo de uma ***fanfiction*** produzida em diálogo com um **romance de ficção científica**; lê, ainda, um **poema modernista** brasileiro e uma **crônica** portuguesa baseada nele; tem, finalmente, a oportunidade de analisar um ***trailer*** de um **filme** estadunidense e um **videominuto** russo. Tudo isso em um único capítulo deste volume, o capítulo 2, "Quando texto conversa com texto", dentro da unidade 2 (*A experiência de ver diálogos com a arte*).

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

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

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

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

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

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: 23 jun. 2018.

EM MODERNA

linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas, entre outras.

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

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

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

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

Procuramos, igualmente, garantir que os textos desenvolvessem, dentro da ideia de *experiência*, pelo tema ou pelos encaminhamentos propostos na coleção, CG essenciais e específicas da área defendidas pela BNCC, sobretudo as que se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8 e CEL 2), à educação digital (CG5 e CEL 7), à empatia e à cooperação (CG 9 e CEL 2 e 3) e à responsabilidade e cidadania (CG 10 e CEL 3), mas sempre partindo do pressuposto de que esse aluno cresceu e que, por isso, não é mais o mesmo que cursava o Ensino Fundamental – Anos Finais. Agora ele é um jovem de quem se exigirá autonomia, responsabilidade e planejamento para o futuro.

Nesse sentido, é forte na coleção a preocupação em criar nos alunos uma visão política (**nunca político-partidária**) mais consistente e adulta, por meio da qual eles se percebam cidadãos que podem interferir no país em que vivem porque compreendem, por exemplo, a importância da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, do *Estatuto da Criança e do Adolescente* e do *Estatuto da Juventude*, porque sabem que têm o poder de criar projetos que podem ser encaminhados à prefeitura de sua cidade, sabem analisar criticamente campanhas publicitárias e divulgar *cards* cidadãos em redes sociais, têm consciência da importância de se preservarem memórias coletivas de sua comunidade, sabem pesquisar, entendem como funciona um projeto de lei (PL), dominam sua estrutura formal (ementa, proposta e justificação), entendem que um PL pode ser proposto por membros dos três poderes ou por iniciativa popular, porque analisaram um parecer e aprenderam a fazer uma consulta pública de um PL na internet. Procuramos garantir, pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que os alunos não sejam 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

OBRA COMPLETA

momentos de leitura e escuta de textos pertencentes ao campo artístico-literário como prática articulada às demais práticas de linguagem,[27] pois cremos que permitem o desenvolvimento da capacidade crítica, da ampliação da "biblioteca cultural" dos alunos, da reflexão sobre os mais diversos temas e situações, bem como da autorreflexão, vinculando-se a possibilidades transformadoras na expressão e formação dos sujeitos por meio de uma força humanizadora a ela inerente.

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

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Da literatura ao letramento literário

A literatura é uma forma de arte que tem o privilégio de ter como matéria-prima aquilo que mais singulariza o homem: a palavra. Defendemos, como defende Antonio Candido, que a presença da ficção e da poesia é algo essencial na vida dos jovens que ingressam no Ensino Médio. Isso não quer dizer, entretanto, que devamos deixar de lado o ensino da tradição literária. Quer dizer, sim, que esse ensino precisa fazer sentido para o aprendiz. Como defende a BNCC, "a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos" (p. 513).

Nossa experiência como educadores tem mostrado que a resistência do jovem ao sedutor saber/sabor literário tende a ceder se ele sente que o que está lendo comunica-se emocionalmente, em algum grau, com sua história pessoal, com seu mundo juvenil, com os temas da contemporaneidade ou com temas existenciais que atravessam o fenômeno humano. Jouve (2002, p. 19) denomina essa instância de leitura de "processo afetivo". Para o teórico, o "charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. [...] As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor

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

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

MODERNA

essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse". Esse "processo afetivo" da leitura também orientou nossas escolhas. Assim, um conto como "Fita verde no cabelo", de Guimarães Rosa, abre espaço para falar do tema das perdas; o romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, para falar sobre as relações familiares, nem sempre harmônicas; o conto "Curso superior", de Marcelino Freire, para problematizar determinadas certezas que temos.

Além disso, a chamada novíssima literatura contemporânea, diretamente influenciada pelo universo digital, também possibilita a leitura afetiva de que fala Jouve, por isso ela também tem presença garantida nesta coleção ao longo dos volumes, como por exemplo, no capítulo 2, "Quando texto conversa com texto", em que apresentamos uma *graphic novel*, produzida pelos artistas Fábio Moon e Gabriel Bá a partir do romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum.

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, p. 120), "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". 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**. A título de exemplo, no capítulo 2, na unidade 2 (*A experiência de ver os diálogos da arte*), "Quando texto conversa com texto", após ler um trecho de *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, e fragmentos da releitura desse romance (a *graphic novel* de Fábio Moon e Gabriel Bá), os alunos, na seção **Papo aberto sobre os textos**, têm a oportunidade de se posicionar sobre temas como adaptação, recriação e acerca das próprias análises feitas pelo autor do romance. Essas e outras estratégia garantem o desenvolvimento daquilo que que Cosson chama de "aprendizado crítico da leitura literária".

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

Práticas de linguagem: produção de texto

Assim como a leitura, a produção de textos orais, escritos e multissemióticos é uma atividade interativa de expressão. Como apontam Koch & 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.

CÓPIA DIGITAL

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 +**.

A título de exemplo, neste volume, no capítulo 2 ("Sim, eu tenho direitos"), na unidade 1 (*A experiência de reconhecer direitos*), após ler e analisar a transcrição do trecho de uma reportagem, o aluno estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "Informação e interpretação"; depois é convocado, no boxe **Desafio de linguagem**, a elaborar, com base em um dos temas propostos, um parágrafo introdutório para uma reportagem, caracterizado pela abordagem criativa.

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

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

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

A preocupação didática em detalhar os passos da produção textual – assumida nesta obra – responde ao que defende Marcuschi (2010), inspirado em Schneuwly (1988). Segundo o autor, a explicação das condições de produção textual é que fornece a base a partir da qual devem e podem ser trabalhadas e ensinadas na escola as diferentes etapas do processo de produção. Gêneros primários, de uso mais cotidiano, dispen-

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

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

CÓPIA MODERNA

sam ou, no mínimo, simplificam essas etapas de produção, enquanto a condição final dos gêneros secundários escritos e orais, dos quais se ocupa a escola, depende de como se respeitou cada uma das funções dessas etapas.

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

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

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

Como mencionamos anteriormente, para dar conta de ampliar o trabalho com a *experiência* proposta na unidade, criamos uma segunda parte nos capítulos de Língua Portuguesa, o **Experimentando +**.[31] Nessa segunda etapa, novas reflexões poderão ser feitas por meio de outras leituras e propostas de produção textual (novamente dentro das seções **Leitura 3**, **Leitura 4** etc.). Assim, no capítulo 2, "Construindo conhecimento", da unidade 4, para aprofundar a *experiência* da unidade, que é *produzir conhecimento*, após o aluno ler partes de artigos científicos (**Leituras 1** e **2**), aprender a definir um tema de pesquisa, retomar o uso de conectivos que marcam oposição, fazer um fichamento e escrever uma revisão bibliográfica, ele, na segunda parte do capítulo (**Experimentando +**), entra em contato com algumas experiências envolvendo projetos de iniciação científica no Ensino Médio com adolescentes (**Leituras 3** e **4**).

A terceira parte do capítulo (**Expressão**), embora tenha sido estruturada para ter certa autonomia em relação às duas primeiras partes (para que o professor tivesse liberdade de realizá-la ou não), propõe um projeto, em geral coletivo, baseado nas reflexões e *experiências* vivenciadas e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática em estudo. No final do capítulo 2, "Construindo conhecimento", da unidade 4, *A experiência de construir conhecimento*, por exemplo, os alunos são convidados a realizar uma atividade denominada "Anunciando minha pesquisa". A ideia é que o aluno possa sintetizar, seguindo etapas, todo o conhecimento adquirido no capítulo por meio de um *teaser*.

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

Finalmente, em consonância com competências definidas pela BNCC (CG 5, CEL 6 e 7), um dos objetivos da coleção é levar o aluno a compreender e utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Por isso, em algumas produções, criamos situações em que os estudantes devem recorrer a *softwares* de edição de texto, imagem e áudio para explorar recursos de mídia. Outro ponto fundamental relativo ao uni-

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

EM ABERTA

verso digital é a consideração de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novas possibilidades de interação e de produção, inclusive pelo processo de réplica e remixagem (em sentido amplo). Como espaço, em tese, democrático, a internet favorece o acesso e a possibilidade de inclusão de conteúdos, mas em contrapartida exige o desenvolvimento de novas habilidades para uso ético e crítico.

Práticas de linguagem: oralidade

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

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

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

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

Só neste volume, o aluno tem a oportunidade de experimentar ser repórter (de TV), de discutir a validade do *Estatuto da Juventude*, de discutir sobre plágio ou não de uma obra conhecida, entre outras atividades ligadas aos gêneros orais.

Em outras atividades da coleção, chama-se a atenção dos alunos, no caso dos gêneros orais, 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. Nesses casos, as instruções dadas aos aprendizes estão relacionadas ao universo de um texto oral pertencente a um gênero digital: leitura expressiva, interlocução direta com ouvinte, linguagem informal (sem ser descuidada), uso de trilha sonora etc.

Em um livro didático, é necessário que os autores façam opções. Nessa direção, a exploração das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita, bem como sua articulação, não ocupa o primeiro plano nesta coleção de Ensino Médio, 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 efetuá-lo. Nesta coleção, entretanto, a *retextualização* não está sendo proposta, pois acreditamos ser papel do Ensino Fundamental – Anos Finais se ocupar dela, o que não significa que não possa ser retomada nas aulas por você.

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

Da mesma forma, acompanhando as *transcrições*, incluímos imagens ou ilustrações que evidenciam, ainda esbarrando nos limites do texto impresso, aspectos cinésicos. Utilizando esse recurso, recuperamos parte das expressões

MODERNA

faciais e do gestual do falante, permitindo que a atividade contemple parcialmente aspectos relativos à interação das várias semioses. A despeito desse uso, recomendamos sempre que os textos (disponíveis gratuitamente na internet) sejam ouvidos e, quando for o caso, também vistos, já que assim se exploram gamas mais amplas de elementos.

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

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

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

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

Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica

As atividades de reflexão sobre a língua atravessam a coleção e seguem a mesma proposta de exploração ativa e de diversidade que as outras práticas de linguagem. No entanto, a análise linguística/semiótica se dá de forma mais evidente no estudo dos gêneros, dentro das seções **Leitura**, quando são propostas, 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, relacionado ao gênero romance, retomar foco narrativo; relacionado ao gênero artigo científico, revisar o uso de conectivos que marcam oposição; relacionado ao gênero palestra, estudar a mobilização do ouvinte; relacionado aos gêneros literários da atualidade, os aprendizes observam a fragmentação nas narrativas contemporâneas; ligado ao gênero resenha crítica, o aluno retoma a expressão de juízos de valor; relacionado aos gêneros PL e parecer, ele pode estudar os recursos coesivos no texto argumentativo (conectores); relacionado ao gênero texto teatral, analisar a linguagem como elemento de caracterização (marcas de variedades linguísticas); relacionado ao gênero artigo de divulgação científica, estudar mecanismos linguísticos que garantem a interlocução com o leitor; relacionado a um texto em que uma

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

agência de checagem de notícias apresenta sua metodologia de trabalho, o estudante pode estudar os mecanismos linguísticos que garantem a impessoalidade de um texto; relacionado ao gênero resenha crítica, o aluno estuda o emprego de formas verbais imperativas; entre outros exemplos.

Atrelado à seção **Se eu quiser aprender +** está o boxe **Desafio de linguagem**,[33] por meio do qual o aluno, após analisar novamente o(s) texto(s) das seções **Leitura**, agora a partir de um determinado aspecto linguístico/semiótico, é convidado a tornar ainda mais significativa sua aprendizagem por meio de uma produção textual de menor extensão, diretamente ligada àquilo que aprendeu.

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 Português 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 do 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.

33. Esse boxe já foi explorado nos tópicos anteriores.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Os gêneros digitais

Têm destaque, no texto da BNCC, inúmeras referências relativas ao universo digital. Na área específica de Linguagens, no Ensino Médio, a BNCC defende que é essencial que "os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (p. 485). Atenta ao momento presente, a Base reforça que é importante a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferramentas (tratamento de áudio, edição de vídeo e manipulação de recursos de diagramação, por exemplo), e capacite os alunos para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

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

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

MODERNA

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.

Nessa direção, no capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica", da unidade 3 (*A experiência midiática*), os alunos são convidados a produzir um *card* para divulgação em redes sociais – a ideia é que consigam engajar os internautas, fazendo-os interagir com uma campanha que pretende melhorar o convívio entre as pessoas em espaços públicos. Nesse mesmo capítulo, na **Leitura 3**, discute-se uma nova profissão, influenciador digital, por meio de uma personagem, Luana Bastos. Depois, os alunos são convidados a "bater um papo" de respeito com outra profissional da área, a influenciadora digital Luíza Leal.

A coleção propõe ainda ao longo dos volumes uma reflexão profunda sobre as chamadas *fake news* (ou, como preferem denominar alguns especialistas, "desinformação"), o fenômeno das "bolhas virtuais", a manipulação do sujeito no contexto da pós-verdade, agências de checagem de notícias, entre outros assuntos.

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

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

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

Estamos também cientes de que, embora a escola e os professores valorizem e se disponham a lidar com o ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, não é possível esperar desses atores uma resposta tão imediata e eficiente para a questão. Desse modo, procuramos considerar que, para alguns professores, a aproximação com os gêneros digitais, ou pelo menos a lida com eles como objeto de estudo, se faz a partir do contato com esta coleção. Lembramos que, para a produção de *blogs*, *podcasts* e vídeos existem vários aplicativos gratuitos, que podem ser acessados e baixados facilmente e que contêm orientações claras de uso. Lembramos, também, que várias atividades digitais que 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

MODELO

todas as turmas do professor, o que é sempre interessante por ampliar a possibilidade de diálogo.

Tutoriais para produção de material digital

I. Gravação e edição de vídeo

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

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

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

1. Captação de imagens.

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

2. Transferência de imagens e conversão do vídeo.

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

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

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

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

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

3. Edição.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. Gravação e edição de áudio

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

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

2. Abra o programa.

3. Ative o microfone e o fone de ouvido.

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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.

MODERNA

Os desafios da Educação Física no Ensino Médio

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

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

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

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

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

A Educação Física na BNCC

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

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

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

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

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

CÓPIA NÃO OFICIAL

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" (Brasil, 2018, 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 transferir tais procedimentos para além dos limites da escola, a fim de exercerem sua cidadania e seu protagonismo comunitário.

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

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

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

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

É importante destacar que temos consciência, como professores que somos, de que as condições de muitas

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

EM OBRA

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

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

Organização do conhecimento da Educação Física na coleção

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

Assim como Larrosa (2002), assumimos que o "saber de experiência" se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Dentro dessa perspectiva, a fim de exemplificar, na unidade 2 desse volume (*A experiência de ver diálogos com a Arte*, dentro do campo de atuação artístico), no capítulo 3 ("Ginástica para todos: a arte de explorar"), os alunos não se restringem a ouvir um professor explicar de modo transmissivo o que caracteriza essa prática corporal. Eles exploram elementos da GPT e, posteriormente, como protagonistas de suas aprendizagens, elaboram suas composições. Essa estratégia é proposta para toda a turma, de modo que os alunos trabalham em pequenos grupos e depois ampliam a experiência para o grupo.

Estamos cientes de que nem todos os alunos terão essa *experiência* porque ela é um fenômeno particular, subjetivo[37] e depende muito da disposição do sujeito para ela 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, o capítulo 3, "Ioga: conhece-te a ti mesmo?", dentro do campo práticas de estudo e pesquisa, proporciona aos alunos *A experiência de produzir conhecimento* sobre a ginástica de conscientização corporal a partir de leituras, discussões e vivências com a ioga. Por fim, na seção **E se a gente produzisse um vídeo publicitário**, eles produzirão um vídeo cujo intuito é encorajar o público a experimentar essa prática corporal. Os alunos avaliam o impacto da trajetória pedagógica do capítulo na experiência proposta na atividade final.

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

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

Corroborando autores como González e Fensterseifer (2012) e Betti e Zuliani (2002), entendemos que os conhecimentos vinculados à *experiência* das práticas corporais não podem ser simplesmente substituídos pela reflexão conceitual sobre essas práticas, da mesma forma que os saberes vinculados a esse fazer prático não substituem as aprendizagens cognitivas relativas a eles: "A Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos. Mas não

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

38. Assim como em Língua Portuguesa, nos capítulos de Educação Física, as seções **Leitura** convidam a uma análise de texto escrito que conduz, posteriormente, a alguma prática de Educação Física; no caso de Arte, há "leituras" não necessariamente de textos escritos, o aluno pode ser convidado a "ler" uma pintura, uma dança, um vídeo etc.

MODERNA

é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta. A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura. Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal. O professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento" (Betti; Zuliani, 2002, p. 75).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção

A relação entre os campos que inspiram as *experiências* e os *saberes* da Educação Física e a área de Linguagens e suas Tecnologias materializa-se em textos verbais que abordam representações e significados que atravessam as práticas corporais. Para melhor ilustrar esses itinerários, tomaremos como modelo o capítulo 3 da unidade 1 deste volume "*Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos". 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 do tema tem início com uma seção **Bora pra quadra?** na qual os alunos fazem um jogo de futebol autorregulado, seguida da subseção **Roda de conversa da vivência**, para que eles possam elaborar os sentimentos e os limites e possibilidades de participação proporcionados por essa experiência e de um boxe **Fala aí!** no qual eles podem avaliar de que forma o jogo poderia se tornar mais interessante e inclusivo.

Na sequência, há seção **Leitura** com dois textos: o primeiro um trecho de um artigo científico sobre o *Fútbol Callejero* e o segundo uma matéria jornalística que discorre sobre o mundial dessa mesma prática realizado no Brasil em 2014. Esses textos são explorados por meio de questões de análise que compõem as subseções **Papo aberto sobre os textos** e **Por dentro dos textos**. Essas questões mediadoras suscitam, sobretudo, a mobilização de saberes conceituais. Elas também abrem espaço para que os alunos manifestem suas opiniões sobre o que os autores dos textos defendem. Há também a oportunidade de analisar o reconhecimento de padrões em uma das questões por meio do boxe **É lógico!**.

As análises são ampliadas ainda com os boxes **Investigue** e **Bate-papo de respeito**. Em **Investigue**, os alunos são instigados a pesquisar mais sobre os pilares valorativos do *Fútbol Callejero*, que são respeito, solidariedade e cooperação. O boxe **Bate-papo de respeito** apresenta uma fala de um educador responsável pela coordenação de núcleos de prática do *Fútbol Callejero* nas periferias de São Paulo que deve ser discutida criticamente pelos alunos a partir das aprendizagens adquiridas na sequência didática. Espera-se que o debate seja guiado por argumentos consistentes e que o aluno possa, se julgar pertinente, discordar da fala apresentada pela personagem escolhida.

As análises se ampliam a partir de outras etapas, como a segunda seção **Bora pra quadra?** do capítulo, no qual se imprime à abordagem do tema a relação dialógica entre os saberes corporais e as elaborações socioemocionais e cognitivas das experiências tematizadas. Nesse caso, os alunos organizam e vivenciam jogos na metodologia do *Fútbol Callejero,* tendo a oportunidade de experienciar as particularidades dessa metodologia, tais como os jogos em três tempos, com equipes mistas, sem arbitragem e com construção coletiva das regras e mediação de rodas de conversa para pontuar os pilares valorativos.

O boxe **Biblioteca cultural** traz a referência de um vídeo que retrata as experiências de jovens de diferentes países que participaram do Mundial de Futebol de Rua em São Paulo em 2014 e pode servir de pano de fundo para que os alunos comparem essas experiências com as vivenciadas por eles na prática do *Fútbol Callejero* nas aulas de Educação Física.

Por fim, os alunos ainda têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e exercer o protagonismo comunitário a partir da seção **E se a gente organizasse os Jogos Interclasses *Callejeros*?**, na qual eles buscam compartilhar as aprendizagens com outras turmas da escola, organizando jogos esportivos escolares na perspectiva da metodologia *Callejera*.

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.

EM OBRA

Esperamos, como professores e estudiosos, poder contribuir com a efetivação da BNCC, com a valorização da importância da diversidade cultural, tão característica de nosso país, e com a abertura para garantir os direitos dos alunos de vivenciar, discutir e se apropriar das práticas corporais.

IV. Práticas de ensino-aprendizagem

A importância de avaliar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EM OBRA

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, na Leitura 1 do capítulo 2, "Sim, eu tenho direitos", na unidade 1 (*A experiência de reconhecer direitos*), a transcrição de parte de uma reportagem ("Reportagem para a série 'Inspiração', do programa Esporte Espetacular") pode ser usada como avaliação diagnóstica da turma. Peça aos alunos para lerem sozinhos o texto, depois solicite que eles respondam individualmente às questões propostas, as quais exigirão uma capacidade de compreensão bastante básica do texto selecionado. Baseie-se nas respostas que sugerimos neste MP para criar rubricas de correção. Essas grades de correção, que contêm critérios, o ajudarão a corrigir mais rapidamente as avaliações e servirão para você separar em grupos os **(1)** alunos que demonstraram total compreensão do texto; **(2)** os alunos que demonstraram parcial compreensão do que leram; e **(3)** os alunos que demonstraram compreensão incipiente do texto.

Depois de separados esses grupos, peça que os alunos pertencentes aos grupos 1 e 2 sintetizem, como lição de casa, informações da reportagem, 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 1 e 2 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 aspectos da **Leitura 1** ou, ainda, se divide a classe e avança apenas com um grupo.

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

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

As seções **Experimentando**, **E se a gente...?**, **Expressão** e **Bora pra quadra?** são ótimas oportunidades de avaliações cumulativas, já que elas resgatam determinadas aprendizagens desenvolvidas nos blocos que compõem as sequências didáticas. No caso específico das seções **E se a gente...?** e **Experimentando**, que trabalham individual ou coletivamente com 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 – ou precisa ser completada/adaptada de acordo com as expectativas de aprendizagem específicas de uma turma –, como todas essas seções envolvem etapas que estão descritas em detalhes no livro, fica bastante simples transformar esses itens das etapas em critérios avaliativos para a composição das tabelas de correção.

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

Duas alternativas desse tipo de ferramenta são os **portfólios** e os **relatórios individuais**, por meio dos quais é possível registrar

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.

REPROVA

o desenvolvimento dos alunos, suas dificuldades e planejar estratégias para superá-las ao longo do processo de aprendizagem.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Eixo da leitura – domínio de vocabulário

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

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

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

Os glossários que aparecem nas laterais das páginas em que são ofertados textos para leitura são referências importantes sobre termos possivelmente ainda desconhecidos pelos alunos na etapa de desenvolvimento cognitivo em que estão. Utilize-os como base para separar os grupos que não dominam determinados termos ou expressões que se esperava que já dominassem. Faça um trabalho separado com eles, utilizando a estratégia mencionada acima. Por exemplo, em **Leitura** do capítulo 3 (unidade 3), espera-se que os alunos não conheçam os termos "inextricável", "gênero histórica", "concomitante", "ensejou" e "diletos" (que propositalmente estão inseridos no glossário da página). Caso demonstrem que não conseguem compreender o texto "A arquibancada eletrônica: questões sobre futebol, mídia e sociabilidade no Brasil" por não saberem o que significam, por exemplo, "massificado", "incorporação", "veiculação", "câmara", "articulação" 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;

EM MODERNA

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

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

Você poderia, por exemplo, preparar um conjunto de afirmações sobre textos deste volume como "No Mundial de Futebol de Rua, jogadores fazem as regras", "A febre", "Projeto de Ginástica Geral em Petrolina desenvolve e difunde a modalidade", 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 adotem as seguintes estratégias:

(1) solicite que os alunos façam paráfrases dos poemas e 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

Em alguns momentos, o professor precisa, mesmo no Ensino Médio, distinguir se o aluno tem dificuldade na compreensão do texto oferecido à leitura ou mesmo nas questões propostas acerca dele a partir dos comandos.

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 2 da seção **Leitura 3** (que está no capítulo 2 da unidade 3 deste volume): "Eu não acho certo você defender que as pessoas devam se 'estimuladas a comprar' porque isso incentiva o consumismo …". Esse tipo de comentário mostrará ao professor que o aluno se equivoca com a leitura que faz do texto, uma vez que Isis Koelle não defende essa ideia. Ela, na verdade, explica, no terceiro parágrafo, o que faz com que as pessoas que admiram um influenciador comprem determinados produtos. 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

EM MODERNA

extroversão nas situações informais. Por vezes, há dificuldade em empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa ou em mobilizar os aspectos cinésicos e paralinguísticos de maneira funcional ou no desenvolvimento de argumentos consistentes.

Sugerimos as estratégias a seguir:

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

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

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

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

Lembramos, ainda, que há outras atividades específicas que lidam com apresentação pública. Neste volume, por exemplo, há propostas de encenação teatral e apresentações musicais. Nesse tipo de situação, quando se objetiva trabalhar de forma mais sistemática a apresentação oral e 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

MODERNA

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

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

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

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

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

Enem: uma prova em grande escala

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

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

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

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

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

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

Possíveis relações entre as competências de área do Enem e as CEL da BNCC
Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. CEL da BNCC com a qual essa competência do Enem dialoga: 7.

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.

PROVA DE PROVA

Competência de área 2 - Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1 e 4.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 3 e 5.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1, 3 e 6.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 3, 4 e 6.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1, 3 e 6.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
CEL da BNCC com as quais essa competência do Enem dialoga: 1, 3 e 4.

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

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

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

As atividades propostas em cada uma das quatro unidades de cada volume desenvolvem/mobilizam oito das nove "competências de área",[42] previstas pelo Enem. A título de exemplo, apenas deste volume, temos: as questões que integram a seção **Por dentro dos textos**, no capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica", na unidade 3 (**Leitura 1**), desenvolvem/mobilizam a competência de área 1; a seção **Bora pra quadra?**, no capítulo 3, "Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo", na unidade 3, desenvolve/mobiliza a competência de área 3; a seção **Por dentro da canção**, no capítulo 1, "Uma música para as multidões", na unidade 3, desenvolve/mobiliza a competência de área 4; as questões que integram o **Por dentro dos textos**, no capítulo 2, "Quando texto conversa com texto", na unidade 2 (**Leitura 4**), desenvolvem/mobilizam a competência de área 5; as questões que integram a subseção **Papo aberto sobre o texto**, no capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica" (**Leitura 1**), na unidade 3, desenvolvem/mobilizam a competência de área 6; as questões que integram o **Por dentro dos textos**, ainda no capítulo 2 da unidade 3 (**Leitura 2**), desenvolvem/mobilizam a competência de área 7; a atividade proposta em **E se a gente fizesse um fichamento?**, na unidade 4, capítulo 2, "Construindo conhecimento", desenvolvem/mobilizam a competência de área 8; as questões que integram o **Por dentro dos textos**, no capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica", (**Leitura 3**), na unidade 3, desenvolvem/mobilizam as competências de área 1 e 9.

Os eixos cognitivos do Enem são contemplados neste volume nas seguintes atividades: a atividade proposta na seção **Por dentro do texto** (**Leitura 1**), na unidade 4, capítulo 2, "Construindo conhecimento", contemplam o eixo I (DL); a seção **Por dentro do espetáculo** (**Leitura 2**), no capítulo 1, "Representar para preservar", unidade 4, contempla o eixo II (CF); a seção **Expressão**, do capítulo 2, "Construindo conhecimento", unidade 4, contempla o eixo III (SP); o boxe **Bate-papo de respeito**, desse mesmo capítulo 2, contempla o eixo IV (CA); a seção **Expressão**, do capítulo 2, "Sim, eu tenho direitos", unidade 1, contempla o eixo V (EP).

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

Língua Portuguesa: a produção de texto no Enem

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

MODERNA

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

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

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

	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).

MODERNA

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

Educação Física no Enem

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

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

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

Questão 120

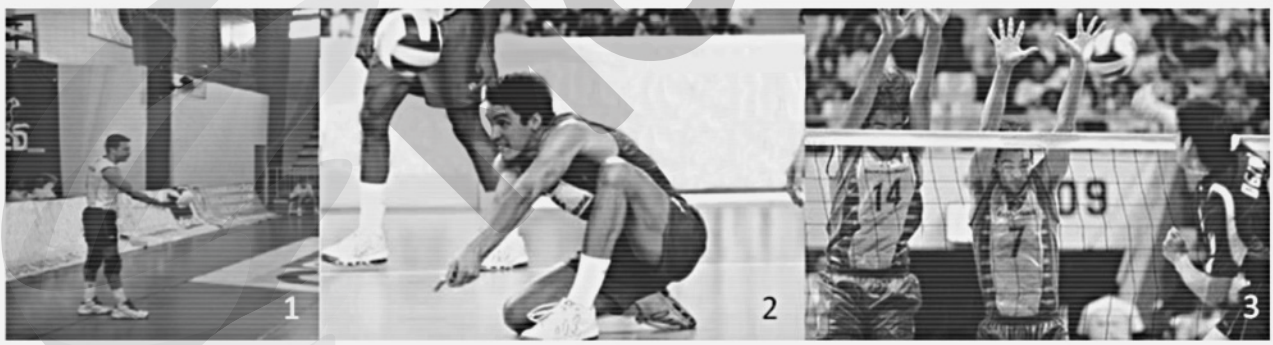


Figura 1: Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/blog/fotos/235151post_foto.jpg.
Figura 2: Disponível em: http://esporte.hsw.uol.com.br/volei-jogos-olimpicos.htm.
Figura 3: Disponível em: http://www.arel.com.br/eurocup/volei/
Acesso em: 27 abr. 2010.

REPRODUÇÃO/ENEM 2010

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

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

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

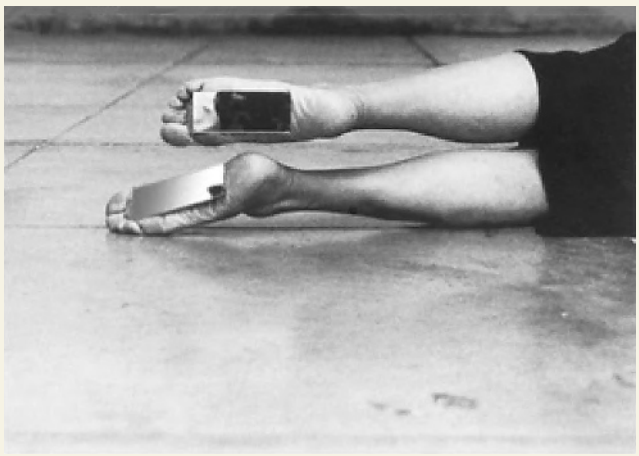
MODERNA

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

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

Texto 1

HELENA ALMEIDA/REPRODUÇÃO



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

Texto 2

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

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

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

a) estabelecer limites entre o corpo e a composição.

b) fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.

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

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

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

AYRTON VIGNOLA/ESTADÃO CONTEÚDO

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

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

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

b) distribuição de obstáculos no espaço da exposição.

c) representação simbólica de objetos oníricos.

d) interpretação subjetiva da lei da gravidade.

e) valorização de técnicas de artesanato.

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

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

Competências e habilidades

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

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (p. 8).

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

A Base define dez competências gerais, como "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (p. 8), e cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas. Em relação a Linguagens e suas Tecnologias, as competências específicas são sete e elas explicitam de que forma as competências gerais da Educação Básica se expressam nessa área. A BNCC relaciona a cada uma dessas sete competências específicas um conjunto de habilidades, o qual indica as "aprendizagens essenciais" que deverão ser garantidas. No caso de Linguagens e suas Tecnologias (área que contempla, como já vimos, os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa[45] e Língua Portuguesa), além das competências específicas da área e de suas respectivas habilidades, a BNCC define um conjunto de outras habilidades, ligadas exclusivamente ao componente Língua Portuguesa. As habilidades 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 ("Sim, eu tenho direitos") da unidade 1 (*A experiência de reconhecer direitos*), mobilizam-se as seguintes competências gerais, específicas e habilidades – CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10; **Leitura 1**: EM13LGG102 (EM13LP16 – CE 1, 4), (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401 (EM13LP10 – CE 4), (EM13LP45 – CE 1, 3); **Leitura 2**: (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303; **Se eu quiser aprender +** e **Desafio de linguagem**: EM13LGG104 (EM13LP06 – CE 1), EM13LGG202 (EM13LP10 – CE 4), EM13LGG302 (EM13LP15 – CE 1, 3); **Inspira?**: EM13LGG101 (EM13LP24); **Experimentando ser repórter**: EM13LGG102 (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG202 (EM13LP36 – CE 2), (EM13LP37 – CE 2), (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG701, EM13LGG703 (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7); **Bate-papo de respeito**: EM13LGG302, EM13LGG303; **E se a gente investigasse a Declaração Universal dos Direitos Humanos?**: EM13LGG304 (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG704 (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP32 – CE 7); **E se a gente discutisse a validade do Estatuto da Juventude?**: EM13LGG102, (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG303 (EM13LP25 – CE 1, 2, 3); **Expressão**: EM13LGG304 (EM13LP27 – CE 3), (EM13LP28 – CE 3, 7) / EM13LGG702 (EM13LP32 – CE 7); **Fala aí!:** EM13LGG104 (EM13LP23 – CE 1, 7), EM13LGG304 (EM13LP27 – CE 3); **Investigue**: EM13LGG302; **Biblioteca cultural**: EM13LGG601; **É lógico!**: EM13LGG103 (EM13LP26 – CE 1).

Assim, nesse capítulo 2, a leitura da transcrição da reportagem (**Leitura 1**); a sugestão do filme *Rainha Katwe* (**Biblioteca cultural**), as discussões propostas no boxe **Fala aí!**; a pesquisa proposta em **Investigue**; o estudo sobre "Informação e interpretação" e a produção do parágrafo introdutório para uma reportagem (**Desafio de linguagem**); a feitura de uma reportagem (**Experimentando ser repórter**); a conversa com uma ex-atleta (**Bate-papo de respeito**), a pesquisa sobre a *DUDH* (**E se a gente investigasse a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*?**), a consulta ao *site* da ONU (**Biblioteca cultural**), a leitura dos fragmentos do *Estatuto da Juventude* (**Leitura 2**), a discussão sobre a validade do *Estatuto da Juventude* (**E se a gente...?**) e a criação do projeto esportivo (**Expressão**) mobilizarão/desenvolverão competências gerais ligadas ao entendimento e à explicação da realidade (CG 1), ao exercício da curiosidade intelectual (CG 2), à valorização de manifestações de arte e à produção artístico-cultural (CG 3), à utilização de diferentes linguagens para expressar e partilhar informações (CG 4), à compreensão e utilização de TDIC para resolver problemas e exercer protagonismo (CG 5), a aprender fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (CG 6), à argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis (CG 7), ao exercício do diálogo (CG 9) e ao agir pessoal e coletivamente com base em princípios éticos e democráticos (CG 10).

Se pensarmos na competência específica da área, as atividades propostas na seção **Se eu quiser aprender +** e no boxe **Desafio de linguagem**, por exemplo, desenvolverão a capacidade de utilizar as diferentes linguagens para compreensão e produção de textos (EM13LGG104). Além disso, desenvolverão, ao mesmo tempo, a habilidade (do componente de Língua Portuguesa) de analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem (EM13LP06), situada em "Todos os campos de atuação social".

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

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

MANUAL DO PROFESSOR

O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(7) desenvolver a capacidade de liderança;

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

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

Na unidade 1, capítulo 1 "Arte e cidadania combinam", no primeiro boxe **Investigue**, a proposta de pesquisa sobre o contexto de fundação da Organização das Nações Unidas dialoga com as atividades de aprendizagem ativa propostas no capítulo seguinte, de Língua Portuguesa. De posse das informações que contextualizam a ONU, que eles mesmos devem buscar, os alunos poderão inferir o teor da Declaração Universal dos Direitos Humanos ao trabalharem a leitura desse documento. Na subseção **Papo aberto sobre as ilustrações**, as questões exigem dos alunos a postura autônoma de pesquisa, para leitura do documento da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e de inferência, para associar os artigos lidos aos dois ilustrados pelas artistas Isabela Stampanoni e Simone Mendes. Ainda nesse capítulo, na seção **E se a gente fizesse uma visita virtual a uma exposição?**, o contato dos alunos com obras que ilustram os principais conceitos ligados aos direitos humanos é feito de forma a emular uma visita a uma exposição através das TDIC. Essa visita cria uma situação de engajamento e aprendizado autônomo, já que o estudante assume digitalmente o papel do visitante e aprecia a exposição dessa perspectiva. Os alunos também devem criar uma obra que dialogue com as que eles observarem e logo engajar em uma atividade de correção por pares, oferecendo sua avaliação baseada nos critérios de correção propostos. Na seção **Expressão**, propõe-se a ressignificação de valores cidadãos através da arte. A contextualização desses valores no diálogo com o que é valorizado dentro da comunidade que os alunos integram torna o processo de aprendizagem significativo, o que é um fator de engajamento. Ao medir a própria afinidade com as técnicas artísticas usadas para ilustrar os artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* e o grau de envolvimento na atividade, o aluno também desenvolve habilidades metacognitivas.

No capítulo 2, "Sim, eu tenho direitos", ainda da unidade 1, na seção **Experimentando ser repórter**, a experimentação de práticas profissionais serve ao desenvolvimento do olhar crítico para o discurso jornalístico. Ao atuar como repórter para apresentar um projeto esportivo de inclusão, os alunos entenderão, na prática, como se dá a transposição de fatos e fontes acessadas pelo jornalista para um veículo de comunicação e, mais especificamente, para um gênero textual que tem o objetivo de oferecer informações mais imersivas e detalhadas do que a notícia – a reportagem. Isso lhes trará uma percepção mais apurada do

46. Grifo nosso, não consta na BNCC.

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

EM PROVA

que é a objetividade jornalística e de como ela atua por meio do recorte, e não de um ponto de vista completamente isento, como é comum que se perceba equivocadamente. Esta atividade contribui, ainda, para que os estudantes façam inferências sobre a relação que existe entre o esporte e os valores morais de uma comunidade a partir da coleta de informações em campo e por meio de investigação, construindo, assim, uma relação contextualizada e significativa com o conhecimento, que vai além do contato possível pela leitura das notícias e reportagens sobre a escola de atletismo de Flamengo.

Na seção **E se a gente investigasse a *Declaração Universal dos Diretos Humanos*?**, a montagem do trabalho de pesquisa sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* segue a metodologia ativa do painel integrado, que se mostra vantajosa para o ensino-aprendizagem de conteúdos que exigem contextualização extensa, como é o caso desse documento. Propositalmente, os temas de investigação estão formulados de forma aberta e abordam aspectos amplos do texto da declaração (contexto de produção, identificação de princípios e valores e referências à educação), o que permite que a etapa de pesquisa individual seja complementada de maneira significativa pelas etapas subsequentes, que envolvem trocas e discussões entre os alunos.

Na seção **E se a gente discutisse a validade do *Estatuto da Juventude*?**, a organização dos grupos, que precede o debate proposto pela atividade, já vai de encontro a uma atitude passiva por parte dos alunos: eles devem se movimentar, ocupando materialmente espaços diferentes da sala de aula, de acordo com o posicionamento que adotarem em relação à coletânea de textos.

Na seção **Expressão**, a metodologia *Problem-Based Learning* (PBL ou Aprendizagem Baseada em Problemas, na tradução para o português) é aplicada para estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e contextualizar os conhecimentos teóricos acerca de direitos humanos adquiridos por eles ao longo do capítulo. A criação de projetos que promovam o esporte dentro das delimitações das políticas públicas municipais é um problema real e complexo, que promove o engajamento dos alunos na medida em que se mostra a eles como um desafio que cabe nas experiências cotidianas deles.

O objetivo da vivência inicial do capítulo 3, "*Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos", na seção: **Bora pra quadra?**, "Futebol do nosso jeito", depende integralmente da roda de conversa que deve suceder o jogo de futebol com arbitragem espontânea da turma. A discussão mediada pelo professor deve levar os alunos a observar que, ainda que prescinda de planejamento, qualquer prática esportiva coletiva conta com regras que podem se fundar sobre critérios democráticos ou meritocráticos, inclui os participantes de forma mais igualitária ou mais desigual, e é considerada justa ou injusta de acordo com definições diferentes de justiça. A atividade está, portanto, centrada na relação entre as perspectivas individuais dos estudantes e como elas interagem para formar, no momento da prática autônoma (isto é, sem a interferência do professor ou de outra figura de autoridade), as regras do jogo.

Na seção **Bora pra quadra?**, "*Fútbol callejero*", habilidades de argumentação, mediação e arbitragem são postas em prática pelos alunos, dessa vez organizada conforme os princípios do *Fútbol callejero*. A prática é menos despojada e mais orientada, mas não deixa de priorizar a postura ativa dos estudantes: são eles que mobilizarão os conhecimentos recém adquiridos sobre atuação esportiva norteada por respeito, cooperação e solidariedade, além dos procedimentos de assembleia que caracterizam o *Fútbol callejero*.

Na seção **E se a gente organizasse os Jogos Interclasses *Callejeros*?**, tendo eles praticado, exercitado e se apropriado dos fundamentos de diálogo e inclusão do *Fútbol callejero,* propõe-se aqui que os alunos os apliquem em um outro contexto para organizar jogos interclasses. Essa terceira atividade consolida a autonomia de atuação que começou a ser desenvolvida no primeiro **Bora pra quadra?**. A completa organização do evento, que envolve convite a outras turmas, diálogo com a comunidade escolar, criação de cronogramas, realização de inscrições, divulgação e a própria participação fica a cargo dos alunos.

No percurso do capítulo 1 "Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista", da unidade 2, os alunos devem ter analisado a teatralidade gestual contida nas coreografias de Pina Bausch e relacionado os movimentos de dança que integram essas coreografias às questões existenciais que elas expressam. Combinando um dos métodos criativos da coreógrafa aos objetivos pedagógicos da seção **Experimentando ser coreógrafo e dançarino**, o professor deve conduzir a atividade a partir de perguntas reflexivas que exploram realidades pessoais dos alunos. Assim, boa parte da dinâmica estará centrada neles, porque partirá das questões que trouxerem à tona. É oportuno ressaltar a importância de que pelo menos uma solução criativa de cada grupo seja destacada no momento da avaliação da atividade, porque, dada a natureza subjetiva deste processo de criação artística, não há motivo para hierarquizar os resultados obtidos pelos alunos – todos necessitam de validação equivalente.

Na seção: **Expressão**, a seleção do ciclo como objeto a ser retratado na dança-teatro que será criada pelos alunos visa a guiar as visões particulares, oferecendo a eles um eixo temático amplo o suficiente para que possam se expressar com liberdade, mas restrito o suficiente para não deixá-los desorientados. A pesquisa bibliográfica também tem o objetivo de orientar o processo criativo sem limitá-lo. A dança-teatro como meio de expressão, por sua vez, permite que eles desenvolvam uma habilidade nova de expressão artística, que mobiliza elementos da dança e do teatro para dar origem não a um amálgama dos dois, mas a uma linguagem diferente. Embora essa reflexão já tenha sido exposta aos estudantes no início do capítulo, o ato de criar permite uma experiência mais imersiva do conceito.

No capítulo 2, "Quando o texto conversa com texto", unidade 2, na seção **E se a gente dialogasse com a pintura?**, para estabelecer um contato inicial com o conceito de intertextualidade, propõe-se que os alunos ressignifiquem pinturas tradicionais tentando reproduzi-las em fotografia, utilizando seus próprios corpos e objetos do cotidiano que, em geral, estão muito distantes do contexto de produção das obras originais. Nesse processo, eles podem voltar o olhar para elementos específicos do quadro de maneira fragmentada, selecionando partes da imagem que têm alguma semelhança com os objetos acessíveis

EM PROVA

a eles e juntando-os no produto final, ou de forma mais global, buscando transmitir o visual do quadro de maneira generalizada (a paleta de cores ou a posição dos corpos humanos retratados, por exemplo). Atuando como reprodutores, os estudantes voltam um olhar sobre as pinturas que se diferencia daquele do espectador contemplativo, e podem, assim, compreender melhor as complexidades das referências intertextuais.

No primeiro boxe **Fala aí!** desse capítulo 2 propõe-se que os alunos elejam o romance original ou a adaptação para quadrinhos de *Dois irmãos* como indicação de leitura a um colega para que se debrucem de forma ativa sobre as particularidades dos gêneros romance e *graphic novel,* percebendo como as características de cada um interferem na entrega do enredo de *Dois irmãos* aos leitores. Eles precisarão considerar essas características para justificar a indicação.

Como o gênero *fanfiction* costuma circular com certa frequência entre os jovens, faz-se oportuno notar que a proposta da seção **Experimentando ser escritor** desse capítulo 2 valoriza uma prática de escrita que pode já fazer parte do universo dos alunos, trazendo-a para o ambiente escolar de maneira crítica. A troca de cadernos entre os alunos para sugestões e julgamentos dos textos, além de consistir em método ativo de aprendizagem por estimular a autoavaliação e a metacognição, mantém o formato de publicação de uma grande parte das *fanfictions,* especialmente as mais populares, em torno das quais costuma se formar uma comunidade de leitores engajados, que interagem com o autor através de mídias sociais e oferecem seu pareceres sobre o enredo e a construção formal das narrativas.

Embora conte com algumas diretrizes que podem servir para guiar o deslocamento dos alunos, a primeira parte da Seção **Bora pra quadra?**, do capítulo 3, "Ginástica para todos: a arte de explorar", ainda da unidade 2, se fundamenta na espontaneidade da movimentação em relação a um objeto, que também pode variar segundo as necessidades da turma ("Atividade 1 - Brincando de explorar"), e ao próprio corpo ("Atividade 2 - Juntando elementos gímnicos"). Por oferecer uma espécie de abertura que valoriza as escolhas dos alunos para sondar o potencial coreográfico de cada movimento, a atividade os coloca no centro da aprendizagem e seu andamento depende da natureza da atuação deles. Essa centralidade da atuação dos estudantes se consolida na "Atividade 3 - 'Ginasticando' com a arte" e na "Atividade 4 - Vamos fazer uma coreografia da turma?", em que o foco recai sobre a expressividade e sobre uma criação coreográfica mais artística, que dialoga diretamente com o componente de Artes visuais.

Na unidade 3, a seção **Expressão** sintetiza os objetivos do capítulo 1, "Uma música para as multidões", ao propor que os alunos sistematizem no formato *podcast* o percurso de pensamento crítico construído a partir da análise do fenômeno musical da banda The Beatles e dos principais atributos da música comercial. É de extrema importância que os estudantes façam esse tipo de reflexão sobre os produtos da indústria cultural que consomem, situando-os também como objetos culturais que dialogam com a tradição na qual se inserem e como reflexos estéticos de um contexto.

No capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica", na seção **E se a gente fizesse uma paródia?**, as características do discurso publicitário que o tornam eficiente no objetivo de convencer o interlocutor a comprar algo são apreendidas pelos alunos por meio da ação de criar uma paródia, impedindo que eles se posicionem de maneira passiva em relação à análise desse discurso. No segundo boxe **Investigue** do capítulo, propõe-se que os alunos acessem informações sobre a profilaxia da malária em um procedimento que se aproxima de uma simplificação do *Problem-Based Learning* (PBL ou Aprendizagem Baseada em Problemas, na tradução para o português): ao invés de expô-las simplesmente, a atividade pede que sejam pesquisadas. Toda a atividade da seção **E se a gente produzisse um cartum?** está baseada em uma análise aprofundada do discurso e do funcionamento das métricas das redes sociais. Há estímulo ao posicionamento crítico, necessário à expressão por meio do cartum. A vivência da seção: **Experimentando ser publicitário**, assim como a anterior, está inserida na dinâmica das redes sociais e buscar fazer com que os alunos protagonizem a construção da linguagem multissemiótica que caracteriza o discurso que circula nelas. Além disso, antecipa atividades do cotidiano laboral dos publicitários, aproximando os estudantes dessa profissão. Por fim, a atividade da seção **Expressão** propõe o contato com a estratégia de pesquisa da área do Marketing denominada grupo focal. Essa modalidade de investigação estimula o engajamento ativo dos alunos, na medida em que seu êxito como forma de aferir a eficiência das companhas publicitárias de vacinação sobre o público adolescente depende em alto grau da qualidade da moderação, que será performada por eles.

As atividades nas subseções **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto** que dão início ao itinerário do capítulo 3, "Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo!", buscam fazer com que o aluno adote um posicionamento questionador diante da espetacularização do esporte e sua apropriação pela mídia e por diferentes práticas comerciais. Para isso, elas propõem que os estudantes respondam a perguntas provocadoras, que os inserem em uma atividade de análise do discurso midiático multimodal.

A troca de funções proposta na seção **Bora pra quadra?** desse capítulo permite um exercício de alteridade para todos os alunos: tendo desempenhado um dos três papéis propostos (protagonista do jogo, membro da equipe de veículos midiáticos ou espectador), o estudante se vê mais propenso a avaliar criticamente o desempenho dos colegas. O inverso também pode ser verdadeiro: após assistir à *performance* dos colegas, os alunos podem se sentir mais estimulados a reavaliar o próprio desempenho na mesma função. A roda de conversa que ocorre ao final da atividade abre espaço para que elaborem e expressem suas impressões da vivência das diferentes modalidades de atuação.

O autoconhecimento cumpre papel central nas pedagogias ativas de ensino-aprendizagem e precisa ser valorizado tanto em sua forma mais utilitária, mais ligada à metacognição, quanto em sua dimensão identitária. A atividade da seção **E se a gente simplesmente (se) lembrasse?**, do capítulo 1, "Representar para preservar", da unidade 4, busca explorar

OPEN ACCESS

esse segundo âmbito do autoconhecimento, propondo aos alunos que voltem sua atenção a uma memória narrativa própria. Trata-se de um processo em que o indivíduo possui agenciamento, já que a lembrança deve assumir aqui uma forma narrativa que exige transformação linguística específica. Embora esteja apoiada, em boa parte, sobre um componente de espontaneidade, a ritualização determinada por esta atividade estimula o engajamento dos alunos na atividade de narrar, intercalando-a à de escuta.

A seção **Expressão** compreende a entrevista como prática de pesquisa artística, o que se mostra particularmente eficiente para o eixo temático do capítulo, que se assenta sobre a construção da identidade a partir da memória e as possibilidades de expressão teatral desse processo. A avaliação do produto final segue a metodologia ativa da instrução por pares e está pautada em critérios de expressividade, que facilitam que os grupos avaliadores se atenham ao aprimoramento de cada cena.

O êxito do processo de ensino-aprendizagem através de metodologias ativas depende em grande parte do engajamento dos alunos com a atividade, o que justifica que o capítulo 2, "Construindo conhecimento", que trata de um tema abstrato e com várias camadas de metalinguagem – a produção do conhecimento acadêmico – se inicie pela tentativa de criar um ambiente de descontração e cumplicidade entre professor e alunos. O que acontece na seção **E se a gente jogasse "Eu nunca"?**.

Na primeira etapa da seção **E se a gente definisse um tema de pesquisa?**, é exigida a definição do tema de pesquisa. Nesse processo, assim como nos processos subsequentes de delimitação do tema e formulação de uma questão problema, desenvolvem-se as habilidades de metacognição dos alunos, conforme explicitado nas próprias instruções de trabalho já que o tema deve ter afinidade com os interesses pessoais de cada um.

Na seção **E se a gente fizesse um fichamento?**, o gênero fichamento, da maneira como é apresentado, serve mais a um propósito de desenvolvimento da metacognição do que ao seu objetivo intrínseco de catalogação e registro. Embora o texto desse gênero produzido pelos alunos no final da atividade vá ser de fato aproveitado como consulta de referência bibliográfica, fica claro pelo lugar que ele ocupa no itinerário didático do capítulo que sua função principal é promover um exercício de aprofundamento da leitura acadêmica.

A seção **Expressão** permite que o aluno note, através da divulgação de suas próprias produções científicas, que um dos principais objetivos da pesquisa acadêmica é o de promover entendimento sobre o mundo ao nosso redor e sobre nós mesmos. Para produzir o *teaser*, eles precisarão estar constantemente considerando como cada parte da pesquisa feita será entendida pelo público, o que os levará, em última análise, a inferir que, mesmo quando não possui uma utilidade imediata pautando sua concepção e seus direcionamentos, a pesquisa acadêmica dialoga com o conhecimento que existe antes dela e contribui para a expansão do alcance desse conhecimento. Os alunos serão agentes desse processo e é importante que se reconheçam como tais.

Ainda na unidade 4, capítulo 3, "Ioga: conhece-te a ti mesmo?", na subseção **Papo aberto sobre o texto**, além de evidenciar a escuta do professor e promover acolhimento, a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito da ioga prepara a base do raciocínio que servirá de ponte para que eles entendam profundamente o conceito de consciência corporal introduzido no capítulo.

Devido ao seu caráter autocentrado, apoiado na consciência de si e na autonomia, a ioga é uma prática consoante com as metodologias ativas. Por meio da respiração abdominal, os alunos percebem tanto particularidades quanto consequências positivas da realização controlada desse processo; na execução das ássanas, captam informações sobre o comportamento de seus músculos, sua postura, sua força, seu equilíbrio, sua flexibilidade e sua resistência; na etapa de relaxamento, eles adquirem noções acerca do potencial de movimentação de partes menos destacadas do corpo. Na etapa 4, com o exercício da meditação guiada, todas essas formas de percepção são retomadas e atreladas à concentração, de modo que mente e corpo estejam conectados ao final do percurso da seção **Bora pra quadra?** do capítulo. Contribui para a consolidação de todas as práticas a roda de conversa, que promove autorreflexão.

De acordo com o que já foi explicitado a respeito de outras atividades deste volume, a transposição do conhecimento adquirido para um gênero textual que tenha o objetivo de divulgá-lo para um público mais amplo é bastante rica e integra o rol de possibilidades de aprendizagem ativa. É o caso da atividade da seção **E se a gente produzisse um vídeo publicitário?**: propõe-se que os alunos criem uma propaganda em vídeo para explicitar os benefícios que a prática da ioga pode trazer a um indivíduo; trata-se de uma forma de consolidar o entendimento que eles acabam de construir a respeito dessa prática.

Metodologias ativas: aprofundamento

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

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

REPROVA

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Sala de aula invertida (*Flipped classroom*)

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

Instrução por pares (*Peer instruction*)

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

É possível aplicar a instrução por pares isoladamente a cada questão ou utilizá-la de forma mais generalizada, após aplicação de um teste composto de diversas questões de múltipla escolha.[49]

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

52. *Idem*.

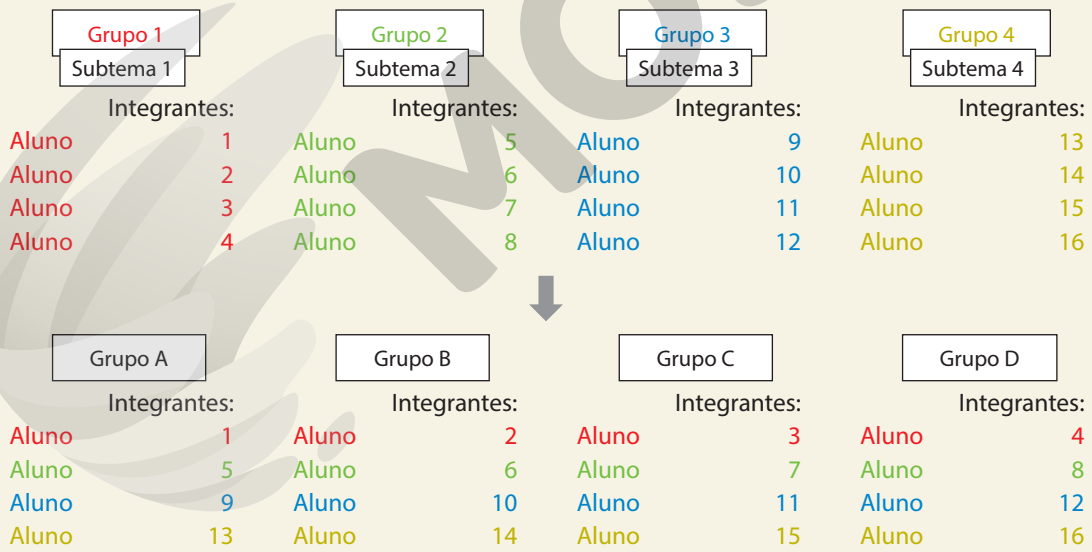
Estudante coordenador	Estudante secretário	Membros do grupo	Tutor
Liderar o grupo tutorial Encorajar a participação de todos Manter a dinâmica do grupo tutorial Controlar o tempo Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo	Registrar pontos relevantes apontados pelo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

Painel integrado (*Jigsaw classroom*)

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

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

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



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.

MODERNA

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Gamificação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EM MODERNIA

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

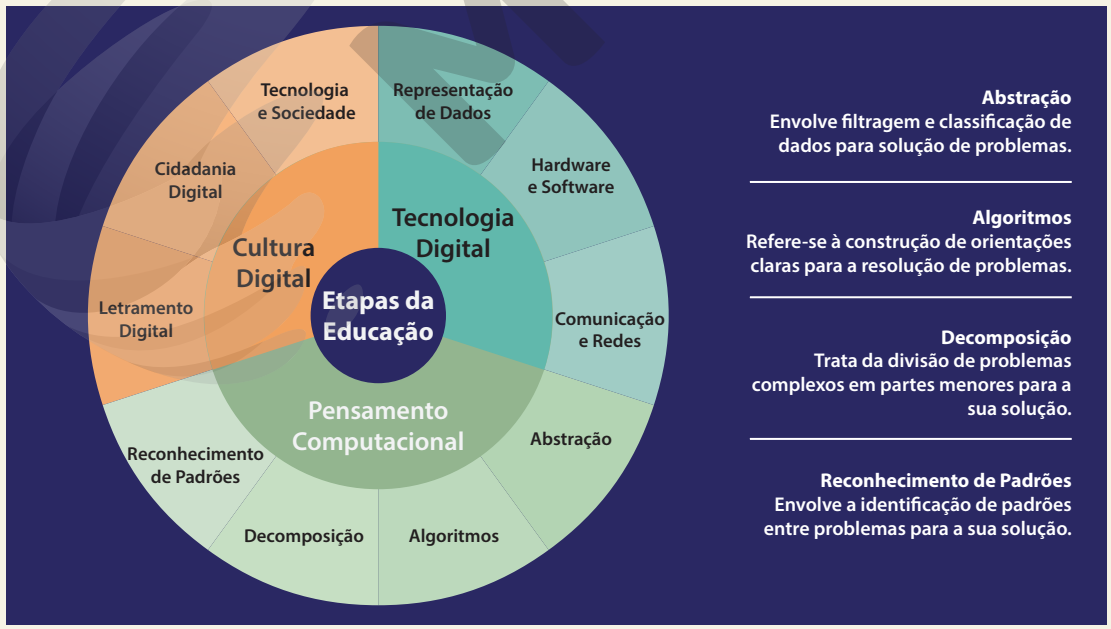
Vale destacar, ainda, que o PC, além de não depender necessariamente do uso de um computador, tem caráter interdisciplinar. No quadro reproduzido a seguir, Brackmann (2017, p. 48) mostra como as habilidades relacionadas ao PC podem ser desenvolvidas em alguns componentes curriculares da área de Ciências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

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



CIEB/ CC BY-SA 4.0

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

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

As subseções **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto**, que compõem a seção **Leitura**, trabalham, muitas vezes, com o **reconhecimento de padrões** por meio, por exemplo, do resgate dos elementos estáveis que caracterizam os diferentes gêneros textuais em estudo, no caso de Língua Portuguesa. Em Arte, essas subseções também trabalham o reconhecimento de padrões quando convida os alunos a analisarem aspectos formais de músicas, peças de teatro, pinturas, coreografias, vídeos etc. Na unidade 3, por exemplo, no capítulo 1, "Uma música para multidões", os estudantes analisam canções da banda The Beatles e entram em contato com os instrumentos que formam uma banda e uma orquestra sinfônica. Orientados pelas questões propostas na subseção **Por dentro da apresentação musical** e **Por dentro da canção**, eles identificam instrumentos e suas funções e naipes.

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

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

Quando pensamos no desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a separação apenas dos componentes essenciais em certo problema –, a seção **Expressão**, que encerra dois terços dos capítulos das unidades, parte de um "problema" que deverá ser resolvido por um grupo de alunos. Para dar conta desse "problema", os alunos recolhem dados (*filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido deles. A seção também trabalha com *etapas* ("conjunto de instruções claras e necessárias"), como se vê, por exemplo, no capítulo 2, "Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica" (unidade 3) na atividade "Publicidade para benefício de todos" (na seção **Expressão**).

O desenvolvimento da habilidade de *decompor* um "problema" está também na seção **Expressão** do capítulo 2, "Construindo conhecimento" (inserido na unidade 4, situada no campo de atuação artístico dentro d*A experiência de produzir conhecimento*), em que os alunos são convidados a produzir um *teaser* seguindo etapas.

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

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

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

PROVA

A seção **Bora pra quadra?** também desenvolve, dentro de suas possibilidades, o PC, uma vez que agrega aprendizagens como **reconhecimento de padrões**, **decomposição** e **abstração**, angariadas no capítulo em estudo, para a **resolução de um problema** a partir de um conjunto de instruções. Por exemplo, no capítulo 3, "Ginástica para todos: a arte de explorar", na unidade 2 deste volume (*A experiência de ver os diálogos da arte*, dentro do campo de atuação artístico), podemos identificar alguns desses elementos. Para *compor* uma coreografia de GPT, é necessário que o aluno recorra à sua capacidade de *decomposição*, ou seja, ele deve "dividir o problema em partes menores para facilitar a (sua) resolução". No caso da GPT, manifestação apresentada no capítulo em questão, os alunos trabalham os fundamentos gímnicos em grupos menores, para, depois, juntar toda experiência em uma coreografia única e coletiva. Essa atividade também desenvolve a abstração dos alunos, uma vez que "envolve a filtragem e classificação dos dados (no caso, cada um dos fundamentos e elementos acrobáticos/expressivos), criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em determinado problema (a coreografia final). Também envolve formas de organizar informações (os fundamentos gímnicos aprendidos) em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas (a coreografia feita pelo grupo de alunos)".

Ainda falando sobre os conceitos de PC apresentados por Brackmann (2017) no quadro reproduzido anteriormente, as atividades de Educação Física também trabalham com a **coleta de dados** (neste volume, no capítulo 3, "Ioga: conhece-te a ti mesmo", da unidade 4, situada n*A experiência de produzir conhecimento,* os alunos selecionam informv ações relevantes sobre a ioga), a **análise de dados** (os aprendizes analisam essas informações), e, por fim, a **representação de dados** (eles transformam os dados em um vídeo publicitário para valorizar a prática).

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

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

V. Tempo de planejar

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

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

Neste MP, por meio desta coleção, assumimos esses desafios que a Base coloca para o Novo Ensino Médio, sem, entretanto, deixar de problematizá-los mapeando estes limites existentes, bastante concretos, impostos aos educadores brasileiros nesta segunda década do século XXI:

- o fato de esses seis livros estarem nas mãos dos aprendizes apenas a partir de 2022, momento em que os educadores contarão com alunos formados por cursos cujos currículos se basearam na BNCC a partir de 2018 ou 2019;
- o fato de os professores, sobretudo de Arte e de Educação Física, trabalharem em duas ou três escolas, o que dificulta a quantidade de reuniões de área necessárias à construção de cursos interdisciplinares consistentes;

EM MODERNA

- a estrutura atual dos bacharelados e licenciaturas pelas quais passaram os professores de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física;
- o desequilíbrio que existe entre os números de aulas atribuídas aos professores de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física no Ensino Médio.

Consideramos que as mudanças só ocorrerão se tivermos consciência desses limites para que possamos transpô-los com segurança e responsabilidade.

Explicitamos também neste MP a opção que fizemos ao estruturar esta coleção: a proposição de *experiências* (Larrosa, 2001), inspiradas nos campos de atuação social, "propostos [pela BNCC] para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio" (p. 501). Assim, cada uma das unidades presentes nos seis volumes da coleção contempla uma *experiência* (individual e coletiva), associada (mas não restrita) a um determinado campo – da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, artístico/artístico-literário. Esses cinco campos de atuação social se transformam, nesta coleção, em 24 tipos de *experiências* diferentes, dentro das quais os alunos mobilizam/desenvolvem competências (gerais e específicas) e habilidades previstas para a área e para Língua Portuguesa.

Como cada unidade é composta de capítulos que contemplam os três componentes (com exceção de Língua Inglesa) que formam a área de Linguagens e suas Tecnologias e dialogam diretamente com o mesmo tipo de *experiência*, a partir do mesmo campo de atuação social, é possível realizar um estimulante trabalho interdisciplinar, como já defendemos nas páginas anteriores.

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

A seguir, apresentamos algumas sugestões de modelos que poderão ser utilizados para desenvolver um trabalho interdisciplinar mais amplo ou menos amplo, dependendo das condições da escola e dos educadores. Enfatizamos que esta coleção considerou em sua composição (e nas sugestões que serão propostas a seguir) o número aproximado de aulas que são normalmente atribuídas a cada um dos componentes (com exceção de Língua Inglesa) que formam a área de Linguagens e suas Tecnologias.

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

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 3, deste volume, que se baseia n*A experiência midiática*.

Caso você, professor, tenha possibilidade de seguir esse caminho, basta utilizar a proposta a seguir nas três outras unidades deste volume, adequando-a ao planejamento do trio e da escola. Ela também contempla momentos de avaliação interdisciplinar.

Encontros interdisciplinares de aquecimento

Encontro 1 (LP + Arte + EF): os três professores, juntos, participam de um debate na classe sobre o conceito de *experiência*. Para isso, usam como texto de apoio a conferência "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", proferida por Jorge Larrosa Bondía (Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>). Este MP já aborda esse conceito e pode servir de apoio. Nesse debate, os professores problematizam a ideia de experiência e a associam à rapidez e fluidez do universo contemporâneo digital.[58]

Encontro 2 (LP + Arte + EF): os três professores, juntos, propõem, utilizando uma das metodologias ativas apresentadas neste MP, um novo debate, dessa vez sobre a *experiência midiática*, que guia a unidade 3. Os professores poderão problematizar o conceito de "mídia" que os alunos têm, bastante múltiplo na contemporaneidade. Depois, poderão debater a forma como os alunos são influenciados pelas diversas mídias existentes, abordar o fenômeno midiático musical (tema do capítulo 1), a cultura de massa, a publicidade (capítulo 2), os esportes-espetáculos (capítulo 3) etc.

Encontro 3 (LP + Arte + EF): novamente juntos, os professores propõem aos alunos o percurso que será realizado por eles na área nas próximas semanas: apresentam (por meio de projeções, se for possível) imagens da banda The Beatles, capas de discos das duas fases desse grupo musical apresentadas no capítulo, os títulos das canções "A hard day's night" e "She´s leaving home", fotos de alguns fenômenos musicais midiáticos brasileiros, imagens (ou títulos) dos filmes *Vidas negras* e *Eu respeito,* imagens dos três *cards*, imagens de *cartuns*, palavras-chave (ou imagens que as representam) como "arquibancada eletrônica", "mídia esportiva", "esporte espetacularizado", "cobertura midiática de esportes". A ideia é ouvir

58. Embora tenhamos proposto esta discussão relacionada à unidade 3 (que estamos usando como modelo), é ideal que ela seja feita logo na unidade 1.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

os alunos e detectar o que eles sabem sobre esses materiais pelos quais passarão nas próximas aulas, além convidá-los a investigar autonomamente informações sobre eles.

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Arte

Encontro 4 (Arte): seria importante iniciar a aula com a execução coletiva do vídeo da canção "A hard day´s night" (**Leitura 1**); outra opção é pedir aos alunos que assistam ao vídeo em casa. Depois, as questões da subseção **Papo aberto sobre a apresentação musical** servirão para mediar uma primeira conversa sobre o material com o qual tiveram contato. As questões propostas em **Por dentro da canção** poderão ser indicadas como tarefa de casa. Dois alunos serão convidados a pesquisar sobre a beatlemania e trazer para a classe, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre o fenômeno para apresentar aos colegas. Essa fala será avaliada (pelo professor e por dois outros alunos) e comporá um relatório de avaliações orais. Crie uma rubrica de correção de fala para dar conta de avaliar a apresentação dos alunos. Outros dois alunos pesquisarão sobre os componentes dos Beatles**.** Todos prepararão falas públicas sobre o resultado das pesquisas.

Encontro 5 (Arte + Inglês – se possível): o professor de Arte começa a aula pedindo que os quatro alunos convidados para pesquisar apresentem oralmente sua pesquisa para a classe. Esses alunos serão avaliados a partir de uma rubrica previamente discutida com eles. A correção das questões que ficaram para casa deverá ser feita em conjunto pelos dois professores e o professor de Inglês poderá contribuir por meio da análise da letra da canção.

Encontro 6 (Arte): a aula será iniciada com uma fala do professor de Arte sobre a banda The Beatles, fechando a **Leitura 1**. Depois, os alunos, se possível, ouvirão, coletivamente e mais de uma vez, a canção "She´s leaving home". Em duplas, os alunos trabalharão as questões que estão em **Por dentro da canção**. O professor de Arte fará uma correção coletiva. Três alunos serão convidados a preparar uma fala de três minutos sobre o álbum *Sgt. Pepper´s lonely club band*. O restante da sala deverá ter como tarefa de casa acessar o que propõe o primeiro boxe **Biblioteca cultural** (sobre a Orquestra de Ouro Preto) da **Leitura 2**.

Encontro 7 (Arte): nessa aula, os professores discutirão a canção a partir das questões que estão em **Papo aberto sobre a canção** e no boxe **Bate-papo de respeito**. O professor de Arte selecionará um grupo que preparará uma apresentação (seminário) de 25 minutos sobre o disco *Yellow submarine*.

Encontros 8 (Arte + LP + EF + Inglês): O grupo apresentará o seminário para todos e abrirá para perguntas. Os professores farão a correção a partir de uma rubrica.

Encontro 9 (Arte): O professor de Arte abrirá a aula comentando o seminário e a correção feita pelo grupo de professores. Os alunos poderão também falar sobre a apresentação dos colegas. A aula será finalizada com o professor explicando a proposta do **Expressão**.

Encontro 10 (Arte): os alunos, em grupos de cinco, usarão a aula para planejar o trabalho proposto em **Expressão**. O professor poderá organizar os grupos de modo que os alunos possam trabalhar cooperativamente com colegas que não são necessariamente seus amigos.

Encontro 11 (Arte): o professor de Arte usará a aula para tirar dúvidas e para sortear que grupos ouvirão cada *podcast*. Ficará como tarefa de casa os grupos ouvirem os *podcasts* dos colegas. Cada *podcast* será também ouvido por um dos professores (de Arte, LP, EF e Inglês). Todos usarão a rubrica de correção do LE para analisar os trabalhos.

Encontro 12 (Arte + LP + EF + Inglês): os professores se reunirão com os grupos pelos quais ficaram responsáveis para falar do *podcast*.

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Língua Portuguesa

Encontro 4 (LP): o professor de LP iniciará a aula pedindo que os alunos se reúnam em grupos para realizar o que é proposto na seção **E se a gente fizesse uma paródia?**. Dois alunos serão convidados para pesquisar, em casa, sobre o que diz o Código Brasileiro do Consumidor a respeito dos direitos de quem compra. Eles deverão preparar uma fala de três minutos para ser apresentada na aula seguinte.

Encontro 5 (LP): após a apresentação oral dos dois alunos, o professor pedirá aos grupos que troquem suas paródias e analisem o material produzido pelos colegas. Depois, os alunos conversarão coletivamente sobre elas, mediados pelo professor. Ficará como tarefa de casa os alunos assistirem aos filmes publicitários mencionados na **Leitura 1.** Dois alunos serão convidados a pesquisar o **Investigue** da **Leitura 1** e preparar uma fala de três minutos sobre o tema "empresa júnior".

Encontro 6 (LP): a aula será iniciada com a fala dos alunos sobre o tema "empresa júnior". Depois, em grupos, os alunos farão as questões propostas em **Por dentro dos textos**.

Encontro 7 (LP): o professor iniciará a aula corrigindo as questões. Depois, será feita uma atividade oral a partir das questões propostas em **Papo aberto sobre os textos**. As questões propostas em **Se eu quiser aprender +** ficarão como atividade para casa.

Encontro 8 (LP): a aula será iniciada com a correção das questões propostas para casa. Em grupos, os alunos deverão resolver a proposta do **Desafio de linguagem**, que deverá ser feita em casa.

Encontro 9 (LP): o professor de LP recolhe os desafios de linguagem e depois os corrige a partir de uma rubrica de correção. Os alunos deverão se reunir novamente em grupos para analisar os *cards* da **Leitura 2** e responder às questões propostas em **Por dentro dos textos**. Os apontamentos individuais sobre as questões propostas em **Papo aberto sobre os textos** serão realizados como tarefa de casa.

Encontro 10 (LP): os apontamentos que os alunos fizeram em casa servirão de base para a discussão oral que acontecerá em sala de aula. Os alunos deverão se reunir em grupos – definidos pelo professor – para realizar a atividade proposta em **E se a gente produzisse um cartum**.

Encontro 11 (LP + Arte): o professor de LP devolve as correções dos desafios de linguagem. Os alunos organizam seus cartuns nas paredes e na lousa e os colegas e professores circulam por eles. O professor de Arte reservará a parte final da aula para comentar alguns cartuns que se destacaram, abordando forma e conteúdo.

CÓPIA

Encontro 12 (LP): os alunos terão a aula para realizar a atividade **Experimentando ser publicitário**. É muito importante que o professor permita que os alunos façam a gestão do tempo e esteja atento a lideranças positivas e negativas dentro do grupo.

Encontro 13 (LP): a aula será usada para os alunos finalizarem o trabalho (utilizando, se for possível, computadores da escola, ou celulares).

Encontro 14 (LP + Arte + EF): os professores corrigirão os *cards* dos grupos utilizando a rubrica de correção do LE. Depois, passarão pelos grupos fazendo comentários. As leituras propostas em **Leitura 3** ficarão como tarefa de casa.

Encontro 15 (LP): os alunos responderão, individualmente e em folhas avulsas, às questões propostas em **Por dentro dos textos**. Depois, trocarão as folhas e o professor de LP fornecerá uma rubrica de correção para que os alunos corrijam as atividades dos colegas. A tarefa de casa será os alunos corrigirem suas respostas com base nos ajustes sugeridos pelos colegas.

Encontro 16 (LP + Arte + EF): os alunos farão uma discussão oral dos textos da **Leitura 3** com os colegas e os professores utilizando as questões de **Papo aberto sobre os textos**. Além disso, conversarão também sobre o boxe **Bate-papo de respeito**.

Encontro 17 (LP): os alunos realizarão as etapas 1 e 2 propostas em **Expressão**.

Encontro 18 (LP): será realizada a etapa 3 de **Expressão**. Os alunos deverão, depois, se organizar para dar conta da etapa 4 da seção, que é bastante complexa.

Encontros 19 e 20 (LP): os alunos deverão realizar a etapa 5 e precisarão, para isso, de muita ajuda do professor de LP.

Encontros disciplinares e interdisciplinares – Educação Física

Encontro 4 (EF): a aula se iniciará com os alunos lendo o texto da seção **Leitura** e farão, em grupos, as questões propostas em **Por dentro do texto**.

Encontro 5 (EF + LP): a aula será iniciada com a correção das questões que os alunos fizeram na aula anterior. Depois, haverá uma discussão oral feita com base nas questões de **Papo aberto sobre o texto**.

Encontro 6 (EF): o professor de EF pedirá que os alunos se organizem em grupos para planejar a atividade proposta em **E se a gente narrasse um jogo?**.

Encontro 7 (EF + Arte + LP): os professores analisarão, a partir de uma rubrica de correção, os trabalhos feitos pelos alunos.

Encontro 8 (EF): os alunos conversarão sobre a fala de Galvão Bueno, apresentada no boxe **Bate-papo de respeito**. Depois, organizarão, com auxílio do professor de EF, a atividade proposta em **Bora pra quadra?**, a ser realizada na aula seguinte.

Encontros 9 e 10 (EF + LP): os alunos participarão, em dois dias, da atividade organizada na aula anterior, "Esporte espetacularizado".

Embora estejamos conscientes da dificuldade que seria organizar a sequência como apresentamos acima, consideramos ideal esse modelo interdisciplinar por contemplar uma das características básicas da interdisciplinaridade que é o "compartilhamento de metodologias" (Domingues, 2005), também porque possibilita "práticas docentes comuns", a mobilização de "múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares", a "associação ensino-pesquisa" e pelo fato de cada componente poder dar "a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual" (PCN+).[59] Finalmente, são utilizadas metodologias ativas, garantindo o protagonismo dos alunos.

Planejamento individual

Embora seja o menos recomendado, sabemos que esse tipo de planejamento será a realidade de muitas escolas. Mesmo que isso ocorra, garantimos, pela estrutura da coleção, que os alunos se beneficiarão de terem cursos que, mesmo independentes, compartilhem metodologias (como as ativas), apresentarem 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)

Não é incomum nas escolas que, por afinidade disciplinar, alguns educadores se reúnam para trabalhar colaborativamente. Isso é mais comum entre Língua Portuguesa e História e entre Língua Portuguesa e Arte. Nesse caso, que também não é ideal porque exclui um componente importante da área, que é Educação Física, a proposta número 1 apresentada aqui pode ser adaptada e as *experiências* garantidas.

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

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

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

EM MOBERNA

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

Planejamento por *experiência* e não por volume

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

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

É importante informar que, ainda que esses professores optem por fazer esse uso mais "modular" do livro, terão garantidas a mobilização de variadas competências gerais e específicas e habilidades da área. Isso é possível porque os volumes não foram estruturados a partir do agrupamento de competências e habilidades por livro, pois consideramos que essa opção empobreceria por demais a coleção. Nunca é demais relembrar que a opção pelos campos (e as correlatas *experiências*) – e não por competências, temas norteadores, gêneros por volume, linguagem artística, modalidade esportiva, práticas corporais etc. –dialoga muito mais com a vida real dos jovens, uma vez que eles são atravessados diariamente, quase simultaneamente, por textos verbais escritos de variados gêneros, por filmes, *trailers*, memes, *podcasts*, jogos esportivos, debates, esculturas, músicas...

Sugestões de cronograma

Propomos a seguir alguns modelos sobre a distribuição anual dos seis volumes, os quais garantirão liberdade para a escola optar pelo mais adequado, de acordo com a sua realidade e com a concepção de ensino dos professores da casa. Procuramos distribuir os livros nos três anos devido à obrigatoriedade de o componente Língua Portuguesa, que integra esta coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias, ser ensinado durante todo o Ensino Médio.

Seis volumes distribuídos em três anos em bimestres/semestres[60]

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./sem.	Unidades	Unidades	Unidades
1º	1 e 2	1 e 2	1 e 2
2º	3 e 4	3 e 4	3 e 4
3º	1 e 2	1 e 2	1 e 2
4º	3 e 4	3 e 4	3 e 4

60. Nesse modelo, em cada bimestre deverão ser trabalhadas duas unidades. Cada cor representa um volume.

Três volumes (um por ano) em bimestres/semestres[61]

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./sem.	Unidades	Unidades	Unidades
1º	1	1	1
2º	2	2	2
3º	3	3	3
4º	4	4	4

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

	1º ano	2º ano	3º ano
Bim./sem.	Unidades	Unidades	Unidades
1º	1	1	1 e 2
2º	2	2	3 e 4
3º	3	3	1 e 2
4º	4	4	3 e 4

MODERNA

61. Nesse modelo, em cada bimestre deverá ser trabalhada apenas uma unidade. Cada cor representa um volume.

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

VI. Estrutura geral da coleção

Estrutura geral das unidades

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

MODERNA

Boxes

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

VII. Apresentação deste volume

Este volume possui quatro unidades. Na primeira delas, os alunos vivenciarão *A experiência de reconhecer direitos* (inspirada no campo de atuação na vida pública). Na segunda unidade, os alunos entrarão em contato com *A experiência de ver os diálogos da arte* (inspirada no campo de atuação artístico). Na terceira, trabalharão com *A experiência midiática*, ligada ao campo de atuação jornalístico-midiático. Finalmente, na quarta unidade, tem protagonismo *A experiência de produzir conhecimento*, ligada ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa. Embora as *experiências* propostas ao longo das unidades estejam ancoradas nesses quatros campos de atuação social, elas também dialogam com outros campos.

Unidade 1 – *A experiência de reconhecer direitos*

Capítulo 1 (Arte) – Arte e cidadania combinam

Esse capítulo leva os alunos a compreenderem como a arte é capaz de promover experiências de reconhecimento de direitos e de chamar a atenção para a importância da atuação na vida pública. Busca-se despertar neles a consciência de que a vida em sociedade exige o estabelecimento de leis, mandamentos, estatutos entre outros documentos, nos quais direitos e deveres são expostos.

O percurso didático inicia-se com a apresentação de um boxe **Biblioteca cultural**, no qual se sugere que os alunos assistam a um vídeo para entenderem a importância da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* para a consolidação de regimes democráticos pelo mundo. Em seguida, há uma seção de leitura, para que analisem duas ilustrações do livro publicado em comemoração aos 70 anos do surgimento da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, projeto do Coletivo Mutirão, do qual participaram 30 artistas (15 mulheres e 15 homens). Cada um deles foi convidado a ilustrar um artigo do documento. Um dos trabalhos apresentados para análise é de Simone Mendes e o outro de Isabela Stampanoni. Após terem estudado essas imagens, eles são provocados a responder se os direitos defendidos como obrigatórios são, de fato, respeitados no Brasil e, caso digam que não, a refletir sobre o que falta acontecer para que sejam. Há ainda um boxe, o **Bate-papo de respeito**, que traz uma fala do idealizador do Coletivo Mutirão, o pernambucano Celso Hartkopf Lopes Filho, chamando atenção para o fato de as ilustrações, além de comporem a publicação antes mencionada, terem sido expostas nas ruas do Recife em forma de lambe-lambe, o que, segundo ele, permitiu o acesso de diversas pessoas às obras de arte, fazendo-as conhecer mais sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. O objetivo de apresentar essa citação é instigar os alunos a refletir sobre se a arte, ao ser exposta da maneira mencionada por Celso, provoca realmente o efeito que ele defende.

Em seguida, em **E se a gente fizesse uma visita virtual a uma exposição?**, é proposta uma atividade, que consiste em os alunos fazerem uma visita virtual à exposição *A Arte dos direitos humanos*, disponível no *site* da Unesp, com curadoria de Oscar D'Ambrosio, e comparar os 25 trabalhos que a compõem com alguns artigos da versão popular da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de autoria de Frei Betto, que serviu de inspiração aos artistas. Também se pede para dois trabalhos dessa exposição serem comparados com as obras da Isabela e da Simone apresentadas na seção **Leitura 1**. Depois disso, sugere-se que produzam em papel sulfite um desenho que expresse uma interpretação pessoal dos artigos estudados da Declaração e que se inspire nas obras que fazem parte da publicação de 70 anos deles. Orienta-se que usem giz de cera, lápis de cor, lápis carvão e aquarela, valendo-se da linguagem usada pelas artistas na seção de **Leitura 1**.

Por fim, chega-se à seção **Expressão**, na qual há a instrução de acessarem os artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente*. A proposta é que esses artigos sirvam de inspiração para que os alunos produzam obras de arte e montem uma exposição aberta à comunidade escolar. Pretende-se, então, que, inspirados na exposição dos 70 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, façam a sua própria arte, mas baseados no ECA.

Capítulo 2 (LP) - Sim, eu tenho direitos

O objetivo desse capítulo é promover a experiência de reconhecer direitos, colocando os alunos em contato com documentos oficiais que se referem ao mundo jovem. Espera-se que, com o conhecimento adquirido, os alunos sejam capazes de agir no sentido de exigir que seus direitos sejam respeitados.

O percurso didático inicia-se com a proposição de que os alunos analisem as informações de uma reportagem de repercussão nacional (nesse processo, eles aprendem, também, como fazer uma reportagem) sobre um projeto esportivo surgido do esforço de um professor que quis levar o atletismo até adolescentes e crianças de um pequeno povoado localizado no estado da Bahia, onde ele morava. Após analisarem esse caso, eles deverão produzir, em **Experimentando ser repórter**, uma reportagem sobre um projeto da região deles, que se assemelhe ao analisado. O objetivo das atividades nesse primeiro momento de leitura é fazer com que os alunos percebam que, às vezes, é necessária a existência de projetos individuais ou surgidos da comunidade para prover crianças e adolescentes de direitos que elas deveriam ter.

Na sequência, do contexto restrito da criação de projetos, passa-se ao estudo de documentos oficiais que contêm os princípios e valores com base nos quais leis deveriam ser criadas. Primeiramente, os alunos analisam a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, examinando o que ela observa em relação à educação, e, depois, em uma segunda seção de leitura, analisam detidamente duas partes do *Estatuto da Juventude*, que dizem respeito à educação e ao esporte, a fim de discutirem os princípios e valores nelas contidos. Em seguida, em **E se a gente discutisse a validade do *Estatuto da Juventude*?**, propõe-se que avaliem a pertinência desse documento, instigados pelas opiniões expressas em dois artigos: de um lado, duas advogadas – Taís Gasparian e Mônica Galvão – dizem que o estatuto não é suficiente para promover uma mudança efetiva, e, de outro, o jurista Christiano Cassettari reforça a importância de o estatuto definir o jovem como sujeito de direitos.

Ao final, na seção **Expressão**, consolidando o aprendizado construído ao longo do percurso proposto, os alunos têm a tarefa de criar um projeto na área de esportes para o município. Para isso, eles aprendem como formular uma ideia, avaliar sua viabilidade e comunicá-la aos órgãos responsáveis.

Comentário adicional sobre o capítulo

Neste capítulo, os alunos vão discutir um projeto esportivo com fins sociais realizado no interior da Bahia e, a partir dele, refletir sobre direitos que cabem ao jovem e sobre possibilidades de assumir o protagonismo em relação à efetivação desses direitos. Esse material será associado a dois importantes documentos: no plano mundial, à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e, no plano nacional, ao *Estatuto da Juventude*. Dialogamos, especialmente, com a habilidade EM13LP26, relativa ao conhecimento desses documentos e seus contextos de produção.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Para esta atividade, não há um gabarito. Se precisar citar exemplos, mencione que é possível valer-se de referências a personagens de ficção, cenas de filmes, breves narrativas de ações, perguntas retóricas etc.

A atividade tem o objetivo de evidenciar que as reportagens não são neutras. Além de representar recortes da realidade, fazem uso de recursos que não apenas captam a atenção do público como favorecem a aceitação do que é dito. Dialoga, portanto, com a habilidade EM13LP38.

MANUAL DO PROFESSOR

Comentário sobre a seção "Bate-papo de respeito"

Sugerimos que sejam formados grupos de cinco ou seis alunos para a discussão do tema, de modo a contarem com informações variadas. Para treinar a escuta atenta, a coerência e a argumentação, use a seguinte estratégia: o grupo 1 deve escolher um relator para resumir, oralmente, as conclusões a que o grupo chegou; o relator do grupo 2 deve se referir à fala do grupo 1 por meio de expressões como "discordamos da ideia apresentada", "concordamos parcialmente com a opinião apresentada" etc. e apresentar as conclusões de seu grupo; o grupo 1 deve avaliar se a relação entre as falas é pertinente e justificar essa avaliação. Todos os grupos devem participar desse processo. Está em foco a habilidade EM13LP25.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente investigasse a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*?"

Sugestão – **Tema A**: A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* surgiu após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1948, em resposta a esse conflito que provocou a morte de milhões de pessoas em diversas partes do mundo, muitas delas ocorridas por perseguição de regimes totalitários, como o assassinato de judeus e outras minorias. Ela foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais como ideal comum a ser alcançado por todos os povos. **Tema B**: O documento contém um "Preâmbulo", em que se declaram os princípios e valores que a sustentam, e 30 artigos. Os princípios reforçam insistentemente a importância de se garantirem a dignidade e a liberdade de todos os seres humanos, a proteção de seus direitos sem nenhum tipo de diferenciação e a paz entre as nações. **Tema C:** O ensino e a educação são vistos como instrumentos para garantir a incorporação dos ideais da DUDH e promover, por consequência, o respeito aos direitos e à liberdade. No documento, o trecho que trata da educação é o Artigo 26, que defende o acesso de todos à educação gratuita, pelo menos no nível elementar, o acesso ao ensino técnico e profissional generalizado e o acesso igualitário, em função do mérito, ao ensino superior. Segundo o texto, a educação deve ter como objetivo a formação da personalidade humana, o reforço dos direitos e liberdades fundamentais e promover relações de tolerância e amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais e religiosos. Cabe aos pais a prioridade do direito de escolher o tipo de educação a dar aos filhos.

Comentário adicional sobre a seção "Expressão"

Apresentamos, a seguir, algumas instruções para o encaminhamento das atividades. Sugerimos que o objetivo de cada etapa realizada seja comunicado à turma no início das aulas dedicadas a elas e que os alunos tenham a oportunidade de começar as atividades tomando suas próprias decisões. Sua intervenção deve ser definida a partir da observação de cada grupo e considerar o grau de desenvolvimento das habilidades e competências envolvidas.

Lembre-se de apresentar um cronograma aos alunos, informando o tempo de que vão dispor durante as aulas para o desenvolvimento do projeto e quando este deverá estar finalizado. Esse cronograma depende de seu planejamento.

Etapa e objetivo		Ação esperada dos alunos	Ação esperada do professor
Etapa 1 Formar um conjunto de referências necessárias para iniciar o planejamento	Sala de aula	1. Procurar entender o problema proposto; 2. Lançar hipóteses livremente (*brainstorming*); 3. Definir informações que precisam ser pesquisadas; 4. Definir estratégias de pesquisa e distribuir as tarefas a serem realizadas.	1. Verificar se os grupos identificaram a necessidade de buscar informações para conceber o projeto considerando seu destinatário: como funciona o órgão com o qual querem se comunicar; quais são os projetos esportivos já existentes na região; quais são as políticas públicas na área do esporte. 2. Verificar as estratégias definidas para a pesquisa das informações e orientar a diversificação delas, se for o caso.
Etapa 2	Tarefa de casa	Realizar as tarefas determinadas pelo grupo.	
Etapa 3 Compor um plano para a resolução do problema	Sala de aula	1. Compartilhar os dados pesquisados. Formular hipóteses para resolver o problema. 2. Definir informações a serem obtidas para confirmar a viabilidade dessas hipóteses. 3. Distribuir as tarefas a serem realizadas antes da próxima etapa.	1. Verificar se os alunos identificam a importância de checar se as soluções pensadas não esbarram em problemas legais e se pertencem ao campo de atuação do município. 2. Verificar se os grupos estabeleceram estratégias para a próxima etapa e se elas são condizentes com o objetivo.
Etapa 4	Tarefa de casa	Buscar as informações necessárias para checar a viabilidade das ideias.	

MODERNA

Etapa 5 Formular o documento	Sala de aula	1. Rediscutir o problema considerando os novos conhecimentos adquiridos. 2. Definir novos encaminhamentos ou confirmar os previstos. 3. Preparar um plano de texto explicitando as partes que vão compor o documento e as informações que serão incluídas em cada parte.	1. Verificar se os alunos reconhecem a estrutura básica de um projeto (exposição da ideia, sua sustentação e etapas de execução) e estimular os grupos que não apresentaram uma estrutura adequada a pesquisar projetos e redefinir seu plano de texto. 2. Verificar se os alunos fazem uso de documentos como o *Estatuto da Juventude* ou informações sobre as políticas públicas voltadas à juventude na região para sustentar sua proposta.
Etapa 6	Tarefa de casa	Redigir o documento.	
Etapa 7 Produzir a versão definitiva	Sala de aula	1. Revisar cada ponto do projeto para verificar se não há erros. 2. Revisar o texto para corrigir desvios em relação ao uso culto e formal da língua bem como verificar a coerência e a fluência. 3. Digitar o texto e aplicar uma formatação condizente com o caráter do documento.	Verificar se os alunos dedicaram atenção à estrutura, linguagem e apresentação do documento.

Após essas etapas, os projetos deverão ser apresentados à turma, que escolherá um deles para encaminhar ao destinatário devido (prefeito, secretário, vereador etc.). Caso mais de uma turma tenha realizado o projeto, cada uma escolherá um projeto para representá-la e haverá uma eleição envolvendo todas as salas.

Explique aos alunos que a autoria será respeitada, mas o trabalho seguirá em nome da escola. Explique também que essa decisão está relacionada ao fato de que há mais chance de obter atenção se não houver excesso de envios à entidade.

Sugerimos que o projeto escolhido seja entregue pelo grupo que o produziu para valorizar todo o processo.

No final da atividade, peça aos grupos que se reúnam para verificar a lista de ações realizadas durante toda a atividade e que identifiquem os procedimentos gerais (aqueles que são fundamentais para realizar um projeto desse tipo). Depois, com toda a turma, conversem sobre esses procedimentos, que envolveram pesquisar o contexto, gestar ideias, testar viabilidade, rediscutir soluções, organizar os dados e encontrar meios de expô-los. Retome a ideia inicial de que essa foi uma atividade exigente e que contou com a autonomia intelectual que eles vêm construindo em sua trajetória escolar.

Capítulo 3 (EF) – *Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos

Esse capítulo, centrado na prática do *Fútbol Callejero*, ou "futebol de rua", está inserido na experiência de reconhecer direitos e deveres. Por meio do estudo da metodologia inerente a essa prática, visa-se levar os alunos a compreenderem a importância do estabelecimento de regras justas, e de elas serem cumpridas, para o bom funcionamento da vida em sociedade.

O percurso didático inicia-se com a proposição de uma atividade de vivência, descrita na seção **Bora para a quadra?**. Os alunos vão se organizar para uma partida de futebol da qual eles mesmos farão a gestão: deverão dividir os times, definir as regras e decidir como serão disputados os jogos. Depois dessa experiência, propõe-se a realização de uma roda de conversa, para dizerem se identificaram algum problema ou conflito provocado pela organização que fizeram, e, em seguida, com a proposta do boxe **Fala aí!**, eles se ocuparão de discutir como o jogo poderia se tornar mais interessante e mais inclusivo.

Passa-se a seção **Leitura**, composta por dois textos que tratam do *Fútbol Callejero*, com o objetivo de promover uma discussão entre os alunos sobre as particularidades dessa prática corporal, levando-os a refletir a respeito da relação entre direitos e deveres, ao analisarem o modo como as regras do jogo são estabelecidas e respeitadas. O enfoque dado pelo primeiro ("*Fútbol Callejero*: nascido e criado no Sul") é na metodologia do *Fútbol Callejero*. Surgido como um projeto de educação popular na Argentina, ele se caracteriza por ser um jogo de futebol em três tempos: no primeiro, os participantes constroem as regras; no segundo, jogam; e, no terceiro, há uma roda de conversa para discutir tudo o que aconteceu durante a partida e pontuar os times segundo três pilares fundamentais do jogo, que são o respeito, a solidariedade e a cooperação. Outra peculiaridade do *Fútbol Callejero* mencionada no texto é o fato de os times serem sempre mistos, formados por meninas e meninos, e de não haver a presença de um árbitro, mas de um mediador, cuja função é conduzir tanto o processo de construção das regras, quanto o de, na roda de conversa final, definir a pontuação dos times segundo os pilares determinados. O segundo texto proposto aborda o Mundial de Futebol de Rua que foi organizado em São Paulo paralelamente à Copa do Mundo de 2014, trazendo relatos e depoimentos dos organizadores, de mediadores e de jovens participantes do campeonato. Depois, em um boxe **Investigue**, os alunos são incentivados a conhecer mais sobre os pilares da cooperação, solidariedade e respeito, e, no boxe **Bate-papo de respeito**, são orientados a discutir uma fala de Vandrigo Lugarezi Magalhães, responsável pelo projeto de núcleos de *Fútbol Callejero* nas periferias de São Paulo, que os instiga a pensar a respeito da participação das meninas durante uma partida de *Fútbol Callejero*.

Chega-se à penúltima seção, **Bora para a quadra?**, diferente da primeira, por, efetivamente, propor que os alunos experimentem fazer uma partida de *Fútbol Callejero*, seguindo a metodologia estudada anteriormente. Em seguida, faz-se

CÓPIA

uma roda de conversa da vivência, a fim de os alunos refletirem sobre como essa experiência difere de outras partidas de futebol já jogadas. Em seguida apresenta-se uma **Biblioteca cultural** com a indicação de um vídeo no qual jovens de diferentes países, participantes do Mundial de Futebol de Rua realizado em São Paulo em 2014, expressam suas opiniões sobre a experiência de participar do evento.

A última seção **E se a gente organizasse os Jogos Interclasses *Callejeros*?** vem com a proposta de eles organizarem um evento entre turmas da escola orientado pela Metodologia *Callejera*. A ideia é pensarem em modalidades esportivas ou práticas corporais para as quais se possa aplicar a metodologia do *Fútbol Callejero*.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

A proposta é promover uma vivência inicial que servirá de parâmetro para a elaboração de conhecimentos e sentidos nas experiências seguintes ao longo do capítulo, nas quais os princípios do *Fútbol Callejero* serão aos poucos tematizados.

Neste momento, procure fazer uma mediação mínima, de forma que o jogo seja proposto e gerido pela turma. Cabe ressaltar que estamos assumindo o futebol como categoria maior, que engloba outras práticas a ele relacionadas como o futsal, mais comum nas escolas em virtude dos espaços físicos (quadras) disponíveis. A proposta é que os alunos vivenciem os conflitos emergentes de uma atividade coletiva desestruturada, como possíveis exclusões e desentendimentos, e reconheçam a necessidade de estabelecer combinados e princípios básicos para que a experiência seja mais democrática e prazerosa.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue"

a) Exemplos: agradecer a um colega que lhe passou a bola para fazer uma finalização (respeito aos participantes) ou comemorar um ponto da equipe adversária com todos os participantes (respeito a uma regra firmada pelos participantes).

b) Exemplo: passar a bola para companheiro de equipe que participa do jogo de forma mais tímida e incentivá-lo a jogar.

c) Exemplo: aguardar um jogador da equipe adversária se recuperar de uma queda involuntária para prosseguir, mesmo se estiver em condições de concluir a jogada com êxito.

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

Caso seja possível, exiba o vídeo com os depoimentos de Vandrigo e outros membros da Ação Educativa que participaram da Copa América de Futebol de Rua na Argentina em 2015. Nos depoimentos, jovens jogadores, mediadores, treinador e coordenadores compartilham as experiências transformadoras que o *Fútbol Callejero* lhes proporcionou. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yHIO0vwrF_4>. Acesso em: 23 maio 2020.

Quanto à afirmação de Vandrigo de que as meninas não devem ser tratadas de um jeito diferente, auxilie os alunos na discussão sobre a importância do respeito às diferenças e da igualdade de direitos de participação no jogo. Coloque em pauta também a necessidade de que todos tenham garantido o seu direito de participar dos jogos nas aulas, independentemente de suas competências e habilidades, tendo em vista que cada um teve experiências variadas em sua história de vida e construiu relações de maior ou menor familiaridade com os diferentes esportes, o que não deve ser motivo de discriminação. Procure mediar essa discussão, buscando uma articulação entre as experiências pessoais de cada um e os temas abordados na fala destacada e nos textos da **Leitura**. Estimule-os a analisar o que acontece nas aulas e jogos, comentando o que os incomoda e o que os agrada, para avaliarem meios de causar menor desconforto e maior aceitação nos jogos mistos.

Unidade 2 – *A experiência de ver os diálogos da arte*

Capítulo 1 (Arte) – Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista

Esse capítulo, inserido no campo artístico, tem o objetivo de explorar a linguagem da dança-teatro, mostrando que não se trata de uma simples fusão entre dança e teatro. Os alunos estudarão como os elementos dessas duas formas de arte contribuem para criar uma terceira, específica, a dança-teatro, analisando o trabalho da principal referência desse gênero, a alemã Pina Bausch.

O percurso didático inicia-se com um primeiro momento de leitura, composto por três atividades. Primeiramente, os alunos são convidados a visitar o *site* do Tanztheater Wuppertal, companhia de Pina Bausch, navegando livremente pela página para conhecer o trabalho dela; depois, pede-se que assistam ao *trailer* do documentário *Pina*, do cineasta alemão Wim Wenders, e, na sequência, a uma cena de dança da remontagem, de 2019, do espetáculo *Palermo Palermo*, criado por Pina, e que estreou em 1989. A apresentação desses materiais tem o propósito de levar os alunos a refletir sobre a dança-teatro, a fim de construírem uma definição para ela; seria dança, teatro ou apenas vida? O trabalho de Pina Bausch dá sentido a essa indagação, já que ela o desenvolvia valendo-se de métodos a partir dos quais a vida pessoal dos artistas que trabalhavam com ela constituía material de pesquisa e espetáculo. Além disso, no boxe **Sabia?**, os alunos ficam sabendo que Pina costumava fazer residência artística nos países que serviam de inspiração para suas produções. No boxe **Investigue**, eles são instigados a pesquisar sobre a Sicília, região da Itália onde fica Palermo, cenário do espetáculo *Palermo Palermo*, para descobrir como o espetáculo dialoga com referências desse lugar.

Outro aspecto para o qual se deve chamar atenção a respeito do trabalho da coreógrafa alemã é a intensidade com que os sentimentos universais são explorados, sem depender da língua, pouco usada em textos e falas. Por causa disso, suas criações sempre foram muito bem recebidas no mundo inteiro. Destaca-se, ainda, sobre a dança-teatro, primeiramente, a expressividade do gesto, algo que vem do teatro e é muito forte na linguagem da dança-teatro. Fechando essa parte do capítulo, o contexto histórico da dança-tetro é dado, com a menção a nomes como Kurt Joss, Mary Wigman e Rudolf Laban, que foram referências para Pina Bausch.

MODERNA

Na sequência, apresenta-se a seção **Experimentando ser coreógrafo e dançarino**, que contém um roteiro para os alunos desenvolverem a primeira atividade de criação. Com base no método de criação usado pela Pina, eles, a partir de algumas perguntas, vão refletir sobre as sensações provocadas por essas perguntas, para, então, desenvolver uma série de movimentos, executando, enfim, um exercício de experiência pelo mover.

Depois, há a apresentação de mais um boxe **Biblioteca cultural**, que traz informações sobre a Cia. Étnica de Dança e Teatro, um grupo de dança-teatro brasileiro, dirigido pela coreógrafa Carmen Luz, e o **Bate-papo de respeito**, que cita uma frase fala por Pina Bausch na qual ela diz que não investiga como as pessoas se movem, "mas o que as move", fazendo os alunos, mais uma vez, refletir sobre o sentido do trabalho realizado por ela.

Chega-se, por fim, à seção **Expressão**, que dá continuidade àquilo que foi desenvolvido em **Experimentando ser coreógrafo e dançarino**. Nesse momento, a proposta é os alunos refletirem a respeito de ciclos humanos, da natureza etc. Divididos em grupos, deverão criar uma cena de dança-teatro que evidencia algum ciclo de transformação e as criações produzidas serão apresentadas aos colegas.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue"

Além de os figurinos remeterem a essa região, também é importante destacar a influência árabe na música. De fato, a região da Sicília teve forte influência arábica ou persa em sua história, sendo Palermo sua capital. Como parte importante do Emirado da Sicília, Palermo ficou conhecida como a "Cidade dos Reis". Além das mesquitas e das residências (que persistem na arquitetura da cidade), os árabes trouxeram também grande contribuição para a agricultura, com a introdução do limão, da laranja, da cana-de-açúcar, da amora, do algodão, do trigo e de métodos de irrigação. Informe aos alunos que Pina tem como característica peculiar a criação de peças baseadas no estudo de um país e de um povo específicos, de que são exemplos *Palermo Palermo* e *Água*, baseada no Brasil. Muitas de suas obras foram criadas pelo método de residência artística: em Istambul, em Hong Kong, no Brasil, na Sicília etc.

Comentário adicional sobre a subseção "Papo aberto sobre a dança-teatro"

Na questão 3, os alunos podem destacar que lhes chamaram a atenção os cenários, os bailarinos dançando em locais abertos e na cidade, entre outros aspectos. Também é possível dizer que não dá para saber se são atores ou bailarinos nas cenas. Talvez eles falem sobre o gesto expressivo dos artistas e de cenas impactantes, como a da bailarina oriental e do homem musculoso, que confundem o olhar do espectador. Características marcantes do trabalho de Pina são, ainda, os vestidos longos utilizados pelas mulheres e as várias etnias, tipos físicos e idades dos artistas.

Na questão 6, queremos enfatizar, novamente, que a obra de Pina Bausch não pretende realizar uma fusão entre a dança e o teatro, mas desenvolver uma linguagem própria. Pina é coreógrafa e bailarina. Ela parte, portanto, desse "lugar" em direção ao teatro, e não o contrário. O aspecto essencial dessa diferença está na observação do gesto expressivo, algo que ocorre no corpo por inteiro, e não apenas na expressão facial. Outra característica fundamental do trabalho de Pina é que ela convidava os artistas a participar pessoalmente da composição, trazendo suas memórias e histórias pessoais, e não buscando "ser outro", isto é, interpretar, encenar. Por isso, Wim Wenders questiona o espectador se seria "apenas vida". Esse material pessoal costumava ser colhido pelo famoso método de perguntas que a coreógrafa desenvolveu. Ela questionava constantemente seus bailarinos, que precisavam responder às perguntas com o corpo, com a dança – e não com palavras ou com texto, como se costuma realizar em criações teatrais. Há, ainda, a força da ação e não da representação. As ações são de verdade. Se o bailarino come, come de verdade, e essa comida não é cênica, é comida real. Por fim, por trabalhar com emoções universais, seu trabalho gera identificação no público. Pina Bausch tem o poder de ultrapassar as barreiras da língua e da cultura, algo muitas vezes complexo quando peças teatrais possuem textos em uma língua específica.

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

Comente com os alunos que essa frase sintetiza o modo como a coreógrafa concebe seus trabalhos. A partir dos sentimentos expressos pelos dançarinos a respeito daquilo que os sensibiliza, o universo simbólico do público é ativado, fazendo com que se emocione também. Estimule os alunos a refletir sobre o papel das manifestações artísticas como meios que facilitam o contato do público com suas sensações e emoções, ampliando os modos de olharem para si, suas próprias vidas e suas relações com os outros e o mundo. Valorize o que eles compartilharem e, se necessário, proponha alguns caminhos para que pensem a respeito daquilo que os move. Pode ser, por exemplo, a apreciação de uma obra de arte, o contato com a natureza, encontros com amigos, relações com familiares, a prática de um esporte etc. Cuide para que todas as falas sejam respeitadas e acolhidas. Assim, os alunos podem se sentir à vontade para conversar sobre seus modos de ser e até mesmo

MODERNA

sobre aspectos mais íntimos. Retome, também, durante as discussões, alguns elementos vivenciados na seção **Experimentando ser coreógrafo e dançarino**.

Comentário adicional sobre a seção "Expressão"

Nesta atividade, os alunos vão atuar em um processo de criação coletiva de uma cena de dança-teatro, podendo recorrer a referências artísticas e a aspectos históricos, sociais e políticos que abranjam os assuntos escolhidos, atendendo ao que sugere a habilidade EM13LGG603. Para a realização das atividades de dança, é sempre importante preparar o corpo para o movimento, mesmo que isso precise acontecer de maneira rápida. Assim, antes da realização da proposta, é possível pedir aos alunos que se organizem em roda e que cada um proponha um movimento de alongamento/aquecimento do corpo. Para isso, peça que sejam gentis consigo mesmos e com os outros, propondo movimentos simples que favoreçam a participação de todos, cada um a sua maneira. É importante explicar que cada corpo é único e que ele deve ser observado e bem cuidado. Neste momento, o professor de Educação Física pode dar importantes contribuições. Comente que é necessário readequar o movimento a qualquer sinal de dor ou desconforto. Se possível, coloque uma música para tornar a proposta ainda mais envolvente. Os alunos com mobilidade reduzida também precisam ser acolhidos na proposta, com séries de movimentos pensadas de acordo com seu grau de mobilidade.

A Estimule os alunos a refletir sobre os diversos ciclos presentes na vida e na natureza e incentive-os a ter uma visão abrangente para qualquer um dos temas escolhidos, considerando aspectos históricos, sociais, culturais e estéticos que possam estar relacionados ao assunto selecionado.

B Para facilitar a escolha dos alunos, pergunte a eles como o ciclo poderia ser abordado em uma cena de dança-teatro, o que sabem sobre ele e como podem obter mais conhecimentos sobre a temática. Se houver muitas divergências quanto à escolha do ciclo, sugira uma votação ou um sorteio, de modo que não haja descontentamentos.

C Durante a pesquisa, oriente os alunos a investigar os contextos artísticos, históricos, sociais e políticos que envolvem o assunto escolhido; diga a eles que isso vai ajudá-los na etapa em que criarão a cena. Essa pesquisa pode não aparecer nas cenas de maneira explícita, porém é importante que eles tenham conhecimento amplo sobre o assunto que abordarão de maneira artística. Dessa forma, as escolhas estéticas e reflexões serão orientadas por um diálogo entre saberes de naturezas distintas.

D É importante que as perguntas sejam elaboradas de forma autônoma e a partir dos interesses e das perspectivas das culturas juvenis; porém, caso perceba que os alunos precisam de alguma orientação, apresente algumas perguntas de exemplo: "O que vocês sentem quando assistem a um lindo pôr do sol?"; "Alguns povos indígenas acreditam que as fases da lua influenciam no comportamento dos animais e dos seres humanos. E vocês? Acreditam que as diferentes fases da lua interferem nas nossas emoções?".

E Para a realização das atividades de dança, é sempre importante preparar o corpo para o movimento, mesmo que isso precise acontecer de maneira rápida. Assim, antes da realização da proposta, é possível pedir aos alunos que se organizem em roda e que cada um proponha um movimento de alongamento/aquecimento do corpo. Para isso, peça que sejam gentis consigo mesmos e com os outros, propondo movimentos simples que favoreçam a participação de todos, cada um a sua maneira. É importante explicar que cada corpo é único e que ele deve ser observado e bem cuidado. Neste momento, o professor de Educação Física pode dar importantes contribuições. Comente que é necessário readequar o movimento a qualquer sinal de dor ou desconforto. Se possível, coloque uma música para tornar a proposta ainda mais envolvente. Os alunos com mobilidade reduzida também precisam ser acolhidos na proposta, com séries de movimentos pensadas de acordo com seu grau de mobilidade.

F As informações obtidas na pesquisa também poderão ser úteis para que os alunos criem uma cena em que o início, o desenvolvimento e o fim do ciclo sejam bem delimitados. Oriente-os a decidir como iniciarão a cena, como será seu desenvolvimento e como será o fim. É importante que tenham uma atitude de concentração para criar, ensaiar e compartilhar a cena. Havendo possibilidades técnicas, oriente-os a escolher, caso isso seja coerente com as cenas que irão criar, uma música a ser utilizada durante a coreografia. Se isso não for possível ou se eles escolherem não utilizar músicas, comente que as sonoridades produzidas pelo movimento dos corpos no espaço são audíveis e que é interessante utilizá-las de maneira consciente, como parte de sua comunicação expressiva. Apesar de as falas serem bem-vindas, estimule os alunos a pensar o corpo como um todo. O gesto expressivo deve ser o foco principal para que não sejam escolhidas "saídas" mais fáceis de resolução da criação por meio apenas de textos que comuniquem a ideia pretendida. O desafio está no corpo.

MODERNA

G Cuide para que haja um clima de respeito, estimulando os alunos a ter uma atitude atenta com todos os trabalhos. Oriente-os a iniciar a cena com atitude concentrada, demarcando com clareza o início, o desenvolvimento e o fim, que coincidirão com as fases do ciclo escolhido para ser representado.

H Na questão 1, abra espaço para que os alunos exponham as suas próprias dificuldades e estimule-os a comentar como encontraram soluções criativas para tais desafios. É uma oportunidade para que os caminhos encontrados se tornem conscientes e possam ser acessados em outras situações. Durante a discussão da questão 2, caso os alunos tenham dificuldade em identificar suas aprendizagens, ajude-os apontando aquilo que você percebeu: a maneira como usaram o espaço, como organizaram as cenas, as soluções criativas que encontraram etc. Dê destaque para a importância de se manifestar por uma linguagem de corpo, e não necessariamente pela voz. Entre outras reflexões que podem sintetizar o capítulo como um todo, instigue-os com perguntas como: "Que comunicação se estabelece quando utilizamos apenas gestos e movimentos?"; "De que forma comunicar?"; "Como realizar uma criação artística coletiva a partir disso?". Na questão 3, estimule-os a refletir sobre os trabalhos dos colegas, orientando-os a valorizar as soluções encontradas por eles e a comentar possíveis sugestões de aprimoramento de alguns aspectos, sempre de maneira acolhedora e respeitosa.

Capítulo 2 (LP) – Quando texto conversa com texto

O objetivo desse capítulo é propor a análise do diálogo existente entre obras literárias e outras formas de expressão artística para tratar do conceito de intertextualidade. Espera-se que os alunos entendam como tal diálogo se dá de maneiras diferentes, podendo, em alguns casos, definir-se como plágio.

O percurso didático inicia-se com a seção **E se a gente dialogasse com a pintura?**, pedindo aos alunos para replicarem uma obra, seguindo a iniciativa de um museu que, durante a pandemia de Covid-19, convidou as pessoas a replicarem obras de arte usando objetos de casa. Tal atividade tem o propósito de introduzir o conceito de intertextualidade, a partir do qual, na sequência, será proposta a análise do diálogo entre literatura e outras artes. Com a seção **Leitura 1**, os alunos estudam o trecho de um romance de Arthur Conan Doyle chamado *Um estudo em vermelho* – a primeira história de Sherlock Holmes – e o roteiro de um episódio da série Sherlock, adaptada do referido romance. Na seção **Leitura 2**, eles estudam outra adaptação, baseada no romance *Dois irmãos* (um trecho da obra é apresentado para análise), de Milton Hatoum. Trata-se da HQ produzida por Fábio Moon e Gabriel Bá. Em seguida, na seção **Bate-papo de respeito**, uma fala de Milton Hatoum é apresentada, com ele afirmando que depois de publicados os livros não são mais dele, para dar suporte à discussão da próxima seção de leitura, cujo foco é o capítulo de uma *fanfiction*, um gênero que não se caracteriza pela adaptação, mas por ser a extensão de uma obra, já que quem a produz o faz se valendo de elementos da narrativa original a fim de criar uma nova. Chega-se então à **Leitura 3**, cujo propósito é os alunos estudarem o capítulo de uma *fanfiction* intitulada *Ilha das nuvens*, que tem como referência o livro *O parque dos dinossauros*. Depois disso, propõe-se que eles produzam a sua própria *fanfiction*, que pode dialogar com uma obra literária, um filme, uma série, uma HQ ou um *game*.

Na sequência, outras formas de intertextualidade são exploradas. A seção **Leitura 4** coloca em discussão a citação, ao propor a análise de uma crônica de José Saramago que faz referência ao poema "José", de Carlos Drummond de Andrade, e a seção **Leitura 5** pretende mostrar uma forma de diálogo mais sutil, ao pedir que sejam analisadas duas obras cinematográficas: o filme hollywoodiano *Sempre ao seu lado* (os alunos assistirão ao *trailer*) e o videominuto russo *One*. Em seguida, os alunos têm o desafio de verificar as semelhanças existentes entre o mangá *Kimba: O leão branco* e a animação *Rei Leão* produzida pela Disney que, sendo posterior à primeira obra mencionada, sofreu acusação de plágio.

Depois de terem estudado diversas formas de diálogo possíveis entre obras artísticas, propõe-se, como atividade final, a produção de um videominuto. À semelhança de *One*, os alunos também precisarão ter como referência uma obra cinematográfica.

Comentário adicional sobre o capítulo

Neste capítulo, em diálogo, principalmente, com habilidade EM13LP50, os alunos farão atividades de análise de textos do campo artístico-literário observando relações de intertextualidade e interdiscursividade. Estudos recentes têm tratado "texto" e "discurso" como complementares, entendendo que o discurso está vinculado a uma prática social histórica situada, enquanto o texto, configuração concreta e visível a que temos acesso, é concebido em função de um propósito comunicativo e de uma situação específica de interação. Essa distinção não será discutida com os alunos tampouco os conceitos de paródia, paráfrase e citação, apresentados em outros pontos da coleção. Preferimos, no capítulo, criar atividades em que eles possam observar as relações de intertextualidade e interdiscursividade para compreender que a arte se retroalimenta e reconhecer posicionamentos e perspectivas. Se desejar estudar o tema, sugerimos a

MODERNA

leitura dos artigos "Interdiscursividade e intertextualidade" e "Da necessidade de distinção entre texto e discurso", ambos de José Luís Fiorin, e da obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Luiz Antônio Marcuschi.

Comentário sobre a seção "Bate-papo de respeito"

Esta atividade pode ser feita com a turma toda, em uma roda de conversa. É esperado que os alunos comentem que a leitura não é um processo passivo. O leitor completa o texto com as suas próprias referências: imagina os personagens e o cenário, interage emocionalmente com as cenas conforme suas experiências prévias, estabelece diálogos com outras obras buscadas em sua biblioteca cultural etc. Daí existirem formas pessoais de apreensão dos textos, que não devem deturpar o sentido proposto pelo autor, mas que, certamente, criam variações.

Comentário sobre a seção "Desafio de linguagem"

Resposta pessoal. Na primeira versão, com Yaqub como narrador, os verbos deverão ser empregados em primeira pessoa, e o mundo interno deverá ser enfatizado, revelando-se por construções organizadas ou por fragmentos de memória. A comunicação dos sentimentos deverá ser feita para o leitor, mas não para os personagens para que se mantenha a ideia original. Na segunda versão, que mantém os versos na terceira pessoa, a associação entre a visão dos barcos coloridos e a memória da navegação com o pai e o irmão precisará ser eliminada, já que o narrador não conhece o mundo interno e este não se externou por meio de fala. Ele pode se apresentar apenas como inferência.

Sugerimos a formação de duplas para que os alunos comentem entre si a coerência das reformulações e os efeitos obtidos. Depois, para ampliar o repertório de soluções da turma, solicite a um dos alunos que faça a leitura da primeira versão, comente o texto dele e peça aos outros que, caso tenham usado soluções diferentes, leiam suas versões. Faça o mesmo com a segunda versão. O objetivo da atividade é reforçar a percepção de que a manipulação do foco narrativo altera significativamente a forma como a história é apreendida pelo leitor.

Capítulo 3 (EF) – Ginástica para todos: a arte de explorar

O objetivo desse capítulo é apresentar a ginástica para todos (GPT), uma modalidade da ginástica de demonstração, e construir um diálogo entre ela e a disciplina de Artes. Nesse sentido, pretende-se que os alunos sejam capazes de executar fundamentos gímnicos e coreografias explorando a criatividade, a expressividade e a composição de palco.

Depois, apresentamos a GPT como uma modalidade, que se vale de vários elementos da ginástica, como a expressão, a criatividade, a exploração de materiais alternativos e as apresentações em festivais. Chama-se também a atenção para o fato de, até 2007, GG, ginástica geral, ser a forma de se referir ao conjunto de práticas corporais hoje conhecidas por GPT. Tal mudança se deve à Confederação Internacional de Ginástica julgar que essa última sigla traduz melhor o significado dessa modalidade. Após essa abertura, na seção **Leitura**, propõe-se aos alunos a análise e a discussão de dois textos, levando-os a entender como a GPT, modalidade cujo objetivo é a demonstração, se diferencia da ginástica de competição. O primeiro, com o título "Projeto de Ginástica Geral em Petrolina desenvolve e difunde a modalidade", traz informações sobre o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco que difunde a prática da GPT como forma de promover o bem-estar físico, psicológico e social. Em seguida, com um boxe **Investigue**, incentiva-se os alunos a pesquisarem sobre a *Gymninaestrada*, um festival internacional de ginástica não competitiva que reúne grupos de GPT de todo o mundo para que se apresentem e troquem experiências sobre a modalidade. Conhecer esse festival é importante para eles entenderem que a finalidade da GPT, não sendo a competição, é a demonstração, em que os praticantes podem mostrar uns para os outros as coreografias que elaboraram. Com a intenção de sedimentar a diferença entre ginástica de competição e a GPT, o segundo texto explica a rotina de atletas de ginástica, que acordam cedo e treinam intensamente, a fim de atingirem um alto nível técnico. Finaliza-se a primeira seção de atividades com o boxe **Biblioteca cultural**, indicando um *link* que leva à página do GGU (Grupo Ginástico da Unicamp), que os alunos podem acessar para conhecer mais sobre a GPT.

Passa-se, na sequência, para a seção específica da área de Educação Física, **Bora pra quadra?**, que tem, neste capítulo, a proposta de os alunos desenvolverem quatro atividades relacionadas à prática da GPT. A primeira delas consiste em eles escolherem um material (o que estiver disponível na escola ou algum alternativo) com o qual seria possível elaborar uma coreografia e o manipularem de diversas formas, lançando-o,

fazendo-o quicar, equilibrando-o, ou seja, os alunos explorarão esses materiais a fim de perceberem como podem ser usados em uma coreografia. Nesse momento, o professor tem a incumbência de pensar em algumas ações que podem ser feitas coletivamente, pois, mais adiante, ele precisará orientar seus alunos sobre isso. Na segunda atividade, a exploração dos materiais precisará ser pensada em conjunto com fundamentos gímnicos realizados individualmente, como o saltito, a roda (ou estrela), ou com movimentos acrobáticos, executados em duplas, trios e podendo evoluir para composições mais complexas. Os alunos, primeiramente, podem experimentar fazer apenas os movimentos e, depois, pensar em como fazê-los com a inclusão do material. Inserido entre as atividades, um boxe **Sabia?** explica que, dentro do contexto da acrobacia, há três posições principais (base, intermédio e volante) que podem atender alunos com diferentes características. Por exemplo, na base geralmente ficam aqueles mais fortes e, na posição volante, os mais leves e que não têm medo de ocupar posições mais altas nas acrobacias. Desse modo, destaca-se que a GPT pode ser realizada por pessoas de biotipos diversos e com aptidões variadas, todos podem explorar o seu potencial. Na terceira atividade, os alunos trabalharão em pequenos grupos buscando aproximar-se da arte, ao pensarem na execução de acrobacias criativas, expressivas e com aproveitamento de palco. Na quarta e última atividade, o desafio será eles montarem uma coreografia da turma, a partir do que foi construído nos pequenos grupos.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Atividade 2 - Juntando elementos gímnicos

Sugerimos a seguir outras leituras que podem auxiliá-lo no estudo dos movimentos acrobáticos.

- FRANÇA, Lourenço. Em defesa da ginástica acrobática na escola. Disponível em: <http://files.educacao-fisica-esl.webnode.pt/200000146-97962988fb/Acrob%C3%A1tica%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

Nesse artigo, há um compilado de progressões metodológicas para o trabalho com a ginástica acrobática.

- MERIDA, Fernanda; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení, MERIDA, Marcos. Redescobrindo a ginástica acrobática. *Movimento*: revista de Educação Física da UFRGS, v. 14, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5755>. Acesso em: 5 maio 2020.

Nesse artigo, é possível encontrar as principais "pegas", além de informações importantes sobre segurança nas atividades acrobáticas.

Atividade 3 - "Ginasticando" com a Arte

Esta atividade tem como objetivo a construção coreográfica em pequenos grupos, promovendo um diálogo mais intenso com a Arte. Convide o professor dessa disciplina para enriquecer o trabalho dos alunos, de forma que vocês atuem de maneira conjunta. O professor de Arte pode auxiliá-los em relação a posicionamento de palco, expressividade, criatividade, música, plasticidade dos movimentos, entre outros. Além disso, pode ser um apoio necessário para que os alunos entendam a contagem de uma frase musical (1 a 8 pulsos) e como aplicá-la na música. O pulso é a referência para dividir e organizar o ritmo. Ele se caracteriza por tempos iguais e constantes, que se repetem em frases musicais (1 frase = 8 pulsos). Há alguns vídeos na internet que podem auxiliar na compreensão do pulso, como o disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o9SqNotQH48>, acesso em: 6 maio 2020, que explica o conceito de forma bastante didática e divertida. Solicite que, com base nas experiências anteriores (exploração do material, vivências com fundamentos e acrobacias), cada grupo construa uma pequena composição de GPT. Eles podem trabalhar utilizando a contagem de uma frase musical. Nesse formato, solicite que eles construam 10 oitos, isto é, dez frases musicais com oito pulsos cada. Por exemplo, no primeiro oito (período em que você faz a contagem de 1 a 8 conforme a pulsação da música), eles deverão construir uma pirâmide, incluindo o material adotado, e, no segundo, desmontá-la e se deslocar/posicionar para a próxima evolução. E assim, sucessivamente até completar as dez frases solicitadas. Ao final, todos os grupos devem apresentar suas composições.

Antes de iniciar a divisão dos grupos, é importante que a turma escolha a música, pois, em um segundo momento, as pequenas coreografias serão unificadas em uma grande apresentação. Assim, é fundamental selecionar a música previamente, promovendo maior familiarização com ela. Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG501 e EM13LGG503.

MODERNA

Unidade 3 – A experiência midiática

Capítulo 1 (Arte) – Uma música para as multidões

O foco desse capítulo é promover o estudo do maior fenômeno midiático musical de todos os tempos, analisando o que o caracteriza e o sustenta. Para desenvolver a discussão sobre isso, escolheu-se analisar dois momentos da carreira da banda The Beatles, devido à sua grande importância para a história da música mundial.

A primeira seção do capítulo, a **Leitura 1**, propõe que os alunos assistam a uma apresentação da canção "A Hard Day's Night", feita durante um *show* da banda The Beatles em Paris, em 1964, período que compreende a chamada fase do "iê iê iê", no qual a banda se consolidou como fenômeno *pop*. Com base nessa apresentação, pretende-se discutir questões importantes para os alunos compreenderem o grande sucesso alcançado pelo grupo. Uma delas diz respeito a aspectos musicais, destacando-se o fato de a canção escolhida, assim como muitas outras compostas pela banda inglesa até essa fase, primar pela simplicidade (ela é repetitiva, tem melodia fácil e letra nada complexa), sendo, por isso, memorizada rapidamente. Focaliza-se também a maneira como os músicos estão vestidos, para enfatizar que os integrantes da banda, preocupados com sua imagem, ditaram moda e estilo em sua época. Por fim, chama-se a atenção dos alunos para o grande número de pessoas no *show*, realizado em um espaço aberto, algo incomum naquele tempo, o que faz pensar que The Beatles foram os pioneiros na organização desse tipo de apresentação.

Na seção **Leitura 2**, a proposta é analisar uma canção do álbum *Sgt Pepper's Lonely Hearts Club Band*, de 1967: "She's leaving home". Pretende-se mostrar aos alunos uma nova fase de The Beatles, cuja sofisticação musical, nessa outra fase, faz uma ponte entre a música *pop* e a música orquestral. Considerado um dos mais importantes álbuns da história do *rock*, *Sgt Pepper's Lonely Hearts Club Band* apresenta letras mais complexas e arranjos influenciados pela música clássica e pela música indiana, e a canção a ser analisada é ilustrativa disso, por apresentar um arranjo orquestral com o uso de variados instrumentos de cordas incluindo a harpa. O propósito é discutir que, mesmo inaugurando uma fase de melodias mais sofisticadas, a banda consegue preservar o caráter cativante de suas canções, as quais, embora mais complexas, continuam sendo facilmente memorizadas por um grande público. Assim, verifica-se que o sucesso conquistado por The Beatles se mantém, com a conciliação de elementos da cultura *pop*, garantindo-lhes canções vendáveis, com características da chamada alta cultura. Chama-se a atenção dos alunos também para outra inovação, a capa do álbum, em que aparece um compositor alemão, vários escritores, cientistas e personalidades do cinema. A seção de leitura se encerra com a apresentação de dois boxes para ampliar a biblioteca cultural dos alunos: em **Sabia?**, menciona-se o fato de todos os integrantes de The Beatles terem passado alguns meses na Índia e de lá terem aprendido sobre a prática da meditação, ajudando a difundi-la pelo ocidente, e de Ringo Star, o guitarrista, especialmente, ter aprendido a tocar música clássica indiana com Ravi Shankar. Já em **Biblioteca cultural**, sugere-se que conheçam outro álbum da banda, *Yellow Submarine*, um clássico da cultura *pop* dos anos 1960.

Chega-se ao final do percurso didático desenvolvido com a proposição de uma atividade na seção **Expressão**. Os alunos escolherão um fenômeno midiático brasileiro, algum artista ou banda, sobre o qual farão uma pesquisa, levantando informações sobre a carreira, fases e músicas principais. O objetivo é que analisem esses dados e componham uma apresentação a ser feita em um *podcast* de até 25 minutos.

Comentário adicional sobre o boxe "Fala aí!"

Explique que a palavra *pop* ("popular", em inglês) pode ter vários significados. No sentido estrito do termo, *pop* refere-se simplesmente àquilo que tem grande popularidade, portanto, pode estar relacionado à cultura popular, ou seja, a uma música ou manifestação cultural de um povo específico (como o samba ou o maracatu no Brasil). Também pode significar um gênero musical de origem inglesa e estadunidense que teve início nos anos 1950, voltado a um amplo público jovem e vinculado aos lucros da indústria fonográfica. Nas décadas de 1950 e 1960, o *pop* estava relacionado ao *rock* (inicial) dos Beatles, dos Rolling Stones e de outras bandas. No final dos anos 1960, o termo *pop* foi separado do *rock* e ficou associado especificamente a um tipo de música com forte apelo comercial, em geral, misturando a obra do artista à sua vida particular. O *rock*, por sua vez, seguiu um caminho mais experimental na década de 1970. Alguns exemplos de artistas *pop* que ficaram famosos em todo o mundo foram Elton John, a banda Queen, Michael Jackson, Madonna, Lady Gaga, Ariana Grande, Katy Perry, Rihanna, Billie Eilish, entre outros.

Comentário adicional sobre a subseção "Por dentro da apresentação musical"

Para dar mais detalhes para os alunos a respeito da estrutura de cada parte, mencionada na questão 3b, você pode explicar que:

MODERNA

- Parte 1: A primeira parte (A) engloba a primeira estrofe e começa no verso "It's been a hard day's night, and I've been working like a dog". Nele, é utilizada a mesma linha melódica, enquanto nos dois últimos versos da primeira estrofe, percebe-se uma mudança na melodia com o objetivo de encerrar a parte A.
- Parte 2: Na segunda estrofe, iniciada pelo verso "You know I work all day to get you money to buy you things", apesar de a letra ser diferente da primeira estrofe, o material musical é idêntico, portanto, em uma análise puramente musical, há uma repetição da primeira parte (A).
- Parte 3: Nos versos "When I'm home everything seems to be right / When I'm home feeling you holding me tight, tight, yeah", observa-se o primeiro contraste melódico, isto é, o início da parte B. Nota-se que essa segunda parte é um pouco menor que a parte A e não há repetição do material musical. O fato de esse trecho ser cantado por Paul McCartney acentua o contraste da parte B em relação à parte A.
- Parte 4: Após a parte B, há uma repetição integral da primeira parte (A) da canção.
- Parte 5: Em vez de repetir a segunda parte, no trecho correspondente aos dois primeiros versos da segunda estrofe, inicia-se o solo de guitarra de George Harrison. Após o solo, Lennon canta os dois últimos versos da segunda estrofe, encerrando mais um trecho musical com o conteúdo musical da parte A.
- Parte 6: Nota-se a primeira repetição da parte B, com Paul McCartney cantando novamente.
- Parte 7: Para encerrar, há mais uma repetição da parte A.

Do ponto de vista do conteúdo musical, é possível observar a seguinte estrutura: A A B A A B A. O material musical da parte A é apresentado cinco vezes; as únicas alterações são o solo de guitarra no começo da parte 5 e a mudança da letra.

Comentário adicional sobre a subseção "Por dentro da canção"

Sobre a questão **1a**, comente com os alunos que o naipe de cordas é formado por **violino**, **viola**, **violoncelo** e **contrabaixo**, instrumentos tocados com um arco. Dos menores para os maiores, ou seja, dos mais agudos para os mais graves, tem-se: os violinos (divididos em primeiros e segundos), as violas, os violoncelos e os contrabaixos.

Sobre a questão **3c**, os alunos a chegar nesta divisão:

- Parte 1: A parte A começa no verso "Wednesday morning at five o'clock / as the day begins".
- Parte 2: A parte A é repetida nos versos "She goes downstairs to the kitchen / clutching her handkerchief"; apesar de os versos serem diferentes em relação à primeira estrofe, o material musical é idêntico, portanto, em uma análise musical, há uma repetição da primeira parte (A).
- Parte 3: No verso "She (we gave her most of our lives)", observa-se o primeiro contraste melódico, portanto, é o início da parte B.
- Parte 4: A parte A é repetida começando no verso "Father snores as his wife gets into her dressing gown".
- Parte 5: Há mais uma repetição da parte A começando nos versos "She breaks down and cries to her husband / 'Daddy, our baby's gone'".
- Parte 6: A parte B é repetida pela primeira vez, começando no verso "She (we never thought of ourselves)".
- Parte 7: A parte A é repetida mais uma vez, começando no verso "Friday morning at nine o'clock she is far away".
- Parte 8: Segunda repetição da parte B, começando com o verso "She (what did we do that was wrong?)".

Do ponto de vista do conteúdo musical, observamos a seguinte estrutura: AAB AAB AB. O material musical da parte A é apresentado cinco vezes, e o da parte B, três vezes.

Comentário adicional sobre as faixas da coletânea de áudios deste capítulo

Faixas 14, 15 e 16

"I Saw Her Standing There", "You Won't See Me" e "The Long and Winding Road"

Acompanhando o percurso proposto no capítulo *Uma música para as multidões*, as faixas 14, 15 e 16 apresentam, respectivamente, trechos de: "I Saw Her Standing There", do álbum *Please Please Me* (1963); "You Won't See Me", do álbum *Rubber Soul* (1965 e "The Long and Winding Road", do álbum *Let It Be* (1970). Todas essas canções compõem a discografia da banda inglesa The Beatles e pode ser facilmente acessada no canal de YouTube do grupo: <https://www.youtube.com/c/TheBeatles/playlists?view=71&sort=dd&shelf_id=906> (acesso: 2 set. 2020).

Há diferentes maneiras de se apresentar as faixas para os alunos. Elas podem ser mostradas todas de uma vez antes do início do estudo do capítulo ou na finalização das atividades e discussões propostas acerca

MODERNA

da banda inglesa. Elas também podem ser apresentadas separadamente em momentos selecionados pelo professor em meio às seções **Leitura**.

Com o intuito de expandir tanto o trabalho desenvolvido no LE quanto a "biblioteca cultural" dos alunos, sugerimos que as faixas sejam trabalhadas em conjunto com o professor de Inglês para que as letras possam ser analisadas em detalhes.

Em um primeiro momento, após tocar uma das faixas, pergunte aos alunos como eles descreveriam essa canção. De que trata a letra? De que forma as características composicionais da música (a melodia, o ritmo etc.) afetam o sentido expresso nos versos? Que instrumentos são reconhecidos por eles?

Em seguida, peça aos alunos que relacionem, se possível, cada uma das canções àquelas que já fazem parte dos seus próprios gostos musicais. Ajude-os a expressar de que maneira as canções de seus próprios repertórios se aproximam ou se afastam das canções da banda The Beatles. Para desenvolver essa questão, peça para que, em casa, eles elaborem um texto mostrando a relação entre suas músicas favoritas e as três canções propostas para este capítulo.

Caso os aprendizes já conheçam um pouco da produção dessa banda, pergunte a eles se haveria outras canções que eles escolheriam para complementar o capítulo? Quais? Por qual razão?

Por fim, se julgar necessário, peça para os alunos se dividam em grupos e pesquisem outras produções artísticas (canções, livros, filmes, movimentos etc.) que estão direta ou indiretamente ligadas à banda The Beatles.

Capítulo 2 (LP) – Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica

O tema desse capítulo é a publicidade contemporânea e seu objetivo é levar os alunos a compreender de quais meios a propaganda atualmente se vale para atingir um determinado público. Além de analisarem peças publicitárias, eles também estudam como, nas redes sociais, há profissionais cujo trabalho é engajar o comportamento das pessoas, seja induzindo-as a comprar algo ou convencendo-as a agir de uma determinada forma.

A seção inicial do capítulo é a **E se a gente fizesse uma paródia?**, que traz a proposta de os alunos escolherem um tipo específico de peça publicitária para parodiá-la. Espera-se, com essa atividade, que eles consigam fazer um levantamento dos elementos que tradicionalmente são utilizados para apresentar determinados produtos e quais são os estereótipos contidos nesses elementos. Na sequência, passam a analisar filmes publicitários com enfoques diferentes divulgados na TV e na internet, respectivamente. Na seção **Leitura 1**, apresentam-se dois filmes publicitários produzidos para campanhas de interesse social e, na seção **Leitura 2**, *cards* que esperam conseguir algum tipo de engajamento do público como curtir, compartilhar ou marcar, e que, por isso, circulam em redes sociais. Depois de estudarem os gêneros publicitários, na seção **E se a gente produzisse um cartum**?, os alunos leem um texto sobre como os algoritmos conduzem a oferta de produtos para as pessoas e discutem como se sentem com esse tipo de manipulação, analisando se ela faz parte da condição de vida contemporânea ou se é algo que lhes causa incômodo. Com base nas reflexões feitas, produzirão um cartum sobre esse tema. Em seguida, a seção **Experimentando ser publicitário** oferece aos alunos a oportunidade de, motivados pelas discussões desenvolvidas até esse ponto, fazerem um *card,* com o objetivo de engajar as pessoas da cidade onde moram para mudarem um comportamento social incômodo. A ideia é que a mensagem comece circulando em grupos sociais na internet dos quais os alunos fazem parte, até chegar a outras pessoas da cidade, com o propósito de eles perceberem qual o alcance desse tipo de divulgação.

Chega-se à segunda parte do capítulo, com a apresentação da seção **Leitura 3**, voltada ao estudo do trabalho exercido pelos influenciadores digitais. Os alunos discutem dois textos que trazem duas perspectivas a respeito dessa nova profissão: se por um lado a popularização da internet legitimou o surgimento de novos profissionais como os influenciadores digitais, por outro a imagem construída por eles é compreendida como uma peça publicitária, cujo propósito é manipular o comportamento e o consumo das pessoas.

Por fim, na seção **Expressão**, propõe-se que os alunos desenvolvam um projeto, em grupos, com o objetivo de verificarem se a publicidade ligada à área da saúde chega até os jovens, os quais, embora estejam sob a responsabilidade dos pais, têm a capacidade de se envolver com os cuidados relacionados à saúde. O primeiro passo é eles pesquisarem no *site* do Ministério da Saúde as peças que circulam nacional ou localmente, para, em seguida, analisá-las. Depois, eles precisarão pesquisar o efeito das peças publicitárias entre os jovens e farão isso por meio da metodologia de entrevista com grupo focal. O esperado é que encontrem peças publicitárias eficazes e outras que não o são e, neste caso, precisarão elaborar um relatório em que constem sugestões de como elas poderiam alcançar o resultado esperado. Após a finalização do projeto, o professor ou seleciona alguns desses relatórios ou encaminha todos ao Ministério da Saúde.

MODERNA

Comentário adicional sobre o capítulo

As atividades deste capítulo relacionam-se, principalmente, com a habilidade EM13LP44. Têm o objetivo de desenvolver no aluno uma atitude crítica diante dos mecanismos de persuasão do discurso publicitário, chamando a atenção para os recursos de composição dos gêneros dessa esfera e para as estratégias de apelo ao consumo surgidas no contexto digital. Entendemos que, ao longo do Ensino Fundamental e mesmo do Ensino Médio, os alunos tiveram oportunidade frequente de análise de peças publicitárias produzidas em contexto analógico, predominantemente anúncios, cartazes e fôlderes, mas também comerciais de TV e *spots,* por isso privilegiaremos as peças produzidas para circulação em mídias digitais e redes sociais.

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

Após a apresentação das várias peças, façam um levantamento dos gêneros e dos veículos de divulgação escolhidos. Conduza, então, a discussão dos resultados, fazendo algumas perguntas: Quais grupos sociais foram mostrados? As peças se valem de estereótipos? Quais valores estão expressos de modo explícito ou implícito nas peças? Quais são os recursos empregados para atrair o público e estimular o consumo? Em seguida, pergunte aos alunos se as respostas dadas se referem às paródias ou se também são válidas para as peças publicitárias originais. Espera-se que os alunos reafirmem as similaridades.

Experiências anteriores nos mostram que, neste tipo de atividade, predominam anúncios publicitários impressos ou propagandas de TV e rádio. Se isso se confirmar, pergunte aos alunos por que não pensaram nas peças publicitárias produzidas para o contexto digital. Essa observação antecipa aspectos abordados nas próximas seções.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugerimos que você crie um grupo com todos os alunos em um aplicativo de mensagens para permitir o compartilhamento das produções. Após assistirem a todas as peças publicitárias, comentem os temas escolhidos e as soluções estéticas encontradas. Caso algum grupo tenha usado um recurso desconhecido pelos demais, pode explicar como procedeu. Após a conversa, as produções podem ser compartilhadas com colegas de outras turmas e outras séries como forma de estimular uma relação respeitosa de todos com o espaço escolar.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Os grupos devem discutir por quinze minutos e, então, apresentar, por meio de um orador eleito, suas conclusões à turma. A discussão provavelmente tocará em alguns preconceitos, já que influenciadores são, frequentemente, associados à futilidade e aos ganhos fáceis. É interessante que os alunos considerem que mudanças tecnológicas abrem espaço para novas profissões e que ser um influenciador digital é uma forma de empreendedorismo como outra qualquer. Também precisam observar que os influenciadores assumem responsabilidades junto às marcas que compram seu serviço, o que os submete a regras contratuais, e, em muitos casos, junto a uma equipe de funcionários, já que contam com serviços de produtores de vídeos, fotógrafos, maquiadores, pesquisadores etc. Não podem deixar de refletir também sobre o fato de ser uma profissão instável porque depende da produção acelerada de conteúdo, da manutenção de uma imagem pública e dos mecanismos de acesso à página (algoritmos). Avalie quanto os alunos estão conseguindo ampliar o que é apresentado na fala, considerando as leituras do capítulo e seus conhecimentos prévios.

Capítulo 3 (EF) – Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo!

Nesse capítulo, trabalha-se com a experiência midiática nos esportes, com a finalidade de os alunos entenderem a diferença entre as experiências de assistir a um jogo ao vivo, de assistir ao jogo pela televisão e de participar do jogo como o jogador, dentre outras possibilidades de experiências que eles podem vir a ter com o esporte.

Inicia-se o percurso de aprendizagem com a seção **Leitura**, em que o texto mostra como a midiatização do esporte faz com que locutores e comentaristas tenham um papel cada vez maior no que se refere à experiência das pessoas com o esporte. Muitas, mesmo não sendo praticantes de uma modalidade, apreciam-na em função do que assistem na televisão e se orientam sobre ela pela narrativa de locutores e comentaristas. Pretende-se com a análise desse texto instigar os alunos a pensar a respeito de como

MODERNA

eles se relacionam com o esporte pela mídia, comparando essa relação com a experiência que têm ao praticarem um esporte regular ou eventualmente. Em complemento à leitura, um boxe **Sabia?** traz um excerto da discussão acadêmica sobre "noção de realidade" que faz a distinção entre o fenômeno real e sua representação midiática.

Depois, há um boxe **Biblioteca cultural** com o oferecimento de alguns *links*, pelos quais conseguem acessar algumas narrações famosas de jogos pelo rádio e assistir ao vídeo com Marcelo Adnet fazendo uma narração de um jogo durante a entrega de um prêmio do Campeonato Brasileiro de 2010, para parodiar a narração de um mesmo jogo pelo rádio e pela televisão.

Propõe-se, em seguida, a realização de uma atividade, em grupo, para os alunos experimentarem narrar um jogo. Seguindo as orientações da seção **E se a gente narrasse um jogo?** (as etapas do projeto estão descritas), eles vão escolher uma modalidade esportiva e procurar um vídeo em que tal modalidade esteja sendo praticada. A proposta é criarem uma narração para o jogo que está acontecendo, fazendo comentários sobre ele (explica-se, nessa seção, o que são bordões e indicam-se alguns exemplos). Em seguida, juntarão a narração ao vídeo e o trabalho de cada grupo será apresentado aos colegas. A essa seção, segue-se o boxe **Bate-papo de respeito**, com o intuito de aprofundar um pouco mais o possível impacto do uso de bordões em narrações esportivas. Para isso, mostra-se um conhecido bordão usado pelo locutor esportivo Galvão Bueno ("Ganhar é bom!! Ganhar da Argentina é muito melhor!!"), incentivando os alunos a discutir sobre o efeito que esse tipo de fala provoca na rivalidade existente entre os países.

Por fim, chega-se à seção **Bora para a quadra?**, cuja proposta é os alunos vivenciarem o esporte espetacularizado e, para terem essa experiência, orienta-se que a turma, primeiramente, se divida em três grupos. Essa divisão representa as três categorias de personagens envolvidos na transmissão de uma cobertura esportiva. A primeira delas é composta pelos jogadores, treinadores e árbitros; a segunda, pelos veículos midiáticos (equipes de televisão, rádio e mídia impressa); e a terceira, pelos espectadores (presenciais, telespectadores e ouvintes de rádio). O objetivo é fazer os grupos assumirem cada um desses papéis. Para isso, será preciso que escolham uma modalidade esportiva cuja prática requeira bola, para realizarem três rodadas desse jogo. A cada rodada, os papéis são trocados, até que todos tenham experimentado cada um deles. Ao final, faz-se uma roda de conversa, para que os alunos relatem como se sentiram ao representar cada uma das categorias.

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

Realize uma roda de conversa com os alunos para propor a atividade e sensibilizá-los para uma produção coletiva do projeto de cobertura midiática de um jogo. A composição dos grupos pode ser variável, mas é interessante que não sejam formados grupos muito grandes, para que alguns alunos não fiquem ociosos. Considere que, em cada grupo, deve haver ao menos um narrador, um comentarista e um ou mais editores de áudio e vídeo. Portanto, recomendamos grupos de aproximadamente cinco alunos. Procure também garantir que os grupos tenham diversidade de pessoas com maior e menor experiência de engajamento com o esporte e que tenham meninos e meninas, para que elas também possam protagonizar os papéis de locutoras e comentaristas, problematizando a discriminação sofrida pelas mulheres no campo esportivo. Uma possibilidade interessante é desenvolver essa atividade de forma interdisciplinar, compartilhando as tarefas e decisões com os professores de Língua Portuguesa e Arte, pois certamente seus colegas da área de Linguagens terão outras ideias para ampliar essa experiência criativa e torná-la ainda mais interessante. Nesta atividade são contempladas as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104 e EM13LGG703.

Apresentação

Avalie com a turma as possibilidades de compartilhamento do material produzido. Procure ponderar sobre os posicionamentos dos grupos em relação a tornar esse compartilhamento público ou restrito. Dependendo de sua avaliação, incentive-os a compartilhar as produções, para dar visibilidade ao conhecimento construído no espaço escolar e ressaltar sua importância.

Avaliação

Nessa etapa, encaminhe uma discussão para os alunos avaliarem as próprias intenções nas construções narrativas e compreenderem que seus discursos são potentes na formação de opiniões. Ou seja, caso estivessem realmente falando em um meio de comunicação de massa, estariam atingindo um público composto de muitos leigos, e que, portanto, encontra-se mais suscetível ao discurso de um suposto especialista. Ressalte a importância de se tornarem consumidores críticos do espetáculo esportivo, para não ficarem reféns de construções narrativas enviesadas.

Unidade 4: A experiência de produzir conhecimento

Capítulo 1 (Arte) – Representar para preservar

Esse capítulo dedica-se à discussão das relações estabelecidas entre a prática teatral e as comunidades tradicionais e/ou marginalizadas, tanto no Brasil quanto no mundo. Inserido no campo das práticas de estudo e de pesquisa, ele busca mostrar como o teatro pode amplificar o conhecimento que a sociedade em geral tem dessas comunidades e como essa amplificação pode potencializar o acesso que essas comunidades têm a recursos como políticas públicas e outros recursos socioeconômicos. Além disso, outro grande propósito do capítulo é revelar que conhecer culturas distintas da nossa é uma forma de garantir a memória e a diversidade em uma sociedade.

O percurso didático inicia-se com um boxe **Investigue**, solicitando aos alunos que pesquisem, no *site* do Ministério da Cidadania, o conceito de "comunidade tradicional". Tal pesquisa é fundamental, pois é nela e na definição de refugiados da ONU que o capítulo se fundamenta. Na sequência, há a seção **Leitura 1**, que propõe aos alunos assistirem ao *teaser* do espetáculo *Gotas de saberes*, que apresenta histórias da etnia Macuxi e canções da etnia Wapichana, duas das comunidades indígenas que habitam Roraima, e histórias da infância dos próprios artistas que cresceram em diálogo com essas comunidades. Pretende-se, com a análise desse espetáculo, levar os alunos a compreenderem que, ao transformarem-se lembranças em textos nas mais diversas linguagens, a representação artística faz com que essas lembranças possam ser articuladas às memórias de outras pessoas, contribuindo para a preservação de uma cultura. A **Leitura 1** também serve de ensejo para convidar os alunos a investigarem (proposta de mais um boxe **Investigue**) três etnias indígenas dentre as muitas existentes no Brasil e no mundo. Motivados pela discussão feita, sugere-se, na seção **E se a gente simplesmente (se) lembrasse?**, a realização de um jogo teatral inspirado pela prática da professora da USP Maria Thaís Lima Santos e do ensaio "Dever da palavra", do etnólogo francês Pierre Clastres, que consiste em compartilhar oralmente lembranças e nas discussões que advém desse compartilhamento. O final da seção enfatiza a ideia de que os diálogos entre artistas e membros de comunidades nos últimos anos têm crescido. Menciona-se que é possível encontrar, atualmente, projetos, sobretudo teatrais, ancorados em vivências com povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, grupos de refugiados entre muitos outros coletivos que habitam o Brasil. Procura-se ressaltar o quanto esse diálogo é interessante para os artistas do ponto de vista criativo, por proporcionar contato com realidades distintas, e para os grupos representados, por ajudá-los a conseguir acessar políticas públicas, melhores condições de trabalho e outros recursos que às vezes eles têm dificuldades para acessar. Focaliza-se ainda o fato de tanto para os artistas quanto para as comunidades a representação artística ser uma forma de preservação da memória e de afirmação da importância dos saberes tradicionais, da diversidade e da riqueza que isso tudo tem. Na sequência, relacionada a essa ideia, no boxe **Bate-papo de respeito**, mostra-se uma fala de Ailton Krenak, presente na obra *Ideias para adiar o fim do mundo* sobre a importância da memória ancestral, convocando os alunos a refletir sobre o que seria essa memória, como ela se contrapõe ao "mundo maluco" a que Krenak se refere no livro dele e de que forma ela poderia ajudar as pessoas a se orientarem em seus presentes. Logo depois, em um boxe **Inspira?**, eles são indagados sobre se já pensaram em seguir alguma carreira próxima às Ciências Sociais, área dentro da qual se pesquisa sobre povos e comunidades tradicionais.

Em seguida, chega-se a seção **Leitura 2**, focada na análise de dois materiais sobre o espetáculo *São Paulo Refúgio*, de 2015. Primeiramente, propõe-se aos alunos assistirem ao *teaser* da peça e, depois, lerem um excerto da dramaturgia escrita pelo ator e diretor Conrado Dess, a partir das vivências dele com comunidades de refugiados advindos da República Democrática do Congo e da Síria e com imigrantes haitianos (os imigrantes do Haiti não são considerados refugiados porque eles mantêm seus direitos como cidadão) que, hoje, moram em São Paulo. Em meio à discussão sobre o texto, os alunos são encorajados, no boxe **Investigue**, a pesquisar os números e as principais causas do fluxo de pessoas dos países anteriormente mencionados e, no boxe **Fala aí!**, são chamados a opinar sobre a posição do Brasil com relação aos refugiados e se eles acreditam que o Brasil deve ou não acolhê-los em território nacional.

Por fim, na seção **Expressão**, sintetizando os conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo, os alunos são convidados a se dividir em dois grandes grupos, para desenvolverem um trabalho de pesquisa que culminará na criação de uma encenação, de uma dramaturgia a ser apresentada aos colegas. Orienta-se que eles desenvolvam a atividade da seguinte maneira: um dos grupos, dividido em subgrupos de trabalho com cinco componentes, pesquisará histórias ligadas à infância e adolescência de pessoas mais velhas, de preferência com mais de 60 anos, e o segundo grupo, também subdividido da mesma forma mencionada anteriormente, pesquisará histórias do passado de pessoas que, hoje, moram na cidade deles, mas que não nasceram nela (não se trata de refugiados ou imigrantes, mas de pessoas que, por outras razões a serem investigadas pelos

MODERNA

alunos, saíram de sua cidade natal e foram morar em outra). A proposta é cada um dos alunos entrevistar uma pessoa e, depois, juntar a entrevista às feitas pelos outros integrantes do quinteto, que deverá fazer uma compilação a partir da qual será montada a encenação.

Comentário adicional da subseção "Por dentro do *teaser* do espetáculo"

Para encerrar o debate, leia a continuação do texto:

> "As pessoas me perguntam: sua vida é melhor aqui ou lá? Lá. Minha vida era melhor lá e se eu pudesse escolher eu escolheria lá, na minha casa, com a minha família, sendo negro onde eu não sinto o racismo, sendo jornalista onde eu tenho um diploma, falando a língua que minha mãe me ensinou quando eu era criança e abraçando meus irmãos quando eu os encontro na rua."
>
> DESS, Conrado. *São Paulo refúgio*. São Paulo: Giostri, 2017.

Capítulo 2 (LP) – Construindo conhecimento

O objetivo desse capítulo é oferecer aos alunos a oportunidade de experimentarem um projeto de iniciação científica, como forma de estimular a entrada deles no universo da pesquisa ou, ao menos, capacitá-los caso desejem ingressar em uma universidade. Isso significa que eles não vão desenvolver completamente um projeto de iniciação científica, mas terão algumas experiências que mostram como se define um. Tal experiência foi pensada para acontecer progressivamente ao longo do capítulo e em paralelo com a análise de textos acadêmicos. Assim, à medida que os alunos vão entrando em contato com o universo acadêmico, simultaneamente, vão desenvolvendo algumas etapas de um projeto de pesquisa.

Em um primeiro momento, a proposta é que os alunos reflitam a respeito da diferença entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, a fim de eles perceberem que neste produz-se conhecimento e, naquele, reproduz-se conhecimento, ainda que com algum tipo de articulação nova. Sendo assim, na seção **Leitura 1**, apresenta-se parte de um artigo acadêmico da área das Ciências Naturais no qual os alunos identificarão uma questão-problema e uma solução inesperada para ela, além de outros elementos importantes que caracterizam esse gênero textual, como resumo, palavras-chave e metodologia. Em seguida, eles desenvolvem, de acordo com as instruções passadas, a primeira parte do projeto deles com a definição de um tema a partir de possíveis áreas de interesse e realizando as primeiras pesquisas sobre ele, até chegar a uma questão problema.

Na sequência, na **Leitura 2**, apresenta-se um segundo artigo, agora, da área de Linguagem, sobre a marca zero de plural em São Paulo, com base no qual os alunos estudam a revisão bibliográfica. Então, chama-se a atenção deles para como a autora desse artigo faz referência em seu texto a outros estudos que foram feitos acerca do assunto pesquisado por ela. Em seguida, eles fazem o fichamento desse artigo para aprenderem como sistematizar informações importantes para serem consultadas posteriormente. Tal atividade serve de ensejo para que avancem mais uma etapa na elaboração do projeto deles. Após ficharem o artigo sobre a marca zero de plural, a tarefa é fazerem o mesmo com três textos que indicaram para serem usados no projeto de pesquisa deles. Encerrando a primeira parte do capítulo, há a seção **Experimentando ser um pesquisador**, na qual se pede aos alunos para escreverem uma revisão bibliográfica, escolhendo algumas fontes relevantes acerca de aspectos gerais do tema que decidiram pesquisar e registrando algumas informações sobre como elas poderão ser usadas posteriormente.

A segunda parte do capítulo é mais reflexiva e foi idealizada com o objetivo de instigar os alunos a pensar sobre o que é o Ensino Médio e sobre se essa etapa de escolarização comporta a iniciação científica. Tal reflexão é motivada pela leitura de um texto teórico (seção de **Leitura 3**) que aborda os avanços e desafios da iniciação no Ensino Médio e, depois, pela análise de um projeto de um aluno de Ensino Médio (seção de **Leitura 4**), direcionada para que observem como a apresentação foi feita, por meio de vídeo e imagens.

Por fim, na seção **Expressão**, determina-se que cada um dos alunos produza um *teaser* por meio do qual contará como a questão-problema para seu projeto foi definido, qual é essa questão-problema e o que leu sobre o assunto. Além disso, deverá apresentar a revisão bibliográfica, o que concluiu a partir das leituras e o que gostaria de fazer a partir do trabalho realizado, caso pudesse dar continuidade a ele.

Comentário adicional sobre o capítulo

Neste capítulo, em diálogo com as habilidades relativas ao campo das práticas de estudo e pesquisa EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32 e EM13LP34, os alunos entrarão em contato com algumas práticas fundamentais da produção de novos conhecimentos. Como resultado desse processo, ao final do capítulo, eles deverão produzir um *teaser*, um vídeo curto que apresenta, de forma cativante, um esboço

SEM MODERNA

de um projeto de pesquisa, definindo um tema de interesse, uma questão, sua justificativa e uma breve revisão bibliográfica sobre o tema. No decorrer do capítulo, os alunos serão apresentados, gradativamente, às diferentes etapas necessárias à realização desse vídeo. Trata-se, portanto, de um capítulo que constrói um percurso que deve ser realizado por completo e cujas etapas devem ser conhecidas previamente. Além disso, o projeto prevê uma ação interdisciplinar, com a participação de seus colegas como orientadores de grupos de pesquisa. Para isso, é importante que você leve a proposta para uma reunião dos professores, de modo a verificar aqueles que aceitam a parceria. Caso isso não seja viável, explique à turma que haverá uma adaptação do projeto e promova reuniões dos grupos de pesquisa, para que eles possam trocar experiências. Nesse caso, você precisará assumir parte da orientação.

Comentário sobre a seção "Bate-papo de respeito"

Dando continuidade aos objetivos do jogo "Eu nunca", esta atividade pretende provocar os estudantes a analisar a relação com o conhecimento construída durante sua experiência escolar. Incentive-os a dar exemplos do que consideram uma "assimilação passiva". Procure levá-los a considerar as circunstâncias que diferenciam o ensino básico do ensino superior, apontando que, no segundo, a expectativa de uma formação prévia ampla permite que a relação com o conhecimento se desenvolva de maneira diversa daquela que se observa no primeiro. No entanto, não deixe de incentivá-los a também refletir sobre atividades, que, no ensino básico, constroem condições de produção de conhecimento, como experimentos em laboratórios, pesquisas de campo etc. Caso não tenham tido essa experiência, solicite que reflitam sobre os motivos que levam a isso.

Lembre-se, ainda, de que momentos de debate também podem ser objeto de apreciações metalinguísticas. Dê retornos constantes sobre as falas dos alunos, registros da língua empregados, tom e modulação da voz, participação na dinâmica coletiva etc.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: Embora estudos feitos com ratos associem os testes do nado forçado ao aumento da ansiedade, os testes com camundongos revelaram sua redução.

Solicite a alguns alunos que escrevam seus períodos na lousa e, com a turma, observe se o uso do conectivo estabelece a correta indicação do que era esperado e do que foi surpreendente. Note, por exemplo, que a colocação do conectivo concessivo na primeira oração, como no período indicado como gabarito, sugere que os resultados dos ratos são esperados e os dos camundongos, surpreendentes. Caso o conectivo fosse empregado entre as orações, a construção sugeriria que os resultados dos testes com camundongos é que são os esperados.

Orientações para desenvolvimento do projeto de iniciação científica

Seção e atividade do aluno	Orientações para o professor
Atividade prévia	Apresente o projeto aos demais professores e verifique se é possível contar com alguns deles como professores-orientadores. É importante que vocês definam, juntos, a melhor organização. Veja também se é viável e de interesse comum que os projetos façam parte da avaliação dos alunos nas várias disciplinas envolvidas. Nesse caso, os alunos devem receber uma nota de todos os professores participantes, independentemente da área com a qual seu projeto se vincule. Vocês podem optar por criar uma rubrica de correção para avaliar o desempenho do estudante e/ou por conceder a nota considerando o envolvimento ou não nas etapas previstas. Caso não conte com a parceria, adapte as atividades. Embora não seja a condição ideal, é possível desenvolver o projeto dentro dessa limitação.
E se a gente definisse um tema de pesquisa? Definição de uma área de interesse	**Atividade de classe** 1. Organize grupos nas quatro áreas de conhecimento, de acordo com o interesse dos alunos. Divida o grupo caso o grande número de integrantes dificulte a realização da atividade. 2. Oriente cada aluno a falar por dois minutos, conforme a orientação do livro didático. 3. Redistribua os alunos em grupos menores, de até cinco alunos, considerando interesses de estudo comuns. 4. Oriente-os a fazer uma nova etapa de conversa, conforme a orientação do livro didático. 5. Explique o funcionamento dos grupos de pesquisa e a atuação do professor-orientador. 6. Oriente a produção de anotações individuais, conforme a orientação do livro didático.
E se a gente definisse um tema de pesquisa? Familiarização com o tema	**Tarefa de casa** 1. Oriente os alunos a realizar a pesquisa conforme as indicações do livro didático. Sugerimos que o processo ocorra com prazo mínimo de uma semana. 2. Recolha os registros de temas e bibliografia.

EDODERNA

E se a gente definisse um tema de pesquisa? Compreensão do processo de orientação	**Atividade de classe** 1. Indique o professor-orientador de cada grupo de pesquisa. 2. Explique como acontecerá o processo de orientação, adaptando a exposição do livro didático à realidade de sua escola. **Professor-orientador** 1. Atribua um grupo de alunos a cada professor-orientador. 2. Explique a expectativa de que fomentem a autonomia dos estudantes, que devem definir seus próprios temas de pesquisa. 3. Entregue a eles os registros de temas e bibliografia feitos pelos alunos, para que possam se familiarizar com o grupo que deverão orientar. 4. Solicite que agendem uma reunião com seus respectivos grupos para conversar sobre a bibliografia escolhida. Peça que ajudem os alunos a selecionar as referências bibliográficas necessárias para iniciar o projeto. 5. Oriente-os a desaconselhar a leitura de textos que não sejam acessíveis aos estudantes por sua complexidade e textos que sejam demasiadamente longos, impedindo a realização adequada da etapa de fichamento.
E se a gente definisse um tema de pesquisa? A definição de uma questão-problema	**Atividade de classe** 1. Peça aos alunos que formem grupos para relatar seu processo de leitura e responder aos questionamentos. 2. Separe os alunos para que, sozinhos, definam sua questão-problema e produzam o documento indicado no livro didático. 3. Recolha os registros e entregue-os aos orientadores. **Professor-orientador** 1. Avise os professores-orientadores que os alunos devem procurá-los para agendar a segunda reunião. 2. Solicite que comentem as questões-problema apresentadas, avaliando se são pertinentes e exequíveis e apontando possíveis correções e caminhos. 3. Peça que, ao longo do processo, se procurados, ajudem os alunos a identificar e a elucidar equívocos.
E se a gente fizesse um fichamento? Primeira leitura	**Atividade de classe** 1. Ler o excerto do artigo com os alunos para esclarecer dúvidas. Trata-se de um artigo relativo a particularidades da concordância nominal em uma variante linguística e seu estudo é uma oportunidade para o desenvolvimento das habilidades EM13LP08 e EM13LP09. 2. Dar continuidade à leitura das orientações para facilitar a compreensão das próximas etapas.
E se a gente fizesse um fichamento? Documentando a leitura: as fichas **As citações**	**Tarefa de casa** 1. Oriente os alunos a realizar o fichamento do artigo conforme as orientações do livro didático. 2. Peça ficha manuscritas ou feitas em computador e impressas, ou permita que façam essa escolha. 3. Se achar necessário exemplificar, apresente-lhes a leitura de parte do fichamento que disponibilizamos como modelo. **Atividade de classe** 1. Organize os alunos em duplas. 2. Solicite que troquem as fichas entre si e oriente-os a fazer observações, a lápis, em relação à forma (verificação da adequação do título e do subtítulo, formato das citações etc.) e ao conteúdo (que informações foram citadas diretamente? Quais foram sintetizadas?). 3. Solicite que discutam por alguns minutos o conteúdo dos fichamentos e oriente-os a definir, de todas as citações fichadas, três que julguem as mais importantes. Essa decisão exercita a capacidade de selecionar e hierarquizar informações.
E se a gente fizesse um fichamento? Os seus fichamentos	**Tarefa de casa** 1. Solicite aos alunos que realizem os fichamentos dos textos previamente selecionados. 2. Sugerimos que a atividade tenha o prazo mínimo de uma semana, de forma que alunos com ritmos diferentes de trabalho não sejam prejudicados.
Experimentando ser um pesquisador [Realização de revisão bibliográfica]	**Atividade de classe: aula 1** Oriente os alunos a seguir as etapas indicadas nas seções **Momento de planejar** e **Momento de elaborar**. A atividade deve ser finalizada como tarefa de casa. **Atividade de classe: aula 2** 1. Oriente os alunos a realizar os passos descritos em **Momento de avaliar**. 2. Solicite a reelaboração do texto. 3. Recolha as produções. **Professor-orientador** Encaminhe as produções para os professores-orientadores, que deverão verificar seu conteúdo e sugerir aos alunos alterações, se for o caso. Considere que os professores poderão não conhecer os textos pesquisados e não terão tempo hábil para essa leitura. É esperado que façam uma leitura rápida e que observem erros mais grosseiros ou produções malfeitas (sem critérios claros, sem cuidado com a revisão etc.).

MODERNA

Expressão Planejando o roteiro	**Atividade de sala** Oriente os alunos a seguir as orientações do livro didático para o planejamento do roteiro. Considere um tempo mínimo de 120 minutos, o que pode corresponder a uma tarefa iniciada na sala de aula e finalizada como tarefa de casa.
Expressão Elaborando o roteiro	**Tarefa de casa** 1. Oriente os alunos a seguir as orientações do livro didático para elaborar o roteiro. 2. Após a finalização, o roteiro deve ser discutido com o professor-orientador. 3. Sugerimos um prazo mínimo de cinco dias, durante os quais não devem ser solicitadas outras tarefas de casa. **Professor-orientador** Avise os professores de que os alunos os procurarão para mostrar o roteiro antes de prepararem os vídeos. Eles podem sugerir correções ou aprimoramentos. A reunião pode ser feita com cada aluno individualmente ou com o grupo de pesquisa.
Expressão Produzindo o vídeo	**Tarefa de casa** Oriente os alunos a seguir as orientações do livro didático para elaborar o roteiro. Sugerimos o prazo mínimo de três dias, durante os quais não devem ser solicitadas outras tarefas de casa.
Expressão Publicando o vídeo	**Atividade de classe** 1. Organize a inserção do vídeo no *blog* da turma. Considere a possibilidade de contar com uma comissão de alunos que preparem um texto introdutório para apresentar a atividade e uma lista com os títulos dos vídeos e seus autores, que serão *links* para o acesso aos vídeos. 2. Organize uma mostra com a turma. Será preciso reservar duas ou três aulas, mas é um processo importante para valorizar o esforço do grupo. 3. Procure fazer comentários sobre os trabalhos e, se puder contar com os professores-orientadores, sugira a eles que também comentem os trabalhos de seus orientandos e dos demais alunos. 4. Avalie se é interessante selecionar alguns dos trabalhos para uma mostra com *teasers* de todas as turmas que se envolveram no projeto.

Modelo de fichamento:

OUSHIRO – CONCORDÂNCIA NOMINAL NO PORTUGUÊS PAULISTANO

"Identidades locais e sociais na percepção da concordância nominal"

OUSHIRO, Livia. "Dois pastel e um chopes: a concordância nominal e identidade(s) paulistana(s). *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 389-400, 2015.

A autora aponta a existência de uma associação estereotípica entre identidade paulistana e marca zero de plural em concordância nominal, embora se trate de um traço linguístico observável em todo o território brasileiro.

Os falantes paulistanos associam a marca zero de plural a um bairro particular, a Mooca. Essa variável é associada à ascendência de imigrantes italianos, já que sua língua de origem teria outro tipo de marcação de plural. (notícia do jornal *Folha de S.Paulo*)

Além da identidade paulistana e do bairro da Mooca, a autora constatou que os paulistanos relacionam a marca zero de plural à ideia de "erro" e a pessoas com baixa escolarização.

A relação entre a marca zero de plural, escolarização e identidade parece ser complexa – uma informante relata, com alguma perplexidade, que, apesar de associar a marca zero a classes populares ("o povo"), seu irmão, médico, a realiza; ela atribui o fenômeno à identidade local do bairro da Mooca.

A autora ressalva que as percepções sobre a marca estão correlacionadas com faixas etárias: "Com efeito, as avaliações que associam a expressão "dois pastel e um chopes" com o falar paulistano, com a imigração italiana e com certos bairros da cidade parecem se restringir aos falantes mais velhos, a partir da segunda faixa etária (falantes acima de 35 anos). Entre os mais jovens, sobretudo os de classes mais altas e residentes de bairros mais centrais, são mais recorrentes avaliações negativas e a associação com baixa escolaridade" (p. x).

Capítulo 3 (EF) – Ioga: conhece-te a ti mesmo?

O objetivo do capítulo é apresentar a ioga como um exemplo de prática dentro do campo da ginástica de conscientização corporal. Busca-se mostrar aos alunos que essa modalidade, de forma ampla, assim como as demais desse campo, caracteriza-se pela reunião de movimentos lentos, focados na respiração, no autoconhecimento e no controle corporal, e, de forma mais específica, por ser uma prática milenar indiana, compreendendo uma filosofia de vida que se realiza em várias etapas (respiração, posturas, meditação).

Na seção **Leitura 1**, oferece-se um texto de Paula Rondinelli aos alunos, para que conheçam algumas classificações da ioga e saibam que tal prática apresenta várias linhas de desenvolvimento. Trata-se também de um momento para verificar o que eles sabem sobre essa atividade e quais expectativas têm em relação a sua prática na escola. Depois, há dois boxes: em **Investigue**, sugere-se aos alunos que pesquisem a respeito dos benefícios da ioga para a saúde; em **Sabia?**, eles conhecem Patanjali, conhecido como o pai da ioga, e os oito passos dessa prática milenar indiana.

MODERNA

Na sequência, na seção específica da área de Educação Física (**Bora para a quadra?**), os alunos, dentre tantas técnicas de respiração existentes no universo da ioga, experimentarão uma das mais básicas: a respiração abdominal. Depois de vivenciarem tal experiência, com mais um boxe **Investigue**, são estimulados a entender o caminho que o ar faz durante a respiração normal que realizamos de modo absolutamente mecânico. Prossegue-se com a atividade de vivência, com a proposição de realizarem algumas posturas clássicas da ioga, que lhes exigirão capacidades físicas, como flexibilidade, força, equilíbrio, e, sendo assim, precisarão ser orientados a não exceder os limites do próprio corpo. Chega-se, por fim, ao terceiro momento da vivência, o de relaxamento, no qual os alunos passarão pela experiência de observar os efeitos no corpo provocados pelas posturas realizadas. Aproveitando-se do estado de relaxamento, sugere-se que experimentem a meditação, a fim de reconhecerem a diferença entre relaxar e meditar, que pressupõe o ato de esvaziar a mente e desconectar-se do meio exterior. Faz-se, depois, uma roda de conversa sobre a vivência, com o intuito de os alunos falarem como se sentiram ao praticarem os exercícios sugeridos e compararem esse sentimento com a expectativa inicial que tinham a respeito da prática de ioga.

Passa-se, em seguida, à seção **Leitura 2**, que tem a finalidade de discutir o oferecimento de ioga pelo SUS como uma forma de tratamento complementar. Pretende-se que os alunos opinem a respeito disso, ponderando sobre os benefícios da ioga para a saúde e sobre ela ser oferecida gratuitamente à população através do SUS. Estende-se essa avaliação ainda com um boxe **Investigue**, sugerindo que procurem saber se a rede pública de saúde do bairro ou cidade onde moram oferece alguma prática integrativa como a ioga no tratamento complementar de doenças e, caso não seja disponibilizada, que investiguem em qual lugar a ioga é então oferecida.

A próxima atividade, última seção do capítulo, **E se a gente produzisse um vídeo publicitário?**, propõe aos alunos a produção de um vídeo que encoraje as pessoas a pensarem na ioga como uma possibilidade de prática corporal. Apresenta-se um roteiro com a descrição de cada uma das etapas necessárias para o desenvolvimento desse projeto, desde o planejamento, até a filmagem do vídeo, que será divulgado na escola, durante as aulas de Educação Física ou no horário do intervalo.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALVES, L.; MINHO, M.; DINIZ, M. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, L.; ULBRICHT, V. *et al*. (org.). *Gamificação na educação.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

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

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, Marcos *et al*. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 159-172, jun. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3642/2944>. Acesso em: 8 set. 2020.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental*: 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático

MODERNA

(PNLD). *In*: BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane H. R. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 25-67.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1994. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

FONSECA, V. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem*: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes; 2008.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

FREIRE, N. A.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006>. Acesso em: 22 maio 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRISON, L. M. B. *Autorregulação da aprendizagem*: atuação do pedagogo em espaços não escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2739/1/000385720-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97--114, jan.-jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

GAVRIN, A. Just-in-Time Teaching. *Metropolitan Universities Journal*, v. 17, p. 9-18, jan. 2006. Disponível em: <https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/download/20284/19877/0>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GOULEMOT, Jean M. Présentation et Notes. *In*: ROUSSEAU, J.-J. *La nouvelle Héloïse*. Paris: Librairie Générale Française, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. 2. ed. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WILTON ORMUNDO

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

CRISTIANE SINISCALCHI

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

ALINE FERNANDA FERREIRA

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

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

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

OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR

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

PRISCILLA VILAS BOAS

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

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Experimenta DIALOGAR!

as experiências *midiáticas*, de reconhecimento de *direitos*, de *diálogos da arte* e de *produção de conhecimento*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Roberta Vaiano
Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Debora Lima, Felipe Bio, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira
Assistência editorial: Ana Paula Tietze da Cunha, Cintia Afarelli, Daniel Maduar Carvalho Mota, Felipe Amorim, Simone Herchcovitch de Castro
Apoio pedagógico: Andrea Vilas Boas Bourgogne, Felipe Amorim, Guilherme Oliveira, Heitor de Andrade Rodrigues, Igor Gasparini, Leila Modenese, Luisa Marsiglio, Luiz Antonio Farina, Natasha Sant'Anna, Martha Maccaferri, Ricardo Sato
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Douglas Rodrigues José
Capa: Daniela Cunha
Foto: izusek/Getty Images
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Rodolpho de Souza
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Luciana Garcia, Renato Bacci, Renato da Rocha, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Aline Chiarelli, Etoile Shaw, Junior Rozzo, Susan Eiko
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa, Fábio Roldan
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

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

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

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)

20-38409 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

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

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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

Apresentação

Querido aluno e querida aluna,

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

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

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

O conjunto das quatro unidades deste volume convida vocês a *dialogar* com o mundo, acessando diferentes linguagens e criando por meio delas. Para isso, vocês serão chamados a mergulhar nas experiências *de reconhecer direitos* (para saber o que é seu), *de ver diálogos com a arte* (para perceber as conexões), *midiática* (para enxergar o poder que a mídia tem) e *de produzir conhecimento* (porque vocês são capazes de ensinar). Essas *experiências* foram rigorosamente pensadas e selecionadas pelos autores e autoras deste livro para que vocês possam, como jovens, ter a certeza de que podem (e devem) atuar sobre sua realidade, transformando-a.

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

Bem-vindos ao mundo da linguagem.

MODERNA

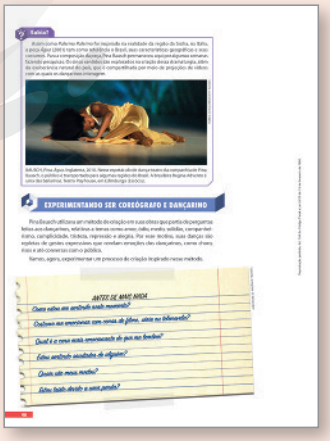
Conheça seu livro

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

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

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

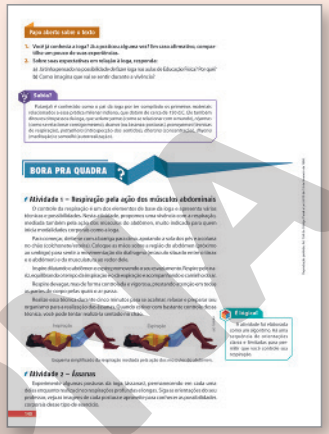
Em **Experimentando**, você é orientado na produção de textos relacionados às experiências propostas.



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

MODERNA

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



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

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

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

Coletânea de áudios

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

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

Sumário

Apresentação 3

Conheça seu livro 4

UNIDADE 1 – A experiência de reconhecer direitos 9

Capítulo 1 **Arte e cidadania combinam** 10

Leitura 1. Interpretação ilustrada de artigos da "Declaração Universal dos Direitos Humanos"* 10

Bate-papo de respeito – Celso Hartkopf Lopes Filho 12

E se a gente fizesse uma visita virtual a uma exposição? 13

Exposição (informações) 13

"Declaração Universal dos Direitos Humanos", Frei Betto 13

"Declaração Universal dos Direitos Humanos" (abas do *link*) 14

A arte dos Direitos Humanos (Sobre a exposição) 14

A arte dos Direitos Humanos (Obras) 15

Expressão – *Direitos em exposição* 17

"Estatuto da Criança e do Adolescente" 17

Capítulo 2 **Sim, eu tenho direitos** 20

Leitura 1. *Reportagem para a série "Inspiração", do programa Esporte Espetacular* 20

Se eu quiser aprender + ... 25

Informação e interpretação 25

Desafio de linguagem – Elaboração de parágrafo introdutório para reportagem 26

Experimentando ser repórter 27

Bate-papo de respeito – Elisângela Adriano 29

E se a gente investigasse a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*? 30

Leitura 2 30

Texto 1 – *Seção I – Dos Princípios* 30

Texto 2 – *Seção II – Do Direito à Educação* 31

Texto 3 – *Seção VIII – Do Direito ao Desporto e ao Lazer* 31

E se a gente discutisse a validade do *Estatuto da Juventude*? 33

"O mantra da juventude", T. Gasparin e M. Galvão 33

"Estatuto da Juventude deve ser votado hoje", C. Cassettari 33

Expressão – *Direitos em ação* 34

Capítulo 3 ***Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos** 35

Bora pra quadra? – *Futebol do nosso jeito* 36

Leitura 36

Texto 1 – *"Fútbol Callejero": nascido e criado no Sul*, M. M. Belmonte e L. Gonçalves Junior 36

Texto 2 – *No Mundial do Futebol de Rua, jogadores fazem as regras*, P. Idoleta 37

Bate-papo de respeito – Vandrigo Lugarezi Magalhães 38

Bora pra quadra? – *Fútbol Callejero* 39

E se a gente organizasse os jogos interclasses *Callejeros*? 41

UNIDADE 2 – A experiência de ver os diálogos da arte 42

Capítulo 1 **Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista** 43

Leitura 1 43

Material 1 – Pina Bausch (fotografias) 43

Material 2 – *Pina* (*trailer* do documentário-homenagem) 44

Material 3 – "Palermo Palermo", Pina Bausch (vídeo) 44

Experimentando ser coreógrafo e dançarino 46

Bate-papo de respeito – Pina Bausch 48

Expressão – *Representando ciclos* 49

Capítulo 2 **Quando texto conversa com texto** 50

E se a gente dialogasse com a pintura? 50

Leitura 1 52

Texto 1 – "Um estudo em vermelho", A. C. Doyle 52

Texto 2 – *INT. ST. BARTHOLEMEW/LABORATÓRIO – DIA* 54

Leitura 2 56

Texto 1 – "Dois irmãos", M. Hatoum 56

Texto 2 – "Dois irmãos", F. Moon e G. Bá 57

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

MODERNA

Bate-papo de respeito – Milton Hatoum ... 59
Se eu quiser aprender + ... 59
O foco narrativo ... 59
Desafio de linguagem – Alteração do foco narrativo ... 60
Leitura 3. *A febre*, Masrani ... 61
Experimentando ser escritor ... 64
Leitura 4 ... 66
Texto 1 – *José*, C. D. de Andrade ... 66
Texto 2 – *E agora, José?*, J. Saramago ... 67
Leitura 5 ... 69
Sempre ao seu lado, L. Hallström (*trailer*) ... 69
"One", R. Sinitsyn (videominuto) ... 69
E se a gente discutisse? ... 70
"O rei leão copiou Kimba? Explicamos a controversa história", A. Guglielmelli ... 70
"'Lion King' has been clouded by intellectual property controversy for 25 years. Here's the story behind it", H. Denham ... 70
Expressão – *Videominutos em conversa* ... 71

Capítulo 3 Ginástica para todos: a arte de explorar ... 72
Leitura ... 72
Texto 1 – *Projeto de Ginástica Geral em Petrolina desenvolve e difunde a modalidade* ... 72
Texto 2 – *Treino, refeição, estudo, tratamento e mais treino: a vida dos ginastas no CT*, D. Rocha e P. Veríssimo ... 73
Bora pra quadra? ... 74
Atividade 1 – *Brincando de explorar* ... 74
Atividade 2 – *Juntando elementos gímnicos* ... 74
Atividade 3 – *"Ginasticando" com a Arte* ... 77
Atividade 4 – *Vamos fazer uma coreografia da turma?* ... 77

UNIDADE 3 – A experiência midiática ... 78

Capítulo 1 Uma música para as multidões ... 79
Leitura 1. *A hard day's night*, The Beatles (vídeo) ... 79
Leitura 2. "She's leaving home", J. Lennon e Paul McCartney (canção) ... 83
Bate-papo de respeito – Adam Gopnik ... 86
Expressão – *Estudando artistas* pop ... 87

Capítulo 2 Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica ... 89
E se a gente fizesse uma paródia? ... 89
Leitura 1 ... 89
Texto 1 – *Vidas negras* ... 90
Texto 2 – *Eu respeito* ... 90
Se eu quiser aprender + ... 92
A escolha e o tratamento das imagens ... 92
Desafio de linguagem – Produção de peça publicitária em vídeo ... 93
Leitura 2 ... 94
Texto 1 – *Quem avisa amigo é!* (*card*) ... 94
Texto 2 – *Você sabia?* (*card*), Sinajuve ... 94
Texto 3 – *Malária* (*card*) ... 95
E se a gente produzisse um cartum? ... 96
A segmentação de audiência da publicidade on-line *e sua importância na evolução da* web, M. Gomes ... 96
Experimentando ser publicitário ... 98
Leitura 3 ... 100
Texto 1 – *Entrevista com Luana Bastos* – digital influencer – *a profissão da hora* ... 100
Texto 2 – *Qual a importância dos influenciadores digitais para as empresas?*, I. Koelle ... 101
Bate-papo de respeito – Luiza Leal ... 102
Expressão – *Publicidade para benefício de todos* ... 102

Capítulo 3 Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo! ... 105
Leitura. *A arquibancada eletrônica: questões sobre futebol, mídia e sociabilidade no Brasil*, E. Gastaldo ... 105
E se a gente narrasse um jogo? ... 107
Bate-papo de respeito – Galvão Bueno ... 109
Bora pra quadra? – *Esporte espetacularizado* ... 109

MODERNA

Sumário

UNIDADE 4 – A experiência de produzir conhecimento 111

Capítulo 1 **Representar para preservar** 112

Leitura 1. Espetáculo infantil "Gotas de saberes" (*teaser*), Cia. Arteatro 112

E se a gente simplesmente (se) lembrasse? 114

Bate-papo de respeito – Ailton Krenak 115

Leitura 2. Espetáculo "São Paulo refúgio" (*teaser*), Performatron 116

Expressão – Experiência cênica 118

Capítulo 2 **Construindo conhecimento** 120

E se a gente jogasse "Eu nunca"? 120

Bate-papo de respeito – Antônio Joaquim Severino 120

Leitura 1. *Nado forçado crônico diminui a ansiedade em camundongos*, A. S. C. França e col. 121

E se a gente definisse um tema de pesquisa? 123

Leitura 2. *Dois pastel e um chopes: a concordância nominal e identidade(s) paulistana(s)*, L. Oushiro 126

Se eu quiser aprender + ... 128

O uso de conectivos que marcam oposição 128

Desafio de linguagem – Emprego de conectivo de concessão 129

E se a gente fizesse um fichamento? 129

A marca zero de concordância nominal e identidade(s) paulistana(s), L. Oushiro 129

Experimentando ser um pesquisador 132

Leitura 3. *Iniciação científica no Ensino Médio*, G. Hemerly 133

Leitura 4. *A crise de 2008 e por que ela poderia ter sido evitada*, L. Haddad 135

Expressão – *Anunciando minha pesquisa* 137

Capítulo 3 **Ioga: conhece-te a ti mesmo?** 139

Leitura 1. Ioga, P. Rondinelli 139

Bora pra quadra? 140

Atividade 1 – *Respiração pela ação dos músculos abdominais* 140

Atividade 2 – *Ássanas* 140

Atividade 3 – *Relaxamento* 142

Atividade 4 – *Meditação guiada* 143

Leitura 2. *SUS oferece terapias complementares como ioga, quiropraxia e meditação; veja como funciona*, B. Souza 143

E se a gente produzisse um vídeo publicitário? 144

ESPECIAL Enem 145

Uso de informações: textos motivadores e repertório sociocultural 145

Se eu quiser aprender + ... 148

Desafio de linguagem 149

Experimentando simular uma redação do Enem 149

Textos motivadores 149

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

MODERNA

UNIDADE

1

A experiência de reconhecer direitos

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* não é um conjunto de regras; ela trabalha com princípios que devem orientar não apenas as leis, mas igualmente nosso comportamento em sociedade. Nesta unidade, convidamos você a conhecer e discutir esse documento fundamental e o *Estatuto da Juventude*, inspirado nele, a ver como a arte pode nos lembrar dos direitos que temos e a experimentar a metodologia do *Fútbol Callejero*, que põe em foco a relação entre direitos e deveres.

ROBYN BECK/AFP/GETTY IMAGES

Protesto nas ruas da Califórnia (EUA) pelo assassinato do afro-americano George Floyd em junho de 2020.

MODERNA

CAPÍTULO

1

Arte e cidadania combinam

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

Em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em Paris foi produzido um documento oficial que, em 30 artigos, previa, pela primeira vez na história, a garantia de uma série de direitos universais em prol da dignidade de todos os seres humanos: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

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.

REPRODUÇÃO

Capa da edição ilustrada comemorativa dos 70 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Coletivo Mutirão (Recife, PE), 2018.

Neste capítulo, vamos compreender, por meio de discussões e vivências, de que forma a arte pode contribuir para a promoção de maior consciência sobre os nossos direitos e deveres como cidadãos, além de ser uma ferramenta para fazê-los valer na sociedade.

Biblioteca cultural

Para conhecer um pouco mais da história da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que já foi traduzida para mais de 500 idiomas e tem colaborado para a constituição de diversos regimes democráticos em todo o mundo, assista ao vídeo, disponível no canal oficial da ONU Brasil: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=SJy1M4iYiMo&feature=emb_title> (acesso em: 13 jul. 2020).

A ONU, fundada em 24 de outubro de 1945, é uma organização internacional que surgiu após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), com o intuito de trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. Ela foi composta de países que se reuniram voluntariamente e a partir de muitos anos de planejamento e dezenas de horas de discussões.

Investigue

Pesquise a data de fundação e o contexto histórico que marcou o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU).

LEITURA 1

Esta seção objetiva apresentar a leitura que duas artistas fizeram de artigos da DUDH, o que põe em foco a habilidade EM13LGG602.

Simone Mendes e Isabela Stampanoni são artistas que participaram da elaboração da edição ilustrada comemorativa dos 70 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nascida no sertão pernambucano, Simone é ilustradora e aquarelista. Isabela, nascida em Recife (PE), explora em seu trabalho diferentes linguagens e suportes, como desenho, pintura, ilustração, fotografia e vídeo. Ela atua também como diretora de arte no cinema e é editora de vídeos.

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

Conheça, a seguir, as ilustrações que elas fizeram para interpretar dois artigos diferentes da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Artigo 11

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

© SIMONE MENDES

MENDES, Simone. Ilustração criada em comemoração aos 70 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

ISABELA STAMPANONI

STAMPANONI, Isabela. Ilustração criada em comemoração aos 70 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Por dentro das ilustrações

1a. O desenho é composto de um mapa pintado de rosa (em que constam textos verbais); de quatro crianças pequenas de etnias variadas, portando lentes de aumento, binóculos e livros; plantas verdes; uma flor; e uma grande abelha.

1. Observe com atenção a ilustração de Isabela Stampanoni.

a) Descreva seus elementos composicionais.

b) Explique de que maneira esses elementos ampliam o conteúdo do artigo correspondente da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e apresentam uma determinada visão de educação.

2. Atente, agora, para a ilustração de Simone Mendes.

a) Que elementos a compõem?

b) De que forma esses elementos dialogam com o que o artigo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* defende?

1b. Ao inserir no mapa o nome de educadores importantes, como Jean Piaget, Paulo Freire, Maria Montessori, Anísio Teixeira e Célestin Freinet, associando-os à expressão "educação pública", a artista sugere que todos têm direito a uma educação de qualidade. Além disso, a obra propõe que a educação amplia a visão e a escuta dos educandos – ideia sugerida pelo desenho da orelha, pelo binóculo e pelas lentes de aumento –, possibilitando um olhar científico para a realidade. De acordo com os dizeres na camiseta da menina, "Aprender é revolucionário". Comente com os alunos que a artista valoriza a cultura indígena, pois uma das crianças lê um livro de contos indígenas.

2a. Um menino negro, descalço, vestido com roupas simples – bermuda laranja e camiseta branca –, em um chão vermelho-alaranjado imenso. Por sobre seu ombro direito pousa um inseto verde.
Explique aos alunos que o inseto é uma esperança, animal da mesma família de grilos e gafanhotos. Com essa escolha, a artista cria uma relação metafórica com o sentimento da esperança.

2b. Sugestão de resposta: como o artigo defende que "todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente", a artista dialoga com essa afirmação por meio da inserção de um menino negro, com roupas simples, correndo livre sem temer ser acusado injustamente. O inseto que repousa em seu ombro simboliza a esperança que a artista tem de que isso se torne um dia realidade.

É lógico!

A resposta à questão 1 o leva a analisar separadamente cada parte da ilustração para, então, compor uma visão do todo. O resultado é uma leitura mais completa e mais complexa da obra.

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

3. **Agora, observe atentamente as técnicas utilizadas por Simone Mendes e Isabela Stampanoni em suas obras.**

a) Com auxílio de seu professor, identifique-as.

b) A técnica e a linguagem utilizadas por Stampanoni dialogam com a temática do artigo que ela ilustra; aquelas usadas por Mendes, por sua vez, parecem, propositalmente, estabelecer uma relação de contraste com o contexto a que se refere o artigo 11 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que a inspirou.

Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta com elementos das obras.

4. **Em julho de 2020, Simone Mendes se apresentava, em suas redes sociais, como uma "desenhista de sentimento".**

a) Avalie essa apresentação, considerando em sua resposta a ilustração do artigo 11 feita pela autora. Resposta pessoal.

b) Que expressão você usaria para divulgar a arte de Isabela Stampanoni?

Papo aberto sobre as ilustrações

1. **Em sua opinião, as ilustrações das artistas estabelecem um diálogo coerente com os artigos que as inspiraram? Explique sua resposta.**

2. **Você diria que os direitos que os artigos defendem como obrigatórios são respeitados plenamente no Brasil? Por quê?**

Bate-papo de respeito

Este boxe objetiva colocar em discussão uma fala "de autoridade", além de possibilitar um debate sobre o alcance que uma obra pode ter. Ele dialoga com a habilidade EM13LGG604.

As ilustrações criadas pelo Coletivo Mutirão resultaram em uma publicação impressa, com o apoio da revista *Continente*, e estão disponíveis em uma plataforma *on-line*. Elas também fizeram parte de uma exposição e foram distribuídas gratuitamente e coladas em forma de lambe-lambes pelas ruas do Recife (PE), em 2018.

A proposta foi idealizada pelo pernambucano Celso Hartkopf Lopes Filho, que atuou na direção-geral do projeto. Em entrevista para o portal de notícias *Catraca Livre*, ele disse:

ACERVO PESSOAL

Uma mensagem da *Declaração* colada em lambe-lambe em uma parede cria a possibilidade de troca com uma diversidade de pessoas às quais você nunca teria acesso [...]. Isso é o mais importante.

AUN, Heloisa. A Declaração dos Direitos Humanos ilustrada por 30 artistas. *Catraca Livre*, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/a-declaracao-dos-direitos-humanos-ilustrada-por-30-artistas/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Em sua opinião, a arte exposta na rua tem maior alcance e pode atingir maior diversidade de pessoas?

Biblioteca cultural

Dos 30 artistas que compõem o Mutirão, 15 são mulheres e 15 são homens. Para conhecer um pouco mais do trabalho realizado pelo coletivo em 2018, acesse a página oficial do projeto, no *link* <https://www.direitoshumanos70anos.com> (acesso em: 13 jul. 2020). Nela, é possível ver todas as imagens criadas pelos artistas, assim como os respectivos artigos da *Declaração* que as inspiraram.

3a. Simone Mendes utiliza a técnica da aquarela; Isabela, uma técnica mista que mistura giz pastel, canetinha, caneta de desenho preta de ponta fina (ou caneta nanquim) e lápis de cor.

3b. Espera-se que os alunos respondam que sim. Sugestão de justificativa: Mendes faz um recorte interpretativo e plástico de um tema complexo: o julgamento e os preconceitos a que as pessoas negras são submetidas cotidianamente. Ela opta por utilizar uma técnica e linguagem delicadas e sutis para lembrar que todos os seres humanos merecem respeito, criando um contraste que desconcerta e faz refletir. Stampanoni, por sua vez, simula uma produção artística infantil, como se quisesse mostrar que toda criança deveria estar na escola podendo desenhar algo como o que ela realiza. Com isso, sua linguagem dialoga diretamente com o que ela defende que deveria acontecer.

4b. Resposta pessoal.

Para auxiliar os alunos, estimule-os a pensar em palavras-chave que sintetizem as impressões que o trabalho de Isabela causa.

1. O importante aqui é os alunos perceberem que as ilustrações são recortes interpretativos dos artigos, por isso não são diretas nem almejam transformar palavras-chave do texto verbal em imagens.

É provável que os alunos apontem dificuldade em relacionar o artigo 11 ao desenho de Simone Mendes. Explique a eles que Simone faz uma alegoria sutil da liberdade que contrasta com o preconceito diário sofrido pela população negra, sobretudo os mais jovens.

2. Provavelmente, os alunos dirão que não. Em nosso país, ainda há muitos direitos humanos que não são respeitados: muitas pessoas não são julgadas de forma imparcial e nem todos têm acesso à educação, embora o texto da *Constituição* de 1988 garanta esses direitos aos cidadãos brasileiros.

Bate-papo de respeito. Retome, ao longo da discussão, as manifestações urbanas e os seus desdobramentos enquanto expressão artística, relembrando, por exemplo, a importância político-social dos grafites.

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

MODERNA

E SE A GENTE...

FIZESSE UMA VISITA VIRTUAL A UMA EXPOSIÇÃO?

Esta seção objetiva mostrar aos alunos que, com os avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), não é necessário estar em uma cidade, em uma determinada época, para ter acesso à arte. A atividade dialoga com as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG701.

Exposições temporárias têm data para começar e para acabar. No entanto, com o advento das novas tecnologias digitais, muitas delas ganharam sobrevida, o que garantiu que mais pessoas pudessem visitá-las, mesmo distantes milhares de quilômetros dos espaços físicos em que estavam ocorrendo.

Em 2012, a Universidade Estadual Paulista (Unesp) realizou uma exposição com 25 pinturas criadas a partir da versão popular da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, formulada por Frei Betto. Vamos visitá-la?

Sabia?

Exposições permanentes também têm, assim como as temporárias, seus formatos alterados para que o público queira voltar ao museu. O Museu Van Gogh, em Amsterdã, Holanda, por exemplo, tem uma exposição permanente com obras do pintor holandês. Os curadores dessa instituição, no entanto, mudam de tempos em tempos as posições dos quadros, criam novos percursos, elaboram temas e fazem categorizações diversas para estimular os turistas e moradores locais a retornar ao espaço para ver esses arranjos inéditos.

Momento de se preparar

1. Antes de iniciar a visita, vamos entrar em contato com algumas informações e conhecimentos que enriquecerão nossa experiência. Para começar, leia os dados sobre a exposição:

Exposição
"A Arte dos Direitos Humanos"

Curadoria
Oscar D'Ambrosio

Artistas
Altina Felício, Ângela Barbour, Antonio Carlos Goper, Diana Martire, Eduardo Schamó, Eiji Yajima, Eliane Consol, Elza Carvalho, Fátima Lourenço, Fernanda Cobra, Hélio Schonmann, Isabel Pochini, Lúcia Neto, M. Clarice Sarraf, Maria Pinto, Marina de Falco, Marília Martin, Marli Takeda, Matiko Sakai, Maura de Andrade, Ruth Kelson, San Bertini, Suzana Azevedo, Sheila Oliveira e Zilamar Takeda.

REITORIA DA UNESP. *A arte dos Direitos Humanos*. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci_ses/aartedosdireitoshumanos/index.php>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Tá ligado!

No capítulo 2 da unidade 1, você é convidado a associar a *Declaração dos Direitos Humanos* ao *Estatuto da Juventude*.

Curadoria: processo de organização, tratamento e montagem de uma exposição.

2. Leia, agora, a versão popular da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de Frei Betto (1944-), na qual a exposição se baseou. Identifique os artigos correspondentes ao 11 e ao 26 da *Declaração* original.

Todos nascemos livres e somos iguais em dignidade e direitos.
Todos temos direitos à vida, à liberdade e à segurança pessoal e social.
Todos temos direito de resguardar a casa, a família e a honra.
Todos temos direito ao trabalho digno e bem remunerado.
Todos temos direito ao descanso, ao lazer e às férias.
Todos temos [direito] à saúde e assistência médica e hospitalar.
Todos temos direito à instrução, à escola, à arte e à cultura.
Todos temos direito ao amparo social na infância e na velhice.
Todos temos direito à organização popular, sindical e política.
Todos temos direito de eleger e ser eleito às funções de governo.
Todos temos direito à informação verdadeira e correta.

O artigo correspondente ao 11 é: "Toda pessoa é inocente até que a justiça, baseada na lei, prove o contrário"; o correspondente ao 26 é: "Todos temos direito à instrução, à escola, à arte e à cultura".

Tá ligado!

No capítulo 2 da unidade 2, você pode ver outras formas de intertextualidade, como as adaptações e as citações.

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

MODERNA

Todos temos direito de ir e vir, mudar de cidade, de Estado ou país.
Todos temos direito de não sofrer nenhum tipo de discriminação.
Ninguém pode ser torturado ou linchado. Todos somos iguais perante a lei.
Ninguém pode ser arbitrariamente preso ou privado do direito de defesa.
Toda pessoa é inocente até que a justiça, baseada na lei, prove o contrário.
Todos temos liberdade de pensar, de nos manifestar, de nos reunir e de crer.
Todos temos direito ao amor e aos frutos do amor.
Todos temos o dever de respeitar e proteger os direitos da comunidade.
Todos temos o dever de lutar pela conquista e ampliação destes direitos.

REDE DIREITOS HUMANOS (DHNET). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: versão popular de Frei Betto. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020.

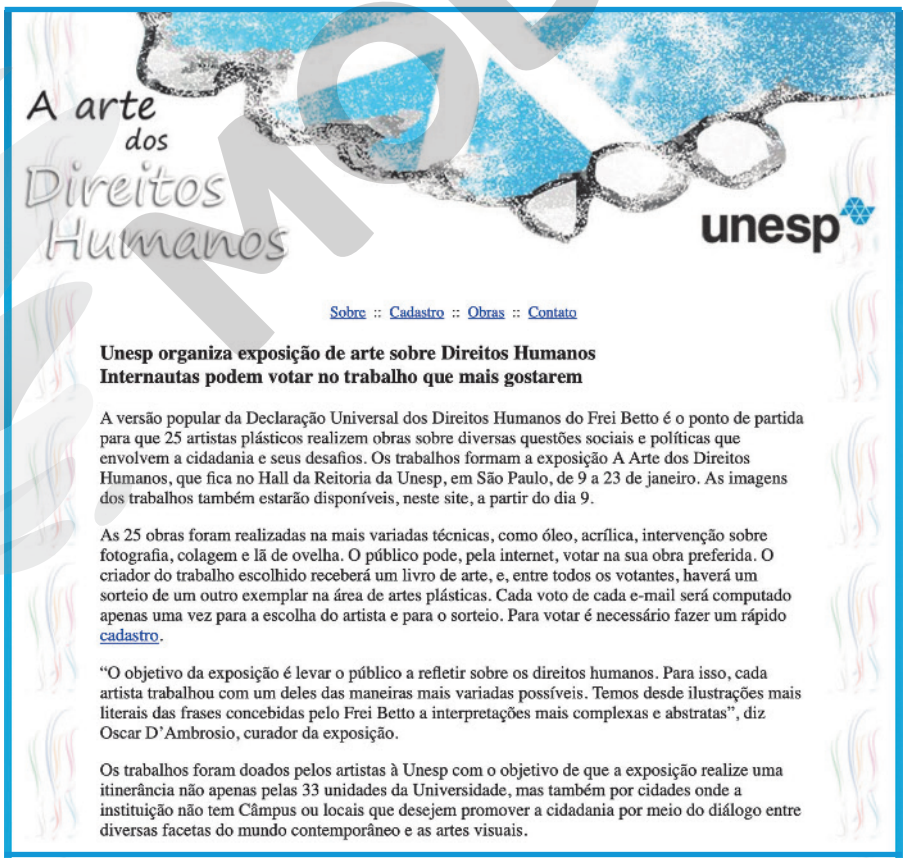
3. Para que você possa, por fim, conhecer ainda mais a *Declaração Universal do Direitos Humanos*, acesse o *link* <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm> (acesso em: 13 jul. 2020) e abra as abas destacadas.

DUDH Principal | Versão Integral | Versão Resumida | Versão Popular | *Versão Cordel* | História da Declaração | *ABC Declaração* | Textos e Reflexões | *Artigos Comentados* | Áudios I | Áudios II | Vídeos | Exposição I | Exposição II | Edição Histórica CESE | Carta da Terra | Sistema Global ONU | ABC da ONU | CD-ROM Multimídia

REDE DIREITOS HUMANOS (DHNET). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: versão popular de Frei Betto. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Momento de visitar

1. Agora que já nos preparamos para a visita, vamos começá-la. No *site* da Unesp (disponível em: <http://www.unesp.br/aci_ses/aartedosdireitoshumanos/index.php>; acesso em: 13 jul. 2020), clique em "Sobre" e leia um texto escrito pelo curador da exposição:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Incentive os alunos a ler o texto descritivo da exposição com atenção, notando as técnicas citadas e os objetivos da mostra. Essas informações são muito importantes, pois constituem o contexto de produção das obras que serão analisadas no próximo item.

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

2. **Clique em "Obras" para acessar os 25 trabalhos.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

3. **Tome nota, no caderno, das obras que você mais apreciou citando o título, o nome do artista, a técnica utilizada, as dimensões e o ano de realização.**

4. **Agora, compare ilustrações dessa exposição com as que você estudou na Leitura 1.**

- Localize na exposição as obras relativas aos artigos da versão popular da ***Declaração Universal dos Direitos Humanos*** que você identificou no item 2 do **Momento de se preparar**.
- Compare-as com as ilustrações feitas por Isabela Stampanoni e Simone Mendes. Leve em conta critérios como técnica, linguagem e recorte temático.
- Em conjunto com seus colegas e com seu professor, descreva os diálogos que estabelecem com o texto verbal.

Simone Mendes emprega a técnica da aquarela, enquanto Falco usa lápis carvão e fotografia. As duas obras são figurativas e partem de elementos simbólicos para resgatar o tema do artigo. Isabela Stampanoni usa técnica mista (giz pastel, lápis de cor e caneta nanquim), enquanto Martin usa a técnica da colagem. Ela opta pelo figurativismo, ele cria um mosaico a partir de fragmentos de fotos para tratar do direito à educação e à cultura.

Momento de se inspirar

1. **Vamos, agora, produzir a partir do que você viu na exposição da Unesp.**

- Providencie materiais como folha de papel sulfite, giz de cera, lápis de cor, lápis carvão, tintas de variados tipos, aquarela, entre outros que julgar necessários.
- Escolha um dos artigos da versão popular da *Declaração* e produza a sua leitura artística do artigo.

2. **Depois de feito seu desenho, troque-o com um colega e use os critérios a seguir para avaliar o trabalho dele:**

1	O conteúdo do artigo está contemplado no trabalho?
2	As ideias defendidas no artigo são abordadas de forma criativa?
3	A técnica utilizada dialoga produtivamente com a proposta do trabalho?
4	Houve preocupação com o acabamento do trabalho?

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

MODERNA

3. Exponha o trabalho na sala junto com os de seus colegas. Não se esqueça de inserir a legenda, que deve ser formulada seguindo o modelo abaixo.

Artigo no qual a obra se baseia	Sobrenome e nome do autor	Título da obra	Data de realização
"Todos temos direito à instrução, à escola, à arte e à cultura".	MARTIN, Marina.	Sem título.	2011.

Técnica utilizada e tamanho da obra	Nome da exposição e local de realização
Técnica mista, 40 cm × 40 cm.	Exposição "A arte dos direitos humanos", Unesp, São Paulo.

! Pense, com os alunos, em um nome para a exposição.

Biblioteca cultural

GOOGLE ART_CULTURE

Página de visita virtual ao Museu do Amanhã. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner/museu-do-amanh%C3%A3>. Acesso em: 1º set. 2020.

Em 2020, em razão do isolamento físico necessário para conter a propagação do coronavírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, que deflagrou uma pandemia, houve muita divulgação de visitas virtuais a museus do mundo todo. Apesar de nada substituir a experiência proporcionada pela contemplação física de obras de arte, as exposições virtuais quebram diversas barreiras de tempo e espaço e, em certa medida, democratizam a arte.

Acesse os *links* abaixo e visite algumas exposições e museus sem sair de casa.

- Museu do Futebol (São Paulo, SP): <https://artsandculture.google.com/partner/museu-do-futebol>.
- Museu Oscar Niemeyer (Curitiba, PR): <https://artsandculture.google.com/partner/museu-oscar-niemeyer>.
- Museu Afro Brasil (São Paulo, SP): <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>.
- Museu do Amanhã (Rio de Janeiro, RJ): <https://artsandculture.google.com/partner/museu-do-amanh%C3%A3>.
- Museu da Imigração (São Paulo, SP): <https://artsandculture.google.com/partner/museu-da-imigracao>.
- Museu Britânico (Londres, Inglaterra): <https://www.britishmuseum.org/collection>.
- Galleria degli Uffizi (Florença, Itália): <https://www.uffizi.it/en/artworks>.
- Museu do Louvre (Paris, França): <https://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne>.
- Museu do Prado (Madri, Espanha): <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-works>.
- Museu Nacional da História da Mulher (Virgínia, EUA): <http://www.womenshistory.org/womens-history/online-exhibits>.
- Masp (São Paulo, SP): <https://artsandculture.google.com/partner/masp>.
- Inhotim (Brumadinho, MG): <https://artsandculture.google.com/partner/inhotim?hl=pt-br>.
- Museu Frida Kahlo (Cidade do México, México): <https://museofridakahlo.org.mx/es/el-museo/>; acessos em: 13 jul. 2020.

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

MODERNA

O objetivo desta seção é propor que os alunos realizem uma leitura artística de artigos do ECA. Ela desenvolve a habilidade EM13LGG603.

Direitos em exposição

A ideia desta atividade é, em uma grande ação, realizar um exercício de cidadania, com a tomada de consciência de direitos e deveres.

O trabalho será feito em etapas, com base em alguns artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, e o produto final deverá ser uma exposição de cartazes, em tamanho A3 (folha de papel sulfite grande), inspirada nos trabalhos realizados pelos 30 artistas do Coletivo Mutirão, que vimos anteriormente. Além disso, vocês convidarão seus professores de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Sociologia e Filosofia para, durante a exposição, dar palestras curtas sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* para a comunidade.

Para começar, leia alguns artigos selecionados do *Estatuto da Criança e do Adolescente*:

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

Art. 34. O poder público estimulará, por meio de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente afastado do convívio familiar.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

BRASIL. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990.

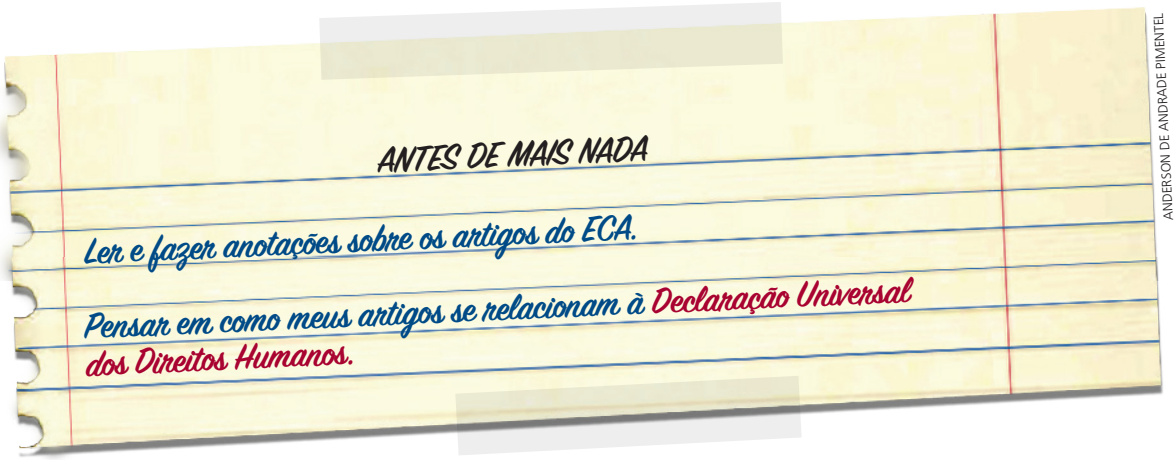
Caso queira incluir outros artigos no trabalho com os alunos, acesse o texto completo da lei em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> (acesso em: 15 jul. 2020).

Puerpério: período entre o parto e a volta às condições anteriores à gestação no corpo da mulher.

Vexatório: que causa vexame; insultuoso.

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

MODERNA



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Etapa 1 – Refletindo

1. Em uma roda de conversa, mediada pelo seu professor, discutam: os artigos do ECA lidos são respeitados em sua comunidade? Se sim, como? Se não, que ações tomar para que sejam respeitados?
2. Após a discussão, em duplas, selecionem um artigo do ECA que gostariam de ilustrar juntos.

Etapa 2 – Projetando e criando

1. Definam como serão produzidas as obras, discutindo pontos centrais: escolhas estéticas, se haverá ou não formas figurativas (como vimos nas duas ilustrações analisadas neste capítulo), técnicas que serão utilizadas, se usarão colagens, se haverá a presença de textos verbais nos trabalhos (como na obra de Isabela Stampanoni) etc.
2. Providencie os materiais necessários para a confecção do trabalho: papéis sulfite, folhas A3, cópias de fotografias, revistas, jornais, lápis grafite e de cor, canetas hidrográficas coloridas, papéis diversos (gramatura, cor, tamanho etc.), tesoura, cola de bastão, fitas adesivas (elas podem imprimir uma nova estética à imagem), tintas diversas (guache, carimbo, aquarela etc.), linha de costura, pincéis, rolinhos de tinta etc.
3. Pensem em um cronograma de produção que contemple todas as etapas do processo, lembrando que cada técnica exige um tempo determinado e uma dedicação específica.
4. Façam rascunhos do desenho em folhas sulfite, realizando os aprimoramentos necessários. Se julgarem adequado, peçam a opinião de outras duplas.
5. Desenvolvam a versão final do desenho no cartaz em papel A3, cumprindo as etapas estabelecidas no cronograma.

É lógico!

Definir as etapas para execução do projeto corresponde a desenvolver um algoritmo, isto é, uma sequência limitada de ações para a resolução de um problema, que, neste caso, é produzir sua obra de arte.

Etapa 3 – Apresentando os projetos à sala

1. Apresentem os cartazes à sala, explicando a relação das imagens com o artigo escolhido.
2. Apreciem a apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.

Etapa 2.1. Aqui os alunos podem utilizar a técnica que acharem mais apropriada. Ressalte que, no entanto, eles devem se planejar previamente para finalizar a obra no prazo estipulado.

Dica de professor

Discuta com sua dupla, objetivamente, de que forma serão interpretados e expressos plasticamente no cartaz os conteúdos que estão no artigo escolhido do ECA. Por exemplo, se o artigo for o 15, como as noções de "liberdade", "respeito", "dignidade humana" e "direitos civis" virarão imagens?

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

MODERNA

Etapa 4 – Planejando a exposição

1. Para organizar a exposição, pensem, coletivamente, nos seguintes pontos e tomem decisões baseadas em um consenso.
   a) Qual seria um momento pertinente para a realização da exposição? Há alguma data simbólica sobre luta por direitos que gostariam de aproveitar?
   b) Quais professores serão convidados para palestrar?
   c) Quanto tempo cada um falará e sobre qual aspecto do ECA?
   d) Além das palestras, que outras atividades culturais poderiam compor a exposição: bandas de música, saraus poéticos, peças de teatro?
   e) Quanto tempo durará o evento?
   f) Em que espaços da escola ocorrerá a exposição? E as demais apresentações?
   g) Quais materiais serão necessários para a montagem da exposição?
   h) De que forma a comunidade será convidada?
2. Elaborem um cronograma para a montagem da exposição, detalhando as tarefas necessárias, os prazos para realizá-las e os alunos responsáveis por cada uma delas. Se necessário, podem ser criadas comissões de trabalho.

Esse trabalho será muito enriquecido se os professores que darão as palestras puderem participar de rodas de conversa com os alunos artistas.

Etapa 5 – Montando a exposição

1. Elaborem cartazes de divulgação da exposição, com datas e horários das atividades culturais.
2. Garantam que o espaço escolhido pela turma esteja disponível nas datas selecionadas por vocês. Contem com seu professor para isso.
3. Juntem todos os cartazes e pensem em uma disposição harmônica para eles no espaço expositivo. Elaborem um texto de apresentação da exposição.
4. Verifiquem a necessidade de haver um ou mais mediadores no dia da abertura da exposição e durante as outras atividades realizadas.
5. Aproveitem a oportunidade e se divirtam também.

Etapa 6 – Avaliando a experiência

Converse com os colegas e o professor:

a) O que você aprendeu participando dessa atividade?
b) Você faria algo diferente em uma próxima oportunidade?
c) De que etapa você mais gostou? Por quê?
d) Você sente que conseguiu se expressar a partir do artigo escolhido? Ele o representa de alguma forma?
e) O que você achou do resultado obtido pela mistura de técnicas?
f) Você sente que ficou mais ciente de seus direitos e deveres?
g) Como foi entrar em contato com a comunidade escolar durante a exposição?
h) Você se sentiu um promotor de ações capaz de instigar outras pessoas a transformar seu entorno e sua realidade?

Recado final

Neste capítulo, vimos que a produção artística pode ultrapassar os limites físicos de um museu, extrapolar a materialidade de um objeto e atingir pessoas de diferentes contextos e locais. Esperamos que você tenha compreendido que a arte é uma possibilidade de comunicar e transmitir diferentes valores e conceitos sobre a humanidade, é promotora de conhecimento e instrumento capaz de transformar o mundo. A arte pode nos lembrar dos direitos e deveres que temos. Prestigie, por isso, os artistas que se engajam em temas relacionados à cidadania. Afinal, arte e cidadania combinam!

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

MODERNA

CAPÍTULO 2

Sim, eu tenho direitos

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

Neste capítulo, você vai conhecer um projeto esportivo desenvolvido no interior da Bahia e associá-lo a documentos importantes, de âmbito universal e nacional, que envolvem a definição de direitos, especialmente dos jovens.

LEITURA 1

A reportagem é um gênero que vem sendo estudado desde o Ensino Fundamental – anos iniciais. Sua abordagem, no Ensino Médio, deve ampliar as possibilidades de leitura crítica do gênero. Nesta seção, o aluno desenvolverá essa capacidade pela análise das escolhas feitas pelo produtor do texto, que promovem diferentes efeitos de sentido e revelam diferentes graus de parcialidade.

Em 2015, um programa de TV voltado ao esporte apresentou uma reportagem sobre a iniciativa do professor de Educação Física Antônio Ferreira, que criou uma escola de atletismo no pequeno povoado de Flamengo, localizado a 433 km de Salvador, na Bahia. A reportagem deu visibilidade ao projeto e chamou a atenção para a importância de propostas como aquela.

Leia a transcrição das falas do jornalista e dos entrevistados e observe algumas das imagens que compuseram a reportagem. Em seguida, responda às questões.

Reportagem para a série "Inspiração", do programa Esporte Espetacular

[Edna Cruz peneirando feijão.]

REPÓRTER [*off*]: A rotina diária de secar feijão... e de lavar a louça...

EDNA [lavando louça com a filha, Erivânia]: Oi, Eriva, o negócio é ligeiro, não é demoroso. Vai alisando não!

REPÓRTER [*off*]: ... só foi interrompida quando a filha trouxe a novidade.

[Erivânia saindo para o treino.]

EDNA [na sala de sua casa]: Quando eu vi a primeira vez, eu disse: "Vixe Maria, que... tá é correndo? E que correção é essa, diferente? Toda se requebrando!". Eu achei estranho.

[Erivânia e o professor Antônio Ferreira iniciando o treino de marcha atlética.]

ANTÔNIO FERREIRA: Aperta, vai!

REPÓRTER [*off*]: Um passo atrás do outro, sem tirar o pé do chão.

ANTÔNIO FERREIRA: Olha pra frente.

REPÓRTER [*off*]: Só podia ser mais uma das invenções de seu Ferreirinha...

ANTÔNIO FERREIRA: Vá coordenando e volta dando tiro. Vamo lá. Vai! Isso!

REPÓRTER [*off*]: ... o homem que resolveu correr a pedido da filha e fez as crianças de uma cidade inteira irem atrás.

EDNA: E aí o povo ficava dizendo que ele era doido... de andar correndo mais a filha. Aí, através da... das carreira dele mais a filha, o povo acharam bonito e os filho começaram a acompanhar, dizendo que queria correr. Mas eu não entendia de nada.

Dando tiro: correndo em alta velocidade.

REPRODUÇÃO/REDE GLOBO

Erivânia no treino, recebendo instruções de Antônio Ferreira. Cena do *Esporte Espetacular* de 22 fev. 2015.

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

MODERNA

REPÓRTER [andando na estrada]: O que D. Edna sabia era gastar a sola da sandália no chão quente da estrada que corta esse pedaço do sertão baiano. A receita dela: suor e sacrifício para tirar daqui o sustento de toda a família, com a venda de um símbolo [mostra um saquinho de umbu] desse lugar.

ANTÔNIO FERREIRA: O umbu, o umbu mais doce do Brasil... [imagem do umbuzeiro]

REPÓRTER [*off*]: Vem desse pé de troncos retorcidos a riqueza de Flamengo, um povoado de dois mil e quinhentos habitantes. Fruto verde que as mulheres vendem na estrada para adoçar o caminho dos viajantes.

EDNA [vendendo umbu na estrada]: Uma é três, duas é cinco. Olha o umbu, amigo!

REPÓRTER [*off*]: De sacola em sacola, a mãe juntou três mil e quinhentos reais e a família ganhou um teto.

EDNA [em casa com Erivânia]: Essa casa comprei com o dinheiro de umbu. Tudo que tem aqui dentro de casa eu agradeço a Deus a minha coragem e esses umbu. Faço com todo gosto, que eu sou uma mulher guerreira, tenho coragem e não tenho preguiça.

ERIVÂNIA CRUZ: Eu fico emocionada. Vejo que ela tá fazendo muita coisa. A gente pensa que isso é o fim do mundo, que ela vai pra pista, ficar doente, isso e aquilo. Mas nada, está fazendo uma coisa que ela gosta e que sabe que vai ajudar a família.

EDNA: Filha querida…

REPÓRTER [*off*]: Erivânia retribui decorando a casa com bronze, prata, ouro [imagem de medalhas e troféus]. Conquistas desde que resolveu acompanhar aquele que muitos chamavam de louco. O homem que sonhou que nesse pé de serra do sertão outros frutos poderiam vingar além do umbu. [Imagens da escola de Ferreira] Oito anos atrás, Náviny sentia falta do pai, que passava o dia fora de casa. Pediu que ele fizesse um esporte com ela. Ferreirinha topou.

NÁVINY BONFIM: No início, mesmo as pessoas diziam que a gente era louco por tá correndo. Mas aquilo dali era... era maravilhoso pra mim porque... era um dos momentos mais felizes da minha vida porque eu tava tendo ele ao meu lado.

REPÓRTER [*off*]: E seu Antônio Ferreira, o Ferreirinha, se empolgou. Juntou pneu velho, pedaços de madeira, cimento e um quintal pra criar uma escolinha de atletismo.

ANTÔNIO FERREIRA: Você não precisa ser profeta pra dizer pra... pras crianças de um povoado, pra qualquer cidade: "Você pode chegar naquele patamar, tem um futuro".

[...]

REPRODUÇÃO/REDE GLOBO

Edna Cruz vendendo umbu em estrada, na Bahia. Cena do *Esporte Espetacular* de 22 fev. 2015.

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

MODERNA

REPÓRTER [*off*]: E a escolinha virou ponto turístico do vilarejo.

ANTÔNIO FERREIRA: ... Pessoas chegando a cavalo, chegando de jumento, chegando de bicicleta, chegando de carro.

[...]

REPÓRTER [*off*]: Ninguém chama mais seu Ferreirinha de louco. Mas ele continua fazendo coisas inacreditáveis. Onde é que já se viu criar um...

LUCAS NATAN: ... de-ca-tle-ta.

REPÓRTER [*off*]: ... no sertão da Bahia?

LUCAS NATAN: Nós já está criando, já estamos no caminho. 110 com barreira, 100 livre, 400 e 1.500... a prova de... pista. A prova de campo tem o dardo, o disco, salto em distância, salto em altura e salto com vara. É... é isso aí.

REPÓRTER [*off*]: Dez?

VOZ [*off*]: E arremesso do peso.

LUCAS NATAN: É... é... E arremesso do peso. [Olhando para o lado de onde veio a voz] É complicado.

ANTÔNIO FERREIRA [emocionado, abraçado ao aluno]: É ousadia, né? Um garoto desse dizer que quer fazer dez provas quando a gente não sabe treinar nem uma prova só e dizer: "Não, nós vamos lá, professor. A gente aprende".

REPÓRTER [*off*]: E aprende que esse sertanejo, antes de tudo, é um persistente. Fez o melhor goleiro da região largar a bola... [imagem de Adinael lançando peso] ... de futebol!

ADINAEL DE JESUS: Era goleiro. Aí, o jeito de me ver jogar a bola, ele disse: "Não, ele vai ser um lançador de disco ou de peso".

REPÓRTER [*off*]: O olhar de Ferreirinha também bateu nas canelas desse menino [o menino Aílton praticando corrida]: "Vai ser corredor!"

AÍLTON FERREIRA DA SILVA: Aílton Ferreira da Silva.

REPÓRTER [*off*]: Como é que o pessoal te chama?

AÍLTON: Boltinho.

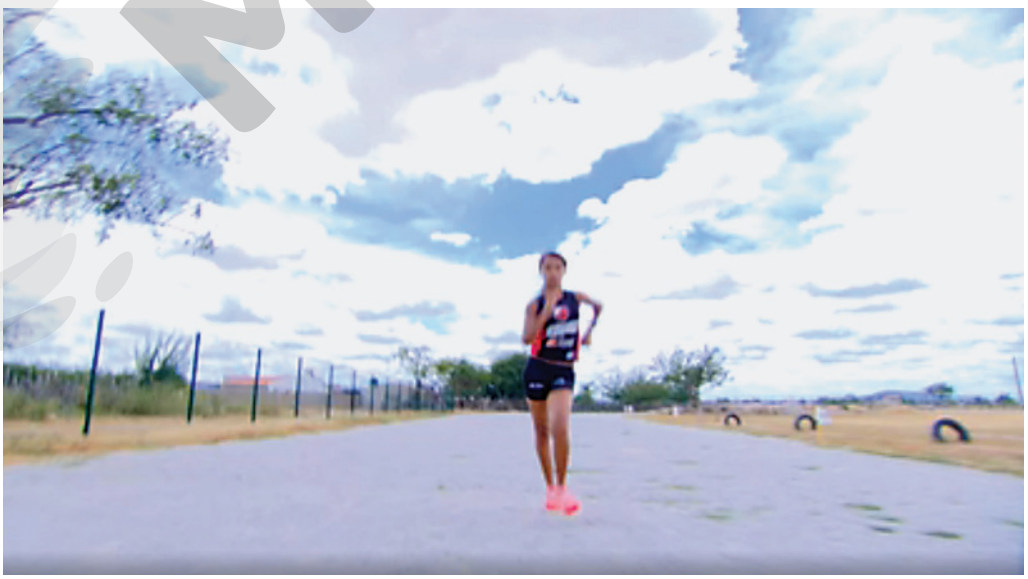
REPÓRTER [*off*]: Como é?

AÍLTON [fazendo a pose de raio]: Boltinho.

Boltinho: referência ao ex-velocista olímpico jamaicano Usain Bolt.

REPÓRTER [*off*]: E se Ferreirinha garante que a filha da vendedora de umbu será uma futura campeã da marcha atlética... quem vai duvidar?

ERIVÂNIA [*off*] [disputando a marcha atlética]: Ela vai me levar para vários lugares. Ela vai me levar para fora do Brasil, e, com fé em Deus, eu vou chegar aonde eu sempre quis chegar.



REPRODUÇÃO/REDE GLOBO

Erivânia Cruz treinando marcha atlética no povoado de Flamengo (Jaguari, BA). Cena do *Esporte Espetacular* de 22 fev. 2015.

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

REPÓRTER [*off*]: No mês que vem, Erivânia vai disputar a Copa Brasil em Santa Catarina. Se ela ficar entre as três melhores, vai para o Sul-Americano, no Chile.

ERIVÂNIA: Eu penso que, treinando do jeito que eu vou, um dia eu vou chegar e vou ser campeã brasileira. Se Deus quiser, campeã mundial.

ANTÔNIO FERREIRA: Ela... não sabia marchar e em dois anos já se tornou a sexta melhor do país no *ranking* de mirins.

REPÓRTER [*off*]: Pro professor, representa o quê?

ANTÔNIO FERREIRA: Representa além dos objetivos que tracei. Só queria vê-la praticando esporte e estudando.

REPÓRTER [*off*]: Para a mãe, representa orgulho.

EDNA [beija Erivânia]: Eu me criei na roça, sem ter oportunidade de conhecer os lugares, e aí quando ela pediu pra participar desse atletismo eu deixei porque através desse atletismo ela já conhece muitos lugares.

REPÓRTER [*off*]: Mas também aperta o peito ver a filha ganhar o mundo.

EDNA: Abre o armário e eu já começo a chorar atrás. "Oh, minha filha, pelo amor de Deus, não vai pra viagem!". "Ah, mãe! Eu tenho que ir. É meu futuro, mãe."

REPÓRTER [*off*]: Futuro de Erivânia, dos colegas de escolinha e de todo o povoado, onde cada um, hoje, ao seu modo, sabe o que é a essência do esporte.

ANTÔNIO FERREIRA: Esperança. De dias melhores.

ADINAEL DE JESUS: Você já acorda cedo já pensando... focado naquilo.

ERIVÂNIA: Aqui... tira as pessoas da rua...

EDNA: Porque depois do esporte ela tem um tênis para ir correr.

NÁVINY: A gente não pensava que ia mudar a comunidade inteira.

REPÓRTER [*off*]: Mudou com suor e também com cheiro e gosto de umbu.

ANTÔNIO FERREIRA [cercado por seus alunos]: Um, dois, três e...

CRIANÇAS [acenando para a câmera]: ... Tchaaaau!

SONHO de atleta: projeto transforma vida de crianças no sertão da Bahia. *Esporte espetacular*, 22 fev. 2015. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/programas/esporte-espetacular/noticia/2015/02/sonho-de-atleta-projeto-transforma-vida-de-criancas-no-sertao-da-bahia.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Papo aberto sobre o texto

1. **Essa reportagem teve grande repercussão quando foi exibida. Na sua opinião, o que pode ter provocado a atenção e o interesse do público?**
2. **Explique como a iniciativa de Antônio Ferreira ultrapassou o universo do esporte.**
3. **Parte da reportagem foi gravada na casa de uma moradora de Flamengo e de sua filha, Erivânia Cruz, atleta treinada por Antônio Ferreira. Observe duas fotos do local.**

REPRODUÇÃO/REDE GLOBO

Edna Cruz, mãe da atleta Erivânia, secando feijão no quintal de sua casa. Cena do *Esporte Espetacular* de 22 fev. 2015.

Inspira? – Resposta pessoal.

Converse com os alunos sobre o fato de algumas habilidades – como tocar um instrumento, usar bem o computador, lidar com plantas ou saber uma língua estrangeira – poderem ser postas a serviço da comunidade. Explique a eles que não precisam assumir uma responsabilidade duradoura, caso não desejem, mas que eventualmente podem partilhar seus conhecimentos e talentos.

Inspira?

Você conhece alguma ação parecida com a de Antônio Ferreira? Sente vontade de imitar indivíduos como ele? Acredita que poderia, hoje ou futuramente, fazer algo para a comunidade?

1. Resposta pessoal. É esperado que os alunos apontem o tema da entrevista e o modo como ela foi construída. De um lado, há a iniciativa de Ferreirinha e os bons resultados obtidos; de outro, a percepção do jornalista de que a história de dona Edna e sua filha também tem apelo junto ao público. Além disso, foi usado um tom poético na construção do texto, o qual projeta características heroicas nas figuras em foco.

Ajude os alunos a ampliar suas observações fazendo perguntas a eles: Quem é o personagem central da reportagem? Qual é o objetivo dela? Esse tipo de narrativa tem sido frequente nas reportagens televisionadas? Na resposta a esta última questão, espera-se a confirmação do uso desse tipo de narrativa, especialmente em reportagens que pretendem destacar trajetórias de vida que revelem sucesso apesar das dificuldades.

2. A ação de Antônio Ferreira ganhou uma função social porque o esporte passou a oferecer um objetivo às crianças da região.

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

MODERNA

3a. Nas passagens em que a mãe aparece vendendo umbu na estrada ou comentando que o esporte garantiu um par de tênis à filha e vai dar a ela a oportunidade de conhecer outros lugares.

3b. A reportagem trata dos benefícios que a escolinha de esportes trouxe para a região, ajudando crianças e jovens a encontrar oportunidades que seus pais não tiveram.

REPRODUÇÃO/REDE GLOBO

Edna e Erivânia, na sala da casa, conversando com o repórter. Cena do *Esporte Espetacular* de 22 fev. 2015.

1. As falas do profissional não apresentam marcas de oralidade porque foram gravadas e editadas. Ele está lendo um roteiro previamente elaborado. Já as falas dos entrevistados resultam de um ato de conversa e não de leitura, embora também tenham sido planejadas e editadas.

2c. A indicação de plural feita apenas pelo artigo, sem a flexão do substantivo, como vemos em "das carreira" (*das*: *de* + *as*) e em "os filho", é um tipo de concordância comum nas variedades empregadas pelas camadas populares de todas as regiões do país. Portanto, trata-se de uma marca de variação social.

! Comente que o plural indicado apenas pelo artigo é suficiente para a comunicação precisa da informação. Esse uso, todavia, não é comum nos grupos de maior escolaridade, mesmo em situações menos formais. Caso os alunos tenham citado "o povo acharam", mostre que não se trata do mesmo tipo de concordância: esse caso refere-se à concordância verbal e aquele, à nominal.

3a. Erivânia pratica a marcha atlética, prova caracterizada pela progressão de passos feita de maneira que o atleta mantém um dos pés sempre no solo, o que pressupõe um "requebrar", principal característica dessa prova.

! Sugira ao professor de Educação Física que faça uma demonstração da marcha atlética para os alunos, mostrando as particularidades dessa modalidade.

a) As imagens mostram que a atleta e sua mãe têm uma vida simples. Em que outras partes da reportagem a condição de vida da família é posta em foco?

b) Que relevância tem esse enfoque para a abordagem do tema central?

Por dentro do texto

3b. O professor afirma que desejava apenas que a menina continuasse estudando e praticando um esporte, enquanto ela pretendia ter uma carreira de destaque no atletismo.

3c. Os resultados mostram que, com uma iniciativa simples, o professor conseguiu motivar a aluna, que está se dedicando à carreira esportiva.

1. A reportagem "costura" falas do jornalista e dos entrevistados. Por que as falas do profissional não apresentam marcas de oralidade, diferentemente do que ocorre com as dos entrevistados?

2. A primeira entrevistada é Edna, mãe de Erivânia. Releia duas de suas falas.

"EDNA *[na sala de sua casa]*: Quando eu vi a primeira vez, eu disse 'Vixe Maria, que... tá é correndo? E que correção é essa, diferente? Toda se requebrando!'. Eu achei estranho.

[...]

EDNA: E aí o povo ficava dizendo que ele era doido... de andar correndo mais a filha. Aí, através da... das carreira dele mais a filha, o povo acharam bonito e os filho começaram a acompanhar, dizendo que queria correr. Mas eu não entendia de nada."

a) De que maneira essas falas ajudam a contextualizar, na reportagem, a iniciativa de Antônio Ferreira? As falas de Edna destacam que o interesse das crianças pelo esporte que Ferreira praticava com a filha o motivou a criar a escolinha de atletismo.

b) O povoado de Flamengo fica no sertão da Bahia. Que palavras ou expressões dessas falas pertencem à variedade linguística da região? "Vixe Maria" e "mais a filha" (com o sentido de "com a filha").

c) O tipo de concordância feito em "das carreira" é uma marca de linguagem regional? Explique sua resposta.

3. Alguns dos atletas treinados por Ferreirinha praticam modalidades que não são populares.

a) Qual é a modalidade praticada por Erivânia Cruz, atleta destacada na reportagem? Como se caracteriza?

b) Segundo o texto, os objetivos do professor e da atleta não eram os mesmos. Qual era o objetivo de cada um?

c) Como os resultados obtidos por Erivânia contribuem para a construção da imagem do professor como alguém capaz de inspirar os demais?

d) Explique por que o professor considerou "ousadia" o desejo de um dos alunos de se tornar um decatleta.

4. O projeto de Ferreirinha continuou a ter destaque na imprensa nos anos seguintes. Leia dois trechos de notícias sobre ele, a primeira publicada no *site* do Ministério do Esporte em 2017 (hoje incorporado ao Ministério da Cidadania como secretaria), e a segunda, em um jornal *on-line*, em 2020.

3d. O professor considerou o desejo uma "ousadia" porque sua escola está muito distante dos centros de formação de atletas e ele não se julgava capacitado para treinar tantas provas. No entanto, o interesse do jovem o motivou e eles já haviam iniciado o treinamento.

Lembra?

A variação regional, referente às particularidades da língua em diferentes espaços geográficos, é percebida no vocabulário, na pronúncia das palavras e nas construções sintáticas.

Biblioteca cultural

REPRODUÇÃO

Classificação indicativa: 10 anos

O filme *Rainha de Katwe* (2016), da diretora Mira Nair, conta a história de um projeto social realizado em Uganda, o qual mudou a vida de inúmeros jovens, principalmente de Phiona Mutesi, que conseguiu se tornar uma das maiores jogadoras de xadrez do mundo. Procure o *trailer* oficial na internet e, se gostar, assista ao filme.

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

MODERNA

Jovens do sertão baiano revelam paixão pelo atletismo nos Jogos Escolares da Juventude, em Curitiba

A história do professor Ferreirinha, como é conhecido Antônio Ferreira Bonfim Filho, da Escolinha de Atletismo no povoado de Flamengo, no município de Jaguarari, no interior da Bahia, emocionou o país ao ser contada em um programa de televisão em rede nacional. A iniciativa começou em 2006, quando Ferreirinha largou tudo para ensinar o atletismo para a sua filha Návine. Não demorou para que outras crianças batessem na porta do professor para experimentar o esporte.

Agora, após 11 anos de dedicação, Ferreirinha participa, em Curitiba, pela sexta vez, dos Jogos Escolares da Juventude. Quatro jovens do projeto disputam esta edição – que reúne mais de 4 mil estudantes, com idade entre 12 e 14 anos – na modalidade que é sinônimo de esperança no sertão baiano.

A primeira participação dos jovens baianos nos Jogos Escolares da Juventude foi em 2011. De lá para cá muitos estudantes passaram pelo projeto. Uns largaram o esporte e outros persistem na busca do sonho de viver exclusivamente do atletismo. Na edição dos Jogos Escolares de Curitiba não é diferente.

BRASIL. Ministério da Cidadania. *Jovens do sertão baiano revelam paixão pelo atletismo nos Jogos Escolares da Juventude, em Curitiba*. Secretaria Especial do Esporte, 15 set. 2017. Disponível em: <http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/ultimas-noticias/209-ultimas-noticias/57751-jovens-do-sertao-baiano-revelam-paixao-pelo-atletismo-nos-jogos-escolares-da-juventude-em-curitiba>. Acesso em: 9 jun. 2020.

No Canadá: Núbia de Oliveira fica entre as melhores das Américas

A redentora Escolinha de Atletismo Flamengo fez história mais uma vez, desta feita em solo internacional. A garotinha de apenas 17 anos natural de Curral da Ponta, Município de Campo Formoso, participou do Pan-Americano de Cross Country na Cidade canadense de Victoria, correndo a prova de 6 km para meninas de até 19 anos realizada em belas montanhas daquele apaixonante país.

A nona colocação de Núbia, a oitava colocação da pernambucana Mirelle Leite e a décima sétima colocação da paranaense Gabriela Tardivo colocaram a seleção sub-20 feminino em quarto lugar, com 34 pontos.

Na categoria adulto masculino, Johnatas de Oliveira Cruz (Guarulhos-SP) foi o campeão nos 10 km adulto. [...]

NO CANADÁ: Núbia de Oliveira fica entre as melhores das Américas. *Portal Jaguarari*, mar. 2020. Disponível em: <https://www.portaljaguarari.com.br/2020/03/no-canada-nubia-de-oliveira-fica-entre.html>. Acesso em: 9 jun. 2020.

a) Os textos destacam dois tipos diferentes de resultados obtidos pela escola de atletismo de Ferreirinha. Quais são eles?

b) Cada órgão de imprensa segue um projeto editorial próprio, ligado a seus interesses e a seu público-leitor. Considerando esse aspecto, analise a abordagem do portal de notícias de Jaguarari, produtor do segundo texto.

c) Faça o mesmo com o primeiro texto, considerando que ele foi produzido para divulgação no *site* do antigo Ministério do Esporte.

É lógico!

Para realizar a questão 4, você precisa encontrar critérios válidos para a análise de um projeto editorial, o que pressupõe identificar padrões.

4a. O primeiro texto destaca os resultados para a sociedade, enfatizando a participação dos jovens em um evento nacional e o estímulo para que continuem se dedicando ao esporte como projeto de vida. O segundo destaca os resultados esportivos, enfatizando o desempenho da jovem que esteve em uma competição internacional.

4b. Nota-se que o texto enfatiza os bons resultados da jovem Núbia Oliveira e de seu técnico, embora outros atletas tenham obtido resultados até melhores. Essa escolha está associada ao desejo de destacar o sucesso de um projeto da região e de informar os leitores sobre aquilo que diz respeito mais diretamente a eles.

4c. O texto do Ministério do Esporte revela a preocupação em incentivar os jovens a incorporar a prática esportiva em sua vida, entendendo-a como oportunidade de desenvolvimento pessoal.

Investigue – Esta é uma atividade interdisciplinar com Educação Física.

Investigue

Ferreirinha começou seu projeto de modo despretensioso. Quais riscos existem para um atleta de corrida que não conta com estrutura e materiais esportivos adequados? Por que esses riscos seriam maiores se Ferreirinha não fosse professor de Educação Física? Apesar desses fatores, por que um projeto como o dele é tão relevante?

Correr no solo não preparado, sem calçados adequados, com bom amortecimento, aumenta as chances de lesões musculares, articulares e cardiovasculares. A ausência de um professor de Educação Física aumentaria os riscos, pois os atletas poderiam realizar exercícios inadequados à idade e ao gênero, por exemplo. No entanto, devemos considerar que algumas localidades do país carecem de um professor de Educação Física e de qualquer tipo de material ou equipamento esportivo, o que valida iniciativas como as de Ferreirinha, mesmo não sendo ideais. Além disso, a falta de investimentos no esporte no Brasil ainda nos leva a identificar talentos em projetos menos estruturados.

SE EU QUISER APRENDER +

Nesta atividade, os alunos observarão o recorte dos dados apresentados e os efeitos de sentido promovidos pelas escolhas do produtor do texto como forma de ampliar a atitude crítica diante dos textos jornalísticos. Dialogamos com a habilidade EM13LP38.

Informação e interpretação

As reportagens não apenas informam o leitor como também interferem em sua maneira de compreender a realidade. Ao escolher determinados assuntos, selecionar os entrevistados, definir a ordem de exposição dos dados, entre outras medidas, o produtor do texto deixa transparecer sua interpretação dos fatos e transmite valores ideológicos, que poderão aparecer de maneira sutil ou não. Responda às questões a seguir para observar esse aspecto.

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

MODERNA

1. Observe uma cena apresentada na reportagem sobre a criação da escola de esportes no povoado de Flamengo.

REPRODUÇÃO/REDE GLOBO

Crianças uniformizadas indo para a escola de esportes, em Flamengo (Jaguarari, BA). Cena do *Esporte Espetacular* de 22 fev. 2015.

a) Imagens como essa têm a intenção de mostrar um contraste ou uma complementação? Por quê? Elas mostram um contraste, porque contrapõem crianças uniformizadas que praticam seriamente um esporte a um cenário rústico.

b) Que função essas imagens têm no conjunto de dados da reportagem?

1b. Cenas como essa reforçam o valor da iniciativa de Ferreirinha, que está sendo efetivada apesar das condições adversas e oferece às crianças uma perspectiva de vida diferente.

2. A reportagem sobre Antônio Ferreira faz parte de uma série intitulada "Inspiração". Releia um trecho da fala do repórter.

"REPÓRTER *[off]*: Só podia ser mais uma das invenções de seu Ferreirinha...

[...]

REPÓRTER *[off]*: ... o homem que resolveu correr a pedido da filha e fez as crianças de uma cidade inteira irem atrás."

a) Quais características do professor são sugeridas por essa fala?

b) Explique como essa apresentação mostra o professor como uma "inspiração", concretizando o objetivo da série.

c) Que outro personagem da reportagem foi, secundariamente, mostrado como "inspirador"? Por quê?

d) Que valores ideológicos podemos reconhecer na decisão do programa de TV de produzir uma série de reportagens como essa?

2a. O empreendedorismo ("mais uma das invenções") e a capacidade de influenciar comportamentos.

2b. A apresentação revela que o professor foi capaz de estimular as crianças da região por ser um homem com ideias novas, que fogem do comportamento comum.

2c. Edna Cruz também recebeu destaque, por ser uma mulher batalhadora, que tem conseguido montar sua casa e cuidar de sua filha graças à venda de umbu na estrada.

2d. Nota-se que o programa quer estimular iniciativas – no caso, na área de esportes – que possam resultar em benefícios para a comunidade. Portanto, está defendendo valores como a cooperação.

3. Releia um trecho do final da reportagem.

"REPÓRTER *[off]*: [A comunidade] Mudou com suor e também com cheiro e gosto de umbu."

A frase do repórter cria uma imagem com efeito poético. Em sua opinião, esse efeito é coerente com o tom da reportagem? Por quê?

O aluno deve notar que o tom poético mostra sensibilidade, algo condizente com o tom geral do texto.

Desafio de linguagem

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

A reportagem é um texto mais envolvente que a notícia. Esta se concentra no relato do fato, que deve ser feito de modo objetivo e preciso. Naquela, o detalhamento do tema leva a um texto mais longo, caracterizado, em geral, por uma escrita dinâmica. Dependendo do tema abordado, pode optar, por exemplo, por uma linguagem mais descontraída, em que há espaço para gírias, ou por construções poéticas, que humanizam a matéria, como vimos na reportagem sobre o esporte.

Escolha um dos temas indicados a seguir e elabore, no caderno, um parágrafo introdutório para uma reportagem, caracterizado pela abordagem criativa.

I. Um menino é encontrado nas ruas de uma grande cidade. Ele não sabe dizer seu nome ou como se perdeu e tem poucas recordações de seu passado.

II. Cientistas japoneses criam um robô que tem a aparência de um cão e imita alguns comportamentos do animal.

III. Um jovem holandês desenvolve um equipamento capaz de retirar resíduos plásticos da água. Seu objetivo é minimizar a sujeira no mar.

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

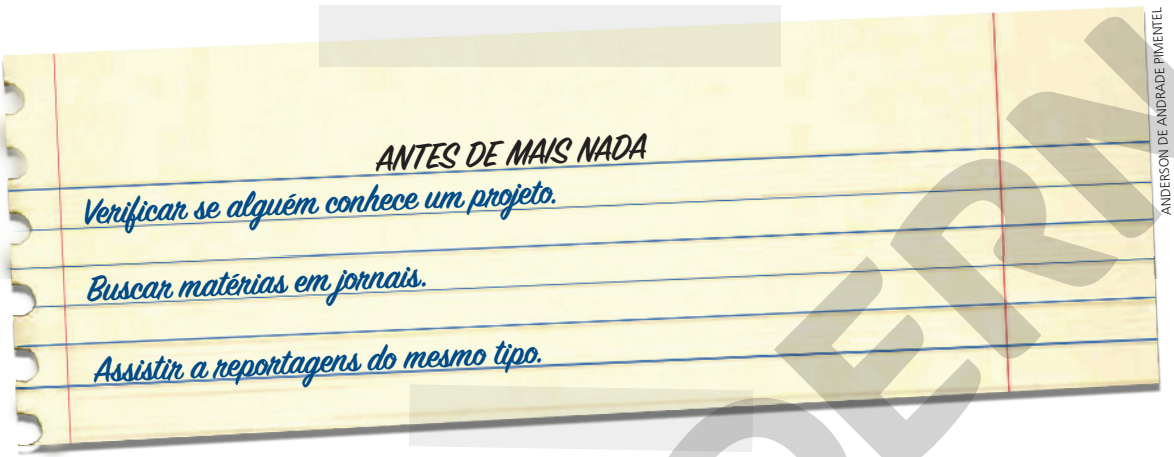
EXPERIMENTANDO SER REPÓRTER

Nesta atividade, ao realizar ações semelhantes às das equipes jornalísticas, os alunos poderão observar como as condições de produção do material e as escolhas feitas pelos produtores determinam a maneira como a informação chega ao espectador. Dessa forma, devem ampliar sua capacidade de leitura crítica do discurso jornalístico.

Os jornalistas são, muitas vezes, os primeiros a registrar eventos que posteriormente entrarão para a história. Muitos se arriscam para produzir reportagens, como os que acompanham guerras ou pandemias, por exemplo. E, mesmo quando não estão envolvidos em eventos como esses, têm grande importância por mostrar, com suas notícias e reportagens, fatos e informações sobre o mundo que poderíamos jamais conhecer.

Nesta atividade, vocês deverão atuar como repórteres e produzir uma reportagem filmada sobre um projeto esportivo de sua região que associe metas de alto desempenho à inclusão social. Para isso, não é preciso contar com recursos sofisticados: um celular será suficiente para a filmagem, e um editor de vídeos gratuito resolverá a edição. A reportagem deverá ter entre três e cinco minutos.

Se não houver na região projetos desse tipo, sugerimos que a atividade seja adaptada. Os alunos podem entrar em contato com administradores, treinadores e atletas por meio da internet para produzir uma reportagem escrita. Nesse caso, peça que solicitem fotografias aos participantes ou que as busquem na página do projeto em redes sociais ou em *sites* de notícias. As orientações para a reportagem filmada precisam ser adaptadas, mas o encaminhamento geral apresentado é válido também para essa situação.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. As reportagens resultam de um trabalho investigativo. É preciso reunir informações sobre o projeto do qual vocês vão falar pesquisando matérias jornalísticas sobre ele e buscando suas páginas em redes sociais. Esse material inicial vai ajudar a conduzir o trabalho de campo, que é aquele realizado no local do evento reportado.
2. É interessante que a reportagem contenha muitas observações feitas no local. Procurem passar um tempo acompanhando as atividades e filmem diferentes situações. A reportagem deve ser rica em imagens diversas e interessantes. Se for o caso, dividam a tarefa em duplas, que poderão visitar o projeto em dias diferentes.
3. Em geral, as reportagens "costuram" as falas do repórter, que aparece na tela ou está em *off*, e as falas dos entrevistados. Converse com as pessoas responsáveis pelo projeto e com os atletas participantes para descobrir como se relacionam com o projeto, o que os levou a ele, o que esperam conseguir, quais dificuldades enfrentam etc.
4. Em algumas reportagens, são usados materiais complementares, como dados estatísticos, mapas ou comentários de especialistas, que ajudam a desenvolver o tema. Também podem ser usados trechos de filmes, telenovelas, séries etc.
5. Matérias da imprensa podem, igualmente, ser utilizadas quando não for possível filmar. É o caso, por exemplo, da vitória de um atleta ocorrida no ano anterior.
6. Não se esqueçam de pedir autorização para reproduzir as imagens dos entrevistados ou das pessoas filmadas e não deixem de anotar o nome completo e a profissão dos entrevistados para produzir as legendas.
7. É importante reunir bastante material para que vocês consigam desenvolver bem o tema da reportagem. Analisem o que obtiveram e reflitam sobre o perfil da reportagem: ela pode ter como foco as atividades desenvolvidas ou usar um personagem interessante para, por meio dele, expor o projeto.

É lógico!

Conhecer outras reportagens feitas para TV permite reconhecer padrões que possam ser mobilizados para a produção de seu texto autoral.

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

MODERNA

Momento de elaborar

1. Iniciem a preparação do roteiro. Ele deve indicar a sequência das partes que vão compor a reportagem, já considerando os trechos em que o repórter aparecerá falando, trechos em que estará em *off*, trechos de entrevistas e trechos com imagens filmadas por vocês ou pesquisadas.
2. Após definir a sequência, detalhem o roteiro, especificando a duração de cada parte e verificando se já dispõem do material necessário à sua confecção.
3. Produzam as falas em *off* do repórter. Elas precisam ajudar a costurar as várias partes e a aprofundar o tema. Podem apresentar informações, descrever o que está sendo visto na cena, fazer uma pergunta etc. O importante é que a reportagem não fique parecendo um apanhado de falas ou uma longa entrevista com alguém.
4. Gravem as falas em *off* do repórter. Ele pode usar uma linguagem descontraída, mas não deve se descuidar do monitoramento.
5. Considerem a possibilidade de usar também o som do ambiente (por exemplo, apitos em um treino de futebol) ou incluir trilha sonora em alguns pontos (por exemplo, uma sequência rápida de atletas treinando pode ser acompanhada por uma música de fundo).
6. Montem a primeira versão da reportagem, usando um programa de edição de vídeo. Existem alguns gratuitos na internet.
7. Em seguida, analisem o resultado para verificar se as partes estão bem articuladas e se o público realmente ficará bem informado sobre o assunto. Se for o caso, retornem ao local do projeto para buscar mais imagens e entrevistas ou para filmar mais algumas falas do repórter no local.
8. Não se esqueçam de incluir legendas com o nome do repórter, dos entrevistados, do cinegrafista e dos produtores. Se utilizarem material retirado da internet, incluam os créditos (por exemplo, se usarem uma canção, é preciso citar o título e o compositor).

Momento de avaliar

As reportagens serão apresentadas inicialmente a toda a turma, mas haverá um grupo parceiro responsável por avaliá-las. Seu grupo fará o mesmo.

Usem os critérios a seguir para orientar as observações e prestem atenção na linguagem para identificar, na fala do repórter, algum eventual deslize de monitoramento ou a presença excessiva de marcas de oralidade.

1	A reportagem tem como tema um projeto esportivo com finalidade social?
2	O texto apresenta uma linha de raciocínio clara, que o espectador acompanha sem dificuldade?
3	A reportagem "costura" coerentemente as falas do repórter e as dos entrevistados?
4	As imagens são informativas e interessantes?
5	O material complementar utilizado está bem articulado às demais partes?
6	Há legendas informando o nome do repórter, do cinegrafista, dos produtores e dos entrevistados? Há crédito no material coletado de outras fontes?
7	A reportagem apresenta linguagem monitorada e o grau de formalidade é adequado ao tema e à sua abordagem?

Após a exibição de todas as reportagens, os grupos parceiros devem se reunir para apresentar suas observações e ouvir os comentários sobre seu trabalho.

A partir dessa conversa, avaliem se é possível e desejável aprimorar a reportagem. O editor de vídeos facilita essa etapa.

MODERNA

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

Momento de apresentar

As reportagens serão postadas em um *blog* da turma. Uma equipe voluntária deve se responsabilizar por redigir uma apresentação da atividade, com o tema e o processo de produção das reportagens, e por fazer os *links* para os vários vídeos.

Quando o *blog* estiver pronto, convidem os responsáveis pelos projetos estudados para conhecer o material. Estendam o convite aos professores, amigos e parentes.

Há, ainda, mais uma sugestão: a turma pode escolher uma das reportagens e tentar mostrá-la a pessoas que venham a contribuir para o desenvolvimento do projeto, como representantes de empresas e de instituições de ensino e personalidades políticas. Esse pode ser um projeto da turma em benefício da comunidade.

Bate-papo de respeito

FABRIZIA GRANATIERI/FOLHAPRESS

Elisângela Adriano é ex-atleta de levantamento de peso e atualmente administra projetos esportivos.

Eu comecei em uma escola municipal e um professor me chamou para fazer atletismo, com 11 anos. Através do esporte, a gente aprende dedicação, disciplina, educação, respeito, que são coisas que a gente leva para o resto da vida. O esporte na escola é fundamental e é um suporte na construção de valores.

IMPORTÂNCIA social do esporte. *Impulsiona,* 10 jul. 2019. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/importancia-social-do-esporte/>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Elisângela menciona as contribuições do esporte para a formação moral do indivíduo. Você acredita que o esporte alcança, de fato, esse resultado? Conhece exemplos que possam ajudar a discutir a questão? Forme um grupo e discuta esse tema.

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

É lógico!

Para debater, você precisará abstrair, isto é, distinguir, no seu repertório de dados, aqueles que são úteis para a discussão e organizá-los estrategicamente. Precisará, ainda, buscar novos exemplos, o que pressupõe aplicar padrões para definir exemplos que sejam ou não válidos para esse contexto.

EXPERIMENTANDO +

Na primeira parte deste capítulo, você conheceu a escola de atletismo do povoado de Flamengo e produziu uma reportagem sobre um projeto esportivo existente em sua região, voltado a metas esportivas e à inclusão social.

Essas duas iniciativas revelam a preocupação com o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, que devem encontrar na educação e no esporte maneiras de desenvolver integralmente sua personalidade, preparando-se para a participação cidadã, apoiada na defesa dos direitos de todos, na liberdade e na tolerância.

Nesta segunda parte, você vai estudar alguns documentos legais que tratam dos direitos humanos, especialmente dos jovens. Eles sustentam a obrigatoriedade do desenvolvimento de políticas públicas ancoradas nesses mesmos princípios e reforçam a obrigação da sociedade – de todos nós – de promover, por meio de práticas e de demandas aos seus representantes, a efetivação delas.

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

MODERNA

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é um documento enxuto. Avalie a possibilidade de realizar a leitura integral dele na sala de aula. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> (acesso em: 10 jun. 2020). A atividade desta seção promoverá a reflexão sobre o contexto de produção do documento e dos pontos que dizem respeito mais diretamente à juventude. A etapa de pesquisa pode ser solicitada como tarefa de casa.

E SE A GENTE...

INVESTIGASSE A *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*?

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adotada em resolução da Assembleia Geral da ONU em 1948, é um documento fundamental para delimitar direitos e uma das bases em que se apoiam outros textos legais, como a *Constituição Federal do Brasil*, de 1988, e o *Estatuto da Juventude*, de 2013.

Nesta atividade, vocês vão pesquisar informações sobre esse importante documento da humanidade.

I. Os temas de pesquisa devem ser distribuídos entre os alunos da turma. A pesquisa deve ser feita individualmente e apresentada em forma de resumo.

Tema A: Contexto de produção da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

Tema B: Identificação de princípios e valores da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

Tema C: Referências à educação na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

II. Devem ser formados grupos por temas. O grupo deve discutir as informações obtidas para que todos possam completar os dados e resolver dúvidas.

III. Os grupos devem ser reorganizados com pelo menos um pesquisador de cada tema por equipe. Os integrantes deverão apresentar os dados disponíveis de modo que todos fiquem informados a respeito dos três temas.

Veja informações sobre os três temas no **Suplemento para o professor**.

É lógico!

O objetivo da atividade é conhecer o documento. Para isso, vocês aplicarão a decomposição, isto é, cada grupo será responsável pela análise cuidadosa de parte do documento e por sua socialização. A visão de partes contribui para a resolução de um problema.

Biblioteca cultural

No *site* da ONU Brasil, há uma página com informações sobre os direitos humanos e os documentos produzidos com base neles. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LEITURA 2

Os fragmentos a seguir foram reproduzidos do *Estatuto da Juventude*, sancionado em 2013, após nove anos de tramitação. Esse documento define os direitos dos brasileiros com idade entre 15 e 29 anos de idade.

Todos os textos pertencem ao *Título I - Dos direitos e das políticas públicas de juventude*, estando o primeiro localizado na parte intitulada *Capítulo I - Dos princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude*, e os dois últimos, na parte nomeada *Capítulo 2 - Dos direitos dos jovens*.

Lembra?

Chama-se **tramitação** o percurso que um documento legal percorre entre sua entrada em alguma instância do Poder Legislativo (Câmara dos Deputados, por exemplo) e sua sanção (aprovação) pela autoridade competente.

Texto 1

Seção I

Dos Princípios

Art. 2º O disposto nesta Lei e as políticas públicas de juventude são regidos pelos seguintes princípios: — Artigo segundo.

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; — Inciso primeiro ou inciso um.

II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

É lógico!

Os gêneros da esfera legal costumam se valer da decomposição: apresentam os vários temas em partes, o que favorece a compreensão de aspectos menores relativos ao problema em foco.

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

MODERNA

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

Parágrafo único. A emancipação dos jovens a que se refere o Inciso I do *caput* refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

! Optamos por não incluir todos os parágrafos da Seção II, uma vez que estenderiam demasiadamente a discussão, além de exigir a abordagem de vetos, o que demanda a discussão de procedimentos de tramitação menos relevantes para a reflexão proposta.

Texto 2

Seção II

Do Direito à Educação

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

Os artigos são numerados sequencialmente. A contagem é retomada de 1 apenas quando se abre um novo título.

§ 1º A educação básica será ministrada em língua portuguesa, assegurada aos jovens indígenas e de povos e comunidades tradicionais a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

parágrafo primeiro.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

§ 3º São assegurados aos jovens com surdez o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em todas as etapas e modalidades educacionais.

§ 4º É assegurada aos jovens com deficiência a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais, incluindo o atendimento educacional especializado, observada a acessibilidade a edificações, transportes, espaços, mobiliários, equipamentos, sistemas e meios de comunicação e assegurados os recursos de tecnologia assistiva e adaptações necessárias a cada pessoa.

§ 5º A Política Nacional de Educação no Campo contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais.

Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição.

§ 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei.

§ 2º O poder público promoverá programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas, em especial para jovens com deficiência, negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública.

[...]

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GALVÃO BERTAZZI

Texto 3

Seção VIII

Do Direito ao Desporto e ao Lazer

Art. 28. O jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação.

Parágrafo único. O direito à prática desportiva dos adolescentes deverá considerar sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Tá ligado!

Você pode conhecer alguns dos artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* no capítulo 1 da unidade 1. Compare os princípios que norteiam esses documentos.

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

MODERNA

5. O Inciso IV aponta que o jovem tem direitos universais, geracionais e singulares, referindo-se, respectivamente, aos direitos que cabem a todos os seres humanos, ao grupo etário e à condição individual. Essa ideia é retomada no Inciso VI, que determina o respeito às características próprias e diversificadas da juventude (portanto, do grupo etário) e do indivíduo, e no Inciso VII, que garante a não discriminação, reafirmando os direitos singulares.

Art. 29. A política pública de desporto e lazer destinada ao jovem deverá considerar:

I - a realização de diagnóstico e estudos estatísticos oficiais acerca da educação física e dos desportos e dos equipamentos de lazer no Brasil;

II - a adoção de lei de incentivo fiscal para o esporte, com critérios que priorizem a juventude e promovam a equidade;

III - a valorização do desporto e do paradesporto educacional;

IV - a oferta de equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva, cultural e de lazer.

Art. 30. Todas as escolas deverão buscar pelo menos um local apropriado para a prática de atividades poliesportivas.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Lei de incentivo fiscal: lei que promove a isenção ou a redução de impostos pagos por empresas ou instituições privadas em troca de investimentos em determinada área.

Sabia?

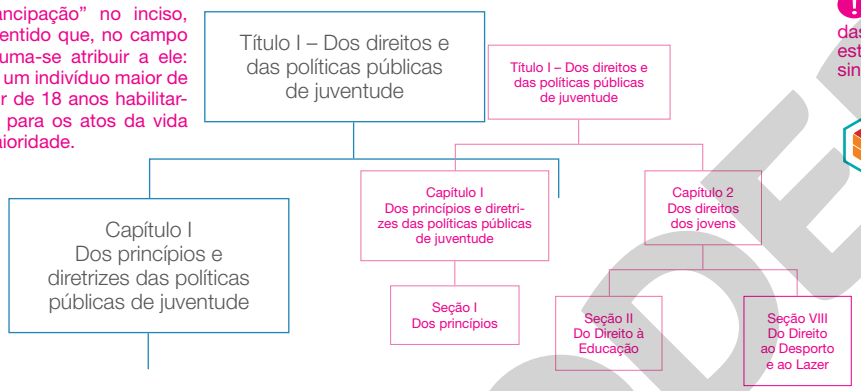
Os direitos das pessoas de 15 a 18 anos estão indicados tanto no *Estatuto da Juventude* quanto no *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Quando o jovem puder ser amparado pelos dois estatutos, deve valer o que for mais benéfico a ele.

Por dentro do texto

4a. "Promoção" é o ato de fazer algo acontecer. No Inciso I ela determina que as políticas públicas devem ser pensadas para possibilitar aos jovens que alcancem progressivamente a autonomia em relação aos familiares ou responsáveis.

1. Copie o esquema a seguir e complete-o para evidenciar as relações de subordinação dos fragmentos do *Estatuto da Juventude* que estão em estudo.

4b. O parágrafo esclarece o sentido do termo "emancipação" no inciso, diferindo-o do sentido que, no campo do Direito, costuma-se atribuir a ele: possibilidade de um indivíduo maior de 16 anos e menor de 18 anos habilitar-se, legalmente, para os atos da vida civil antes da maioridade.



2. Os incisos são constituídos por enumerações que especificam o conteúdo do *caput*, e os parágrafos são períodos que detalham, expandem ou restringem o que está expresso no *caput*.

O estudo da lógica de hierarquização das partes de textos normativos e legais está previsto, na BNCC, para ocorrer no Ensino Fundamental.

É lógico!

A produção de um esquema envolve abstração. Ocorre a seleção dos dados relevantes e sua representação em uma estrutura que facilita a compreensão do todo.

2. Compare os textos que aparecem após o *caput* (pronuncia-se "cáput") dos Artigos 2º e 7º. Quanto à função no texto, o que diferencia os incisos, indicados por algarismos romanos, dos parágrafos, iniciados pelo símbolo §?

3. A "Seção I" intitula-se "Dos princípios". O que significa "princípios" nesse contexto?

4. O *Estatuto da Juventude* foi escrito com o objetivo de nortear políticas públicas destinadas à população jovem.

3. São as intenções e os valores que sustentam os direitos que serão apresentados no documento.

a) A palavra "promoção" foi repetida cinco vezes no Artigo 2º. Explique, analisando o *caput* e o Inciso I, o que ela significa.

b) O "parágrafo único" refere-se ao Inciso I. Qual é a função desse parágrafo?

Lembra?

O artigo é a unidade básica da lei e o *caput* é a ideia central dele, a qual aparece logo após o número que o identifica.

5. Releia os incisos pertencentes ao Artigo 2º. Qual relação pode ser estabelecida entre os Incisos IV, VI e VII?

Lembra?

Políticas públicas são decisões e ações tomadas pelos governos, com participação de entes públicos ou privados, para assegurar o direito de cidadania.

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal.

É mais provável que o aluno conheça o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), com mais destaque na mídia e, provavelmente, já estudado no Ensino Fundamental.

1. Você já sabia da existência de um estatuto que diz respeito às pessoas da sua idade?

2. O jurista Alexandre de Moraes afirmou que o *Estatuto da Juventude* corresponde a um conjunto de direitos com a finalidade de proteger o indivíduo "contra o arbítrio do poder estatal" e de garantir "condições mínimas de vida" e o "desenvolvimento da personalidade humana". Na sua opinião, os três itens citados referem-se à condição específica do jovem? Por quê?

3. "A Seção I" registra o conjunto de valores e intenções que orientam os direitos definidos pelo *Estatuto da Juventude*.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que apenas o desenvolvimento da personalidade está mais diretamente relacionado aos processos próprios das crianças e dos jovens. A proteção contra arbitrariedades do Estado e a garantia de condições mínimas de vida devem ser estendidas a todos os cidadãos.

O comentário citado se encontra na obra de Alexandre de Moraes, *Direitos humanos fundamentais*: teoria geral: comentários aos Arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (9. ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 20).

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

MODERNA

3a. Sim. O parágrafo assegura aos jovens indígenas e de comunidades tradicionais a aprendizagem segundo processos particularizados e o uso de suas línguas maternas, o que coincide com o princípio de respeito à identidade (Artigo 2º - Inciso VI).

3b. Existem particularidades na condição de vida dos jovens do campo, sobretudo em função da eventual distância entre a área em que ele reside e a escola e das particularidades da rotina diária.

a) Releia o Parágrafo 1º do Artigo 7º. Ele é coerente com os princípios declarados pelo estatuto? Por quê?

b) Por que é necessário particularizar os direitos relativos ao jovem do campo?

c) Compare os *caputs* dos Artigos 7º e 8º. Com base neles, é correto afirmar que devem ser implantadas políticas públicas que garantam a gratuidade do Ensino Superior?

4. A Seção VIII trata do direito ao desporto. Por que o esporte de participação é priorizado no estatuto?

Fala aí!

As "políticas afirmativas" de acesso ao Ensino Superior, mencionadas no Parágrafo 1º do Artigo 8º, têm se concretizado frequentemente nas chamadas "cotas de ingresso". Como essa política pública se associa aos princípios declarados no *Estatuto da Juventude*?

Fala aí! – Há mais de uma possibilidade de resposta, mas é interessante que os alunos notem que, na seção que trata dos princípios do *Estatuto da Juventude*, menciona-se a promoção da não discriminação, objetivo que pode ser atingido, entre outras formas, pela diversidade dos grupos que alcançam posições de prestígio. A educação superior ampla e inclusiva favorece o combate ao preconceito.

3c. Não. Está garantida a gratuidade da educação básica, que se estende até o Ensino Médio. A educação superior é um direito, ou seja, deve ser oferecida, mas não há gratuidade obrigatória.

4. O estatuto não tem como objetivo favorecer a alta *performance* esportiva; ele prevê políticas públicas em que o esporte contribua para o desenvolvimento do jovem, daí priorizar o esporte que atue como fator de integração social e bem-estar.

O desporto é dividido em educacional (praticado nas instituições de ensino), de alto rendimento (voltado a competições) e de participação (realizado voluntariamente para promoção da saúde e integração social).

E SE A GENTE...

DISCUTISSE A VALIDADE DO *ESTATUTO DA JUVENTUDE*?

Em continuidade à atividade anterior e ainda em diálogo com a habilidade EM13LP26, referente ao estudo de documentos legais relativos aos direitos e deveres humanos, propõe-se um debate em que os alunos vão considerar o contexto de produção do *Estatuto da Juventude* e refletir sobre suas motivações e sua efetividade. A atividade desenvolve a habilidade de se posicionar de maneira fundamentada e de participar da interação revelando escuta atenta e respeito ao turno de fala, conforme propõe a habilidade EM13LP25.

A promulgação do *Estatuto da Juventude* provocou reações diferentes por parte dos especialistas em leis. Observe, por exemplo, o posicionamento das advogadas Taís Gasparian e Mônica Galvão.

> "O Estatuto da Juventude, recém-promulgado após quase dez anos de discussão, apresenta mais um rol de boas intenções do que de políticas públicas a serem aplicadas.
>
> De novo mesmo, o que há é a regulamentação da meia-entrada.
>
> Todos os direitos previstos no estatuto já constam de outros dispositivos legais, entre eles a Constituição. E uma lei não é suficiente para fazer com que as pessoas, jovens ou não, usufruam desses direitos.
>
> É simples: não basta alardear que os jovens têm direito ao SUS, se não há estrutura que o garanta. Pouco sentido tem a declaração de que têm direito à mobilidade, à segurança e à tecnologia, se nada disso é efetivo, como se a química caneta/papel pudesse transformar a realidade."
>
> GASPARIAN, Taís; GALVÃO, Mônica. O mantra da juventude. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 ago. 2013. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/opiniao/2013/08/1325580-tais-gasparian-e-monica-galvao-o-mantra-da-juventude.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Já o professor de Direito e diretor do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM) Christiano Cassettari defendeu outro ponto de vista. Leia.

> "Essas leis específicas que tratam de um determinado assunto pontual, no caso a proteção de direito dos jovens, regulamentam de forma mais apropriada a questão do que uma lei genérica, haja vista que o objetivo de uma lei especial, como essa, é de normatizar minuciosamente a questão, esta estabelecendo não apenas regras dogmáticas, mas também principiológicas que reconhecem a vulnerabilidade dos jovens, e lhe garante proteção específica [...]."
>
> IBDFAM. Estatuto da Juventude deve ser votado hoje. Belo Horizonte, 10 abr. 2013. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/noticias/4996/Estatuto+da+Juventude+deve+ser+votado+hoje>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Tá ligado!

O debate e a problematização formam uma etapa importante da metodologia do *Fútbol Callejero*. Conheça essa prática no capítulo 3 desta unidade.

Etapa 1 – A organização dos grupos

A turma deverá se organizar em dois grandes grupos, dividindo o espaço da sala de aula ao meio. Em uma das partes devem ficar os alunos que concordam com as advogadas Taís e Mônica; na outra, aqueles que concordam com a posição do professor Christiano.

Etapa 2 – A construção da argumentação

Os grupos que se formaram devem discutir a posição escolhida e elaborar argumentos para defendê-la e refutar a opinião contrária.

Para aprofundar os conhecimentos acerca do gênero debate, sugerimos a leitura de "O gênero 'debate regrado' no espaço escolar", de Davidson W. da Silva e Adriane T. Sartori. *Entretextos* – Revista Científica do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, v. 16, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/23957> (acesso em: 14 jul. 2020).

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

Sugerimos que o debate dure 15 minutos, podendo se estender caso os alunos ainda estejam apresentando informações novas ou rebatendo, com qualidade, as falas anteriores. Caso note que o debate não esteja se desenvolvendo bem, faça comentários ou perguntas. Indague, por exemplo, quais temas abordados na mídia relacionam leis com juventude para que notem que, muitas vezes, o que se discute é o binômio juventude/criminalidade (discussão sobre maioridade penal). Compare o *Estatuto da Juventude* com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* para evidenciar que este ganha importância por esclarecer direitos dos indivíduos que têm limitações legais à sua autonomia, o que não ocorre com aquele. Peça, ainda, que considerem similaridades entre as motivações do *Estatuto da Juventude* e as do *Estatuto do Idoso*.

Para auxiliar na busca de novos argumentos, é possível pesquisar na internet outros artigos de opinião ou reportagens.

Etapa 3 – O debate

Neste momento, pergunte aos alunos se eles mudaram de opinião durante a preparação do debate e se desejam trocar de grupo.

A sala de aula será organizada em dois semicírculos para a realização do debate. Ele deverá ocorrer sempre com a troca de turno de um grupo para outro, sem possibilidade de complementação de fala.

É fundamental revelar uma escuta atenta dos colegas, o que implica evitar repetições. O debate deve progredir, fugindo da circularidade. As retomadas, quando ocorrerem, devem fazer referência clara ao emissor da fala anterior e usar fórmulas como "concordo parcialmente com o que apontou Roberto", "discordo totalmente de Ana", "considero equivocada a afirmação de Francisco porque…".

Sabia?

Em algumas situações formais, em que não é possível expressar o apoio ao falante por meio de ruídos para não ferir o decoro, são usadas as "palmas diplomáticas". Elas correspondem à agitação das mãos ao alto.

EXPRESSÃO

A atividade requer a autonomia dos estudantes, que devem estabelecer metas parciais para encontrar uma solução consistente para o problema apresentado, a qual se dará por meio da pesquisa e da discussão de ideias. Por isso, é bastante exigente quanto à organização, à busca de informações de ordens diversas e à previsão e solução de dificuldades, necessitando da constante interferência do professor para o encaminhamento de ações e correção de rumos.
Veja orientações detalhadas para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

Direitos em ação

O *Estatuto da Juventude* contribuiu para confirmar a ideia de que o jovem é sujeito de direitos e pode participar da construção das políticas públicas voltadas a ele. Como mostram os princípios declarados no estatuto, "emancipação", "autonomia" e "participação social e política" são expectativas ligadas à categoria *juventude*.

Nesta atividade, você e seus colegas vão assumir essa autonomia e resolver um problema: criar um projeto esportivo que possa ser apresentado à prefeitura ou a alguma secretaria municipal relacionada ao tema. Pensem em como o poder público de sua cidade pode agir para promover melhorias nessa área. Essa será a contribuição de vocês para a execução das políticas públicas relativas ao esporte.

Desta vez, não haverá um roteiro pronto com as ações a seguir. Todo o encaminhamento deve ser definido pelo grupo: as pesquisas que antecedem o projeto, o planejamento, a elaboração, a autoavaliação/revisão e a reelaboração. A atividade será feita em grupos de até seis integrantes.

Há uma tarefa obrigatória: vocês devem registrar, detalhadamente, todas as ações que realizaram para resolver o problema proposto. Observem um exemplo.

1. Procuramos entender o problema proposto.
2. Lançamos livremente ideias de projetos.
3. Pesquisamos informações sobre a prática de esportes na região.
Etc.

Um dos alunos deve ficar responsável por esse registro, que será retomado no final da atividade.

O professor acompanhará a realização do projeto e fará sugestões para seu aprimoramento. Lembrem-se de que as intervenções dos órgãos públicos têm limitações de orçamento e que estão submetidas às legislações existentes.

É lógico!

Esta atividade é bastante exigente porque vocês precisarão modelar um projeto original de maneira autônoma. Para isso, terão de criar algoritmos, isto é, sequências limitadas de ações para resolver etapas que se sucedem resultando no produto final.

Dica de professor

Trabalhos em equipe têm resultados melhores quando escolhemos um líder. Ele pode manter a dinâmica do grupo, organizar a agenda, controlar o tempo das atividades, chamar a atenção quando o grupo perde a concentração, entre outras funções.

Recado final

A resolução de um problema, como criar um projeto esportivo válido para a juventude de sua região, exige autonomia. Com a ajuda do professor, os grupos estabeleceram metas parciais e foram, progressivamente, construindo o resultado final. Aproveite para analisar sua participação no projeto, reconhecendo as novas aprendizagens e também as habilidades que você já tinha desenvolvido e foram mobilizadas a fim de ajudar a equipe. Saber nossos pontos fortes e nossas carências nos dá a possibilidade de atuar bem na realização de atividades e projetos e de buscar minorar nossos pontos fracos.

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

CAPÍTULO

3

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

Fútbol Callejero: jogando pela garantia de direitos

Você conhecerá, neste capítulo, uma proposta inspirada em uma ação social que surge na América Latina, mais precisamente na Argentina, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, chamada *Fútbol Callejero*. Em uma tradução simplificada, poderíamos chamá-la de "Futebol de Rua", mas vamos manter o termo *Callejero* para reforçar a origem do movimento e tentar capturar sua essência, baseada na "pedagogia das ruas". Ou seja, vamos partir de uma experiência que tem se tornado cada vez mais rara: jogar na rua, criar as próprias regras e arbitrar coletivamente o próprio jogo. Então, "bora pra quadra"?

CAROLINA JARAMILLO/SHUTTERSTOCK

Jogo de futebol de rua em Buenos Aires, Argentina, 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.

Neste capítulo, a proposta é promover a experiência de reconhecimento dos direitos e deveres, importantes pilares para a vida em sociedade. Esta experiência será fomentada com base em uma dinâmica inerente à prática denominada *Fútbol Callejero*. A metodologia dessa prática pressupõe a construção coletiva de regras, a vivência do jogo e a avaliação das atitudes dos participantes. No âmbito dessa perspectiva de Educação Física no Ensino Médio da BNCC, neste capítulo são contempladas principalmente as habilidades EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501 e EM13LGG502. Para ampliar seu conhecimento sobre o tema, indicamos dois produtos educacionais de programas de mestrado profissional. Um deles é o *Guia de orientação: Metodologia Callejera*, produzido por Lígia Estronioli de Castro e Lilian Aparecida Ferreira em 2018, no Programa de Mestrado – Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências Unesp-Bauru, em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/posgraduacao/programas/mestradoprofissionalemdocenciaparaaeducacaobasica/produto-final--ligia.pdf>; o outro é o vídeo intitulado *Fútbol Callejero*, produzido por Tiago Grifoni, junto ao núcleo UFSCar do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), em: <https://www.youtube.com/watch?v=IzmmDl3E_kU>. Acessos em: 6 jun. 2020.

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

MODERNA

BORA PRA QUADRA

Futebol do nosso jeito

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

A primeira experiência do capítulo é a organização, pela própria turma, de um jogo de futebol. Quando dizemos futebol, não estamos pensando em suas regras oficiais, mas em uma adaptação reduzida (em espaço e número de jogadores) para a realidade da escola. Para isso, vocês devem se organizar em equipes, decidir um sistema de disputa e jogar. Todas essas decisões serão tomadas pela turma, e o professor irá interferir apenas se, por qualquer motivo, sentir necessidade.

1d. Caso tenham sido formadas mais de duas equipes, é preciso discutir quais critérios foram adotados para definir quem jogaria primeiro e os confrontos seguintes. É importante analisar se o critério foi pautado por um ideal "meritocrático" (quem ganha fica) ou "democrático" (todos jogam a mesma quantidade de vezes, independentemente do resultado) e as implicações desses critérios na experiência de cada um. Procure refletir com a turma sobre a importância de se adotarem critérios mais democráticos para as disputas dos jogos nas aulas, tendo em vista que não se trata de um espaço para o esporte de alto rendimento, mas sim do esporte educacional, no qual todos têm o mesmo direito ao acesso.

Roda de conversa da vivência

1a, 1b, 1c. Respostas pessoais. É importante fazer a mediação para garantir direito de fala a todos que tiverem interesse, buscar incentivar os mais tímidos e estabelecer uma relação de respeito mútuo. Procure fazer as questões separadamente, para que os alunos possam se posicionar sobre cada uma delas. Aproveite para começar a evidenciar para eles a importância da mediação, solicitando que levantem a mão para pedir a palavra e respeitem o momento de fala de cada um.

Após organizar e praticar o futebol conforme proposto pela turma, discuta com seus colegas essa experiência.

2a, 2b, 2c. Respostas pessoais. Procure mediar, garantindo mais uma vez o respeito mútuo nas falas e a oportunidade de manifestação de opiniões (tanto positivas quanto negativas) em relação às experiências pessoais.

1. Sobre a organização da prática esportiva, responda:
   - **a)** Como foi a escolha dos times?
   - **b)** Você ficou satisfeito com as decisões tomadas pela turma? Por quê?
   - **c)** Você teve a oportunidade de expor sua opinião? Soube se colocar e ouvir os colegas?
   - **d)** Qual foi o sistema de disputa dos jogos? Foi justo? Poderia ser diferente?
2. Sobre a participação na vivência do futebol organizado pela turma, responda:
   - **a)** Como você se sentiu jogando ou assistindo aos jogos?
   - **b)** Todos tiveram a oportunidade de participar? Caso não, por que isso ocorreu?
   - **c)** Todos tiveram vontade de participar? Por quê?

Fala aí! Provoque os alunos a se posicionar em relação à experiência de jogar, pensando em como ela poderia ser mais prazerosa para aqueles que se sentiram frustrados ou oprimidos na vivência.

Fala aí!

Quais medidas podem ser adotadas para que o jogo se torne mais inclusivo e interessante para todos?

LEITURA

Os textos a seguir tratam do *Fútbol Callejero*. O primeiro é um recorte de um artigo acadêmico, no qual se explica a metodologia para o desenvolvimento dessa prática. O segundo é uma matéria jornalística sobre o Mundial de Futebol de Rua, realizado em 2014 na cidade de São Paulo, com depoimentos sobre a experiência dos organizadores e jogadores participantes do evento. Esses dois textos irão pautar as discussões e experiências de participação que se sucedem no capítulo, definindo formas de relacionamento orientadas por valores como diálogo, cooperação, solidariedade e respeito. Nestas leituras, são contempladas as habilidades EM13LGG203 e EM13LGG204.

Você vai conhecer agora a metodologia chamada *Fútbol Callejero*, que nasceu de um projeto de Educação Popular na Argentina. Nos dois textos que seguem, você terá informações sobre como é essa prática e sobre o Mundial de Futebol de Rua, que foi realizado em 2014 na cidade de São Paulo.

Texto 1

Fútbol Callejero: nascido e criado no Sul

Ao situar as origens do *fútbol callejero*, encontramos a história de sua criação [...] por jovens latino-americanos com idade entre 14 e 15 anos, acompanhados pelo ex-jogador de futebol semiprofissional Fabián Ferraro, junto ao Club Atlético Defensores del Chaco, em Moreno, bairro periférico e empobrecido da área metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

[...]

Lançando mão de seu *status* de liderança, Fabián Ferraro propôs o desenvolvimento de partidas de futebol, que passou a denominar *fútbol callejero*, disputadas por equipes mistas (homens e mulheres jogando juntos/as), envolvendo promoção de atitudes e valores que [...] se consolidaram como os três pilares fundamentais do método: respeito, cooperação e solidariedade.

Outra especificidade do método *fútbol callejero* reside na organização das partidas disputadas em três tempos. Assim, no 1º tempo, jogadores e jogadoras que irão participar formam um círculo para estabelecer acordos referentes às regras do jogo.

Movimento pedagógico e político tipicamente latino-americano. No Brasil, Paulo Freire foi um dos principais disseminadores deste método. [...]

A Educação Popular defende que só pode haver uma sociedade justa e democrática se as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e das raízes dos problemas que as afetam.

Assim, por meio da educação, seria possível conceber estratégias para concretizar transformações sociais a favor dos setores populares.

EDUCAÇÃO POPULAR. *Centro de Referências em Educação Integral*. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-popular/>. Acesso em: 23 maio 2020.

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

MODERNA

Neste momento, o mediador ou mediadora (pessoa que é uma referência reconhecida pelo grupo) toma nota das regras e acordos firmados pelos/as participantes.

Após combinar as regras, é iniciado o 2º tempo, balizado pelos acordos estabelecidos no momento anterior. Durante o 2º tempo, o mediador ou mediadora deverá observar atentamente o jogo e, sempre que necessário, fazer anotações de eventos que tenham relação direta com as regras combinadas e que foram estabelecidas para a partida.

Transcorrido o 2º tempo, é formado um novo círculo e iniciado o 3º tempo, comumente denominado *mediação*. Esta é iniciada a partir da transformação do número de gols em pontos, sob uma premissa de que a equipe que mais converteu gols inicia a mediação com 2 pontos, enquanto a equipe que menos converteu gols inicia com 1 ponto.

Em continuidade, o/a mediador/a problematiza situações ocorridas nos momentos anteriores (1º e 2º tempo); consulta os/as jogadores/as acerca da manifestação do respeito (ou não) para com outrem, sendo outrem da mesma equipe ou da equipe adversária; consulta os/as participantes acerca do respeito (ou não) para com as regras e acordos previamente estabelecidos; consulta os/as jogadores/as acerca das atitudes que possuem relação com cada um dos pilares do método (respeito, cooperação e solidariedade), os quais também geram pontos (a valoração atribuída a cada um dos pilares do *fútbol callejero* está condicionada ao contexto, gostos e interesses de seus/suas praticantes). O término da partida é marcado pelo consenso entre os/as participantes acerca do resultado final e firmado, geralmente, com aplausos.

[...] [No *fútbol callejero*] os/as participantes, por exemplo, criam regras (1º tempo), desenvolvem um jogo que prescinde ao controle de terceiros/as (árbitro/a durante o 2º tempo) e que, ao final (no 3º tempo), avaliam a qualidade das relações estabelecidas com outrem e também com os próprios acordos firmados previamente.

BELMONTE, Maurício Mendes; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. *Fútbol callejero*: nascido e criado no Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 116, set. 2018, p. 155-178. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rccs/n116/n116a08.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

Texto 2

No Mundial do Futebol de Rua, jogadores fazem as regras

9 julho 2014
Colaborou Paulo Idoleta

Se um dos assuntos polêmicos da Copa [de 2014] tem sido o padrão de arbitragem, esse problema não deve ocorrer em outro Mundial de futebol sendo disputado em São Paulo – o Mundial de Futebol de Rua, onde quem faz as regras são os jogadores, logo antes de entrar em campo.

O torneio, que está sendo realizado em São Paulo até o dia 11 de julho, reúne jovens de 20 países, que jogam segundo um método de "três tempos", criado pelo ex-jogador argentino Fabián Ferraro.

O "1º tempo" consiste numa rápida discussão sobre as regras, o "2º tempo" é o da bola rolando, o da partida em si, e o "3º" ocorre após o jogo, uma espécie de debate sobre os acertos e erros de cada equipe – debate que também define o vencedor, levando em conta vários fatores, entre eles, claro, quem fez mais gols.

"Isso desenvolve nos jovens a capacidade de argumentação, de defender seus pontos de vista", disse à BBC Brasil Eleilson Leite, coordenador da ONG Ação Educativa – que implanta a metodologia no Brasil – e coordenador-executivo do Mundial de Rua.

"Há um estranhamento deles com o 'sentar para definir regras', porque todo mundo acha que já sabe tudo sobre futebol. Mas, com o passar do tempo, eles passam a se sentir empoderados porque definem as regras."

Os debates muitas vezes duram mais que o tempo de bola rolando, que em geral é de 20 minutos. Mas o empenho dos jogadores é o mesmo.

"Estávamos acostumados com o futebol normal, em que as regras já estão prontas e a gente sabe. Mas discutir as regras depois é bom, porque a gente descobre o que fizemos de certo e de errado", disse Ishaq Munaya, jogadora de Gana, à BBC Brasil.

Meninos e meninas

A maioria dos jogadores, que têm entre 16 e 21 anos, vem de bairros e comunidades de baixa renda de suas cidades. Suas passagens para o Brasil foram pagas por uma combinação de patrocínios, doações de governos locais e de ONGs.

Hospedados em Centros Educacionais Unificados (CEUs) em bairros da periferia de São Paulo, eles dizem ter feito amizades entre si e com as crianças e adolescentes brasileiros que frequentam os centros. "Nos demos bem com os brasileiros, apesar da barreira do idioma. Nós nos comunicamos fazendo sinais, então está tudo bem", diz Ishaq.

Na capital paulista, Eleilson Leite diz que os jovens resistiram ao método argentino de futebol de rua no início – uma das regras é que meninos e meninas jogam juntos, sem distinção.

"Primeiro eles não aceitavam, depois foram condescendentes com as meninas. Depois, com o desenvolvimento, eles passaram a ficar no mesmo patamar. Quando chegamos nesse equilíbrio de gênero, as coisas avançam muito mais", afirma Leite.

Para os jogadores de outros países, o preconceito inicial com meninas que jogam futebol também foi uma barreira a ser vencida. "É diferente de tudo. Era muito difícil, porque estava acostumado a jogar só com homens e nos entendíamos em tudo. E estar com as meninas e apoiá-las era mais complicado, porque não falamos com elas no campo como falamos com homens", diz o argentino Franco Rodríguez.

"Agora eu acho melhor (jogar com mulheres). Me sinto mais confortável, sei que as meninas sabem jogar tanto quanto os homens."

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/07/140709_wc2014_futebol_de_rua_vale_cc>. Acesso em: 23 maio 2020.

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

MODERNA

Papo aberto sobre os textos

1. No *Fútbol Callejero*, todos têm o direito de escolher as regras, bem como de opinar sobre as regras propostas pelos colegas, argumentando contra ou a favor delas. Também podem debater sobre as atitudes de sua equipe e da adversária, seguindo os deveres de respeitar a opinião dos colegas, de cumprir as regras que foram acordadas coletivamente e de aceitar as decisões tomadas pelo coletivo.

1. **Como você identifica a noção de direitos e deveres no jogo de *Fútbol Callejero*?**
2. **Sobre a exigência de o jogo ser realizado em grupos mistos, ou seja, homens e mulheres ou meninos e meninas juntos nos times, responda:**
   a) Quais são as dificuldades que podem surgir?
   b) Segundo Eleilson Leite, entrevistado no **Texto 2**, as dificuldades dos times mistos podem ser gradativamente superadas. Para você, o que significa ir além da condescendência, colocando todos os integrantes do time misto no mesmo patamar?

2a. Podem surgir situações de preconceito, em que as pessoas questionem a capacidade e a habilidade dos jogadores em função do gênero a que pertencem.

2b. Conforme o texto 2, com o tempo, os meninos passaram a rever suas posturas, reconhecendo que as meninas podem jogar tanto quanto eles e valorizando a presença delas nos jogos. Ainda segundo o coordenador, chegar ao equilíbrio de gênero é o que permite o avanço dos times. A fala do jovem argentino entrevistado reafirma a tese do coordenador, reforçando que houve um estranhamento de início, mas que, depois, passou a sentir-se mais confortável e a apoiar as meninas, achando que o jogo melhora com a presença delas.

Por dentro dos textos

1. Jogo em três tempos; todos jogando juntos, independentemente do gênero, e ausência de árbitro.

1. **Quais são as características básicas do *Fútbol Callejero*?**
2. **Se não há arbitragem no *Fútbol Callejero*, quem é responsável pela definição das regras e por garantir seu cumprimento?**
3. **Qual é o papel do mediador no jogo?**
4. **Como é feita a contabilização dos pontos e a definição do resultado final em uma partida de *Fútbol Callejero*?**
5. **No Texto 2, o coordenador-executivo do Mundial de Futebol de Rua, Eleilson Leite, afirma que a metodologia do jogo "desenvolve nos jovens a capacidade de argumentação, de defender seus pontos de vista". Quais são as características do jogo que propiciam o desenvolvimento dessas capacidades?**

Investigue

Considerando os três pilares de sustentação da metodologia do *Fútbol Callejero*, pesquise exemplos possíveis das seguintes atitudes durante o jogo:

a) Respeito.
b) Cooperação.
c) Solidariedade.

É lógico!

A resposta da questão 5 prevê que você reconheça padrões; no caso, aqueles típicos da situação de argumentação. Você deverá buscar regularidades entre eles e a metodologia em análise.

Bate-papo de respeito

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

Vandrigo Lugarezi Magalhães é educador da associação civil sem fins lucrativos Ação Educativa, responsável pelo projeto de núcleos de *Fútbol Callejero* nas periferias de São Paulo. Leia a sua fala.

MUNDIAL FUTEBOL DE RUA

Elaborado com base na fala de Vandrigo Lugarezi Magalhães no vídeo "Copa América de Futebol de Rua: muito mais que uma vitória". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yHIO0vwrF_4>. Acesso em: 23 maio 2020.

Em grupos, discutam a afirmação de Vandrigo de que as meninas não devem ser tratadas de um jeito diferente, uma vez que elas são iguais e têm os mesmos direitos. Considerem a pertinência dessa fala nas aulas de Educação Física: como vocês veem isso nos jogos da turma? Como vocês analisam a possibilidade de meninos e meninas jogarem juntos? É uma realidade? Existem dificuldades e problemas? É possível fazer de forma diferente?

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

2. Os próprios jogadores, sob a supervisão do mediador.

3. Mediar as discussões e anotar a definição das regras criadas coletivamente pelos jogadores; no decorrer do jogo, observar e tomar nota de situações que tenham relação com as regras acordadas; e mediar, na roda final, o diálogo dos jogadores sobre as atitudes no jogo a partir dos pilares de respeito, cooperação e solidariedade. Também deve contabilizar os pontos desses pilares em conjunto com os jogadores.

4. Uma parte dos pontos é atribuída com base no resultado do 2º tempo e a outra decorre do 3º tempo. Os jogadores, com o auxílio do mediador, discutem as atitudes de todos durante a participação no jogo e atribuem pontos às equipes com base nos pilares de respeito, cooperação e solidariedade. O resultado final é obtido pelo somatório de pontos acumulados nos dois tempos de jogo. Assim, o placar do 2º tempo não é o único parâmetro a definir o vencedor da partida.

5. A formulação coletiva de regras no 1º tempo e o diálogo sobre as atitudes manifestadas no jogo, realizada na roda de conversa no 3º tempo.
Verifique se os alunos perceberam que, nesses dois momentos do jogo, os participantes têm a oportunidade de argumentar, ouvir os argumentos dos colegas, defender seus pontos de vista, mudar de opinião e assumir outros tipos de manifestação comuns no debate público.

MODERNA

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

BORA PRA QUADRA ?

Nesta atividade, a proposta é que os alunos novamente sejam protagonistas na organização da vivência do futebol. A diferença em relação à atividade da seção **Bora pra quadra?** proposta anteriormente é que agora eles terão o compromisso de orientar essa prática pelos princípios do *Fútbol Callejero*, trabalhando a capacidade de analisar diferentes argumentos e opiniões para mediar conflitos e chegar a consensos. Em um primeiro momento, seja o mediador do jogo, participando da divisão das equipes e da definição do sistema de disputa. Problematize a importância de adotar critérios democráticos e inclusivos nessas etapas. Em seguida, faça a mediação dos primeiros jogos. Após alguns jogos, conforme ficar mais evidente a apropriação da metodologia por parte da turma, deixe que os próprios alunos voluntários façam a mediação dos jogos, de forma individual ou em duplas.

Para o desenvolvimento de todo o processo, possibilitando que os alunos vivenciem a proposta de forma mais efetiva, provavelmente será necessário mais de uma aula. Uma sugestão é realizar toda a parte de definição prévia da escolha da modalidade, formação das equipes e definição do sistema de disputas em uma aula, seguida de uma vivência mais curta do jogo, para que, na aula seguinte, aproveitando os mesmos combinados, eles tenham a oportunidade de jogar por mais tempo. Nesta atividade, são desenvolvidas as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501 e EM13LGG502.

Fútbol Callejero

Agora chegou o momento de experimentar o *Fútbol Callejero*. Você e sua turma, com a mediação do professor, deverão realizar os jogos seguindo estas características: jogo em três tempos; regras acordadas coletivamente; equipes mistas; pontuação para os pilares de valores (respeito, cooperação e solidariedade); jogo sem árbitros; jogo feito com mediação (inicialmente feita pelo professor e, posteriormente, por vocês mesmos).

Organização prévia do jogo

Pontuação: no *Fútbol Callejero,* a contagem de gols marcados no segundo tempo deve ser convertida em uma pontuação simbólica, ou seja, se uma equipe vence por 10 × 0, por exemplo, ela não computa 10 pontos: essa pontuação é convertida para valores pré-acordados para que não se estabeleça uma desigualdade muito grande entre as equipes. Assim, nesta etapa, define-se a pontuação convertida que deverá ser atribuída no 2º tempo do jogo. Uma possibilidade é atribuir 2 pontos ao vencedor e 1 ao derrotado no 2º tempo, independentemente do placar do jogo, e 1 ponto a cada equipe em caso de empate. Assim, as equipes iniciariam o 3º tempo com essa pontuação. O passo seguinte é definir a pontuação a ser atribuída a cada um dos três pilares no 3º tempo. Como sugestão, indicamos a atribuição de 2 pontos a cada um dos pilares. Dessa forma, torna-se possível que uma equipe vença a partida por ser mais cooperativa, solidária e/ou respeitosa, apesar de ter perdido o jogo no 2º tempo. Esse é um dos princípios que orientam o *Fútbol Callejero*, ou seja, valorizar mais o poder de argumentação e a atenção aos valores humanos do que a qualidade técnico-tática.

Sistema de disputas: a etapa seguinte consiste na definição do sistema de disputas. Nesse momento, decide-se como será definido quem jogará primeiro e os confrontos seguintes. Lembrem-se de garantir o direito de participação de todos de forma proporcional. Também é importante delimitar a duração de cada um dos tempos dos jogos, pois é preciso que o período da aula seja dividido de forma a garantir a participação de todos. Vocês podem combinar com o professor de iniciar com jogos mais curtos na aula em que fizeram todos os combinados e, nas seguintes, aproveitarem todas as definições prévias (formação das equipes, definição dos sistemas de pontuação e de disputa) para realizar os jogos com tempos ampliados. Para a mediação do jogo, copie no caderno uma planilha ou súmula com campos, como a do exemplo ao lado, para registrar suas informações básicas.

SÚMULA CALLEJERA		
NOME(S) DO(S) MEDIADOR(ES)		
	A	B
ESCALAÇÕES DAS EQUIPES		
REGRAS ACORDADAS		
Placar (gols)		
Placar convertido (pontos)		
RESPEITO		
SOLIDARIEDADE		
COOPERAÇÃO		
RESULTADO FINAL		

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

MODERNA

Durante os três tempos do jogo

Por fim, chegou o momento de jogar. Retomando a metodologia do *Fútbol Callejero*, vocês devem se orientar pelos princípios definidos para cada um dos três tempos.

1º tempo: iniciar com uma roda de conversa na qual os participantes dos dois times definirão quais regras serão adotadas no jogo. Todos têm o direito de propor regras e cada uma delas deve ser apreciada pelo restante da turma, que pode problematizá-la indicando motivos para sua aceitação ou rejeição. Caso haja consenso, o mediador irá anotá-la na súmula; caso seja rejeitada, não fará o registro. Se as opiniões ficarem divididas, o mediador coloca a regra em votação, valendo a vontade da maioria.

2º tempo: os times participarão de um jogo, procurando seguir todas as regras que foram acordadas no primeiro tempo, sem interferência de arbitragem. Todas as polêmicas sobre lances duvidosos precisam ser discutidas e decididas pelos participantes do jogo.

3º tempo: todos se reúnem em uma nova roda de conversa para discutir como foi a experiência do jogo, considerando os pilares de respeito, cooperação e solidariedade. O mediador irá conduzir essa discussão, pautada nos três pilares. As equipes avaliarão se merecem pontos em cada um deles. Após debater e pontuar os pilares, o mediador faz a soma dos pontos e informa o vencedor da partida, que é celebrado por todos com uma salva de palmas.

Estimule-os a pensar nas diferenças entre as experiências, considerando a importância de estabelecer rotinas ou regras que coloquem em destaque as responsabilidades compartilhadas. Espera-se que destaquem, no *Fútbol Callejero*, a noção de direitos e deveres.

Roda de conversa da vivência

Após o término das partidas, discutam as questões a seguir. Respostas pessoais.

1. Comparem os jogos de futebol vivenciados nas duas ocorrências da seção **Bora pra quadra?**, uma, no início do capítulo, e a outra, na vivência proposta conforme a metodologia do *Fútbol Callejero*.
2. Como foi a experiência de formulação coletiva das regras do jogo?
3. Como foi a experiência de jogar com as regras criadas coletivamente?
4. Como foi a experiência de discutir as atitudes no jogo com base nos pilares de respeito, cooperação e solidariedade?
5. Como foi jogar sem arbitragem?
6. Como foi a experiência de jogar com equipes mistas (meninos e meninas juntos)?
7. Como foi a experiência de definir o vencedor da partida considerando os pilares de respeito, cooperação e solidariedade se sobrepondo ao placar do 2º tempo?
8. Como você avalia a expressão de seus direitos e deveres no desenvolvimento dessa vivência?

Biblioteca cultural

O vídeo "Mundial de futebol de rua: atletas da periferia de 20 países se encontram em SP" retrata as experiências de jovens do mundo todo que estiveram em São Paulo em 2014 para participar do Mundial de Futebol de Rua. Assista ao vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=nFtgnDthy6U> (acesso em: 24 maio 2020).

OPERA MUNDI

O vídeo tem a duração de pouco mais de cinco minutos e pode ser exibido ou indicado para a turma. Com base nele, os alunos podem escrever uma comparação entre as experiências que vivenciaram jogando o *Fútbol Callejero* nas aulas com as experiências relatadas pelos jovens participantes do Mundial de Futebol de Rua.

Cena do vídeo "Mundial de futebol de rua: atletas da periferia de 20 países se encontram em SP".

Dica de professor

É importante que, para propor ou criticar uma regra, seja pedida a palavra (erguendo a mão, por exemplo), respeitando a ordem/sequência de solicitação de fala. Outro ponto importante é que só se discute uma nova proposição de regra após a definição da anterior. Ao final, o mediador faz a leitura das regras que foram acordadas pelos dois times.

Como mediador, é importante garantir o direito de fala aos que pedirem a palavra e o respeito a esse momento pelos demais. Outro ponto fundamental é indagar ao propositor da regra o motivo da sugestão. Eles podem propor regras como "todos precisam comemorar os gols com uma dancinha", alegando que isso torna o jogo mais divertido; podem sugerir que "ponto de meninas vale o dobro", alegando que querem incluir ou valorizar as meninas no jogo; podem propor que "dribles bonitos valem como pontos", justificando que deixam o jogo mais interessante de ser acompanhado. Todas essas regras podem ser aceitas, desde que sejam problematizadas pela turma; afinal, nem todos necessariamente concordarão com as justificativas oferecidas.

2º tempo. Nesta etapa, o mediador não interfere no jogo; apenas faz anotações que julgar pertinentes de serem problematizadas no 3º tempo. Por exemplo, se um dos jogadores não recebe a bola durante toda a partida e se sente visivelmente frustrado com isso, no momento de discutir a pontuação referente ao pilar de cooperação, o mediador pode perguntar como essa pessoa se sentiu e se o time acha que cooperou com ela (caso nenhum jogador tenha feito menção anterior à situação).

3º tempo. Na mediação dos pilares, é possível que não haja consenso em relação a uma das equipes ter cumprido ou não seus requisitos. Nesses casos, pode ser preciso fazer uma votação com os membros de ambas as equipes para que essa decisão seja tomada. Sempre é importante chamar a atenção para o fato de que o que está em jogo não é o resultado esportivo, mas sim a apropriação de valores, o exercício de argumentação e escuta e a compreensão das dimensões dos direitos e deveres deles enquanto jogadores, que podem ser extrapolados para o exercício da cidadania.

8. Procure ressaltar a importância de todos terem seus direitos de fala respeitados, tanto na construção das regras como na mediação do 3º tempo. Todos têm o direito de indicar regras, de não concordar com as propostas e de se manifestar em relação à discordância. Sobre os deveres, lembre-os da importância de cumprir os combinados, de respeitar a fala dos colegas e de agir com base nos pilares de respeito, cooperação e solidariedade.

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

MODELA

E SE A GENTE...

ORGANIZASSE OS JOGOS INTERCLASSES *CALLEJEROS*?

Realize uma assembleia com os alunos, para avaliarem como são organizadas as competições esportivas internas da escola e analisarem a possibilidade de realizar um evento no qual a ênfase esteja nos princípios orientadores da metodologia *Callejera* e não na competição em si. Nesta atividade são desenvolvidas as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501 e EM13LGG502.

Nesta seção, vocês realizarão um evento entre turmas da escola adotando como base a metodologia *Callejera,* ou seja, a lógica do *Fútbol Callejero* aplicada a qualquer outra modalidade esportiva ou prática corporal.

Preparação

1. **Com o auxílio do professor, avaliem quais são as competições esportivas internas realizadas pela escola e a possibilidade de adequar uma delas à metodologia *Callejera*. Vocês também podem criar uma específica nesse formato.**
2. **Analisem quais poderiam ser as turmas convidadas para o evento.**
3. **Escolham a(s) modalidade(s) esportiva(s) que serão disputadas nos Jogos Interclasses *Callejeros*.**
4. **Estabeleçam os critérios que serão adotados para a formação das equipes participantes. Algumas possibilidades são: definir o número de meninos e meninas por equipe; deixar os interessados se organizarem em equipes livremente; definir os integrantes das equipes contemplando diferentes anos de ensino.**
5. **Combinem como será realizada a mediação dos jogos. Uma possibilidade interessante é delegar a mediação aos alunos da turma (individualmente, em duplas etc.), que já se familiarizaram com a metodologia.**
6. **Decidam qual será a duração dos tempos de jogo e a pontuação a ser atribuída para o placar do 2º tempo e a cada pilar do 3º tempo.**
7. **Definam o cronograma do evento e reservem o espaço (quadra e/ou outros espaços) no qual será realizado o evento.**
8. **Divulguem o evento na escola, destacando que seguirão a lógica da metodologia do *Fútbol Callejero*, apresentando para a comunidade essa prática social e os aspectos que a diferenciam do futebol convencional.**
9. **Realizem as inscrições das equipes.**
10. **Estipulem o sistema de disputa, considerando que o foco da metodologia *Callejera* não está na competição, mas sim no diálogo, na argumentação e na mediação.**
11. **Divulguem o cronograma dos jogos.**

10. Procure auxiliar os alunos na condução do processo, mas, na medida do possível, deixe que eles tomem as decisões e executem todas as ações necessárias. Sobre a lógica do sistema de disputas, alerte-os sobre a importância de não se apoiar em parâmetros de comparação, seleção e eliminação das equipes.

Realização

1. **Organizem uma abertura, apresentando a todos os participantes mais uma vez os princípios básicos da metodologia *Callejera*.**
2. **Desenvolvam os jogos conforme acordado na preparação.**

11. Dependendo dos espaços disponíveis, auxilie os alunos a realizar os jogos paralelamente em diferentes locais da escola. Compartilhe com eles também a possibilidade de sobrepor tempos de diferentes jogos, realizando o 1º e/ou o 3º tempo de um jogo do lado de fora da quadra enquanto o 2º tempo de outro jogo estiver ocorrendo nesse espaço.

Avaliação

Ao final do evento, realize uma grande roda de conversa com todos os participantes para avaliar como foi praticar um esporte na perspectiva da metodologia do *Fútbol Callejero* e como se manifestam os direitos e deveres de cada um e os da coletividade em experiências desse tipo.

Recado final

O fenômeno esportivo tem como uma de suas principais características a competição. Neste capítulo, você conheceu uma outra forma de vivenciar o esporte. Por meio da metodologia do *Fútbol Callejero*, a competição não é esquecida, mas colocada em perspectiva, perdendo o protagonismo para outros aspectos, como o diálogo, os valores morais, a igualdade de gênero e a mediação de conflitos. Os processos de construir coletivamente as regras, monitorar seu cumprimento e avaliar atitudes evidenciam a importância de operar dentro do binômio direitos e deveres para o estabelecimento de relações pautadas no bem comum. Cabe ressaltar que o capítulo foi sobre o *Fútbol Callejero* com a sinalização da adoção dessa metodologia para abordar outros esportes e práticas corporais, mas a matriz da metodologia *Callejera* pode ser extrapolada para todos os níveis de relação, dentro e fora da escola.

Nessa avaliação final, retome questões que foram feitas para a turma na roda de conversa do *Fútbol Callejero* para que, agora, com todos os participantes do evento, possa ser feita uma reflexão pautada principalmente pela importância do estabelecimento de diretrizes que permitam um espaço democrático, no qual os direitos e deveres sejam respeitados e valorizados.

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

MODERNA

UNIDADE

2

A experiência de ver os diálogos da arte

Arte conversa com arte. Arte inspira arte. Arte cria outras artes. Nesta unidade, após conhecer alguns diálogos entre obras ou práticas estabelecidos no universo da arte, você experimentará transformar seus sentimentos em dança-teatro, escreverá uma *fanfiction*, criará um videominuto e colocará em prática o trabalho criativo e coreográfico da ginástica para todos (GPT). Curta essas experiências e se envolva nesses processos criativos!

PASCAL VICTOR/ARTCOMPRESS / BRIDGEMAN IMAGES / FOTOARENA

Cena do espetáculo *Vollmond* (Théâtre de la Ville, em Paris), criado por Pina Bausch, uma das precursoras da dança-teatro.

CAPÍTULO

1

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

Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista

Você já assistiu a alguma produção cultural e ficou em dúvida quanto ao gênero ao qual ela pertencia? Será que isso pode acontecer com a dança e o teatro? Já ouviu falar de dança-teatro?

À primeira vista, é comum acharmos que a dança-teatro consiste em uma fusão de linguagens, uma simples mistura de elementos da dança e do teatro. Porém, como discutiremos neste capítulo, o universo da dança-teatro já se consolidou como uma linguagem artística de características próprias.

RODOLFO LO BIANCO

No Brasil, há grupos e companhias cujos trabalhos são elaborados a partir da linguagem da dança-teatro, como é caso da Cia. Étnica de Dança e Teatro, fundada em 1994, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). A coreógrafa Carmen Luz, que também dirige a companhia, elabora trabalhos com base no diálogo entre o universo das tradições negras e a dança contemporânea. Na imagem, cena do espetáculo *Cadiqué* (2011), encenado pela companhia no Teatro Cacilda Becker (RJ).

A maior referência dessa forma de diálogo entre as artes é a alemã Pina Bausch (1940-2009). Você já ouviu falar dela? Neste capítulo, a partir de discussões e vivências práticas, poderemos apreciar e nos posicionar diante de sua obra e do legado que ela deixou para a história da dança-teatro.

MOENKEBILD/ULLSTEIN BILD VIA GETTY IMAGES

Pina Bausch, em fotografia de 1998.

LEITURA

Na proposta a seguir, os alunos entrarão em contato com três materiais diferentes sobre dança-teatro: o *site* da companhia de Pina Bausch; o *trailer* do documentário *Pina*, de Wim Wenders; e o vídeo de uma cena do espetáculo *Palermo Palermo*, da coreógrafa alemã. Tais fruições poderão aguçar a sensibilidade e a imaginação dos alunos, ampliar seus repertórios e desenvolver visão crítica a respeito dessas manifestações, conforme sugerem as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Entraremos em contato com o universo da dança-teatro e de Pina Bausch por meio de três materiais diferentes.

Material 1

Acesse o *site* da companhia Tanztheater Wuppertal, de Pina Bausch. Navegue livremente por ele e procure observar o trabalho da artista, suas obras e sua trajetória. Como o *site* não está em português, você talvez tenha de acionar o tradutor automático ou contar com a ajuda de seu professor de Língua Inglesa.

O *site* pode ser acessado pelo *link* <http://www.pina-bausch.de/en/> (acesso em: 9 jul. 2020).

Neste capítulo, que explora uma manifestação de dança cênica – a dança-teatro –, os alunos, além de entrar em contato com trabalhos dos mais importantes nomes dessa manifestação artística, como Pina Bausch, serão convidados a experimentar o processo de criação artística em dança-teatro tendo como mote sentimentos e ciclos (naturais, políticos, entre outros). Esperamos, desse modo, colocar em ação sobretudo as habilidades EM13LGG101, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603.

Um dos aspectos principais dessa linguagem é a ênfase no gesto expressivo e na incorporação da subjetividade do próprio bailarino à coreografia. Na dança-teatro, a história pessoal dos dançarinos e os elementos do cotidiano são incorporados à obra, e o artista, em geral, é convidado a ser ele mesmo, a não interpretar.

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.

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

Material 2

Professor, o *trailer* pode ser acessado pelo *link* <https://www.youtube.com/watch?v=F-cV74Mq7KU> (acesso em: 9 jul. 2020).

Assista ao *trailer* do documentário-homenagem (ou vídeo-dança) *Pina* (2011), do cineasta alemão Wim Wenders (1945-). Observe, com atenção, o texto verbal que aparece. Se precisar, peça a ajuda do professor de Língua Inglesa.

Renomado cineasta alemão, Wim Wenders é uma figura de extrema importância no cinema mundial, tendo recebido diversos prêmios e reconhecimentos. *Paris, Texas* (1984) e *Asas do desejo* (1987) são os seus filmes mais conhecidos.

REPRODUÇÃO

Cartaz do filme *Pina*, de Wim Wenders. A produção concorreu, em 2012, ao Oscar de melhor documentário.

Material 3

Professor, a cena pode ser acessada pelo *link* <https://www.facebook.com/TanztheaterPinaBausch/videos/1663050853845479> (acesso em: 9 jul. 2020). Os alunos não precisam estar logados em nenhuma rede social para acessá-lo.

Assista a uma cena da obra *Palermo Palermo* (remontagem de 2019), de Pina Bausch. O espetáculo estreou em 1989. Procure observar atentamente a dança, que traz elementos marcantes da assinatura da coreógrafa alemã.

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

Investigue

Palermo, que dá nome ao espetáculo de Pina, é uma cidade que fica na região da Sicília, na Itália. Com base na observação dos figurinos das dançarinas e da música que dançam na cena do **Material 3**, pesquise de que forma esses elementos dialogam com a cidade de Palermo e sua história.

LASZLO SZITO

BAUSCH, Pina. *Palermo Palermo*. 1989. Espetáculo de dança-teatro remontado em 2019. Teatro Opernhaus, em Wuppertal (Alemanha).

Biblioteca cultural

Assista à obra *Palermo Palermo* completa, em versão restaurada, no *link* <http://www.pinabausch.org/en/editions/film/palermo-palermo> (acesso em: 13 jun. 2020).

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

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

Papo aberto sobre a dança-teatro

1. Resposta pessoal. Alguns alunos podem já ter ouvido falar de Pina, especialmente por conta do filme de Wenders.

2. Resposta pessoal. Comente que é possível perceber que se trata de uma importante companhia de dança, visto que há a indicação de muitos trabalhos distribuídos ao longo de sua história, com circulação pelo mundo todo.

1. **Você já tinha ouvido falar do trabalho de Pina Bausch e de sua companhia? Já havia assistido a alguma obra da coreógrafa alemã pela internet?**
2. **O que mais chamou sua atenção quando navegou pelo *website* da companhia dessa artista?**
3. **"É dança?", "É teatro?", "Ou apenas vida?". Wim Wenders lança, no início do *trailer* de seu filme, essas perguntas-provocações. Pelos materiais que viu, como você responderia a essas perguntas?**
4. **Quais elementos do teatro e quais elementos da dança você conseguiu identificar nos materiais que viu?**
5. **O que você notou observando as expressões faciais e físicas dos artistas nos dois vídeos?**
6. **Em sua opinião, por que essa linguagem se chama dança-teatro, e não teatro-dança? Isso faz diferença?**

6. Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que há, sim, diferença entre chamar de dança-teatro e de teatro-dança, porque, antes de tudo, trata-se de uma dança, ainda que se utilizem alguns elementos que, tradicionalmente, poderiam estar mais associados à linguagem teatral.

7. **Desde que viu, pela primeira vez, uma apresentação da Tanztheater Wuppertal, o diretor Wim Wenders sentiu que deveria filmar a companhia. No entanto, ainda hesitou por 20 anos, "pois achava que não podia mostrar o trabalho de Pina corretamente em um filme plano normal". Em 2006, ao assistir a um *show* da banda irlandesa U2 filmado em 3-D, descobriu de que forma poderia fazer isso.**

Por que a tecnologia 3-D fez tanta diferença para o documentário *Pina*?

Porque somente filmando em 3-D Wenders garantiria que seus espectadores teriam uma experiência mais próxima da realidade, mais parecida com a de um balé de verdade. Professor, a citação foi retirada de uma entrevista que Wim Wenders concedeu à jornalista Juliana Vaz, da *Folha de S.Paulo*, em outubro de 2010. O texto completo está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1910201012.htm> (acesso em: 11 jul. 2020).

Por dentro da dança-teatro

1. **Em geral, os críticos associam o trabalho realizado pelo grupo de Pina ao Expressionismo alemão. Pesquise as características dessa vanguarda artística e identifique que elementos desse movimento aparecem no *trailer* do documentário *Pina* e na cena de *Palermo Palermo*.**
2. **Reveja a cena de *Palermo Palermo* e observe as bailarinas como um conjunto e individualmente. Descreva suas expressões físicas e faciais. Leve em conta também os figurinos e a forma como ocupam o espaço cênico.**
3. **Uma das estratégias coreográficas mais recorrentes no trabalho de Pina é a repetição de movimentos ou de pequenas sequências. Essa marca está presente na cena de *Palermo Palermo*? Justifique sua resposta.**

3. Resposta pessoal. Primeiramente, conduza a reflexão sobre as perguntas do diretor, chamando a atenção dos alunos para o fato de aparecerem, como complementos às perguntas, na sequência do *trailer*, palavras que remetem a sentimentos muito humanos, como "amor", "beleza" e "liberdade". Conte a eles que uma das principais características da obra de Pina é abordar sentimentos universais e, com isso, comunicar-se com plateias no mundo todo. Embora o vídeo tenha diversos recortes de diferentes obras, é possível se aproximar bastante do universo da dança-teatro de Pina Bausch pelo *trailer*.

4. Resposta pessoal. Para que os alunos percebam, por conta própria, que a dança-teatro não consiste na simples fusão dessas duas linguagens, é importante que consigam identificar, separadamente, elementos de cada uma delas. Teatro: expressões fortes e marcantes; os bailarinos parecem, muitas vezes, mais interpretar um papel do que dançar; identificação de personagens com características específicas; ações cotidianas; o uso de cenário e adereços cênicos como cadeiras; e presença de narrativa. Dança: momentos de sequências coreográficas e de improvisação; a postura dos bailarinos e a forma como demonstram engajamento no gesto expressivo; forma coreográfica de pensar o corpo no espaço e no tempo (distribuição dos corpos no palco, diferentes formações e intensidades, alternância e oposição entre qualidades de movimento etc.).

5. Resposta pessoal. É possível perceber agonia, desespero, paixão, amor, alegria, tristeza, revolta, entre outros sentimentos expressos no corpo como um todo (além daqueles escritos no *trailer*), não apenas no rosto. Se necessário, assista novamente aos vídeos com os alunos e falem sobre esses detalhes conforme os movimentos forem transcorrendo.

1. Expressionismo é o nome de uma vanguarda artística europeia do início do século XX. Para os expressionistas, a expressão subjetiva na arte se projetava do artista para a realidade, colocando ênfase nos aspectos subjetivos. É comum, na arte expressionista, o uso de figuras deformadas, de cores contrastantes e de pinceladas vigorosas. O movimento defendia que a arte deveria ter o papel de cultivar temas como a alienação e a miséria, com representações de figuras deformadas e feias e o uso de cores vibrantes. No material de estudo tem destaque a intensidade das expressões faciais e do corpo dos artistas; Pina utiliza muito do material emocional dos dançarinos em suas composições. Os rostos e as cores dos figurinos também mostram diálogo com as figuras deformadas e as cores contrastantes e vigorosas da vanguarda alemã. Explique aos alunos que muitas obras de Pina trabalham com a dicotomia entre bem e mal e abordam os vários tipos de violência sofridos pelas pessoas.

Quando tinha 15 anos, Pina Bausch foi aceita na Folkwang Schule, escola de dança fundada, em 1927, por Kurt Jooss (1901-1979). Jooss havia sido aluno da coreógrafa Mary Wigman (1886-1973), que, inspirada pelo contato com Rudolf Laban (1879-1958), buscou maneiras de libertar a dança dos padrões rígidos do balé clássico, como forma de ampliar suas possibilidades expressivas.

> Artista e pensador que desenvolveu um estudo minucioso do movimento humano, o que potencializou o repertório de gestos que um bailarino poderia realizar.

Influenciada por esses artistas e professores, Pina vem desenvolvendo, ao longo de sua carreira, um tipo de dramaturgia – a dança-teatro – em que a expressão das subjetividades – os sentimentos de dor, perda, amor, esperança, ódio – tem papel central.

Nestes estudos, os alunos aprofundarão seu entendimento da dança-teatro e de sua origem, conhecendo um pouco mais da trajetória da coreógrafa Pina Bausch. Ampliarão, assim, seus repertórios para o desenvolvimento de visão crítica e histórica, conforme sugere a habilidade EM13LGG601.

> **Dramaturgia**, em termos gerais, designa tanto a arte de escrever textos teatrais quanto os próprios textos que resultam dessa escritura. Na dança, ela pode ser a sistematização de um roteiro de ações a serem realizadas pelos dançarinos, sem necessariamente o compromisso de contar uma história. Muitos trabalhos de dança possuem dramaturgias do corpo, em que o próprio gesto e o movimento já são expressivos, sem a necessidade de construir narrativas.

2. Apesar de todas as dançarinas realizarem uma mesma sequência coreográfica, é possível perceber suas individualidades, seja nas expressões físicas e faciais, seja por meio dos diferentes figurinos. Elas repetem movimentos e os gestos vão mudando, mas os braços estão sempre presentes, com alternância de direções, uso do tronco, diferentes posições da cabeça, entre outros elementos que podem ser observados no trecho. Sobre a espacialidade, as dançarinas estão próximas umas das outras, formando uma pequena aglomeração. Explique aos alunos que, na dança, costumam-se designar de "bolinho" momentos em que todos estão juntos, com o mínimo de distância entre os corpos, havendo apenas o espaço necessário para que não haja choques.

3. Espera-se que os alunos concluam que sim, pois as mulheres que dançam fazem pequenas sequências de movimentos e repetem mais de uma vez a mesma organização de movimentos. A repetição de movimentos simples ou "frases de movimentos" é um traço característico dos trabalhos de Pina Bausch e serve para intensificar as tendências físicas e emocionais da coreografia. Destaque para os alunos que o fator de variação da repetição é muito utilizado na dança e, muitas vezes, é um recurso que objetiva modificar os estados de corpo.

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

EM MODERAÇÃO

Sabia?

Assim como *Palermo Palermo* foi inspirado na realidade da região da Sicília, na Itália, a peça *Água* (2001) tem como referência o Brasil, suas características geográficas e seus costumes. Para a composição da peça, Pina Bausch permaneceu aqui por algumas semanas fazendo pesquisas. Os cinco sentidos são explorados na criação dessa dramaturgia, além da exuberância natural do país, que é compartilhada por meio de projeções de vídeos com as quais os dançarinos interagem.

ROBBIE JACK/CORBIS/GETTY IMAGES

BAUSCH, Pina. *Água*. Inglaterra, 2010. Nesse espetáculo de dança-teatro da companhia de Pina Bausch, o público é transportado para algumas regiões do Brasil. A brasileira Regina Advento é uma das bailarinas. Teatro Playhouse, em Edimburgo (Escócia).

Na internet, é possível encontrar trechos do espetáculo *Água*. Se possível, assista com os alunos ou incentive-os a fazê-lo em suas casas.

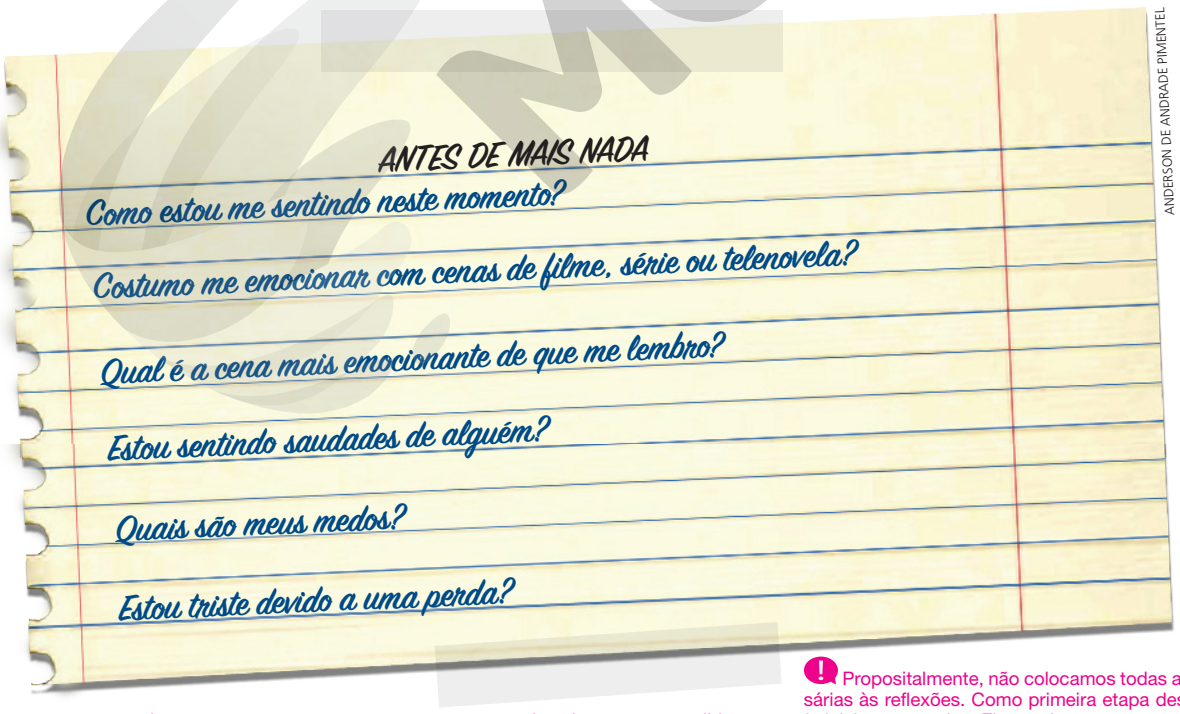
Caso queira se aprofundar no assunto, o livro *Pina Bausch* (São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018), do jornalista, crítico de arte e professor universitário Fabio Cypriano, tornou-se grande referência para o estudo da obra da coreógrafa e dançarina.

EXPERIMENTANDO SER COREÓGRAFO E DANÇARINO

Pina Bausch utilizava um método de criação em suas obras que partia de perguntas feitas aos dançarinos, relativas a temas como amor, ódio, medo, solidão, companheirismo, cumplicidade, tristeza, repressão e alegria. Por esse motivo, suas danças são repletas de gestos expressivos que revelam emoções dos dançarinos, como choro, risos e até conversas com o público.

Vamos, agora, experimentar um processo de criação inspirado nesse método.

Esta proposta de atividade prevê que os alunos, tendo como referência o modo de criação pautado em perguntas desenvolvido por Pina Bausch, participem de um processo criativo que trabalha a intersecção entre as linguagens da dança e do teatro. Objetiva-se, desse modo, o desenvolvimento da habilidade EM13LGG603.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Propositalmente, não colocamos todas as perguntas necessárias às reflexões. Como primeira etapa desta produção, peça aos alunos que pensem em outras perguntas que deveriam ser respondidas antes de iniciar a pesquisa. Eles podem, por exemplo, utilizar a própria experiência para propor outras questões. Conduza da forma que julgar mais adequado e acolha todas as perguntas e respostas.

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

MODERNA

Momento de se preparar

1. Espreguice o corpo com delicadeza e tranquilidade: pescoço, braços, pernas, coluna, um após o outro.
2. Sente-se em uma posição confortável. Em seguida, feche os olhos e respire profundamente algumas vezes. Perceba como está sua respiração, dando atenção a cada ciclo respiratório (inspiração e expiração).
3. Ainda com os olhos fechados e atenção à respiração, identifique, agora com mais detalhes, o que está sentindo. Podem ser sentimentos relacionados às perguntas da fase anterior ou sensações de corpo.
4. Espreguice o corpo novamente, enquanto vai abrindo os olhos devagar. Levante-se e realize movimentos articulares, girando a cabeça e os braços, flexionando joelhos e cotovelos, uma parte de cada vez, trazendo movimento para o corpo todo.

Momento de organizar as perguntas

Neste momento, pense em alguns sentimentos relacionados à sua vida. Podem ser aqueles já elencados nas etapas anteriores ou ainda novos sentimentos que surgiram após o aquecimento.

1. Converse com os colegas e formule perguntas associadas a esses sentimentos. Exemplos:
   a) Como me sinto quando estou festejando com amigos?
   b) O que sinto quando fico no escuro?
   c) O que sinto quando me separo de alguém de quem gosto muito?
   Anote as perguntas em seu caderno.
2. Organizem-se em grupos de quatro pessoas cada.
3. Selecionem três perguntas dentre as formuladas pelos integrantes do grupo no item 1. Escrevam cada uma delas em um papel, dobrem-no e o entreguem ao professor.
4. Juntem todos os papéis da turma.
5. Com todos os papéis já reunidos, cada grupo deverá sortear três perguntas.

Biblioteca cultural

Situada no morro do Andaraí, no Rio de Janeiro (RJ), a Cia. Étnica de Dança e Teatro, que trabalha a arte como possibilidade de transformação social e de encontro com a cidadania, promove projetos socioculturais com a participação dos jovens moradores da região. Pesquise sobre esse trabalho nas páginas da companhia existentes nas redes sociais.

CLAUDIA FERREIRA

LUZ, Carmen. *Chica*. 2015. Cena do espetáculo, apresentado no Teatro Cacilda Becker (RJ).

Momento de criar

Neste momento, vocês vão criar uma cena.

1. Utilizando elementos da linguagem da dança-teatro, elaborem uma sequência de movimentos inspirada nas três perguntas sorteadas para o grupo de vocês. Deem especial atenção à expressividade facial e física individual e coletiva e introduzam, como cenários e adereços, objetos que estejam à mão (lápis, caneta, carteira, chaves etc.) e que ajudem a comunicar alguns aspectos das perguntas. Cada pergunta deve ter ao menos um gesto correspondente.

Momento de se preparar. Organize a sala com os alunos de modo que haja espaço para a realização da proposta. Caso a escola conte com um espaço destinado às práticas corporais, dirija-se com a turma para esse local.

Utilize o método de estudo dirigido: dê comandos curtos e deixe que os alunos realizem a movimentação, sem necessariamente ter um padrão a ser seguido. Verifique se todos estão participando da atividade e dê atenção ainda maior aos alunos que porventura tiverem algum tipo de mobilidade reduzida.

Momento de se preparar. 3. Caso perceba que os alunos precisam de orientação, nomeie alguns sentimentos e sensações de corpo: calma, ansiedade, conforto, tensão etc. Contudo, também é importante deixá-los livres, porque cada um deles tem uma maneira de lidar com esse tipo de proposta e uma história de vida e situações pelas quais está passando no momento.

Momento de organizar as perguntas. 1. Comente com os alunos que é possível que as pessoas tenham sentimentos diferentes ao viver a mesma situação. Para algumas pessoas, por exemplo, ficar sozinho no escuro pode gerar um sentimento de paz; para outras, pode gerar medo.

Momento de organizar as perguntas. 5. Não há problema caso os alunos sorteiem as perguntas que eles mesmos escreveram.

Já apresentada na abertura deste capítulo, a Cia. Étnica de Dança e Teatro se dedica a elaborar e compartilhar trabalhos artísticos a partir de aproximações com a dança-teatro, tendo como foco questões relativas às juventudes negras e marginalizadas. Entrando em contato com essas manifestações, os alunos poderão ampliar seus repertórios, o que contribui para a legitimação e valorização de um trabalho que fomenta a visão crítica e histórica, tanto de quem participa dele quanto de quem assiste. Essa proposta vai ao encontro da habilidade EM13LGG601. Na internet, é possível encontrar trechos do espetáculo *Chica* (2015) e, ainda, trechos de *Um filme de dança* (2017), dirigido e produzido por Carmen Luz, também diretora da Cia. Étnica de Dança e Teatro. Se possível, assista às obras com os alunos.

Momento de criar. 1. Mesmo que haja alguma inibição, encoraje os alunos a pesquisar formas de responder às perguntas de uma maneira cênica. Enfatize que, neste momento, não há resposta certa ou errada. É importante que eles tenham espaço para utilizar a criatividade. Caso seja possível e considere oportuno, mostre aos alunos outras cenas dos trabalhos de Pina Bausch, facilmente encontradas no ambiente virtual.

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

MODERNA

2. Uma vez pensada a organização dos gestos, ensaiem diversas vezes. É importante que todos os integrantes do grupo participem da criação e da execução da cena.
3. Se possível, filmem alguns ensaios para que possam avaliar se ajustes são necessários. Procurem observar se os gestos têm expressividade ou se podem ser aprimorados.
4. Feitos os eventuais ajustes, apresentem aos colegas dos outros grupos a cena criada. Ainda não digam quais eram as perguntas.
5. Depois de todas as apresentações, discutam, coletivamente, as sensações despertadas pelas cenas. Neste momento, contem quais eram as perguntas e avaliem se os sentimentos apontados pelos colegas correspondem ao que desejavam na criação.
6. Reapresentem as cenas e, se possível, gravem-nas. Editem o material e compartilhem-no com quem desejarem, como familiares e amigos.

Para as apresentações, organize a sala previamente. É importante dispor os móveis de modo que os alunos tenham espaço para apresentar a cena uns aos outros.

Neste momento, se possível, caso os alunos não tenham apontado soluções interessantes de todos os grupos, valorize ao menos um aspecto de cada um deles. Para auxiliá-los, estimule-os a refletir sobre como os grupos se organizaram espacialmente, como seus gestos expressaram os sentimentos presentes nas perguntas, como foram seus movimentos, seus dizeres (caso tenham existido) etc.

Momento de avaliar

Compartilhem suas impressões uns com os outros a partir das perguntas a seguir:

1. Quais foram as soluções que os grupos encontraram para pensar nos sentimentos e criar as perguntas?
2. Como foi a experiência de criar uma dança-teatro?
3. Como vocês estão se sentindo?
4. Acreditam que realizaram dança-teatro?

Bate-papo de respeito

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

Em 2005, o crítico de arte, jornalista e professor universitário Fabio Cypriano lançou um livro com diversos estudos sobre Pina Bausch e fotografias de seu trabalho, sobretudo sua passagem pelo Brasil, que ele acompanhou de perto. Leia uma das falas de Pina Bausch contidas no livro.

DAVID EBENER / PICTURE-ALLIANCE / DPA / AP PHOTO / GLOW IMAGES

Pina Bausch, em fotografia de 2009.

CYPRIANO, Fabio. *Pina Bausch*. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018. p. 27.

Em sua opinião, o que sensibiliza e toca as pessoas deve ser considerado algo interessante a ser pesquisado em uma criação artística? O que move você e que poderia virar dança? Converse com os colegas e o professor e se posicione, levando em consideração suas impressões sobre como foi utilizar o método de perguntas de Pina na seção **Experimentando ser coreógrafo e dançarino**.

Esta seção prevê que os alunos reflitam e comentem criticamente uma frase proferida pela coreógrafa Pina Bausch sobre o que sensibiliza as pessoas para que se coloquem em movimento na vida. Trabalha-se, assim, a habilidade EM13LGG302.

Comente com os alunos que essa frase sintetiza o modo como a coreógrafa concebe seus trabalhos. A partir dos sentimentos expressos pelos dançarinos a respeito daquilo que os sensibiliza, o universo simbólico do público é ativado, fazendo com que se emocione também. Estimule os alunos a refletir sobre o papel das manifestações artísticas como meios que facilitam o contato do público com suas sensações e emoções, ampliando os modos de olharem para si, suas próprias vidas e suas relações com os outros e o mundo. Valorize o que eles compartilharem e, se necessário, proponha alguns caminhos para que pensem a respeito daquilo que os move. Pode ser, por exemplo, a apreciação de uma obra de arte, o contato com a natureza, encontros com amigos, relações com familiares, a prática de um esporte etc. Cuide para que todas as falas sejam respeitadas e acolhidas. Assim, os alunos podem se sentir à vontade para conversar sobre seus modos de ser e até mesmo sobre aspectos mais íntimos. Retome, também, durante as discussões, alguns elementos vivenciados na seção **Experimentando ser coreógrafo e dançarino**.

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

MODERNA

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

Nesta atividade, os alunos vão atuar em um processo de criação coletiva de uma cena de dança-teatro, podendo recorrer a referências artísticas e a aspectos históricos, sociais e políticos que abranjam os assuntos escolhidos, atendendo ao que sugere a habilidade EM13LGG603.

Representando ciclos

Nesta proposta, vamos refletir sobre ciclos e elaborar uma composição que mobilize os conhecimentos adquiridos e os aprendizados obtidos com as vivências e discussões ao longo do capítulo.

Você já parou para pensar nos ciclos em que estamos inseridos? Todos os dias a Terra cumpre um ciclo, girando em torno de si mesma e criando aquilo que chamamos de dias e noites. Além disso, a cada ano, nosso planeta cumpre um ciclo maior, ao redor do Sol, em um movimento que chamamos de translação. Os governantes têm ciclos de mandato que se iniciam e, após quatro ou oito anos, terminam, a depender do cargo – vereadores, deputados, presidentes, senadores etc. Se reeleitos, podem cumprir mais um mandato. O tempo que passamos na escola também compreende um ciclo. O Ensino Médio, por exemplo, na maioria dos casos, tem um ciclo de 3 anos. (A)

Os ciclos movimentam a vida e nos mostram que tudo está em transformação a todo momento, terminando e recomeçando. Levando isso em consideração, vocês vão criar uma cena de dança-teatro que evidencie algum ciclo de transformação. Ele pode estar relacionado a algum dos ciclos citados anteriormente ou a outro ciclo associado ao interesse de vocês neste momento.

Etapa 1 – Definindo o ciclo a ser representado

1. Organizem-se em grupos de cinco integrantes cada.
2. Cada grupo deve decidir qual ciclo irá representar. Primeiramente, levantem todas as possibilidades e, depois, escolham a que mais agrada a todos. (B)
3. Agora, façam uma pesquisa, em meios impressos e digitais, sobre o ciclo escolhido. (C)
4. Após a definição e pesquisa a respeito do ciclo, reflitam:
   - Quais sensações estão envolvidas nele?
   - De que forma vocês dialogam com ele?
   - De que tipo é ele: natural, político, social etc.?
   - Como vocês se sentem quando esse ciclo se encerra?
   - O que poderá surgir a partir do encerramento desse ciclo?
5. Pensem em outras perguntas que possam enriquecer as investigações. (D)

Etapa 2 – Compondo a cena

1. Com base nas perguntas elaboradas e reflexões realizadas na etapa anterior, comecem a criar uma cena de dança-teatro que explore o ciclo escolhido pelo grupo. Pensem, primeiramente, nos gestos expressivos e nas combinações entre eles. (E)
2. A sequência de movimentos da cena deve evidenciar o início, o desenvolvimento e o fim do ciclo. A coreografia, portanto, será também um ciclo que cada grupo apresentará. (F)
3. Pensem em cenários e adereços que ajudarão a tratar dos ciclos. Esses objetos deverão ser garimpados de casa e ter valor afetivo.
4. Ensaiem algumas vezes, lembrando-se de que o corpo todo deve se manifestar de forma expressiva, como puderam observar nos vídeos a que assistiram durante o capítulo.

Etapa 3 – Apresentando a cena

1. Compartilhem a cena com os colegas dos demais grupos.
2. Assistam às apresentações dos outros grupos com atenção e respeito. Anotem, no caderno, sensações que surgirem a partir das apresentações dos colegas. (G)

Etapa 4 – Compartilhando e avaliando experiências (H)

Depois das apresentações, conversem com os colegas da turma.

1. Quais foram os desafios enfrentados para a elaboração e o compartilhamento das cenas?
2. O que vocês destacam como uma conquista de aprendizagem desta proposta?
3. O que acharam mais interessante, considerando a diversidade de assuntos e as formas estéticas encontradas pelos grupos para representar os ciclos?

Recado final

Neste capítulo, você entrou em contato com a manifestação artística dança-teatro, que contempla elementos dessas duas linguagens, criando uma terceira. Participou, também, de processos criativos cujo objeto de pesquisa foram sentimentos e emoções universais. Para enriquecer seu repertório, conheceu referências importantes na história da dança, como Rudolf von Laban, Kurt Jooss, Mary Wigman e, especialmente, Pina Bausch. Após essa jornada, continue dando atenção às suas sensações e a seus sentimentos e, se possível, transforme-os em movimentos expressivos, em dança-teatro.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Quando texto conversa com texto

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

Todo texto, em alguma medida, vale-se de textos produzidos antes dele. Mesmo quando não os cita ou reformula, retoma visões de mundo, relações de sentido e construções. Existe uma relação interdiscursiva entre as práticas comunicativas dos inúmeros falantes.

Além disso, podemos identificar situações em que o diálogo entre textos se dá de maneira bem observável. É o que ocorre, por exemplo, quando um texto faz uma paródia de outro ou o cita. Embora presente nas comunicações em geral, esse tipo de relação, chamado *intertextual*, é mobilizado especialmente pelos artistas, que encontram aí um produtivo recurso de criação.

Neste capítulo, você verá possibilidades de construção de sentido a partir do diálogo entre textos do campo artístico-literário e ampliará suas oportunidades de fruição.

E SE A GENTE... DIALOGASSE COM A PINTURA?

Esta atividade tem como objetivo estimular a reflexão sobre intertextualidade por meio de uma produção criativa e divertida, inspirada por uma prática que ganhou destaque durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, em 2020. Além de inaugurar a discussão sobre a intertextualidade, estimulará os alunos a pesquisar obras plásticas, o que contribui para a formação de repertório cultural e potencializa diálogos sobre cultura.

É lógico!

Várias atividades deste capítulo estão centradas na comparação entre textos. Está em jogo o reconhecimento de padrões, uma das habilidades do pensamento computacional.

Durante a pandemia da Covid-19, em 2020, muitos governos determinaram o distanciamento social, recomendando que as pessoas permanecessem em suas casas e saíssem apenas para atividades indispensáveis, como comprar comida.

Para ajudar as pessoas a enfrentar esse recolhimento, o Getty Museum, de Los Angeles (EUA), desafiou seus seguidores em uma rede social a mandar fotos replicando obras de arte do acervo do museu. A proposta criativa foi aceita com entusiasmo, influenciando outros museus e instituições de arte a lançar o mesmo desafio. O resultado foram milhares de postagens do mundo todo. Observe alguns exemplos de fotos postadas por brasileiros.

© SUCCESSION PABLO PICASSO / AUTVIS, BRASIL, 2020. ALBUM/ FOTOARENA - THE CHICAGO ART INSTITUTE

PICASSO, Pablo. *Mãe e filho*. 1921. Óleo sobre tela, 142,9 × 172,7 cm.

ACERVO PESSOAL

Fotografia de Emanueli e Théo.

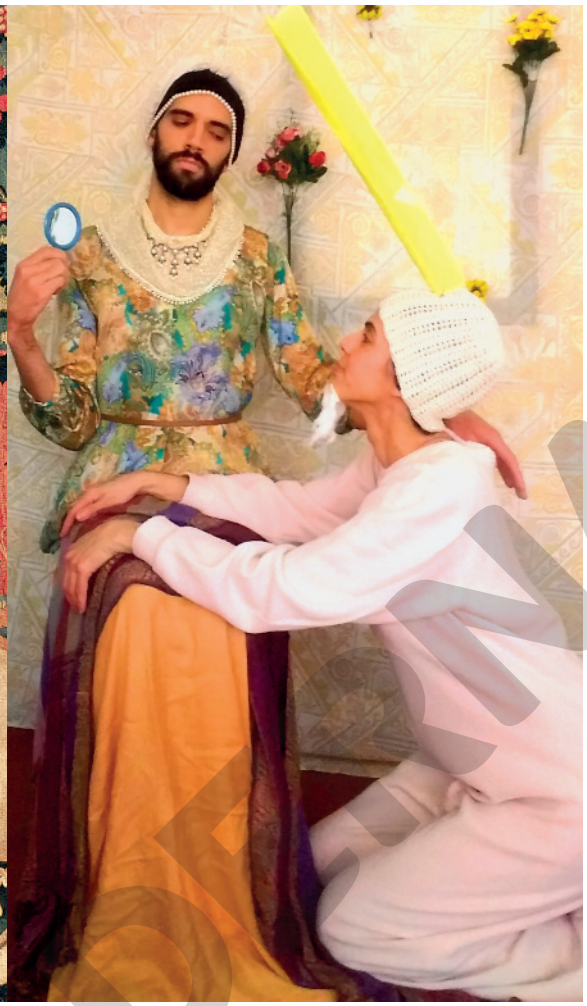
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

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

ERICH LESSING/ALBUM/ FOTOARENA - MUSEU DE CLUNY, FRANÇA

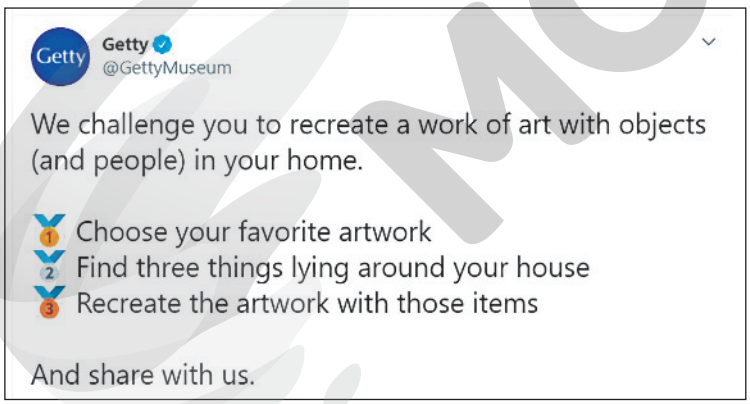
A dama e o unicórnio, 1484-1500. Tapeçaria, 3,7 × 4,7 m.



SOLANGE ARGON - ARTE E EDUCAÇÃO

Fotografia de Solange Argon.

Vamos retomar o desafio do museu? Veja-o.



REPRODUÇÃO/TWITTER

Post publicado no Twitter do Getty Museum desafiando seus seguidores a recriar uma obra de arte e a compartilhá-la nas redes sociais.

Nós desafiamos você a recriar uma obra de arte com objetos (e pessoas) em sua casa.

Escolha seu trabalho artístico favorito
Encontre três coisas espalhadas por sua casa
Recrie a obra com esses itens

E compartilhe conosco.

Agora é sua vez de replicar uma obra de arte.

1. **Capriche na produção e preste atenção na iluminação.**
2. **Faça a montagem, colocando lado a lado a reprodução da obra de arte escolhida e a foto que você produziu.**
3. **Envie sua produção para o *blog* da turma.**
4. **Não deixe de mencionar os dados da obra na qual você se baseou, como o nome do artista, o título e o ano em que foi feita.**

Sugerimos que você crie um *blog* para receber e exibir as produções da turma. É interessante que os alunos possam comentar as várias produções, destacando o uso criativo dos recursos, e dizer se gostaram ou não de realizar a proposta. Indague por que, na opinião deles, tantas pessoas se envolveram nesse desafio e retome a informação de que, no período de distanciamento social, durante a pandemia, muitas pessoas buscaram formas de se manter mentalmente saudáveis valendo-se da arte (tocando instrumentos nas sacadas de prédios para animar os vizinhos, por exemplo). Por fim, introduza a ideia de intertextualidade sugerida pelo desafio do museu, a qual é tema do capítulo.

Nesta seção, os alunos estudarão a adaptação de um texto literário para a linguagem fílmica. As adaptações cinematográficas resultam de um processo de leitura, e mesmo as transposições muito próximas do texto original devem ser entendidas como recriação e reinterpretação e, nesse sentido, como operações intertextuais.

LEITURA 1

No ensaio "Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade", o professor estadunidense Robert Stam trata como prática intertextual o processo de adaptação de filmes a partir de romances. A leitura contribui para as reflexões promovidas neste capítulo. Ilha do Desterro. Florianópolis, n. 51, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004> (acesso em: 25 jul. 2020).

Nesta seção, você estudará dois textos. O **Texto 1** é parte do romance policial *Um estudo em vermelho*, que Arthur Conan Doyle publicou em uma revista inglesa em 1887. Trata-se da primeira história do detetive Sherlock Holmes. O **Texto 2** é parte de um roteiro ou *script* do episódio de mesmo nome pertencente à série *Sherlock*, produzida pelo canal britânico BBC.

Texto 1

Entramos por um beco estreito e descemos do carro diante de uma pequena porta lateral, que se abria para uma ala do grande hospital. Eu conhecia perfeitamente aquelas dependências, e, ao subirmos a gelada escadaria de pedra, não precisava de guia; desembocamos no comprido corredor de paredes caiadas e portas escuras. Quase ao fundo, sob as arcadas baixas, havia uma passagem que levava ao laboratório químico.

Este era uma vasta sala, guarnecida de prateleiras atulhadas com toda espécie de recipientes. Aqui e ali havia mesas baixas e largas eriçadas de retortas, tubos de ensaio e pequenos bicos de Bunsen com as suas trêmulas chamas azuis. Via-se apenas um estudante na sala, curvado sobre uma das mesas, absorto no seu trabalho. Ao ruído dos nossos passos, olhou para trás e levantou-se com uma exclamação de alegria.

— Encontrei! Encontrei! — gritou ele para o meu companheiro, correndo para nós com um tubo de ensaio na mão. — Encontrei um reagente que é precipitado pela hemoglobina, e por nada mais!

Tivesse ele descoberto uma mina de ouro, suas feições não denotariam maior satisfação.

— Dr. Watson, sr. Sherlock Holmes — disse Stamford, apresentando-nos.

— Como está? — disse ele cordialmente, apertando-me a mão com uma força de que não o julgaria capaz. — Vejo que andou pelo Afeganistão.

— Como sabe? — perguntei-lhe, atônito.

— Isso não vem ao caso — disse com um risinho. — Agora o que interessa é a hemoglobina. Já percebeu, sem dúvida, o significado desta minha descoberta?

— Sim, quimicamente é muito interessante — respondi. — Mas praticamente...

— Ora, meu amigo, é a descoberta mais prática de toda a medicina legal nestes últimos anos. Não compreende que isto nos permitirá obter uma prova infalível quanto às manchas de sangue? Venha aqui!

Na sua sofreguidão, segurou-me pela manga do casaco e puxou-me para a mesa na qual estivera trabalhando.

— Peguemos um pouco de sangue fresco — disse ele, cravando no dedo um comprido punção e recolhendo uma gota de sangue com uma pipeta. — Agora, ponho esta pequena quantidade de sangue num litro de água. Veja que a mistura resultante tem toda a aparência de água pura. A proporção de sangue não pode ser superior a um para um milhão. Contudo, não tenho a menor dúvida de que poderemos obter a reação característica.

E, assim falando, introduziu no frasco alguns cristais brancos, adicionando depois algumas gotas de um fluido transparente. Num instante o conteúdo assumiu uma cor escura de mogno, e um pequeno depósito pardacento formou-se no fundo do recipiente.

— Ah! Ah! — exclamou Holmes, batendo as mãos e parecendo tão satisfeito quanto um menino com um brinquedo novo. — Que pensa disso?

— É uma prova muito delicada — observei.

— Esplêndida! Esplêndida! A velha prova do guáiaco era pouco prática e incerta. O mesmo acontece com o exame microscópico dos glóbulos vermelhos, que é absolutamente sem valor quando as manchas têm poucas horas. A minha reação, pelo contrário, parece verificar-se da mesma forma quando o sangue é fresco ou quando é velho. Se essa prova já tivesse sido feita, centenas de homens que andam agora livremente passeando pelas ruas já há muito que estariam pagando pelos seus crimes.

— É mesmo? — murmurei.

— Muitos processos por homicídio esbarram continuamente nesse ponto. Às vezes um homem torna-se suspeito quando já decorreram meses após o crime. As suas roupas são examinadas e nelas se encontram manchas pardacentas. Serão manchas de sangue, de lama, de ferrugem, de fruta, ou de quê? Eis aí uma pergunta que tem intrigado mais de um perito. E por quê? Simplesmente porque não havia nenhuma prova de laboratório que fosse irrefutável. Agora temos a "reação Sherlock Holmes", e acabaram-se todas as dificuldades.

Com os olhos quase cintilantes, levou a mão ao peito e fez uma reverência, como se agradecesse o aplauso de uma multidão imaginária.

— Meus parabéns — disse eu, muito surpreso ante o seu entusiasmo.

— No ano passado, em Frankfurt, houve o caso de Von Bischoff. Ele não teria escapado à forca, se já houvesse esta reação. E houve também Mason, em Bradford, e o famigerado Müller, e o Lefèvre de Montpellier, e Samson, de Nova Orléans. Poderia enumerar toda uma série de casos nos quais essa prova teria sido decisiva.

— Você parece uma enciclopédia ambulante do crime — disse Stamford rindo. — Está habilitado a fundar um jornal dedicado ao assunto. Chame-o de Notícias Policiais do Passado.

— E seria uma leitura muito interessante — observou Sherlock Holmes, pondo um pequeno esparadrapo na picada que fizera no dedo. — Preciso precaver-me — explicou, voltando-se para mim com um sorriso —, pois lido continuamente com venenos.

Assim falando, estendeu a mão; notei que estava toda sarapintada de esparadrapos semelhantes, e descorada pela ação de ácidos fortes.

— Viemos aqui a negócios — disse Stamford, sentando-se num tripé e empurrando outro para mim. —

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

O meu amigo está à procura de aposentos; e como você andava se queixando de que não encontrava ninguém com quem dividir as despesas, achei que convinha apresentá-los um ao outro.

Sherlock Holmes pareceu encantado com a ideia de alugarmos aposentos em comum.

— Estou interessado num apartamento da Baker Street — disse ele. — Seria ótimo para nós. [...] Geralmente tenho em casa produtos químicos, e às vezes faço experiências. Isso o incomoda?

— De forma alguma.

— Deixe-me ver quais são os meus outros defeitos... De vez em quando fico de mau humor e não abro a boca durante dias inteiros. Não pense que estou zangado, quando isso acontecer. Esqueça-se de mim, e eu em breve estarei recomposto. E você, que tem a confessar? É muito conveniente que dois sujeitos, antes de irem morar juntos, conheçam as suas piores características.

Ri daquele interrogatório.

— Tenho um filhote de cão fila — disse eu —, e oponho-me a qualquer barulho porque os meus nervos estão abalados. Levanto-me a horas absurdas e sou terrivelmente preguiçoso. Tenho outra série de vícios quando estou de boa saúde, mas atualmente esses são os principais.

— Inclui o som de violino na categoria dos barulhos? — perguntou ele com certa ansiedade.

— Depende de quem o toca — respondi. — Um violino bem tocado é uma melodia para os deuses, mas quando é arranhado...

— Isso basta — disse Holmes, interrompendo-me com uma risada jovial. — Acho que podemos considerar o assunto resolvido... Isto é, se os aposentos lhe agradarem.

— Quando os veremos?

— Procure-me aqui amanhã ao meio-dia, e iremos juntos para tratar de tudo.

— Perfeitamente... ao meio-dia em ponto — disse eu, apertando-lhe a mão.

Nós o deixamos trabalhando com os seus produtos químicos e voltamos a pé para o meu hotel.

— A propósito — perguntei de repente, detendo-me e olhando para Stamford —, como diabo soube ele que eu tinha vindo do Afeganistão?

O meu companheiro sorriu enigmaticamente.

— Essa é precisamente uma das suas pequenas particularidades — disse ele. — Muitos outros têm desejado saber como é que ele descobre as coisas.

DOYLE, A. Conan. *Um estudo em vermelho*. Trad. de Hamílcar de Garcia. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/uploads/2016/08/umestudoemvermelho.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

GALVÃO BERTAZZI

Caiadas: cobertas de cal.

Retortas: recipientes estreitos e curvos, usados para realizar destilações.

Bicos de Bunsen: dispositivos usados para aquecer soluções e substâncias em laboratório. O instrumento foi aperfeiçoado pelo químico alemão Robert Bunsen (1811-1899).

Sofreguidão: ansiedade.

Punção: instrumento pontiagudo usado para perfurar.

Pipeta: tubo de vidro.

Guáiaco: resina de madeira cuja tintura é usada em testes de laboratório.

Sarapintada: salpicada.

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

MODERNA

Texto 2

INT. ST. BARTHOLEMEW/ LABORATÓRIO – DIA

Sherlock no seu laptop, *digitando. Vemos seus dedos – digitando muito rápido, como uma máquina.*

Do outro lado da sala:

A porta se abrindo, vozes. Mais atrás de Sherlock, vemos John e Mike entrando na sala.

JOHN

Um pouco diferente da minha época.

MIKE

Você não faz ideia.

Sem levantar os olhos do computador:

SHERLOCK

Mike, pode me emprestar seu celular? O meu está sem sinal.

MIKE

E o telefone fixo?

SHERLOCK

Prefiro enviar mensagem.

Mike procura nos bolsos do casaco...

MIKE

Sinto muito. Está no outro casaco.

JOHN

Aqui. Use o meu.

Sherlock gira em sua cadeira...

... para ver John Watson, que já havia enfiado a mão no casaco e está segurando e oferecendo seu celular (um bom celular – mas NÃO um muito caro).

SHERLOCK

(Pegando o celular)

Ah, obrigado.

MIKE

Esse é um velho amigo meu... John Watson.

Sherlock mal olha para John, e agora está digitando no celular.

SHERLOCK

Afeganistão ou Iraque?

JOHN

... perdão?

SHERLOCK

Qual deles? Afeganistão ou Iraque?

JOHN

... Afeganistão. Perdão, como você...

Ele é interrompido quando Molly Hooper entra na sala, trazendo café.

SHERLOCK

Café! Obrigado, Molly! O que aconteceu com o batom?

Pousando o café, Molly cora novamente.

SRTA. HOOPER

... não ficou bom em mim.

SHERLOCK

Sério? Eu achei uma grande melhoria – a boca está menor agora.

Ela o encara. Ele ainda está completamente alheio ao efeito que está causando, digitando.

SRTA. HOOPER

... certo.

Com um tímido aceno de cabeça aos outros dois homens, ela se vai. Sherlock atira o celular de volta para John.

SHERLOCK

O que você acha de violinos?

JOHN

Desculpe, o quê?

SHERLOCK

Eu toco violino quando estou pensando, e às vezes não falo por dias a fio – isso te incomodaria? Colegas de apartamento em potencial deveriam saber o pior um do outro.

John, confuso – olha para Mike.

JOHN

Ah! Você contou a ele sobre mim?

Mike assistia a tudo com um ar de quem já conhece. Apreciando a cena habitual.

MIKE

Nem uma palavra.

JOHN

... então quem falou alguma coisa sobre colegas de apartamento?

SHERLOCK

Eu. Eu disse ao Mike esta manhã que eu sou um homem para o qual é difícil arranjar um colega de apartamento. Então ele me aparece depois do almoço com um velho amigo que claramente acabou de voltar do serviço militar no Afeganistão. Não foi uma dedução difícil.

JOHN

... como você sabia sobre o Afeganistão?

Mas Sherlock já não está mais escutando. Ele está desligando o computador, pegando seu casaco.

SHERLOCK

Eu estou de olho num lugar bem aconchegante no centro de Londres – juntos conseguiríamos pagar. Nos encontraremos lá, amanhã à noite, às 7 horas.

(caminhando para a porta)

Desculpe, tenho que ir – acho que deixei meu chicote no necrotério.

JOHN

Então é assim?

SHERLOCK

O que é assim?

JOHN

Acabamos de nos conhecer e vamos ver um apartamento??

SHERLOCK

Algum problema?

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

2. Sherlock tem interesse pela medicina forense, aquela que se destina a resolver crimes.

4. Sim. Ambos esperam respeito às suas particularidades (como ficar dias sem falar ou não suportar barulho) e têm alguns gostos comuns, como o apreço pela música tocada ao violino.

JOHN

Não sabemos nada um do outro. Eu não sei seu *nome*. Não sei nem onde vamos nos encontrar!

Sherlock olha pra ele, um leve sorriso – ele adora essa parte.

SHERLOCK

Eu sei que você é um médico do exército enviado de volta do Afeganistão por invalidez. Sei que você tem um irmão que tem dinheiro e que está preocupado com você, mas você não pede ajuda a ele por desaprová-lo – possivelmente por ele ser alcoólatra, mais provavelmente por ele ter abandonado a mulher recentemente. E sei que sua terapeuta acha que seu mancar é psicossomático – acertadamente, eu receio. É o suficiente para começarmos, não acha?

John o encara. Completamente perplexo. Quê? *Quê??*

Sherlock se volta em direção à porta e vai saindo. Ele se vira para trás.

SHERLOCK

O nome é Sherlock Holmes e o endereço é Baker Street, 221B. Boa tarde.

Ele se vai.

Vemos John, de queixo caído. Ele se vira para Mike.

MIKE

Sim. Ele é *sempre* assim.

5c. Sugestão: Diferentemente do romance, que apresentava ao público um personagem novo, a série está se valendo de um personagem muito conhecido. Provavelmente por isso os adaptadores devem ter preferido surpreender pelos exemplos, e não pela característica em si.

Disponível em: <http://downloads.bbc.co.uk/writersroom/scripts/Sherlock-A-Study-in-Pink-final-shooting-script.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020. Tradução feita especialmente para este livro.

5a. A capacidade de dedução, característica mais conhecida de Sherlock Holmes.

Psicossomático: relativo a sintoma ou doença física causada por problemas de natureza psicológica.

Biblioteca cultural

A cena correspondente ao *script* ao lado se encontra disponível na internet. Você pode assistir ao trecho do episódio a partir de 1min35. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VaT7IYQgyqo> (acesso em: 12 jun. 2020). O vídeo está em inglês, mas você pode adicionar a legenda em português. Para isso, clique no botão de configurações (no canto inferior direito da tela), selecione "Legendas/CC" e, depois, escolha a língua desejada. A legenda é gerada automaticamente.

REPRODUÇÃO

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam que a adaptação não é uma réplica, pois a mudança da linguagem implica ajustes e novas possibilidades. Além disso, as adaptações consideram o momento de circulação, como neste caso, em que a história foi atualizada.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam que uma adaptação não pode distorcer a obra original; é um pressuposto que mantenha seu eixo central. Entretanto, trata-se de uma nova forma de contar a história, que revela uma leitura do adaptador. Portanto, não se pode exigir fidelidade máxima nem avaliar uma adaptação usando apenas esse critério.

É lógico!

Apresentar uma definição pressupõe o processo de abstração: é preciso encontrar elementos estáveis, isto é, que se mantenham em contextos de mesmo tipo, descartando aqueles que são acidentais.

Por dentro dos textos

5d. A explicitação do endereço de Sherlock, que também se tornou muito conhecido dos leitores.

1. **Esse trecho do romance (Texto 1) narra o primeiro encontro de Sherlock Holmes e John Watson, dupla que se tornará uma das mais conhecidas da literatura e que aparecerá em várias produções derivadas. Por que Watson foi ao laboratório em que estava Sherlock?**
Watson procurava um lugar para morar, e seu colega Stamford levou-o para conhecer Sherlock, que precisava dividir o aluguel.
2. **O trecho revela a área de interesse de Sherlock. Qual é essa área?**
3. **Sherlock explicou a Watson sua descoberta sobre a hemoglobina. O que justifica torná-lo seu interlocutor?**
Watson é médico, como sugere seu tratamento como "doutor" e o conhecimento que tem do hospital.
4. **Sherlock apresenta alguns de seus hábitos a Watson e ouve os dele. Esses hábitos sugerem que haverá afinidade entre os personagens? Justifique sua resposta.**
5. **A afirmação de que Watson teria estado no Afeganistão cumpre uma importante função na construção do personagem Sherlock Holmes.**
   a) Qual traço de comportamento é revelado por essa afirmação?
   b) Há uma significativa diferença na maneira como o *script* (**Texto 2**) apresenta esse mesmo traço. Explique-a.
O *script* enfatiza a capacidade de dedução do personagem apresentando vários outros exemplos dela, ainda menos explicáveis.
   c) O que pode justificar essa alteração feita pelos adaptadores da obra?
   d) Que outra escolha dos adaptadores parece ter essa mesma explicação?
6. **A descoberta científica de Sherlock, importante na cena do encontro dele com Watson, é eliminada da série. O que pode justificar essa mudança?**
O tratamento das manchas de sangue sugerido no romance já não aparece para o público contemporâneo como uma novidade. Assim, seria preciso sugerir outra descoberta ou eliminar a referência.

Papo aberto sobre os textos

1. **Com base nos exemplos que estamos estudando, como você definiria uma adaptação?**
2. **Você acha que a adaptação feita é fiel ao texto original? É necessário que seja? Justifique sua opinião.**
3. **O *script* tem uma composição diferente dos gêneros narrativos literários. Observe as rubricas disponíveis no trecho em estudo e explique sua função.**
As rubricas informam onde se passa a cena e se a filmagem é diurna ou noturna. Informam também algumas ações fundamentais dos personagens, orientando a atuação. Substituem algumas das funções do narrador.

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

EM MODERNA

LEITURA 2

Nesta atividade, os alunos terão uma nova oportunidade de refletir sobre o processo de adaptação do texto literário, agora estudando um importante romance brasileiro contemporâneo, o que contribui para a ampliação de seu repertório, como prevê a habilidade EM13LP51. Estão em foco os recursos desse gênero literário e do gênero multissemiótico história em quadrinhos.

Você conhecerá agora outra adaptação. O **Texto 1** é um trecho do romance *Dois irmãos*, do escritor amazonense Milton Hatoum. O **Texto 2** é uma adaptação dessa obra para *graphic novel* produzida pelos ilustradores paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá.

Dois irmãos, considerado um dos principais romances da literatura brasileira contemporânea, relata um drama familiar assentado na rivalidade dos gêmeos Yaqub e Omar. Os trechos a seguir referem-se ao momento em que Yaqub, após viver alguns anos no Líbano, volta para Manaus acompanhado do pai, Halim, que o fora buscar no Rio de Janeiro, aonde chegara de navio.

Texto 1

Zana os esperava no aeroporto desde o começo da tarde. Ela estacionou o Land Rover verde, foi até a varanda e ficou olhando para o leste. Quando viu o bimotor prateado aproximar-se da cabeceira da pista, desceu correndo, atravessou a sala de desembarque, subornou um funcionário, caminhou altiva até o avião, subiu a escada e irrompeu na cabine. Levava um buquê de helicônias que deixou cair ao abraçar o filho ainda lívido de pavor, dizendo-lhe, "Meu querido, meus olhos, minha vida", chorando, "Por que tanta demora? O que fizeram contigo?", beijando-lhe o rosto, o pescoço, a cabeça, sob o olhar incrédulo de tripulantes e passageiros, até que Halim disse, "Chega! Agora vamos descer, o Yaqub não parou de provocar, só faltou pôr as tripas para fora". Mas ela não cessou os afagos, e saiu do avião abraçada ao filho, e assim desceu a escada e caminhou até a sala de desembarque, radiante, cheia de si, como se enfim tivesse reconquistado uma parte de sua própria vida: o gêmeo que se ausentara por capricho ou teimosia de Halim. E ela permitira por alguma razão incompreensível, por alguma coisa que parecia insensatez ou paixão, devoção cega e irrefreável, ou tudo isso junto, e que ela não quis ou nunca soube nomear.

Agora ele estava de volta: um rapaz tão vistoso e alto quanto o outro filho, o Caçula. Tinham o mesmo rosto anguloso, os mesmos olhos castanhos e graúdos, o mesmo cabelo ondulado e preto, a mesmíssima altura. Yaqub dava um suspiro depois do riso, igualzinho ao outro. A distância não dissipara certos tiques e atitudes comuns, mas a separação fizera Yaqub esquecer certas palavras da língua portuguesa. Ele falava pouco, pronunciando monossílabos ou frases curtas; calava quando podia, e, às vezes, quando não devia.

Zana logo percebeu. Via o filho sorrir, suspirar e evitar as palavras, como se um silêncio paralisante o envolvesse.

No caminho do aeroporto para casa, Yaqub reconheceu um pedaço da infância vivida em Manaus, se emocionou com a visão dos barcos coloridos, atracados às margens dos igarapés por onde ele, o irmão e o pai haviam navegado numa canoa coberta de palha. Yaqub olhou para o pai e apenas balbuciou sons embaralhados.

"O que aconteceu?", perguntou Zana. "Arrancaram a tua língua?"

"*La*, não, mama", disse ele, sem tirar os olhos da paisagem da infância, de alguma coisa interrompida antes do tempo, bruscamente.

Os barcos, a correria na praia quando o rio secava, os passeios até o Careiro, no outro lado do rio Negro, de onde voltavam com cestas cheias de frutas e peixes. Ele e o irmão entravam correndo na casa, ziguezagueavam pelo quintal, caçavam calangos com uma baladeira. Quando chovia, os dois trepavam na seringueira do quintal da casa, e o Caçula trepava mais alto, se arriscava, mangava do irmão, que se equilibrava no meio da árvore, escondido na folhagem, agarrado ao galho mais grosso, tremendo de medo, temendo perder o equilíbrio. A voz de Omar, o Caçula: "Daqui de cima eu posso enxergar tudo, sobe, sobe". Yaqub não se mexia, nem olhava para o alto: descia com gestos meticulosos e esperava o irmão, sempre o esperava, não gostava de ser repreendido sozinho. Detestava os ralhos de Zana quando fugiam nas manhãs de chuva torrencial e o Caçula, só de calção, enlameado, se atirava no igarapé perto do presídio. Eles viam as mãos e a silhueta dos detentos, e ele ouvia o irmão xingar e vaiar, sem saber quem eram os insultados: se os detentos ou os curumins que ajudavam as mães, tias ou avós a retirar as roupas de um trançado de fios nas estacas das palafitas.

HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 12 a 14.

Altiva: com nobreza, dignidade.

Provocar: vomitar.

Baladeira: atiradeira, arma ou brinquedo infantil.

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

MODERNA

Texto 2

1.

FOTOS: FÁBIO MOON E GABRIEL BÁ

2.

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. *Dois irmãos*. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015. (Baseado na obra de Milton Hatoum).

Biblioteca cultural

Fábio Moon e Gabriel Bá são irmãos gêmeos e trabalham em parceria. Para conhecer outras produções deles, acesse: <https://www.instagram.com/fabiomoon/?hl=pt-br> e <https://www.instagram.com/gabriel_ba/p/BqQFhIOHdCT/?hl=pt-br> (acessos em: 25 jul. 2020).

CLAUS LEHMANN FOTOGRAFIA

Lembra?

A *graphic novel* mantém a linguagem dos quadrinhos, mas possui estrutura semelhante à dos romances, com a construção de um enredo complexo e relativamente extenso. Ela varia do entretenimento a temáticas realistas e críticas.

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

Por dentro dos textos

1. O período é composto de orações curtas, formadas em torno de verbos de ação. A sequência rápida de ações sugere que Zana é uma mulher decidida e enérgica.

1. O trecho reproduzido está no início do romance, parte em que os personagens ainda estão sendo apresentados ao leitor. Releia o seguinte período.

"Quando viu o bimotor prateado aproximar-se da cabeceira da pista, desceu correndo, atravessou a sala de desembarque, subornou um funcionário, caminhou altiva até o avião, subiu a escada e irrompeu na cabine."

De que maneira a organização sintática do período contribui para sugerir que Zana tem uma personalidade forte?

2. A viagem de Yaqub não resultou de uma concordância dos pais.

a) Explique a diferença de posicionamento de Halim e Zana.

b) Nota-se que Yaqub sente mágoa por ter saído de perto da família. Transcreva o trecho que evidencia esse sentimento e explique sua resposta.

3. A relação entre os gêmeos é, nesse trecho do romance, apresentada a partir de duas perspectivas.

3a. O leitor conhece os traços físicos dos gêmeos e a presença de similaridades também em alguns gestos recorrentes.

a) O que o leitor sabe ao ter acesso à perspectiva de Zana?

3b. O leitor percebe que Yaqub é mais medroso que Omar, como revelam a forma cuidadosa como sobe na árvore e o fato de evitar enfrentar as broncas da mãe sozinho.

b) E ao conhecer a perspectiva de Yaqub?

4. Observe os quadrinhos referentes à cena no interior do avião (Texto 2, sequência 1).

a) Por que é necessária a legenda no primeiro quadrinho?

b) Que solução Moon e Bá encontraram para expressar, no segundo e no terceiro quadrinho, o sentido de "Mas ela não cessou os afagos"? Compare cuidadosamente os quadrinhos para responder.

5. Antes da sequência de quadrinhos reproduzida, a semelhança física entre os gêmeos já havia sido mostrada. Veja.

FÁBIO MOON E GABRIEL BÁ

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. *Dois irmãos*. São Paulo: Quadrinhos na CIA, 2015.

a) Observe os quadrinhos da sequência 2 (**Texto 2**). O que o leitor deve entender vendo essa sequência?

b) Por que é fundamental que a aparência dos gêmeos já tenha sido revelada?

Sem essa revelação, o leitor não perceberia a remissão ao passado e não relacionaria a cena com as crianças à história dos gêmeos.

Papo aberto sobre os textos

1. Não. Apenas a lembrança de Yaqub, responsável por indicar as diferentes personalidades, é representada. A observação que Zana faz de Yaqub e a comparação dele com seu irmão não aparecem nos quadrinhos.

1. O trecho do romance marca diferentes perspectivas de Zana e de Yaqub em relação a Omar, como você analisou na atividade 3 de Por dentro dos textos. A *graphic novel* manteve essa diferença? Justifique sua resposta.

2. Nesse trecho do romance, o narrador introduz detalhes do ambiente.

a) Quais elementos constroem a imagem de Manaus?

b) Os ilustradores optaram por usar apenas o branco e preto, como é, inclusive, bastante comum nas *graphic novels*. Essa escolha entrou em conflito com a ambientação que você imaginou? Por quê? Resposta pessoal.

Fala aí!

Caso seus colegas de turma não conhecessem o romance *Dois irmãos*, a qual deles você indicaria a leitura? Por qual motivo?

A pergunta foi criada para ajudar a desconstruir estereótipos. Escolha um aluno para revelar quem ele indicaria e o motivo. Em seguida, peça ao indicado para confirmar ou não as expectativas quanto ao seu "eu leitor". Você pode repetir a estratégia quatro vezes e, então, permitir aos alunos que caminhem pela sala, procurem os colegas a quem indicariam o texto e discutam a indicação. No final, estimule-os a falar das impressões criadas pelo breve fragmento lido e faça perguntas a eles: Acharam o enredo interessante? Conheciam alguma obra de Milton Hatoum? Consideraram a leitura acessível? Estão acostumados a ler histórias que se passam em Manaus? Esse espaço desperta seu interesse?

2a. Segundo o trecho, Halim havia insistido na viagem de Yaqub, aparentemente sem um motivo justo, já que sua ação foi considerada um "capricho" ou "teimosia". Zana permitiu a partida, mas nunca lidou bem com a decisão, conforme sugere o não querer ou não saber nomear a justificativa.

2b. O trecho é: "'*La*, não, mama', disse ele, sem tirar os olhos da paisagem da infância, de alguma coisa interrompida antes do tempo, bruscamente", em que se evidencia que, na perspectiva de Yaqub, ele foi impedido de viver experiências esperadas.

4a. A sequência que relata as ações de Zana entre avistar o avião e encontrar Yaqub precisaria de vários quadrinhos, que foram substituídos pela legenda. Ela esclarece quem é a mulher com as flores e como chegou até ali, fazendo referência ao suborno, que marca um traço de comportamento importante da personagem.

4b. A ideia de continuidade expressa em "não cessou" é traduzida por meio da repetição quase completa da figura do quadrinho 2 no quadrinho 3. A mudança sutil na expressão do rapaz, que passa a aparecer em *close*, e a inclusão das mãos da mulher mostram que ocorreram alguns movimentos, que não suspendem a ação em curso (afagar o filho).

5a. O leitor deve perceber que o oitavo quadrinho mostra Yaqub olhando a paisagem e se lembrando do passado, que será representado nos quadrinhos seguintes.

2a. A presença do rio Negro e dos igarapés, em que se formam praias, em que navegam barcos coloridos e em cujas margens estão habitações em palafitas e o presídio; a vegetação frondosa, indicada pela seringueira no quintal; o clima úmido, indicado pelas "manhãs de chuva torrencial".

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

Trabalhe com os alunos as referências preconcebidas em relação a uma literatura que trate da região amazônica. A expectativa de um texto regionalista muitas vezes leva o leitor a buscar os aspectos pitorescos do ambiente.

3. Espera-se que as considerações apresentadas nesta atividade levem em conta aquilo que os alunos observaram ao fazer as análises solicitadas pelas atividades anteriores. Se necessário, faça remissões para que eles percebam a importância de vincular o conhecimento que já adquiriram às opiniões que estão formulando.

3. O romance e a *graphic novel* são gêneros diferentes e esta não será lida necessariamente por leitores daquele.

a) Você acha possível compreender a história de Milton Hatoum lendo apenas a adaptação? Por quê?

b) Na sua opinião, o que o leitor perde e o que o leitor ganha ao ler a adaptação?

c) O romancista Milton Hatoum, ao falar do trabalho dos ilustradores Moon e Bá, mencionou que se tratava de uma "belíssima **adaptação** e **recriação** do romance". Qual é a diferença entre os dois termos? Por que ele teria usado ambos?

d) Hatoum também comentou que, na opinião dele, um adolescente de 12 anos conseguiria ler a *graphic novel* de *Dois irmãos*, mas não captaria o romance, não o entenderia. Com base na comparação das obras, você concorda com ele? Por quê?

4. Você percebe alguma semelhança entre os processos de adaptação de uma obra literária para a linguagem do cinema e para a das histórias em quadrinhos?

Resposta pessoal. É esperado que os alunos notem que os filmes e as histórias em quadrinhos são multissemióticos, isto é, associam várias linguagens. Além do texto verbal, há as imagens, as sequências, os recursos de aproximação e distanciamento, o enquadramento, a iluminação, as cores etc.

Bate-papo de respeito

O que você acha que Milton Hatoum, autor de *Dois irmãos*, quis dizer ao afirmar que, após a publicação, o livro "já é do leitor"?

Que ações feitas por você, como leitor, tornam o livro seu?

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

KARIME XAVIER/FOLHAPRESS

O escritor Milton Hatoum, 2017.

Disponível em: <https://suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1401-entrevista-milton-hatoum.html>. Acesso em: 13 jun. 2020.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que a adaptação é uma releitura da obra. Ela deve ser completa e autônoma em relação à obra original, o que pressupõe que é possível compreender a história, ainda que sem fidelidade completa a ela, o que não é viável, dada a mudança na linguagem, nem necessariamente desejável.

3b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que o romance consegue, por exemplo, apresentar os fatos por meio de perspectivas diferentes, o que pode ser mais difícil nos quadrinhos, em que a representação do mundo interior costuma perder nuances. No entanto, o efeito produzido pelas imagens pode ser extremamente marcante e contribuir para a apreensão de aspectos que passariam despercebidos no romance ou para a acentuação de contrastes.

3c. Milton Hatoum provavelmente pretendeu enfatizar que o trabalho dos ilustradores não se limita à transposição de sua narrativa para a linguagem multissemiótica dos quadrinhos; ela também envolve um processo de reelaboração criativa, notável em diferentes ênfases, na inclusão de elementos que não estão no texto original etc.

3d. Resposta pessoal. É interessante que os alunos notem que é possível inferir, a partir da fala de Hatoum, que, para ele, a *graphic novel* não apresentaria os elementos mais complexos do romance. Daí entender que um adolescente conseguiria conhecer o enredo a partir da leitura da adaptação, mas não acompanharia o romance.

As observações de Milton Hatoum a que aludimos nos itens **3c** e **3d** estão em uma entrevista concedida ao *Suplemento Pernambuco*: <https://suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1401-entrevista-milton-hatoum.html> (acesso em: 13 jun. 2020).

SE EU QUISER APRENDER +

Nesta seção, os alunos vão revisar e aprofundar seus estudos sobre o narrador, um dos elementos básicos da narrativa, iniciados no Ensino Fundamental. Propomos a ênfase na observação dos efeitos promovidos pelo deslocamento do foco narrativo, com impacto na criação dos sentidos do texto literário.

O foco narrativo

O narrador é a voz que o autor escolheu para relatar os acontecimentos em uma narrativa de ficção. Tais acontecimentos são apresentados a partir de um ponto de vista, que recebe o nome de **foco narrativo**. Cada foco narrativo produz um determinado tipo de efeito: histórias centradas no plano interior ou exterior, histórias menos ou mais confiáveis, entre outras possibilidades.

Nas atividades a seguir, você estudará esse aspecto retomando os trechos dos romances *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle (**Leitura 1**, **Texto 1**), e *Dois irmãos*, de Milton Hatoum (**Leitura 2**, **Texto 1**).

1. Retome o trecho de *Um estudo em vermelho*.

a) Quem é o narrador? John Watson.

b) Quais classes de palavras revelam que a narrativa é feita em primeira pessoa? 1b. Os verbos e os pronomes.

c) A maneira como o narrador apresenta Sherlock Holmes revela sua opinião sobre ele? Justifique sua resposta.

d) Explique, usando o trecho, a ideia de que o narrador-testemunha controla o conhecimento que o leitor tem da história.

e) Considerando as características do narrador-testemunha, explique por que ele é tão comum nos romances policiais.

Diferentemente de um narrador em terceira pessoa, de quem se espera acesso total aos fatos, e do narrador-protagonista, que levaria o leitor junto dele, o narrador-testemunha tem conhecimento restrito dos fatos, o que permite ao autor criar o suspense típico do gênero.

1c. Não. Watson relata ações e falas de Sherlock, sem emitir uma opinião. Há apenas alguns detalhes que sugerem interesse por ele, como ter notado seu entusiasmo e ter se divertido com as perguntas que lhe fez.

1d. O leitor conhece Sherlock ao mesmo tempo que Watson o faz e está limitado àquilo que este sabe, observa e relata.

Pergunte aos alunos se é possível que o leitor saiba algo sobre uma história antes que o narrador-testemunha lhe conte. Eles devem perceber que o autor pode criar situações em que o leitor seja levado a fazer inferências com base no que é contado, percebendo algo que o próprio narrador-testemunha não consegue reconhecer ou ainda não foi capaz de o fazer.

É lógico!

Para relacionar o narrador-testemunha ao gênero romance policial, é preciso buscar padrões, analisando alguns exemplos que façam parte de seu repertório e verificando o que é comum a eles. Também é preciso abstrair: alguns padrões podem não ser relevantes para essa avaliação e precisarão ser descartados.

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

MOBERNA

Lembra?

O **narrador em primeira pessoa** é um personagem da história, por isso seu campo de visão é limitado. Esse tipo de narrador conta aquilo que viveu e sentiu ou o que soube pelo relato de alguém. Não possui acesso aos pensamentos e sentimentos dos demais personagens, podendo apenas supô-los. Ele pode ser um narrador-protagonista ou um narrador-testemunha.

2. O narrador de *Dois irmãos* parece saber o que se passa dentro e fora dos personagens. Releia os dois últimos parágrafos do trecho.

a) O que eles sugerem sobre a forma como o narrador contará a história em *Dois irmãos*? Explique sua resposta.

b) O terceiro parágrafo revela uma atitude narrativa semelhante. Explique por quê.

2a. Os últimos parágrafos sugerem que a história terá um narrador onisciente, que sabe todos os fatos e acessa o mundo interior dos personagens, como revela a exposição das lembranças de Yaqub.

2b. O narrador revela a interpretação que Zana faz do silêncio do filho, portanto, o mundo interno também está em foco nesse parágrafo.

Lembra?

O **narrador em terceira pessoa** não participa dos fatos da história. Ele pode apresentar um ponto de vista amplo, quando é onisciente, isto é, quando conhece todos os fatos da história, bem como os sentimentos e pensamentos dos personagens, ou pode ter um ponto de vista limitado a um ângulo, quando, por exemplo, acompanha um personagem em particular.

3. Leia, agora, dois parágrafos que aparecem adiante em *Dois irmãos*, no mesmo capítulo.

"Isso Domingas me contou. Mas muita coisa do que aconteceu eu mesmo vi, porque enxerguei de fora aquele pequeno mundo. Sim, de fora e às vezes distante. Mas fui o observador desse jogo e presenciei muitas cartadas, até o lance final." (p. 23)

"Na velhice que poderia ter sido menos melancólica, ela [Zana] repetiu isso várias vezes a Domingas, sua escrava fiel, e a mim, sem me olhar, sem se importar com a minha presença. Na verdade, para Zana eu só existia como rastro dos filhos dela." (p. 28)

a) Os parágrafos evidenciam que a narrativa não é feita em terceira pessoa como parecia. Quais são as marcas do narrador em primeira pessoa? De que tipo ele é? Justifique sua resposta.

b) A revelação feita nesses parágrafos não torna incoerente o que se narrou até aqui. O que pode justificar o conhecimento que o narrador tinha dos fatos?

c) O narrador afirma que Zana o colocava em posição secundária. Retome o texto e explique de que maneira se confirma a posição secundária que o narrador afirma ter no desenrolar dos fatos.

3a. Trata-se de um narrador-testemunha, que conta uma história que se passou com outros personagens. As marcas de primeira pessoa estão evidentes nos pronomes ("me", "eu", "mim" e "minha") e verbos ("vi", "enxerguei", "fui", "presenciei", "existia").

3b. O narrador revela aquilo que foi contado para ele e corresponde à memória dos personagens, além de contar aquilo que pôde deduzir com base em suas observações.

3c. O trecho do início do capítulo 1 não faz referência ao narrador, impossibilitando percebê-lo como personagem. A história parece ser contada por um narrador externo aos fatos.

Desafio de linguagem

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

A alteração do foco narrativo provoca mudanças significativas na maneira como a história é contada e no tipo de percepção que o leitor terá dela. Observe esse importante aspecto do texto, promovendo algumas mudanças neste parágrafo do romance *Dois irmãos*.

"No caminho do aeroporto para casa, Yaqub reconheceu um pedaço da infância vivida em Manaus, se emocionou com a visão dos barcos coloridos, atracados às margens dos igarapés por onde ele, o irmão e o pai haviam navegado numa canoa coberta de palha. Yaqub olhou para o pai e apenas balbuciou sons embaralhados."

1. **Faça uma nova versão desse trecho, com Yaqub no papel de narrador.**
2. **Agora, faça uma versão diferente, em terceira pessoa, com um narrador distanciado, que narre apenas o que poderia ser visto naquele momento.**

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

LEITURA 3

É importante que o curso de Língua Portuguesa estimule os alunos a se engajar em práticas culturais diversas. Essa é uma forma saudável de inserção social, que amplia o reconhecimento de afinidades com outras pessoas e a sensação de pertencimento. Nesta seção, os alunos entrarão em contato com o universo das *fanfictions*, em um contexto de valorização das produções de autores amadores; na próxima, vão experimentar uma produção desse tipo. Como afirma a habilidade EM13LP54, as produções derivadas constituem-se em maneiras efetivas de diálogo crítico e/ou subjetivo com o texto literário.

Milton Hatoum, no comentário discutido em **Bate-papo de respeito**, afirmou que, após a publicação, o livro passa a ser do leitor. De certo modo, as *fanfictions* ou *fanfics* são evidências dessa relação tão íntima e prazerosa que pode surgir entre uma obra e seu leitor ou espectador.

As *fanfictions* são narrativas de ficção produzidas por fãs de romances, séries, filmes, histórias em quadrinhos e *games*, divulgadas por meio de *blogs* e plataformas de autopublicação e compartilhamento de textos. Os fãs-autores apropriam-se dos personagens e do universo de suas histórias favoritas para criar narrativas inéditas.

Você lerá, a seguir, um capítulo da *fanfiction Ilha das Nuvens*, que o jovem Masrani produziu em diálogo com o livro *O parque dos dinossauros* (*Jurassic Park*, em inglês), de Michael Crichton, e com outras obras derivadas dele.

A febre

Não sabia há quanto tempo eu estive desacordado. Se algumas horas ou alguns dias. Meu estômago ainda estava revolto e minha cabeça doía. Me lembrava de pouca coisa, a única certeza que eu tinha era que havia sido mordido por um lagarto. Meu braço estava enfaixado e ainda assim eu sentia um formigamento onde ocorrera a mordida. Acima de mim, o ventilador balançava enquanto girava e gerava uma leve brisa. A qualquer momento aquilo poderia se desprender e cair sobre mim. Decidi me sentar na cama, mas minha dor de cabeça estava tão forte, que uma leve tentativa de movimento e eu caí para trás.

— Não se esforce — a voz veio de algum lugar do quarto. Olhei para os lados e não vi ninguém. Até porque meu campo de visão se resumia a esquerda e direita, tudo o que estava à frente dos meus pés estava às cegas.

— Onde estou? — pergunto olhando de um lado a outro procurando pela pessoa que me acompanhava naquele quarto.

— Em um hospital no litoral da Costa Rica — enfim o dono da voz, no caso a dona, se revela. Uma linda latina de cabelos morenos. Deduzi que era uma enfermeira ou médica devido ao traje e por estar segurando uma prancheta de anotações. Que obviamente tinha anotações como meu nome, o motivo de eu estar ali e meu real estado clínico. — Miguel chegou com você aqui há algumas horas. Estava completamente apagado.

— O que foi que me mordeu? — Não me lembro muito do que ocorreu. Mas até onde eu sei, lagartos não têm toxinas capazes de derrubar um ser humano adulto.

— Miguel não conseguiu identificar, foi muito rápido e o animal fugiu após te morder. — Ela vira algumas folhas na prancheta. Pela mordida, parece que foi um lagarto basilisco. Existem muitos deles nas matas daqui.

— Esses não são aquelas lagartixas que conseguem correr sobre as águas? — A médica dá uma gargalhada e concorda com um movimento de cabeça.

— Descanse mais um pouco. Daqui a pouco você já poderá sair. — Ela caminha até a porta e, pouco antes de sair, olha para mim sem jeito, como se tivesse esquecido de algo importante. — A propósito, meu nome é Eleanor. — Ela sorri e fecha a porta, me deixando sozinho novamente.

Fiquei ali por mais algumas horas, olhando para o ventilador, imaginando em quanto tempo ele iria cair e me matar, ou matar algum futuro paciente.

Já era mais de dez horas da noite. Eu acabara de jantar e ainda estava um pouco tonto. Uma chuva forte estava caindo do lado de fora. Eu conseguia ouvir o som do mar alguns metros dali. Estava tudo em completo silêncio até que alguém gritou e ouvi passos no corredor. Me levantei e fui até a porta olhar. Ao pôr a cabeça para fora, quase fui acertado por um enfermeiro que passou correndo. Voltei e peguei um casaco para ir dar uma olhada. No fim do corredor, estava um entra e sai em um dos quartos. Gritos de dor de um homem vinham lá de dentro.

Leia o capítulo "Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa", de Eliane Fernandes Azzari e Melina Aparecida Custódio, para refletir sobre a escrita colaborativa e a ressignificação da figura do autor. (*In*: ROJO, Roxane (org.) *Escol@ conectada* – os multiletramentos e as TICs. Campinas: Parábola, 2013.)

REPRODUÇÃO

Capa do livro *O parque dos dinossauros* (1990), de Michael Crichton.

Basilisco: lagarto gigante encontrado do México à Colômbia, com longas patas traseiras e dedos com expansões laterais.

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

MODERNA

Fiquei de pé na porta e vi um homem se debatendo na cama, enquanto dois enfermeiros tentavam mantê-lo firme. Pouco consegui ver, mas por um momento percebi que a carne na altura da costela, por sob o braço esquerdo, estava roxa, e mesmo estando de longe consegui sentir um cheiro pútrido. Cheiro de morte.

Voltei para meu quarto achando que era melhor não atrapalhar. Fechei a porta e, mal me sentei na cama, a porta se abriu e Miguel entrou.

Miguel era o guia que contratei para me acompanhar por algumas trilhas. Estava na Costa Rica para concluir um trabalho de meu curso de intercâmbio. Faltava um semestre pra me formar fotógrafo por uma academia de Nova York. Escolhi o belo e paradisíaco ambiente quase pré-histórico da Costa Rica para tirar minhas fotos.

— Como você está? — Miguel arrastou uma cadeira velha e se sentou na frente da minha cama.

— Estou bem. — Me levanto e vou até a janela olhar a tempestade. Sinto que Miguel me seguiu com o olhar. — O que houve com aquele homem no fim do corredor?

— Com o senhor Levine? — Ele se levanta e vai ficar de pé ao meu lado.

— Você o conhece?

— Sim. Alguns dias atrás me procurou pedindo que o levasse a Isla Sorna.

— Que ilha é essa? — Eu nunca ouvi falar dessa ilha.

— Já ouviu falar da InGen? — Ele atravessa rapidamente o quarto e tranca a porta.

O movimento repentino dele me assusta. Por que trancar a porta? Até parece que estava falando sobre algo que poderia nos levar pra cadeia.

— Sim. Soube que houve um incidente em uma ilha que eles alugaram. — Fazia uns seis anos, algumas pessoas foram à mídia e ficaram datadas como loucas, pois diziam que a tal InGen havia criado dinossauros em uma ilha a alguns quilômetros da Costa Rica. Em pronunciamento oficial, a empresa disse que estava construindo um *resort* e que, ao perfurar um poço artesiano, acabaram atingindo uma bolsa de gás que causou uma grande explosão na ilha, inviabilizando o retorno das obras, mas nada de dinossauros. — Mas o que esse tal Levine tem a ver com isso e com essa tal Isla Sorna? Até onde eu sei, a InGen estava trabalhando em um hotel na Ilha das Nuvens, ou, como ouvi uma vez, Isla Nublar.

— Sim, mas até onde tudo indica, eles também tinham instalações na outra ilha. — Ele tirou um caderno de anotações do bolso e o folheou à procura de algo. — Achei. Olhe isso.

Miguel me passou o caderno e havia uma folha dobrada. Ao abri-la, encontrei um desenho de um pequeno lagarto de pescoço longo, de pé sobre as patas traseiras.

— O que é isso? — Parecia um pequeno dinossauro, mas preferi que ele me contasse.

— Há seis anos, uma garotinha foi mordida por um lagarto que todos pensaram ser um basilisco. Esse é o desenho feito por ela do animal que a mordeu. Ninguém conseguiu provar, mas acreditava-se tratar de um dinossauro.

— Você quer me dizer que isso daqui — aponto para o desenho —, que este desenho é de um dinossauro? Um dinossauro que mordeu uma garotinha?

GALVÃO BERTAZZI

MODERNA

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

— Sim. Isso aconteceu a alguns metros de onde estávamos quando você foi mordido.

— Para. Você quer que eu acredite que o que me mordeu é um dinossauro?

— Não tem como ter certeza. Mas os sintomas foram os mesmos na garotinha.

A ideia de uma ilha com dinossauros foi demais para mim. Como alguém poderia acreditar em uma coisa dessas? Do nada, minha tontura se agravou e eu apaguei.

Quando acordei no dia seguinte, estava amarrado à cama, minha dor de cabeça era insuportável e, ao meu redor, estavam diversas pessoas com máscaras no rosto. O medo tomou conta de mim, tentei gritar, mas foi impossível. Minha boca estava amordaçada. Meu corpo estava ensopado de suor. Eu tremia de frio. Uma mulher, que pelo olhar reconheci ser Eleanor, tira um termômetro de debaixo de meus braços e o olhar que ela fez ao ver minha temperatura não me agradou. Eleanor olhou para outro mascarado ao lado dela e balançou negativamente a cabeça.

Eu não sabia o que estava acontecendo. Mas com certeza algo muito ruim estava por vir.

MASRANI. *Ilha das Nuvens*. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/603642/Ilha_das_Nuvens/capitulo/1/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. **Você conhece a obra *O parque dos dinossauros*, com a qual essa *fanfic* dialoga? Teria reconhecido esse diálogo se a obra não fosse mencionada no início da seção?**
2. **Na sua opinião, a forma como o autor introduz sua narrativa consegue atrair o leitor? Por quê?**
3. **Você acha que Eleanor é uma personagem com presença pontual ou imagina que continuará aparecendo nos próximos capítulos? Por quê?**
4. **Com base no capítulo introdutório, o que você acha que acontecerá na continuação da narrativa? Por quê?**
5. **O escritor pretende manter seu leitor interessado na história. Que estratégia ele usa para isso?**
6. **O que você achou do capítulo "A febre"? Gostou da leitura? Por quê?**
7. **O *site* em que foi postada a história *Ilha das Nuvens* traz o seguinte recado: "Hey! Que tal deixar um comentário na história? Por não receberem novos comentários em suas histórias, muitos autores desanimam e param de postar. Não deixe a história 'Ilha das Nuvens' morrer!". Você deixaria um comentário no *site*? Com qual teor?**

Sabia?

Os fanzines e os e-zines, suas versões eletrônicas, são revistas produzidas por fãs de determinados gêneros do campo artístico-literário. Eles divulgam HQs, poemas, narrativas de ficção científica, além de matérias sobre temas variados, como música, cinema e *videogames*. A produção dos fanzines é caseira, de baixo custo, mas alguns chegam a ter um aspecto gráfico bem sofisticado.

O fanzine *QI*, publicação de Edgard Guimarães, já recebeu vários prêmios e é conhecido pelos ótimos artigos sobre o universo das histórias em quadrinhos. Se quiser saber mais sobre a publicação, acesse: <http://www.marcadefantasia.com/revistas/ego/qi.html> (acesso em: 13 jun. 2020).

REPRODUÇÃO

1. Resposta pessoal.

Pergunte aos alunos se conhecem o livro ou o filme *O parque dos dinossauros* e aproveite para sugerir a leitura àqueles que apreciaram o filme, mas não conhecem a obra literária. *Best-sellers* também são boas formas de engajar os jovens na leitura.

2. Resposta pessoal. Espera-se que a maioria dos alunos diga que sim, apoiando-se no fato de ser dinâmica e apresentar uma situação enigmática, que tende a conquistar a atenção.

3. Resposta pessoal.

O capítulo não é suficiente para confirmar ou descartar a presença da personagem, mas é interessante que os alunos percebam as dicas: o narrador prestou atenção na jovem, caracterizada como "linda", e a reconheceu mesmo com máscara cirúrgica; ela, por sua vez, preocupou-se em se apresentar ao narrador.

4. Resposta pessoal. É provável que os alunos sugiram que o narrador, que parece ser o protagonista, irá até o local onde foi mordido à procura do suposto lagarto ou que ele irá até a Ilha das Nuvens em busca de outros dinossauros cujas imagens resultem em fotos originais para seu curso de intercâmbio.

5. O narrador da história finaliza o capítulo criando suspense, já que avisa que algo ruim acontecerá.

6. Resposta pessoal.

Pergunte aos alunos que não gostaram da leitura o motivo: o tema não agrada, a obra com a qual essa *fanfiction* dialoga não é interessante ou a escrita do jovem autor não foi considerada boa?

7. Resposta pessoal.

Pergunte aos alunos o motivo de deixarem ou não seus comentários e especificamente aos que não gostaram da obra se teriam dito algo ao escritor. Finalize perguntando aos alunos se pretendem continuar a leitura de *Ilha das Nuvens* ou se pensariam em se arriscar escrevendo uma obra com a mesma ou com outra temática. A próxima seção será dedicada a isso.

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

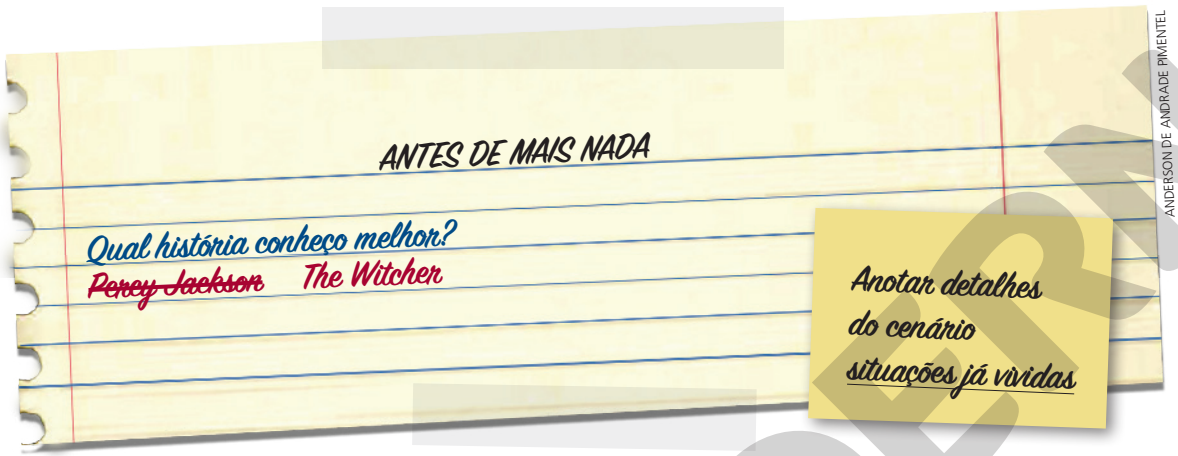
MODERNA

EXPERIMENTANDO SER ESCRITOR

Como antecipamos na seção anterior, a produção de uma *fanfiction* visa apresentar ao aluno mais uma prática cultural em que pode se engajar. No caso dos alunos que já conhecem esse tipo de produção, sua exploração em contexto escolar pode revalidar e valorizar seus interesses pessoais.

Agora é a sua vez de experimentar produzir uma *fanfiction*. Você pode dialogar com o universo da literatura, dos *games*, dos filmes, das séries ou das HQs e deve usá-lo como matéria para a escrita do primeiro capítulo de um romance. Seu texto deve ocupar, no máximo, 60 linhas, e você poderá optar, no final, por postá-lo em uma plataforma de autopublicação.

Lembre-se de que algumas *fanfictions* podem estar bem próximas do texto original. É o caso daquelas que, à maneira dos *spin-offs*, desenvolvem detalhes e situações sugeridas pela história original. Outras se afastam mais, fazendo referência ao contexto ou ao ambiente, mas optando por personagens e situações novas. Há possibilidade, também, de misturar mundos ficcionais.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. Escolha se você vai iniciar a narrativa com uma ação em curso ou começar apresentando informações necessárias para desenvolver as futuras ações.
2. Delimite as ações recordando-se de que está escrevendo o primeiro capítulo do romance, portanto, a narrativa não pode se esgotar nele nem apresentar as ações mais importantes.
3. Defina quais características dos personagens, do espaço e do tempo devem aparecer neste primeiro capítulo. A *fanfiction* é o texto de um fã, portanto, de alguém que conhece bem a ficção original, por isso se espera coerência com seu universo ficcional.
4. Escolha um foco narrativo que lhe permita contar a história dosando a revelação das informações conforme os efeitos que você pretende obter.
5. Reflita sobre as características da linguagem que são condizentes com seu narrador e com os personagens.

É lógico!

O planejamento do texto prevê decisões estratégicas, que podem ser representadas em um encadeamento lógico. Por exemplo: se iniciar com a ação em curso, então escolher uma ação impactante; se não iniciar com a ação em curso, então selecionar dados para introduzir o personagem e o cenário.

Momento de elaborar

1. Escreva a primeira versão da narrativa colocando em prática seu planejamento.
2. Caso opte por retomar personagens, observe se as descrições e ações são coerentes com aquilo que se conhece deles e das situações que já viveram.
3. Procure incluir trechos em discurso direto para tornar a narrativa mais dinâmica.
4. Observe se a linguagem dos personagens é coerente com a dos personagens do texto original, se tiver escolhido usá-los. Procure, inclusive, aproveitar alguma marca típica do falar do personagem para reforçar a caracterização.
5. Verifique se o capítulo tem autonomia. Ele deve ser compreendido mesmo por um leitor que não conheça a obra com a qual ele dialoga.
6. Tente incluir alguns elementos misteriosos, que possam despertar o desejo do leitor de continuar lendo sua história.

Tá ligado!

O **Especial Enem** também orienta uma etapa cuidadosa de planejamento do texto. Consulte-o.

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

Momento de avaliar

Forme um trio. Você lerá seu texto para os dois colegas, que darão sua opinião considerando os critérios expostos no quadro a seguir.

Depois da leitura dos três textos, os cadernos devem ser trocados para que vocês leiam as produções e façam anotações, a lápis, de eventuais correções na ortografia, concordância, regência, segmentação etc.

1	O capítulo é coerente com o universo ficcional original?
2	Os personagens estão bem caracterizados?
3	Há trechos de falas dos personagens? Elas reforçam a impressão de continuidade em relação aos personagens da obra original?
4	As referências ao tempo e ao espaço estão bem-feitas?
5	O texto parece um capítulo inicial, isto é, ele lança ideias que sugerem uma continuidade?
6	A narrativa desperta o interesse do leitor para o que será narrado posteriormente?
7	A linguagem é monitorada e as expressões coloquiais são intencionais e visam produzir determinados efeitos expressivos?

Reflita sobre os comentários dos colegas e verifique as correções de linguagem sugeridas. Se precisar, consulte uma gramática ou um dicionário para esclarecer dúvidas. O professor também pode ser acessado caso você queira uma nova opinião sobre algum aspecto de seu texto.

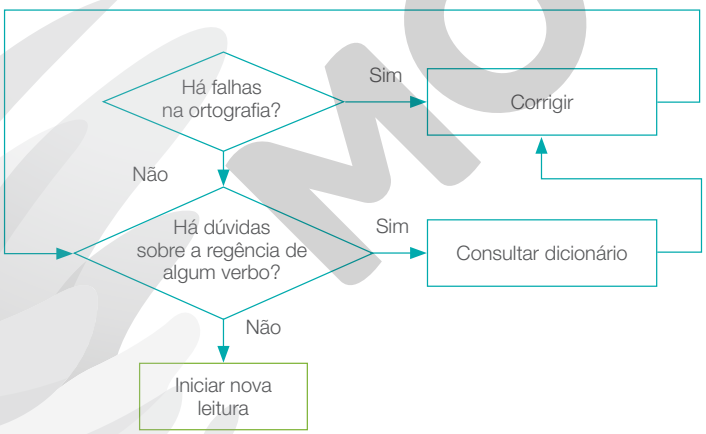
Fala aí! – Dê espaço aos alunos que conhecem o gênero para falar de sua experiência como leitores e, eventualmente, como autores. É interessante que comentem como entraram em contato com esse tipo de produção, como é o processo de curadoria nas plataformas e *sites* e se eles seguem um ou mais autores. As plataformas de autopublicação Social Spirit e Wattpad e o *site* Nyah! Fanfiction são os espaços de publicação mais populares entre os brasileiros. Se achar conveniente, sugira os nomes aos alunos que se mostraram interessados em saber mais sobre esse tipo de produção.

Fala aí!

Você sabe onde poderia ler uma *fanfiction*? Costuma acessar esse tipo de produção? Gosta de alguma em especial? Já escreveu uma *fanfiction*?

É lógico!

Procure criar um esquema que oriente a sua revisão de texto. Veja como fazer uma das etapas no fluxograma (um dos tipos de esquema).



Sabia?

Filmes, anúncios publicitários e outros produtos de mídia não podem se valer de personagens e narrativas sem autorização do dono dos direitos autorais. Todavia, como não visam ao lucro, as *fanfictions* não são consideradas ilegais.

Momento de apresentar

Reescreva o capítulo e, caso tenha gostado da experiência, procure uma plataforma de autopublicação. Existem *sites* que publicam *fanfictions*, e você poderá conhecer outras pessoas que gostam das mesmas obras que você e também se aventuraram a criar histórias com seus personagens.

Caso não queira postar seu texto, você pode apenas ler as histórias criadas por outros fãs e deixar comentários que os estimulem a continuar.

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

MODERNA

EXPERIMENTANDO +

Nas atividades da primeira parte do capítulo, você estudou obras que adaptam ou dão continuidade a um texto original. Verá, agora, outros tipos de diálogo, feitos com referências mais sutis.

Nesta parte do capítulo, os alunos continuarão seus estudos sobre intertextualidade, observando-a em um caso de citação e outro de alusão. Estão em foco a questão do conhecimento prévio (biblioteca cultural) e a observação de como a arte se retroalimenta.

LEITURA 4

Sugerimos uma aproximação planejada dos textos. Para o texto de Carlos Drummond de Andrade, recomendamos, antes de qualquer abordagem, que os alunos sejam convidados a, em grupos, definirem uma maneira de ler o poema em voz alta, que seja compatível com o sentido que atribuem a ele. Esse pedido será especialmente importante no momento de analisar a pergunta "E agora, José?", retomada na crônica de José Saramago. Os ledores escolhidos por cada grupo deverão permanecer fora da sala de aula durante as apresentações para não alterarem a leitura planejada. Com a turma, comente o ritmo e a entonação usada em cada apresentação e peça aos grupos que expliquem as formas de leitura que propuseram. No final, para inclusão dos ledores, um dos alunos deve apresentar uma síntese dos comentários.

Leia, a seguir, o conhecido poema "José", do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), e uma crônica do escritor português José Saramago (1922-2010).

Texto 1

José

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio — e agora?
Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 89. © graña drummond - <https://www.carlosdrummond.com.br>.

GALVÃO BERTAZZI

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

Teogonia: conjunto de divindades de povos politeístas (que admitem mais de um deus).

Se for possível assistir ao vídeo na sala de aula, converse com os alunos sobre a releitura apresentada, dando continuidade às discussões sobre a releitura de obras do campo artístico-literário.

Biblioteca cultural

Que tal assistir a um clipe em animação baseado no poema "José"? Ele faz parte do projeto cultural ALira (Poemas que encantam), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=28&v=CTTr69Gy0v0&feature=emb_logo> (acesso em: 14 jun. 2020).

A crônica deve ser lida duas vezes de modo silencioso, para apreensão do sentido global e percepção das sutilezas do discurso. Em seguida, os alunos devem responder às questões de **Por dentro do texto** em trios. **Papo aberto sobre o texto** será feito coletivamente.

Texto 2

E agora, José?

Há versos célebres que se transmitem através das idades do homem, como roteiros, bandeiras, cartas de marear, sinais de trânsito, bússolas — ou segredos. Este, que veio ao mundo muito depois de mim, pelas mãos de Carlos Drummond de Andrade, acompanha-me desde que nasci, por um desses misteriosos acasos que fazem do que viveu já, do que vive e do que ainda não vive, um mesmo nó apertado e vertiginoso de tempo sem medida. Considero privilégio meu dispor deste verso, porque me chamo José e muitas vezes na vida me tenho interrogado: "E agora?" Foram aquelas horas em que o mundo escureceu, em que o desânimo se fez muralha, fosso de víboras, em que as mãos ficaram vazias e atónitas. "E agora, José?" Grande, porém, é o poder da poesia para que aconteça, como juro que acontece, que esta pergunta simples aja como um tónico, um golpe de espora, e não seja, como poderia ser, tentação, o começo da interminável ladainha que é a piedade por nós próprios.

Em todo o caso há situações de tal modo absurdas (ou que o pareceriam vinte e quatro horas antes), que não se pode censurar a ninguém um instante de desconforto total, um segundo em que tudo dentro de nós pede socorro, ainda que saibamos que logo a seguir a mola pisada, violentada, se vai distender vibrante e verticalmente armar. Nesse momento veloz tocara-se o fundo do poço.

Mas outros Josés andam pelo mundo, não o esqueçamos nunca. A eles também sucedem casos, desencontros, acidentes, agressões, de que saem às vezes vencedores, às vezes vencidos. Alguns não têm nada nem ninguém a seu favor, e esses são, afinal, os que tornam insignificantes e fúteis as nossas penas. A esses, que chegaram ao limite das forças, acuados a um canto pela matilha, sem coragem para o último ainda que mortal arranco, é que a pergunta de Carlos Drummond de Andrade deve ser feita, como um derradeiro apelo ao orgulho de ser homem: "E agora, José?".

Precisamente um desses casos me mostra que já falei demasiado de mim. Um outro José está diante da mesa onde escrevo. Não tem rosto, é um vulto apenas, uma superfície que treme como uma dor contínua. Sei que se chama José Júnior, sem mais riqueza de apelidos e genealogias, e vive em São Jorge da Beira. É novo, embriaga-se, e tratam-no como se fosse uma espécie de bobo. Divertem-se à sua custa alguns adultos, e as crianças fazem-lhe assuadas, talvez o apedrejem de longe. E se isto não fizeram, empurraram-no com aquela súbita crueldade das crianças, ao mesmo tempo feroz e cobarde, e o José Júnior, perdido de bêbedo, caiu e partiu uma perna, ou talvez não, e foi para o hospital. Mísero corpo, alma pobre, orgulho ausente — "E agora, José?"

Afasto para o lado os meus próprios pesares e raivas diante deste quadro desolado de uma degradação, do gozo infinito que é para os homens esmagarem outros homens, afogá-los deliberadamente, aviltá-los, fazer deles objecto de troça, de irrisão, de chacota — matando sem matar, sob a asa da lei ou perante a sua indiferença. Tudo isto porque o pobre José Júnior é um José Júnior pobre. Tivesse ele bens avultados na terra, conta forte no banco, automóvel à porta — e todos os vícios lhe seriam perdoados. Mas assim, pobre, fraco e bêbedo, que grande fortuna para São Jorge da Beira. Nem todas as terras de Portugal se podem gabar de dispor de um alvo humano para darem livre expansão a ferocidades ocultas.

Escrevo estas palavras a muitos quilómetros de distância, não sei quem é José Júnior, e teria dificuldade em encontrar no mapa São Jorge da Beira. Mas estes nomes apenas designam casos particulares de um fenómeno geral: o desprezo pelo próximo, quando não o ódio, tão constantes ali como aqui mesmo, em toda a parte, uma espécie de loucura epidémica que prefere as vítimas fáceis. Escrevo estas palavras num fim de tarde cor de madrugada com espumas no céu, tendo diante dos olhos uma nesga do Tejo, onde há barcos vagarosos que vão de margem a margem levando pessoas e recados. E tudo isto parece pacífico e harmonioso como os dois pombos que pousam na varanda e sussurram confidencialmente. Ah, esta vida preciosa que vai fugindo, tarde mansa que não será igual amanhã, que não serás, sobretudo, o que agora és.

Entretanto, José Júnior está no hospital, ou saiu já e arrasta a perna coxa pelas ruas frias de São Jorge da Beira. Há uma taberna, o vinho ardente e exterminador, o esquecimento de tudo no fundo da garrafa, como um diamante, a embriaguez vitoriosa enquanto dura. A vida vai voltar ao princípio. Será possível que a vida volte ao princípio? Será possível que os homens matem José Júnior? Será possível?

Cheguei ao fim da crónica, fiz o meu dever. "E agora, José?"

SARAMAGO, José. Crônica do livro *A bagagem do viajante*, de 1973. *Conti outra*, 25 jun. 2015. Disponível em: <https://www.contioutra.com/e-agora-jose-cronica-de-saramago-inspirada-no-poema-homonimo-de-drummond/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

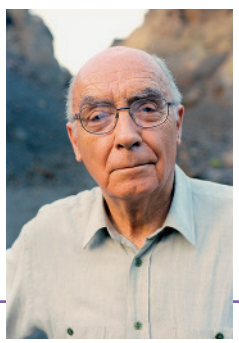
Assuadas: arruaças, motins, vaias.

Aviltá-los: humilhá-los.

Irrisão: zombaria.

Avultados: em grande volume, consideráveis.

Tejo: rio Tejo, localizado na Península Ibérica.



ULF ANDERSEN/GETTY IMAGES

Sabia?

Em 2007, Saramago criou a Fundação José Saramago. Na declaração dos princípios da fundação, por decisão do escritor, acentuam-se a intenção de manter como norma de conduta a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a atenção, em particular, aos problemas do meio ambiente e do aquecimento global do planeta.

Lembra?

A **paráfrase**, a **paródia** e a **citação** são formas comuns de intertextualidade. A primeira se caracteriza por ser um texto novo, produzido a partir da reelaboração de um texto anterior, com novos recursos. A segunda é também uma reelaboração, mas marcada por deformação, com intenção crítica ou satírica. O texto apresenta um ponto de vista que colide com o original. A terceira é a mera introdução do trecho de uma obra em outra, com a menção da fonte.

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

EM ABERTO

2. Trecho: "e agora, você?/ você que é sem nome,/ que zomba dos outros,/ você que faz versos,/ que ama, protesta?". Verifique se os alunos compreenderam que "você que é sem nome" contribui para uma generalização e que a referência a fazer versos inclui o poeta entre os possíveis Josés.

Lembra?

As crônicas apresentam um ponto de vista pessoal e procuram mostrar um aspecto do dia a dia sob um ângulo não percebido. Do jornalismo, herdam a observação da realidade e a agilidade; da literatura, recebem o tom de conversa, o estilo criativo e uma expressão com algum grau de elaboração artística.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o cronista refere-se ao fato de Drummond ter conseguido formular, em verso, uma sensação que sempre esteve presente na vida daquele.

7b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem um adjetivo como "covarde", que alude ao exercício de poder sobre alguém indefeso.

! É interessante discutir com os alunos a sutileza de sentido que diferencia "covarde" de "infame" ou "cruel", por exemplo. São termos que poderiam qualificar coerentemente a agressão mencionada, mas que não são precisos por não explicitarem a condição da vítima.

8b. O recurso é construído com a mudança na posição do adjetivo "pobre", cujo sentido muda de "digno de compaixão" para "sem posses".

2. Resposta pessoal.

! Ouça os alunos apresentarem sua leitura e remeta à maneira como os grupos fizeram a leitura do poema em voz alta. É possível que, para alguns, a pergunta feita no poema não tenha indicado estímulo para prosseguir, mas sim reforçado a ausência de saída.

3. Resposta pessoal.

! Veja se a comparação feita pelos alunos se mantém coerente com os textos em análise. É possível que apontem que o José do poema vive um momento pontual de crise, enquanto o personagem de Saramago parece ter sua vida marcada pelo desalento.

4a. Com muita frequência, os cronistas sugerem estar escrevendo seu texto baseados em um fato real, extraído do cotidiano. O caso de José, figura que está em outra cidade e é "apenas um vulto", parece surgir de um relato ou, mais provavelmente, de uma notícia de jornal.

4b. Ao dever de escrever a crônica, já que o cronista costuma produzir para publicação periódica. Também pode estar se referindo ao dever de denunciar a crueldade humana.

4c. Resposta pessoal. É possível entender que o cronista faz a pergunta a si mesmo, buscando alguma forma de fugir de uma situação de desalento. Ele pode também, por se chamar José, estar usando a pergunta para questionar a própria ideia de que teria cumprido seu papel ao denunciar a história do rapaz. Pode, ainda, estar lançando a pergunta ao leitor, sugerindo que este deveria fazer algo a partir dela.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem que o texto pode ser compreendido mesmo por leitores que não conhecem os versos de Drummond porque Saramago contextualiza o sentido da pergunta no poema de origem.

Por dentro dos textos

1. Trata-se de um contexto de angústia, de pessimismo, em que o sujeito já não tem lugar. O interlocutor perdeu o que poderia confortá-lo ("a festa acabou", "está sem carinho"), não há esperança de mudança ("o dia não veio", "e tudo mofou") nem sentido em agir ("quer morrer no mar,/mas o mar secou").

1. Imagens variadas constroem o contexto em que se encontra José, o interlocutor do eu lírico do poema de Carlos Drummond de Andrade. O que esse contexto caracteriza? Justifique sua resposta.

2. Embora identifique o interlocutor como "José", é possível entender que o eu lírico não se refere necessariamente a outra pessoa, diferente dele. Transcreva versos que sugerem que José é também o eu lírico.

3. Na quinta estrofe, o eu lírico constrói o perfil de José. O que o caracteriza? Justifique sua resposta. A impassibilidade. José suporta os acontecimentos sem se manifestar ("Se você gritasse,/ se você gemesse").

4. Analise, agora, a crônica de Saramago. Como você poderia explicar o aparente paradoxo observado neste trecho do primeiro parágrafo: "Este, que veio ao mundo muito depois de mim, pelas mãos de Carlos Drummond de Andrade, acompanha-me desde que nasci"?

5. Nesse mesmo parágrafo, o cronista confessa ter recorrido aos versos de Drummond em momentos específicos da vida. 5a. "Foram aquelas horas em que o mundo escureceu, em que o desânimo se fez muralha, fosso de víboras, em que as mãos ficaram vazias e atónitas."

a) Transcreva o período em que se identificam esses momentos.

b) Há coincidência entre tais momentos e o contexto a que José, do poema, está submetido? Explique sua resposta. Sim. José também está inserido em um contexto em que o mundo surge como oponente, provocando grande desalento.

6. Ainda nesse parágrafo, Saramago expõe o efeito que a pergunta "E agora, José?" tem sobre ele. Relacione esse efeito à imagem da mola a que ele recorre para expressar a ideia. O cronista compara a mola pisada ao momento em que chega ao máximo do desalento, e a pergunta ao estímulo de se distender novamente, ou seja, sair daquela condição.

7. A partir do terceiro parágrafo, nota-se que a crônica de Saramago é um texto de crítica social. 7a. São as pessoas que não apenas não se compadecem de indivíduos como José Júnior como também são agressivas com ele, por ser uma vítima frágil, desamparada inclusive pela lei.

a) Quais são os alvos dessa crítica?

b) Qual adjetivo você usaria para qualificar esses alvos de crítica segundo o que se expressa em "em toda a parte, uma espécie de loucura epidémica que prefere as vítimas fáceis"? Explique sua escolha.

8. No quinto parágrafo, José Saramago explora o potencial criativo da linguagem para construir sentidos. 8a. A expressão refere-se ao fato de não haver um assassinato, mas sim gestos que determinam a impossibilidade de sobrevivência do outro.

a) Qual é o sentido do aparente paradoxo de "matando sem matar"?

b) Explique a construção e o sentido do recurso expressivo presente em "Tudo isto porque o pobre José Júnior é um José Júnior pobre".

c) Explique o sarcasmo usado na construção do trecho: "Mas assim, pobre, fraco e bêbedo, que grande fortuna para São Jorge da Beira".
Para reforçar a crítica, o cronista usa tom de zombaria e sugere que a cidade tem sorte ao contar com um indivíduo como José Júnior, porque assim pode exercitar sua crueldade.

Papo aberto sobre os textos

1a. A pergunta o motiva a começar a agir em momentos de desânimo.

1. Na crônica, Saramago atribui efeitos diferentes à pergunta "E agora, José?".

a) Conforme o primeiro parágrafo, qual é o efeito da pergunta sobre o cronista?

b) Na continuidade da crônica, qual deveria ser o efeito sobre José Júnior, de quem o cronista passa a falar? Deveria ser o estímulo para uma última reação, quando já está prestes a desistir.

2. Quando você leu o poema, atribuiu à pergunta "E agora, José?" o mesmo propósito que Saramago?

3. O José que você imaginou lendo o poema é semelhante ao José Júnior da crônica? Explique sua resposta.

4. A crônica é um gênero que associa o campo jornalístico ao campo literário.

a) Por que fazer referência a um caso como o de José Júnior é coerente com o gênero?

b) No final da crônica, Saramago afirma: "Cheguei ao fim da crónica, fiz o meu dever. 'E agora, José?'". A qual(quais) dever(es) ele pode estar se referindo?

c) Que sentido você atribui à pergunta "E agora, José?", nesse contexto específico?

5. Na sua opinião, a intertextualidade estabelecida por José Saramago dificulta a compreensão do texto e reduz, assim, o alcance de sua crônica? Por quê?

! Pergunte aos alunos se o leitor tem vantagens se conhecer a obra. É importante compreenderem que esse conhecimento acrescenta sutilezas à leitura e permite comparações, o que enriquece a compreensão da crônica.

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

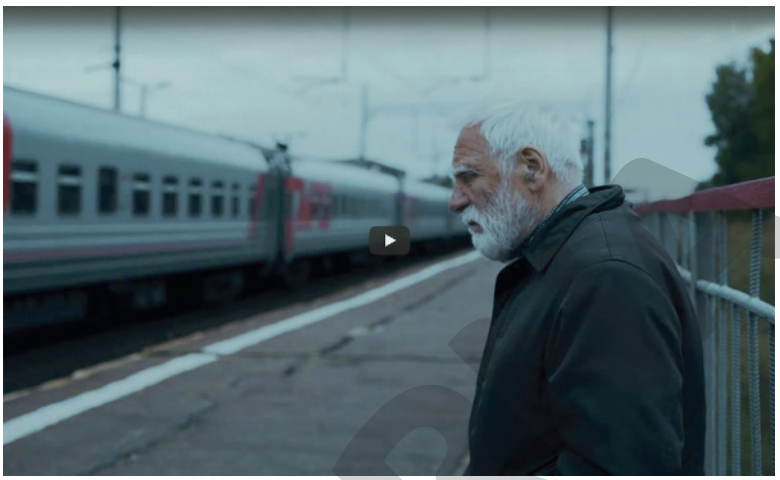
LEITURA 5

A realização da atividade proposta nesta seção requer que os alunos assistam aos vídeos. Estes são bastante curtos e podem ser vistos pelo celular. A comparação dos textos revela um diálogo bastante sutil, que escapa a parte do público, mas enriquece a leitura quando mobilizada.

Assista, na internet, ao *trailer* do drama estadunidense *Sempre ao seu lado* (2009), do diretor Lasse Hallström. Em seguida, assista ao videominuto russo *One* (2018), do diretor Roman Sinitsyn.

REPRODUÇÃO

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ih5XKzD0WM>. Acesso em: 13 jun. 2020.
Classificação: livre.



REPRODUÇÃO/ROMAN SINITSYN

Disponível em: <http://www.filminute.com/mobile/films/one/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

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

Por dentro dos textos

1. Resuma, com suas palavras, o enredo de *Sempre ao seu lado*.
2. Faça o mesmo com *One*.
3. Quais elementos da narrativa aproximam as duas produções cinematográficas? Quais as afastam?
4. Um longa-metragem remete à estrutura do romance, enquanto um videominuto remete à estrutura do miniconto. Explique essa relação, usando as obras cinematográficas em estudo como exemplo.

1. Um homem encontra um filhote de cachorro perdido e o leva para casa. Apesar da resistência da esposa, o cachorrinho fica e torna-se a grande companhia dele. Quando o homem sai para o trabalho, o cão o espera na estação e, ao ouvir o trem, corre ao seu encontro. Quando o homem falece, o cão continua o aguardando na estação. A história é contada por um jornalista.

Um homem idoso pega um trem para um destino desconhecido. Com o desenrolar das cenas, o espectador descobre que o homem vai visitar o túmulo de seu cão.

3. Nas duas produções estão em destaque a amizade entre um homem e um cão e o vazio que fica com a morte de um deles. No filme, é o homem que morre; no videominuto, o cão. No filme, há a espera do trem; no videominuto, seu uso para chegar até o túmulo. A espera do trem, nos dois casos, reforça a solidão.

4. O romance é uma narrativa quase sempre longa, que permite o aprofundamento dos personagens, as descrições mais detalhadas e a presença de mais de um conflito. A história pode enfocar vários momentos. O miniconto, narrativa muito curta, trata de um único conflito e de um único momento e exige que o leitor "preencha" as lacunas com informações sugeridas pelos elementos oferecidos.

Papo aberto sobre os textos

1. *Sempre ao seu lado* tem como título original *Hachi: A Dog's Tale*, que pode ser traduzido diretamente para "Hachi: o conto de um cachorro". Como você avalia o título usado para a divulgação no Brasil? Acha que ele se comunica de maneira mais efetiva com o público? Por quê?
2. *One* significa "um". Na sua opinião, o que esse título transmite ao espectador?
3. Você acha que o diretor de *One* pretendeu dialogar com *Sempre ao seu lado*? Explique sua resposta.
4. De qual obra você gosta mais? Por quê?

1. Resposta pessoal. É importante que os alunos, em sua resposta, considerem o fato de que o título em inglês remete a algo que será revelado no filme: a fidelidade do cão ao seu dono será transformada em uma história. Já o título no Brasil revela o sentido geral da história.

Pergunte aos alunos se, na opinião deles, um título como *Sempre ao seu lado* estraga a relação com o filme por antecipar o fato principal. É esperado que eles discutam que dificilmente o público chega a uma produção sem ter ideia daquilo que será apresentado. As informações disponíveis em *trailers* e resenhas e os próprios guias dos filmes trazem esses dados, além de a temática já sugerir alguns encaminhamentos. Ao assistir a um filme, o público busca não necessariamente ser surpreendido pelos eventos, mas sim pela maneira como a história é contada.

2. Resposta pessoal. É esperado que os alunos identifiquem que o sentido de "um" remete à solidão.

3. Resposta pessoal. É interessante que os alunos notem que alguns aspectos parecem ter sido escolhidos para sugerir essa relação, como a presença do personagem sentado na estação de trem, mas que as histórias buscam efeitos diferentes. Por exemplo, o cão parece ter esperança na volta do dono, já o homem revela profunda solidão e desalento enquanto espera o trem que o afasta da sepultura de seu cachorro.

4. Resposta pessoal.

Convide os alunos a opinar e abra espaço também para aqueles que não gostaram das produções. O importante é garantir uma apreciação respeitosa da obra e dos comentários dos colegas.

E SE A GENTE...

DISCUTISSE?

Vamos, agora, refletir sobre um outro caso que envolve a relação entre textos. Observe a capa da série de animes baseada no mangá *Kimba: o leão branco* e leia dois textos sobre a obra.

REPRODUÇÃO

Kimba: o leão branco é um anime que foi transmitido na TV japonesa entre 1965 e 1967, baseado no mangá de mesmo nome publicado pela Manga Shōnen de 1950 a 1954. A história de Kimba foi uma criação de Osamu Tezuka, autor de animes como *Astro Boy* e considerado por muitos como "o pai dos mangás".

GUGLIELMELLI, Alexandre. O rei leão copiou Kimba? Explicamos a controversa história. *Observatório do Cinema*, 21 jul. 2019. Disponível em: <https://observatoriodocinema.uol.com.br/artigos/2019/07/o-rei-leao-copiou-kimba-explicamos-a-controversa-historia>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Um javali cômico e um babuíno sábio. Um leão maligno com um olho deformado e hienas capangas. Um filhote de leão que sofre uma perda profunda, cresce sob a tutela de um pássaro falante e depois recupera seu trono e seu legado.

DENHAM, Hannah. "Lion King" has been clouded by intellectual property controversy for 25 years. Here's the story behind it. *The Washington Post*, 26 jul. 2019. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/business/2019/07/26/lion-king-has-been-clouded-by-intellectual-property-controversy-years-heres-story-behind-it/>. Acesso em: 14 jun. 2020. Texto traduzido para este livro.

Pesquise – Há muitas matérias sobre a relação entre os textos em jornais e *sites* especializados em cinema. Além dos aspectos já mencionados, elas apontam, entre outras semelhanças, a cena em que os leões filhotes conversam com os pais mortos, cujos rostos são formados por estrelas no céu; a cena da morte dos leões (os pais) caindo no penhasco; e a cena inicial em que o Sol aparece na savana africana e árvores surgem em silhueta. Além disso, a história de Kimba era bastante conhecida nos EUA, porque fora exibida como série animada nos anos 1960, e um de seus diretores já tinha trabalhado como animador no Japão, o que torna difícil acreditar que ele não conhecia essa obra de um mangaká de tanto destaque como Osamu Tezuka.

Discuta – Além de ser uma oportunidade de trabalhar a argumentação, a atividade leva os alunos a pensar em dois importantes aspectos: o primeiro diz respeito ao diálogo que ocorre na arte e que eles já viram ser essencial a ela; o segundo, à questão da propriedade intelectual, que envolve aspectos relativos aos direitos autorais. Mais importante que a resposta, portanto, é a mobilização do conhecimento que adquiriram ao longo do capítulo.
Para encerrar, caso nenhum aluno tenha aludido a essa informação, comente que os executivos que cuidam dos negócios do mangaká Osamu Tezuka, falecido em 1989, preferiram considerar que ele também era um admirador da Disney e que ficaria feliz com as semelhanças entre as produções. A empresa japonesa preferiu não processar a Disney e declarou que os personagens eram diferentes.

Responda

1. Resposta pessoal. É esperado que os alunos mencionem a existência de muitas coincidências entre as obras, não apenas em relação ao enredo, mas também a detalhes na escolha e composição dos personagens.

É provável que a leitura dos textos e a visão da capa da série de animes tenham feito você pensar em outra obra, o filme *O rei Leão*, da Disney.

1. **Com base no que você leu e naquilo que conhece da obra *O rei Leão*, você imaginaria estar diante de plágio? Por quê?**
2. **Explique por que qualquer julgamento de plágio, nesse momento, é precipitado.**

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que não têm todas as informações necessárias para essa avaliação. Eles contam apenas com o recorte feito no livro didático, que precisa ser checado e complementado.

Pesquise

Procure, em notícias, reportagens e artigos, informações acerca das obras envolvidas nessa polêmica. Com os colegas, levantem os dados para uma nova discussão.

Discuta

Com os colegas, retomem a discussão, considerando as seguintes perguntas.

1. **Com base nos dados coletados, vocês diriam que houve plágio? Por quê?**
2. **Como vocês acham que as empresas envolvidas deveriam agir nessa situação?**

Sabia?

O plágio é a apropriação de uma obra intelectual (texto literário ou não, obra audiovisual, música etc.), que é apresentada como sendo de um autor que não a produziu. Ele pode ocorrer pela reprodução total ou parcial de outra obra, com pequenas alterações ou não, ou pela repetição de ideias essenciais, sem a indicação da fonte.

Biblioteca cultural

Osamu Tezuka (1928-1989) é um dos principais mangakás (autores de mangá) do Japão, tendo produzido obras de grande relevância no gênero, como a série *Astro Boy*. Para conhecer alguns de seus trabalhos, acesse o endereço: <https://tezukaosamu.net/jp/> (acesso em: 14 jun. 2020).

KYODO/NEWS / FOTOARENA

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

MODERNA

EXPRESSÃO

Videominutos em conversa

Neste capítulo, o projeto **Expressão** será uma mostra de videominutos preparados em grupos. Para produzir o videominuto, não é preciso contar com recursos sofisticados, mas é importante ter uma ideia interessante. Assim como o videominuto russo *One*, o filme de vocês deve conversar com outra obra cinematográfica.

Produção dos videominutos

1. Iniciem escolhendo a obra com a qual o filme vai dialogar. A escolha deve resultar do interesse de vocês e das ideias que são inspiradas por ela.
2. Escolham também o modo de filmagem: vocês podem optar por cenas gravadas separadamente e montadas por meio de um editor de imagens ou por um plano-sequência, em que a ação se desenvolva sem cortes.
3. Criem o argumento cinematográfico, isto é, um texto breve com as principais ações da narrativa e os personagens que as conduzirão.
4. Com base nele, redijam o roteiro, incluindo os dados necessários à filmagem: onde as cenas serão filmadas, em que momento do dia ocorrem, se o espaço é interno ou externo, quais são as ações e as falas dos personagens, como será usada a câmera (*close*, plano aberto, *zoom*) etc.
5. Releiam o roteiro para avaliar se a história está completa e é sintética. Eliminem informações irrelevantes e incluam pormenores que possam construir sentidos, como um detalhe do cenário que caracterize a condição emocional de um personagem.
6. Avaliem se a relação com a obra escolhida pode ser reconhecida pelo público. Se isso não ocorrer, procurem refilmar alguma sequência para resolver essa falha.
7. Filmem as cenas conforme o roteiro.
8. Usem um editor de vídeo (há programas gratuitos na internet) para montar o filme e incluir recursos ou trilhas sonoras.
9. Incluam o título e os créditos.
10. Assistam ao filme observando se há algum ponto a ser aprimorado. O editor de vídeo poderá ajudá-los no processo de reelaboração, se for o caso.

Produção da mostra

A mostra deve reunir todos os videominutos produzidos na escola. Será preciso montar uma comissão de alunos voluntários, que ficarão responsáveis pela organização do evento.

A comissão deve definir, com a coordenação da escola, uma data para o evento. Depois, precisa organizar as exibições, optando por apresentar todos os vídeos em uma única sala ou por dividi-los em mais de uma, com exibições simultâneas. Essa decisão depende do número de filmes, do espaço e dos equipamentos disponíveis. Cada apresentação deverá ser seguida de uma breve roda de conversa, em que os criadores dos videominutos vão contar como foi a produção e responder às perguntas do público.

A comissão deve também divulgar a mostra por meio de cartazes com informações como a data do evento e os horários de exibição dos filmes, além de brevíssimas sinopses de cada videominuto, solicitadas a seus produtores. Os cartazes devem ser atraentes para que possam despertar o interesse do público.

A comissão será responsável, igualmente, por encerrar as atividades, entregando as salas organizadas e devolvendo os equipamentos.

É lógico!

As etapas para a produção dos videominutos correspondem a um algoritmo. Você poderá produzir novos videominutos, em outros contextos, adaptando seu algoritmo.

Biblioteca cultural

Em 1991, o cineasta brasileiro Marcelo Masagão lançou o **Festival do Minuto** para estimular a produção de vídeos criativos e sintéticos. O festival acompanhou as mudanças tecnológicas ao longo das últimas décadas e hoje divulga, ao longo do ano, vários temas que podem inspirar os criadores de conteúdo, sejam eles amadores ou profissionais. Conheça o *site* do festival: <http://www.festivaldominuto.com.br>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Recado final

É muito prazeroso quando percebemos os diálogos que uma obra artística estabelece com outras que já conhecemos. Ao reconhecer uma obra dentro de outra, passamos a observar as continuidades e as novidades e nos damos conta das inúmeras sutilezas. Para isso, precisamos continuar alimentando nossa biblioteca cultural, o que acontece quando lemos obras literárias, assistimos a filmes, frequentamos o teatro, jogamos um *game*, entre outras ações. É importante que a arte seja constante em nossa rotina, pois ela torna a leitura que fazemos de outras obras mais rica e a leitura do mundo mais completa.

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

MODERNA

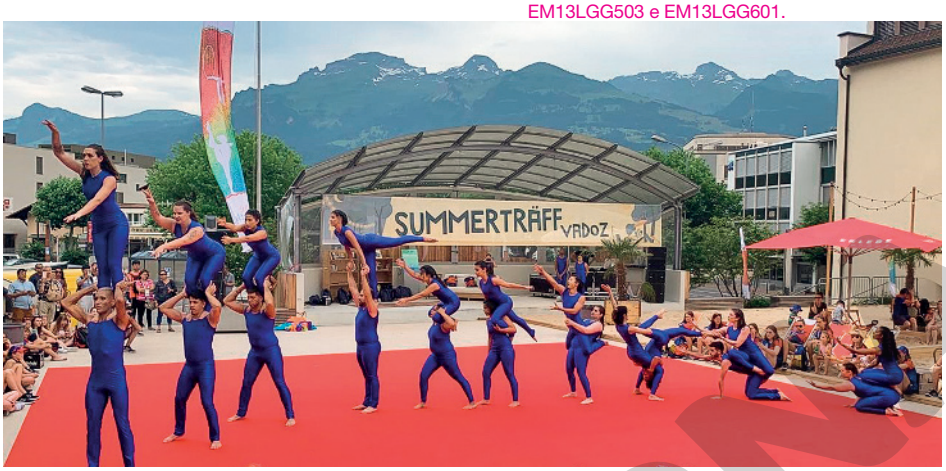
CAPÍTULO

3

Ginástica para todos: a arte de explorar

Neste capítulo, promoveremos alguns diálogos com a Arte, com base na ginástica para todos (GPT). Os fundamentos dessa modalidade gímnica se unem à exploração de materiais e à construção de coreografias para proporcionar fruição estética, tanto a quem a assiste quanto a quem a experimenta. Seguindo as orientações da BNCC para o Ensino Médio, procuraremos contemplar as capacidades expressivas, valorizando as vivências corporais e a criatividade no processo de aprendizagem. Para tanto, serão desenvolvidas principalmente as habilidades EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

A **ginástica para todos (GPT)** é uma modalidade não competitiva, que reúne diversas interpretações da ginástica e propõe um trabalho com a expressão, a criatividade, a exploração de materiais alternativos e a apresentação em festivais. Ela é uma prática inclusiva, pois estimula a participação de diferentes grupos, como crianças, adultos, idosos, pessoas com deficiência, entre outros.



GRUPO GINÁSTICO UNICAMP

Apresentação de GPT. Coreografia "Formas e Sons", do Grupo Ginástico Unicamp, durante o Festival de Vaduz (Liechtenstein, 2019), evento que precedeu a World Gymnaestrada, na Áustria, no mesmo ano.

Você já tinha ouvido falar da ginástica para todos (GPT)? Ela será abordada, neste capítulo, como uma modalidade de demonstração, ou seja, em que não há enfoque competitivo.

A GPT trabalha com fundamentos gímnicos, rítmicos e cênicos, além de usar diversos materiais para criar novos caminhos no contexto escolar, vivenciando a expressividade na interação social, na afetividade e na confiança. Além disso, há várias possibilidades de diálogos com a Arte que essa modalidade pode proporcionar.

Dessa forma, procure explorar seu potencial nas aulas, bem como valorizar as expressões coletivas e individuais dos colegas. Este capítulo culminará em uma coreografia coletiva, na qual você exercitará a prática usando uma música definida previamente pelo grupo.

Vamos conhecer um pouco mais sobre essa modalidade de ginástica?

Elementos que caracterizam principalmente as modalidades competitivas, como saltos, giros, rolamentos, paradas de mão, entre outras.

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

Sabia?

Até 2007, a ginástica para todos era conhecida apenas por ginástica geral (GG). Nesse ano, a Federação Internacional de Ginástica (FIG) decidiu eleger outro termo, para ajudar a difundir a modalidade, que não fosse tão generalista e traduzisse melhor seus significados. Foi adotada, então, a nomenclatura *ginástica para todos*, que veio reforçar a ideia de que se trata de uma prática direcionada a todas as pessoas, sem caráter competitivo. Com isso, toda a exigência técnica típica das competições de ginástica artística ou rítmica, por exemplo, não se enquadra nessa modalidade. Como é uma mudança de nomenclatura recente, você ainda pode encontrar ambas as designações no universo da ginástica. Caso isso ocorra, lembre-se de que se trata da mesma modalidade.

LEITURA

A reportagem a seguir, sobre um projeto de ginástica em Pernambuco, apresenta as principais características da GPT. Procure destacar esses elementos para os alunos em uma roda de conversa ou listando-os na lousa.

É importante destacar que esses fundamentos aparecem com mais frequência nas ginásticas competitivas e também na GPT, já que se trata de uma manifestação da ginástica de demonstração. Todavia, isso não é uma regra.

Texto 1

Projeto de Ginástica Geral em Petrolina desenvolve e difunde a modalidade

Por GloboEsporte.com – Petrolina, PE – 23 nov. 2015.

O nome ainda causa confusão, como é desenvolvida a atividade também, mas a ginástica para todos, antiga ginástica geral, ganha mais adeptos em Petrolina através do trabalho desenvolvido há um ano por um grupo de alunos, bolsistas e a professora Natália Goulart do Colegiado de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf.

Com a proposta de promover o lazer saudável, e com isso o bem-estar físico, psíquico e social, a ginástica para todos – GPT preza pelo respeito ao indivíduo, já que ela não impede que qualquer pessoa, independentemente da idade, sexo ou capacidade física, pratique o esporte. A modalidade é reconhecida pela Federação Internacional de Ginástica – FIG e utiliza dos princípios de ginásticas como rítmica, artística, acrobática, além de dança e folclore.

– Quando colocamos ginástica aqui no Colegiado de Educação Física da Univasf, muitas pessoas pensaram que era ginástica de academia, mas aí a gente tem que explicar que aqui a gente trabalha a modalidade da Federação Internacional de Ginástica e, claro, com o viés de saúde, melhoria de capacidade física e motora – explica a professora.

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

No Sertão, Natália foi a responsável em apresentar a GPT aos alunos de Educação Física e à comunidade local. A ex-atleta de ginástica rítmica conheceu a ginástica para todos no ano passado ao participar de um fórum da modalidade em São Paulo. Na volta para Petrolina apresentou a ideia de formar o grupo para o colegiado da universidade.

– Voltei desse fórum no ano passado apaixonada pela GPT, porque até então eu só tinha experiência com ginástica artística e rítmica. Voltei pra cá e, por coincidência ou não, na mesma semana alguns alunos vieram falar comigo "Professora, nós queremos fazer ginástica" e eu respondi "Então vamos abrir um espaço para trabalhar com ginástica para todos" – relembra Natália.

O projeto começou com quatro pessoas, mas hoje conta com uma turma de adultos que tem aulas durante a semana, e mais três de crianças [...] que fazem as aulas aos sábados. Como as turmas são heterogêneas, o trabalho é de acordo com as possibilidades do corpo de cada participante. Flexibilidade, movimentos com materiais oficiais (bola, massa, fita e arco) e não oficiais, exercícios de fortalecimento e até dança e teatro são reunidos para que uma composição coreográfica aconteça e possa ser apresentada. [...].

PROJETO DE Ginástica Geral em Petrolina desenvolve e difunde a modalidade. Globo Esporte. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2015/11/projeto-de-ginastica-geral-em-petrolina-desenvolve-e-difunde-modalidade.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Principais características da GPT

A GPT é uma mistura de todos os tipos de ginástica; portanto, não tem regras rígidas. Assim, estabelece um amplo universo de possibilidades para a prática da ginástica, já que não há limites em relação a idade, gênero, quantidade de praticantes, condição física ou técnica de quem a pratica, tipo de material, música ou vestuário.

Os festivais são a sua principal forma de manifestação, vinculando-a a uma ideia de espetáculo com cunho artístico. É nele que todo trabalho produzido é apresentado, como forma de socialização e apreciação.

Indicamos a leitura do livro *Ginástica para todos*: um encontro com a coletividade, organizado por Marco A. C. Bortoleto e Elizabeth Paoliello (Campinas, Ed. da Unicamp, 2017). Nesse material, você encontrará experiências e reflexões sobre a modalidade que poderão ajudá-lo a compreendê-la e a planejar suas aulas sobre o tema.

Investigue

Você já ouviu falar em *Gymnaestrada*? Que tal pesquisar de que se trata e enriquecer os seus conhecimentos acerca da ginástica para todos?

Investigue. *Gymnaestrada* é o maior festival de ginástica não competitiva do mundo, reconhecido formalmente pela FIG. Ele acontece desde 1953 e tem como objetivo promover o encontro de diversos grupos de GPT de todo o mundo, possibilitando apresentações e trocas de experiências sobre a modalidade. Você pode conferir como foi o evento de 2019 no *site* oficial da *Gymnaestrada*, disponível em: <https://www.wg2019.at/wg2019/en>. Acesso em: 15 maio 2020.

Texto 2

Treino, refeição, estudo, tratamento e mais treino: a vida dos ginastas no CT

Por Danielle Rocha e Pedro Veríssimo – Rio de Janeiro – 14 mar. 2015

GloboEsporte.com acompanha um dia da rotina dos atletas que se preparam para os Jogos: "Vai ser cansativo? Vai ter pressão? Vai. Mas a gente quer um bom resultado"

O despertador toca por volta de 6h10, 6h15 de segunda a sábado. Com vontade. Se umas ainda se permitem uns minutinhos a mais na cama, outras já estão prontamente de pé. Todas precisam estar na mesa de café da manhã às 6h40 em ponto, para não comprometer o ritmo da extensa agenda. O caminho até a Arena da Barra é curto e feito num carro onde cabem uma das treinadoras e seis moradoras de um dos apartamentos alugados pelo Comitê Olímpico do Brasil (COB). Em pouco mais de cinco minutos, já estão na porta do novo CT para encarar a "temida" pesagem diária. Enquanto sobem na balança, o russo Alexander Alexandrov já espera por elas no ginásio, onde as atividades são iniciadas às 7h30. Dali em diante, a noção de tempo é perdida. No espaço sem janelas e climatizado, não se sabe se chove ou faz sol, se é dia ou já é noite. Nem mesmo o barulho dos caminhões, que passam na rua em frente em direção ao canteiro de obras do Parque Olímpico, é ouvido. A imersão na ginástica é total. Só saem daquele recinto por volta das 21h. Cansadas, sim, mas certas de que a recompensa virá nas Olimpíadas de 2016.

[...].

ROCHA, Danielle; VERÍSSIMO, Pedro. Treino, refeição, tratamento e mais treino: a vida dos ginastas no CT. *Globo Esporte*. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/ginastica-artistica/noticia/2015/03/treino-refeicao-estudo-tratamento-e-mais-treino-vida-dos-ginastas-no-ct.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

O Texto 2 descreve uma experiência com a ginástica artística (GA) voltada ao contexto competitivo. Procure diferenciar, com os alunos, as características desse tipo de modalidade em relação à GPT. Você pode apontar na lousa as principais características de cada uma, sem se esquecer de mencionar que, no Texto 2, a GA foi tratada no contexto profissional.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

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

MODELA

Por dentro dos textos

1a. A expectativa de uma ginástica voltada à saúde, à modelagem do corpo, ao desenvolvimento das capacidades motoras etc.

1b. Foi proposto com o objetivo de promover saúde, bem-estar físico, psíquico e social.

1. **Conforme a professora Natália Goulart, houve um mal-entendido relacionado ao uso do termo *ginástica* quando iniciou o projeto de ginástica para todos em Petrolina.**
   a) Muitas pessoas procuraram o projeto imaginando que encontrariam "ginástica de academia". Qual expectativa está pressuposta nessa descrição?
   b) Com que objetivos o programa de ginástica para todos foi proposto para os alunos de Educação Física e à comunidade local no Sertão?
   c) Segundo o texto, havia demanda desse tipo de prática na região? Explique sua resposta. Sim. Alguns alunos comunicaram a Natália seu desejo de fazer ginástica e, embora não tenham solicitado a GPT, abriram caminho para essa oferta.
2. **Com base nas informações do Texto 2, diferencie *ginástica para todos* da ginástica competitiva, representada no texto pela *ginástica artística* (em contexto de alto rendimento).**

2. A GPT é uma modalidade não competitiva, enquanto a ginástica artística é uma das manifestações gímnicas mais conhecidas do universo de competição. De modo geral, podemos dizer que a GPT preza o potencial do indivíduo que a pratica, a fim de promover a integração social, a afetividade e a criatividade. O festival é uma de suas principais formas de expressão, pois é nele que os participantes socializam o que foi produzido por meio de uma coreografia. Já a ginástica competitiva, exemplificada no texto pela GA, supõe altas rotinas de treinamento, rigidez técnica e disciplina, pois faz parte do contexto das grandes competições, como os Jogos Olímpicos.

É lógico!

Para diferenciar a ginástica para todos da ginástica competitiva, você precisou identificar os dados relevantes para a caracterização de cada tipo de ginástica. Depois, precisou encontrar as diferenças entre eles. Está em jogo a habilidade de abstração.

Biblioteca cultural

O GGU (Grupo Ginástico Unicamp) possui um *site* sobre a modalidade com fotos, agenda, notícias e redes sociais do grupo. Que tal conferir e conhecer um pouco mais sobre a GPT? Disponível em: <https://www.ggu.com.br/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

Biblioteca cultural. Professor, é importante que os alunos vejam alguns vídeos da modalidade antes de vivenciar as atividades propostas na seção **Bora pra quadra?.** Caso queira incrementar a consulta dos alunos sobre o trabalho desenvolvido pelo GGU, você pode indicar a apresentação do grupo no VIII Fórum Internacional de Ginástica para Todos, em: <https://www.youtube.com/watch?v=16h0C-OhARY>, e a apresentação na Gymnaestrada de 2015, em: <https://www.youtube.com/watch?v=HJVtNAjnHNw&t=29s> (acessos em: 18 abr. 2020). Procure conversar com eles sobre as características da GPT que identificaram nos vídeos e indique os elementos artísticos envolvidos na construção da coreografia (efeitos plásticos, música utilizada, ocupação dos espaços, limites dos movimentos, entre outros) e na própria apreciação do que foi produzido.

BORA PRA QUADRA?

Atividade 1. Escolha previamente o material a ser explorado com os alunos. Se estiver trabalhando o conteúdo com mais de uma turma, selecione materiais diferentes para cada uma delas para atribuir maior diversidade ao evento proposto na atividade 4. Essa decisão pode ser tomada em conjunto com os alunos, considerando a disponibilidade do material na escola. Sugerimos a bola (de várias modalidades esportivas), pois é um material mais fácil de ser encontrado nas escolas. No entanto, podem ser escolhidos objetos como garrafas PET, cordas, baldes, cabos de vassoura, pedaços de tecidos, TNT, entre outros. Indicamos, nesta atividade, a exploração do material por meio de algumas possibilidades (lançar, chutar, equilibrar, quicar, entre outras). No entanto, elas precisam ser avaliadas e adaptadas de acordo com as possibilidades ofertadas pelo material escolhido. Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG301 e EM13LGG503.

Atividade 1 – Brincando de explorar

O objetivo desta atividade é explorar um material, analisando suas potencialidades na construção de uma coreografia de GPT. Para tanto, procure experimentar diversas possibilidades do objeto ofertado pelo professor ou escolhido coletivamente por vocês. Seguem algumas sugestões do que podem fazer:

- Lançar: para você mesmo, para o colega (de forma simultânea ou alternada), com uma mão, com as duas, com os pés.
- Rolar: no chão, nos braços (em um de cada vez e, depois, nos dois), nas pernas, nas costas, na barriga.
- Quicar: no chão, na parede, usando partes diferentes do corpo além das mãos, com as pernas e os pés.
- Equilibrar: no chão, nas mãos, nos pés, nos braços, na cabeça, no queixo, nos ombros, de forma individual ou em dupla.
- Chutar: explorando diferentes partes dos pés e em várias direções, acertando alvos, para os colegas (de forma simultânea ou alternada), trocando de pés.
- Girar: no solo e em diferentes partes corporais, no ar, sobre os colegas.

Dica de professor

Enquanto estiver explorando o material, procure pensar no resultado visual de um movimento realizado em conjunto. Às vezes, um gesto simples, como lançar uma bola para o alto, quando realizado por todos e ao mesmo tempo, gera um belo efeito na coreografia. Para ter essa dimensão, vocês podem contar tanto com a observação do professor como com filmagens feitas por meio de celulares. Que tal experimentar?

Atividade 2 – Juntando elementos gímnicos

Experimente associar os movimentos de exploração do material com alguns fundamentos gímnicos, apresentados a seguir. Preste atenção nas orientações do seu professor durante a execução, para que a ginástica seja vivenciada de maneira segura. Você pode experimentar o movimento sem o material e depois pensar como incluí-lo nele, seja de forma individual ou em composição acrobática.

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

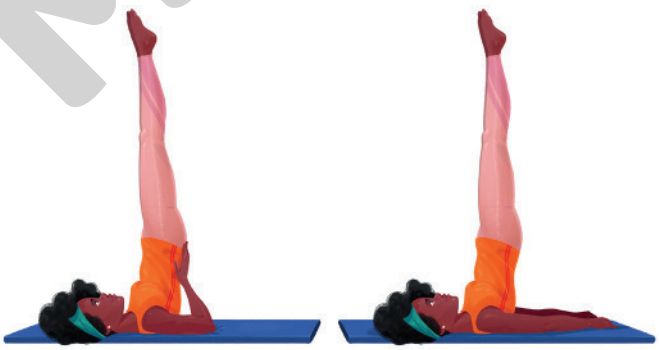
Atividade 2. O objetivo desta atividade é unir a exploração do material escolhido na atividade 1 com os fundamentos da ginástica. Para isso, selecione alguns desses fundamentos, considerando as experiências que os alunos já possuem. As imagens vão auxiliá-los quanto ao que deve ser feito. Indagá-los: de acordo com o movimento, onde o material escolhido poderia ser empregado? Não se esqueça de promover um aquecimento e um alongamento de qualidade. Oriente com atenção cada um dos exercícios, para que os alunos mantenham-se seguros. Prepare o espaço: colchonetes ou tatames são muito importantes. Na ausência deles, é possível trabalhar em gramados e/ou quadras de areia, que possuem maior capacidade de absorção de impacto. Outra dica é priorizar fundamentos que não exijam tantas preocupações com o solo, como alguns saltos básicos, avião, giros, roda, entre outros. Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG301, EM13LGG501 e EM13LGG503.

Salto estendido: flexionar os joelhos e projetar o corpo para cima, de forma alongada.

Avião: equilibre-se em uma das pernas, projetando a segunda para trás. O tronco deve ficar alinhado.

Salto grupado: flexionar os joelhos para impulsionar o salto; depois, projetar o corpo para cima, aproximando os joelhos do tronco.

Vela: deitado com a barriga para cima, impulsione as pernas para o alto, apoiando as mãos no quadril e os cotovelos no chão, para sustentar a posição. Quando estiver equilibrado, tente retirar as mãos do quadril, apoiando-as sobre o solo.



Ponte: deitado com a barriga para cima, flexione os joelhos, apoie as mãos e os pés no solo e empurre o quadril para cima.

Dica de professor

Não se esqueça de fazer um bom alongamento, além de aquecer os principais grupos musculares antes de iniciar a prática, o que é fundamental para que consiga realizar os movimentos com mais qualidade e segurança. Além disso, o trabalho com os fundamentos gímnicos e com as acrobacias requer muito cuidado e respeito com o seu próprio corpo e com o corpo do colega. Por isso, fique atento a todas as orientações do professor para evitar acidentes.

Procure desenvolver os fundamentos ginásticos e as posturas acrobáticas descalço e sem meias, pois isso aumenta a aderência dos pés sobre o tatame, ou mesmo sobre o corpo dos colegas, quando estiver realizando algum apoio.

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

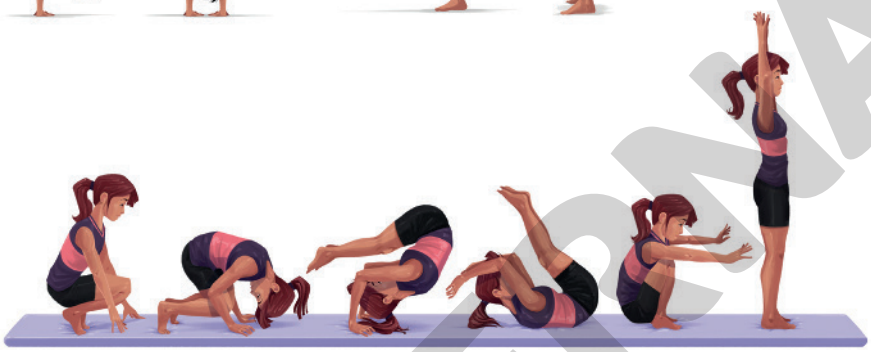
MODERNA

ILUSTRAÇÕES: LEO TEIXEIRA

Roda (popularmente conhecida como "estrela"): flexionar o tronco à frente, apoiando as mãos no solo (uma, depois a outra) enquanto alonga as pernas no ar. Finalizar com as pernas voltando ao solo (uma, depois a outra) e o corpo alongado. Observe, na imagem, que a roda termina com o corpo de frente, para o lado contrário da posição inicial.

O livro *Fundamentos das ginásticas* (São Paulo: Fontoura, 2016, org. Myriam Nunomura) traz uma base fundamental para auxiliar na aprendizagem e na execução das técnicas e fundamentos de algumas modalidades ginásticas, inclusive da GPT e da ginástica acrobática. Há também indicações sobre segurança, principais "pegas", sequências metodológicas de aprendizagem, entre outros elementos. Veja mais indicações de leitura sobre o estudo dos movimentos acrobáticos no **Suplemento para o professor**.

Rolamento para a frente: projetar o corpo em direção ao colchonete, com o queixo encostado no peito (que será a proteção da cabeça). Role apoiando as costas e as mãos no colchonete. **Atenção:** por uma questão de segurança, **não** apoie a cabeça no chão.



Sobre a experimentação das posturas acrobáticas a seguir, não se esqueça de reforçar a importância de cada aluno respeitar o próprio corpo e o dos colegas, tendo em vista que as atividades exigem muito contato, confiança e cuidado contínuo com a segurança. Cada posição acrobática exigirá estudo sobre as "pegas" ou pontos seguros de apoio no corpo do colega. Dessa forma, indicamos que estude previamente cada posição que pretende utilizar na aula e explique cada uma delas.

Experimente também algumas posturas acrobáticas. Para a realização de cada uma delas, o acompanhamento do professor é fundamental, tendo em vista que são necessários diversos cuidados que garantam a sua segurança e a dos colegas. Inicie com posturas em duplas e depois vá aumentando o número de participantes (trios, quartetos, entre outros). É fundamental executar essas atividades em superfícies com colchonetes ou tatames.

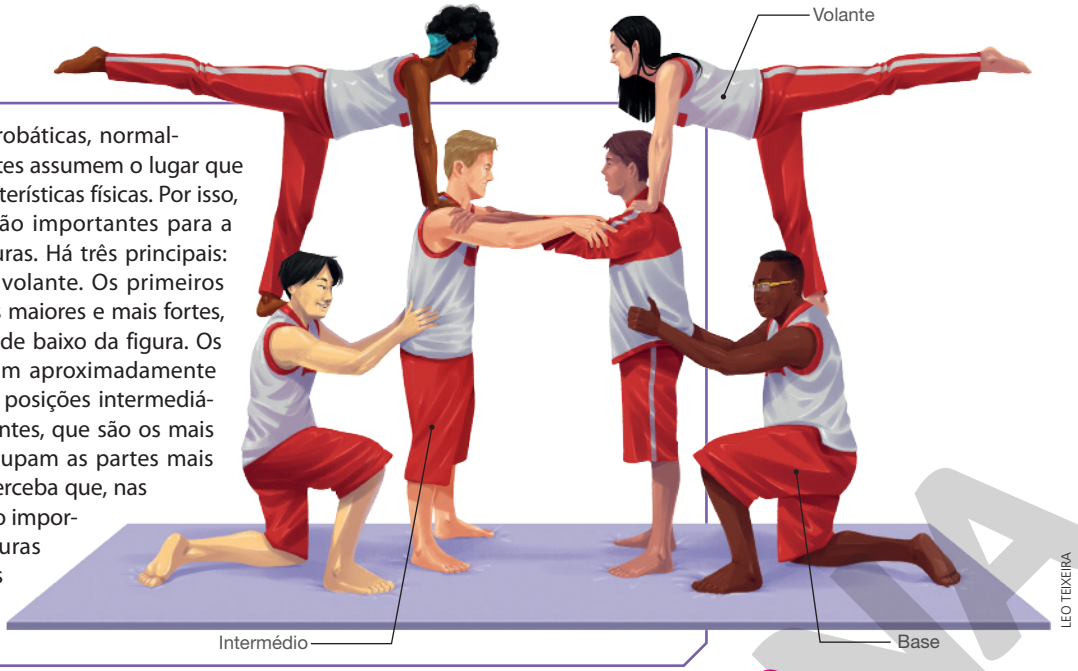
ILUSTRAÇÕES: LEO TEIXEIRA

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

MODERNA

Sabia?

Nas vivências acrobáticas, normalmente os participantes assumem o lugar que atende às suas características físicas. Por isso, todos os biótipos são importantes para a realização das posturas. Há três principais: base, intermédio e volante. Os primeiros normalmente são os maiores e mais fortes, pois ficam na parte de baixo da figura. Os segundos se colocam aproximadamente no meio, realizando posições intermediárias. Por fim, os volantes, que são os mais leves e menores, ocupam as partes mais altas do conjunto. Perceba que, nas acrobacias, todos são importantes, pois as posturas envolvem diferentes exigências físicas.



LEO TEIXEIRA

Atividade 3 – "Ginasticando" com a Arte

A atividade será feita em grupos. Cada um deles deve construir uma pequena coreografia. O seu professor indicará como utilizar a contagem de pulsos na música selecionada pela turma, a fim de criar uma coreografia sincronizada. Incluam uma pose inicial e uma final na coreografia.

Utilizem as experiências acumuladas nas atividades anteriores para embasar o trabalho coreográfico. O professor de Arte poderá participar desse momento de criação e trabalho coletivo, auxiliando-os. Ao final, todos os grupos devem apresentar as suas composições. Veja orientações no **Suplemento para o professor.**

Atividade 4 – Vamos fazer uma coreografia da turma?

Esse é o momento de unir as produções dos grupos e elaborar uma composição coletiva. Com o auxílio do professor, unifiquem as produções da atividade anterior, eliminando movimentos parecidos ou fazendo releituras. Perceba que vocês terão de transformar os desenhos coreográficos previstos para poucos alunos, de modo a poder executá-los em um grupo maior. Aproveitem esse novo contexto e explorem possibilidades que estavam mais restritas nos pequenos grupos.

Depois que a coreografia estiver pronta, verifiquem com o professor a possibilidade de apresentá-la durante o intervalo, para que toda a escola possa apreciar o trabalho artístico de vocês. Caso haja outras turmas envolvidas com a GPT, realizem um festival na escola e convidem a comunidade a assistir.

No momento de apresentar, pensem no figurino que podem utilizar, priorizando roupas leves e que permitam mobilidade. Que tal convidar o professor de Arte para auxiliar na definição/construção do figurino? Com certeza, ele poderá enriquecer o trabalho de vocês.

Recado final

Esperamos que tenha aproveitado a experiência com a GPT como uma possibilidade de dialogar com a Arte, na medida em que ela permite experimentar processos de criação, fruição e apresentação. Além disso, desejamos que as vivências tenham contribuído para o fortalecimento de um espaço que valoriza não só o potencial individual, mas também os conhecimentos coletivos que surgem do trabalho expressivo, criativo, de exploração e coreográfico da GPT.

! Diferencie com os alunos as posições de base, intermédio e volante, reforçando como todos os biótipos são importantes e essenciais em qualquer postura acrobática, e que são distinções que procuram dar maior segurança e estabilidade ao conjunto.

É lógico!

As etapas 1 a 3 podem ser vistas como a decomposição de um problema em partes menores. Na etapa 4, você vai aproveitar as soluções encontradas para construir a solução de um problema mais complexo: a elaboração de uma coreografia coletiva.

Fala aí!

Faça uma associação entre as informações obtidas nas leituras e as experiências práticas durante as aulas. Quais elementos você conseguiria apontar como mais significativos da GPT? Quais diálogos com a Arte você conseguiu identificar?

! O objetivo desta atividade é elaborar uma coreografia de GPT de toda a turma. Para tanto, procure unir as produções dos pequenos grupos obtidas na atividade anterior. Alguns movimentos e desenhos coreográficos precisarão ser adaptados, uma vez que haverá aumento no número de alunos; auxilie a turma nessa transposição. Caso mais de uma turma esteja envolvida com esse conteúdo, promova um festival na escola para exibir as coreografias de cada uma delas. Se possível, continue o trabalho com o apoio do professor de Arte. Nesta atividade, os alunos desenvolverão, principalmente, as habilidades EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

! **Fala aí!** Espera-se que os alunos consigam identificar as principais características da GPT com as vivências práticas, como a liberdade de criação, a socialização, o trabalho com expressividade, a exploração de materiais, as vivências com festivais, entre outras. Espera-se também que sejam capazes de relatar alguns diálogos com a Arte, como o trabalho de palco e a produção de figurinos, além do próprio trabalho coreográfico.

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

MODERNA

UNIDADE

3

A experiência midiática

Seja pelas formas de persuasão do discurso publicitário, seja pelo movimento criado em torno de alguns eventos, a mídia influencia significativamente no valor que atribuímos a fatos, situações e práticas. Por isso, é fundamental que possamos, em alguns momentos, analisar criticamente esse fenômeno e ampliar nossa consciência sobre ele. Nesta unidade, você analisará algumas práticas contemporâneas da publicidade, discutirá a construção de fenômenos midiáticos na música e debaterá a espetacularização do esporte, além de vivenciar alguns dos papéis envolvidos nesse processo.

IAN MACNICOL/GETTY IMAGES

Cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos 2016, no estádio do Maracanã (Rio de Janeiro), um dos maiores espetáculos midiáticos do planeta.

CAPÍTULO

1

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

Uma música para as multidões

Este capítulo está situado no campo jornalístico-midiático, na experiência midiática, e tem como objetivo discutir o fenômeno midiático musical, baseando-se em dois momentos da carreira da banda mais popular da história (The Beatles). A intenção não é apresentar respostas às questões que abrem o capítulo, mas propor o debate e problematizar esse tipo de fenômeno musical. O capítulo dialoga com as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604.

Imagine a seguinte cena: milhares de jovens ansiosos reunidos em um estádio esperando para testemunhar uma grande experiência coletiva. De repente, músicos entram no palco, luzes se acendem, o público se agita e ouvem-se os primeiros acordes de uma música muito conhecida. Os jovens, então, gritam, choram, apontam seus celulares para a frente e cantam todos os versos entoados pelo vocalista do grupo.

Você já viu uma cena como essa? Como tudo isso começou? Quando esses fenômenos musicais midiáticos começaram a surgir?

Pode não parecer, mas são raros os artistas que conseguem obter esse tipo de retorno, e mais raros ainda os que o mantêm por anos ou décadas. Por que determinados cantores ou bandas conseguem alcançar tanto reconhecimento do público? Em que momento a música de um artista passa a ser ouvida por milhões de pessoas e ele se torna *pop*? Esse tipo de fenômeno midiático é sempre comercial? Uma música comercial é, necessariamente, de pior qualidade ou é possível fazer sucesso criando música de qualidade? Um artista pode compor uma música "fácil" de ouvir e, ao mesmo tempo, complexa do ponto de vista estético?

Neste capítulo, você vai conhecer um pouco da trajetória de uma das bandas de maior sucesso na história da música, The Beatles, e entrar em contato com produções de dois momentos de sua carreira. Foram eles que deram início ao fenômeno descrito na cena que você imaginou acima!

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns deles não estejam mais disponíveis.

LEITURA 1

O objetivo desta atividade é apresentar aos alunos a primeira fase da carreira de um dos maiores fenômenos midiáticos musicais de todos os tempos. A banda The Beatles foi responsável pela consolidação do que denominamos música *pop*, pelo desenvolvimento do mercado fonográfico em escala mundial (milhões de álbuns vendidos em todo o planeta) e por influenciar o comportamento de jovens do mundo inteiro.

É importante que os alunos assistam ao vídeo, e não apenas ouçam a canção, para que observem o comportamento da banda e da plateia.

Assista ao vídeo de uma apresentação ao vivo da banda The Beatles, realizada em Paris, em 1964. Eles interpretam a canção "A hard day's night", composta por John Lennon, a qual faz parte do álbum homônimo do grupo, lançado no mesmo ano. O título ("Noite de um dia difícil", em tradução livre) surgiu quando o baterista Ringo Starr, exausto após um dia duro de trabalho, comentou que estava sendo "a hard day" (um dia duro), mas olhou pela janela e notou que já era noite, então se corrigiu: "night". John Lennon gostou da brincadeira e criou o título. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yjyj8qnqkYI>. Acesso em: 2 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *A hard day's night*, lançado em 1964.

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

CÓPIA

Papo aberto sobre a apresentação musical

1. **The Beatles é considerada a mais importante e influente banda de todos os tempos.**
   a) Na sua opinião, que qualidades um artista precisa ter para fazer sucesso mundial?
   b) Em relação à música, que tipo de características uma canção deve apresentar para alcançar popularidade?
2. **Você já tinha ouvido alguma canção do grupo The Beatles? Que gênero musical eles tocam?**
3. **Observe o figurino e o corte de cabelo dos integrantes da banda inglesa. O que você acha da aparência dos músicos nesta imagem? É possível identificar alguma semelhança com as bandas da atualidade que você ouve ou vê na mídia?**

UNKNOWN/MIRRORPIX/MIRRORPIX/GETTY IMAGES

The Beatles em aparição no programa de televisão "Ready, Steady, Go", na Television House, Londres, 1964. Da esquerda para a direita: Paul McCartney, John Lennon, Ringo Starr e George Harrison.

4. Resposta pessoal.
Nessa época, era comum que os *shows* de *rock* ocorressem em teatros e que a plateia permanecesse sentada,

4. **O que você observou no comportamento da plateia durante a apresentação? Compare esse comportamento com o que acontece hoje nos *shows* que ocorrem nos grandes estádios e casas de espetáculo.**

ao contrário da multidão que fica em pé atualmente em locais abertos. No vídeo, é possível perceber que, apesar dos limites que um teatro com cadeiras impõe, alguns jovens da plateia não conseguem conter os movimentos do corpo mesmo estando sentados.

Biblioteca cultural

O grupo The Beatles não só revolucionou a chamada música *pop* como também influenciou os jovens na forma de se vestir. Para conhecer a evolução do estilo da banda, leia a matéria sobre uma exposição realizada em 2018, em Brasília (DF). Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas-blogs/ilca-maria-estevao/evolucao-do-estilo-dos-beatles-e-tema-de-mostra-em-brasilia>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MARKA/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

DAVID MAGNUS/SHUTTERSTOCK

Os integrantes da banda The Beatles mudaram seu estilo ao longo da carreira. Da esquerda para a direita, fotos de 1964 e 1967.

Sabia?

A partir de 1964, com o lançamento do álbum *A Hard day's night*, o interesse dos jovens pelo grupo The Beatles cresceu tanto e tão rapidamente que a imprensa criou um termo para designar essa paixão: a *beatlemania*.

1a. Resposta pessoal.
Estimule a reflexão dos alunos sobre o lado positivo e o lado negativo que a imagem de um artista pode ter na busca pela popularidade. Alguns artistas, mesmo se preocupando bastante com sua imagem, produzem música de qualidade mas com forte apelo comercial, enquanto outros só alcançam o sucesso pela sua imagem, produzindo música de qualidade questionável.

1b. Resposta pessoal.
Apesar de não existir uma fórmula infalível, acredita-se que, para fazer sucesso, uma canção precisa apresentar melodia simples, versos fáceis de cantar, repetições melódicas para facilitar a memorização, ritmo cativante e letra acessível, que fale de temas universais como o amor, a saudade, a solidão etc.

2. Resposta pessoal. O grupo começou tocando *rock*, mas, aos poucos, foi responsável pela consolidação de um tipo de canção considerada "comercial" pela crítica especializada, dando origem ao que chamamos hoje de música *pop*. No decorrer de sua carreira, a banda apresentou muitas fases e influências diferentes, que serão abordadas na *Leitura 2*.

3. Resposta pessoal.
Explique à turma que, no início, os integrantes da banda usavam jaquetas de couro, visual inspirado nos astros estadunidenses que tocavam *rock and roll*. Quando o empresário Brian Epstein começou a trabalhar com o grupo, ele convenceu os músicos a usar ternos padronizados e um determinado corte de cabelo, conhecido como *mop-top* (volumoso e com franja). Esse estilo "mais comportado" fez muito sucesso entre os jovens da época e contribuiu para que os Beatles influenciassem até mesmo o mercado da moda.

Fala aí!

O grupo The Beatles, apesar de iniciar sua carreira como uma banda de *rock*, ajudou a consolidar o que mais tarde denominou-se música *pop*. Como você definiria esse tipo de música? Você gosta de música *pop*? De qual?

Resposta pessoal.

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

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

Por dentro da apresentação musical

Optamos por não aprofundar a análise da letra de "A hard day's night" porque se trata de uma canção em inglês e com pouca complexidade poética. O objetivo é fazer os alunos perceberem que um produto *pop*, em geral, é bastante simples e superficial do ponto de vista da letra e da melodia.

1. Preste atenção na melodia de "A hard day's night".

a) A melodia da canção a torna fácil ou difícil de cantar? É uma melodia simples, fácil de cantar.

b) Trata-se de uma melodia que varia muito ao longo da canção ou é mais repetitiva? A melodia é mais repetitiva.

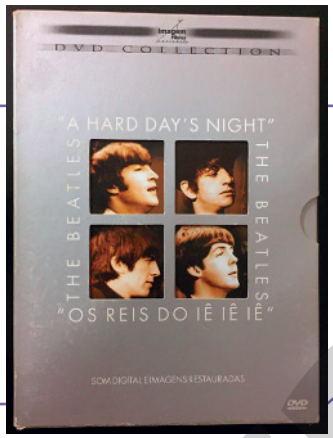
c) Mesmo sem saber a letra da canção, tente cantarolar sua melodia. Na sua opinião, é uma melodia fácil de memorizar? Em que outras canções *pop* você percebe esse tipo de estrutura melódica?

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.

Sabia?

Parte das canções do álbum *A hard day's night* foi composta para a trilha sonora do primeiro filme do grupo The Beatles. O filme homônimo, que recebeu no Brasil o título *Os reis do iê-iê-iê* (1964), foi dirigido por Richard Lester e retrata de maneira cômica a beatlemania. A forma inovadora de relacionar as imagens à música fez com que a produção fosse considerada uma das precursoras do videoclipe.



Capa do DVD do filme *Os reis do iê-iê-iê*, de 1964. REPRODUÇÃO

1c. Resposta pessoal. Como a melodia da canção é simples e bastante repetitiva, é fácil memorizá-la. Provavelmente, os alunos conseguirão exemplificar com facilidade outros sucessos *pop* brasileiros e estrangeiros, já que essas características são percebidas com frequência em muitas canções que alcançam grande popularidade e, por isso, são consideradas mais "comerciais".

2a. Guitarra (John Lennon), guitarra de 12 cordas (George Harrison), contrabaixo (Paul McCartney) e bateria (Ringo Starr). Se necessário, auxilie os alunos na identificação do nome dos integrantes da banda.

2. Ouça novamente a canção e preste atenção nos instrumentos tocados pela banda.

a) Os instrumentos a seguir são utilizados em "A hard day's night". Pesquise o nome de cada um e o relacione ao integrante do grupo responsável por ele.

STEVE CATLIN/REDFERNS/GETTY IMAGES

JESSE WILD/FUTURE/SHUTTERSTOCK

JULIEN'S AUCTIONS/SHUTTERSTOCK

SHAAN KOKIN/JULIEN'S AUCTIONS/SHUTTERSTOCK

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

MODELO

b) Qual é a função dos instrumentos nessa canção: eles apenas fazem o acompanhamento da melodia ou se destacam em algum solo?

c) Você considera que o material produzido pelos instrumentos nessa canção é complexo ou simples? Por quê?

3. Agora você vai realizar um exercício atento de escuta.

a) Divida a canção em duas partes levando em conta apenas os vocais. Na linguagem musical, chamamos essa divisão de parte A e parte B. Como "A hard day's night" pode ser dividida?

b) A canção, mesmo sendo simples, pode ser subdividida em sete partes. Descreva cada uma delas, considerando a letra e a divisão já feita no item **a**.

4. Sobre essa canção do grupo The Beatles, o crítico de cinema, jornalista e professor Sérgio Alpendre afirma que ela é "tola e eficiente como quase todas as outras do *pop* daquele momento" (*Superinteressante*, 3 abr. 2020). Com o auxílio do professor de Língua Inglesa ou de um *site* especializado em tradução, tente traduzir a letra de "A hard day's night" para o português. Que relação é possível estabelecer entre a letra e o material musical dessa canção estudado anteriormente?

Formado na cidade de Liverpool (Inglaterra), ao alcançar o sucesso, o quarteto inglês contava com os músicos John Lennon, Paul McCartney, George Harrison e Ringo Starr.

O grupo iniciou sua carreira apresentando-se em casas noturnas e bares e fazendo *covers*, ou seja, regravando canções de outros compositores ou que já estavam consagradas pelas vozes de outros intérpretes. Em 1962, emplacou seu primeiro grande sucesso com a canção "Love me do" e, em 1963, lançou seu primeiro álbum, *Please please me*.

Depois dos álbuns *Please please me* e *With the Beatles*, ambos de (1963), foi a vez de *A hard day's night* (1964), em que todas as canções são originais e foram escritas por John Lennon e Paul McCartney. Esse álbum marcou o início da maturidade do grupo The Beatles, inaugurando a conhecida criatividade composicional da banda.

Biblioteca cultural

Em 15 de agosto de 1965, o grupo The Beatles realizou um concerto em um estádio de beisebol em Nova York, nos Estados Unidos. A apresentação entrou para a história por ter sido o primeiro *show* de uma banda de *rock* em um estádio aberto para mais de 55.000 pessoas. Em 2016, os hoje ex-integrantes da banda lançaram um documentário, *The Beatles: Eight days a week – The touring years*, dirigido por Ron Howard, em que são mostrados 30 minutos de imagens do importante espetáculo realizado no estádio. Assista a um videoclipe com imagens desse concerto histórico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kle2xHhRHg4>. Acesso em: 2 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do DVD do documentário *The Beatles: Eight days a week – The touring years*, de 2016, que apresenta imagens de um *show* histórico realizado pela banda em Nova York, EUA, na década de 1960.

Investigue

Quando e onde surgiu o *rock and roll*? Como era a formação instrumental no início desse gênero musical?

O *rock* é um gênero de música popular que surgiu nos EUA, no final dos anos 1940 e início dos anos 1950, representado principalmente por Elvis Presley, Chuck Berry e Little Richard. Consistia em um ritmo dançante tocado por uma banda geralmente formada por guitarra, contrabaixo, bateria, piano e, às vezes, saxofone.

2b. Todos os instrumentos fazem o acompanhamento da melodia, com exceção de um breve solo de guitarra executado por George Harrison.

2c. O material musical dos instrumentos é simples e de fácil compreensão, característica importante da música *pop*, "comercial".

15

3a. Do ponto de vista do conteúdo musical, a canção apresenta basicamente duas partes. A parte A é cantada por Lennon, e a parte B, por McCartney.

3b. O objetivo da questão não é ser técnica, e sim mostrar aos alunos que uma canção, por mais simples que seja, apresenta uma estrutura, em geral, com regularidade. Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

4. Verifique se os alunos percebem que a simplicidade e a repetição da letra dialogam com a simplicidade da melodia e dos arranjos, o que torna a canção "fácil". Nela, o eu lírico se queixa de ter tido um dia duro de trabalho, mas tudo se transforma quando ele chega em casa e encontra seu amor. Essa falta de profundidade da letra justifica o fato de o crítico tê-la chamado de "tola". O termo "eficiente" foi usado porque a letra é compreensível e promove uma fácil identificação com os ouvintes.

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

MODERNA

LEITURA 2

O objetivo da **Leitura 2** é apresentar aos alunos a segunda fase da trajetória musical do grupo The Beatles, inaugurada pelo álbum *Sgt. Pepper's lonely hearts club band* (1967). Nessa fase, o grupo foi influenciado por diversos estilos e culturas musicais, sendo possível observar uma aproximação, até então inédita, entre música *pop* comercial, música oriental e música erudita.

Ouça a canção "She's leaving home" (Ela está saindo de casa), de John Lennon e Paul McCartney, que faz parte do disco *Sgt. Pepper's lonely hearts club band* (1967). Apenas três anos separam esse oitavo álbum de estúdio da banda do disco estudado na **Leitura 1**, mas *Sgt. Pepper's* representa outra revolução na história da música ocidental. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VaBPY78D88g>. Acesso em: 2 jul. 2020.

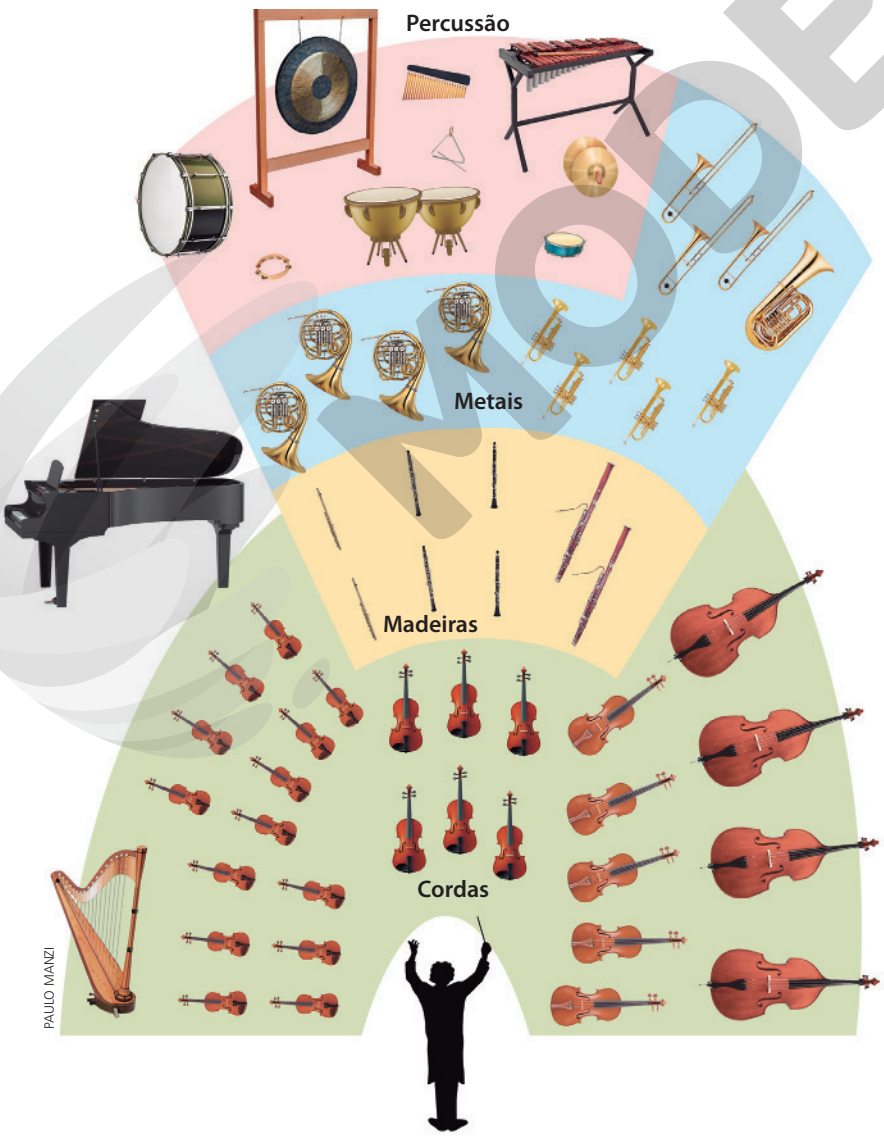
A canção não tem a participação de Ringo Starr e George Harrison.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

The Beatles em imagem de divulgação do álbum *Stg. Pepper's lonely hearts club band* (1967).

Por dentro da canção

1. A ilustração a seguir mostra, em uma orquestra, a organização dos instrumentos em quatro grupos (ou naipes): percussão, cordas, madeiras e metais. Observe.



PAULO MANZI

Ressaltamos 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.

a) Que naipe ou grupo você reconhece nessa canção?

Naipe de cordas.
Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

b) Logo na introdução de "She's leaving home", há um instrumento que se destaca. Você consegue reconhecê-lo? Qual é?

c) Que outros instrumentos desse naipe estão presentes na canção? Observe a ilustração para ajudá-lo a reconhecê-los.

d) Os instrumentos de cordas têm a função de executar o acompanhamento na canção, entretanto são mais ricos melodicamente. Preste atenção na presença das cordas nas pausas que os cantores fazem em "She's leaving home". O que chama a sua atenção?

e) Em relação ao universo *pop* que a canção analisada na **Leitura 1** inaugura e às canções *pop* que conhece, o que você considera diferente em "She's leaving home"?

2a. Apesar de ser uma melodia mais rica e complexa, ainda assim ela é repetitiva, o que a aproxima do universo *pop* musical.

2. Ouça novamente a canção e preste atenção em sua estrutura melódica.

a) A melodia sofre muitas alterações ao longo da canção ou é mais repetitiva? Ela está mais próxima do universo *pop* ou do erudito?

b) Você deve ter notado que, graças à estrutura melódica, basta ouvir duas vezes "A hard day's night" para conseguir cantarolá-la, mesmo sem saber a letra. Pode-se dizer o mesmo de "She's leaving home"? Tente cantarolar essa canção.

Sim, por ser repetitiva e possuir uma curvatura melódica cativante (os saltos e direcionamentos entre as notas), "She's leaving home", apesar de mais complexa, também é fácil de memorizar e de cantar.

1b. O instrumento que se destaca é a harpa.
De formato triangular e tamanhos variados, a harpa consiste em uma série de cordas com comprimentos diferentes presas perpendicularmente a uma caixa de ressonância. O som é emitido dedilhando as cordas do instrumento.

1c. Os outros instrumentos compõem uma pequena orquestra de cordas. As orquestras de cordas são formadas por primeiros e segundos violinos, violas, violoncelos e contrabaixos acústicos.

1d. Resposta pessoal. Por serem ricos melodicamente, os instrumentos de cordas criam um arranjo sofisticado. Podemos ouvir diversas melodias secundárias quando prestamos atenção no arranjo. Além disso, alguns instrumentos se destacam brevemente nas pausas feitas pelos cantores.

1e. Resposta pessoal.
Se pensarmos na canção dentro do universo *pop*, ela é bastante sofisticada. Não é comum, por exemplo, *hits* com arranjos estruturados em naipes de cordas.

Biblioteca cultural

Com o objetivo de aproximar o universo da música erudita ao da popular, a Orquestra Ouro Preto (MG), sob regência de Rodrigo Toffolo, apresentou, em 2014, um programa unindo uma banda de *rock* a uma orquestra de cordas para tocar composições do grupo The Beatles. Gravado ao vivo em Belo Horizonte (MG), o concerto conta com arranjos de Mateus Freire, que procurou destacar a riqueza melódica do quarteto de Liverpool. Assista ao concerto na íntegra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sFsslHU4ZJw>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PAULO MANZI

3. Agora você vai realizar mais um exercício de escuta atenta.

a) Como você fez com "A hard day's night", divida, a partir dos vocais cantados por Paul McCartney e John Lennon, a canção "She's leaving home" em partes. Utilize, para isso, a terminologia que você aprendeu neste capítulo, "parte A", "parte B", "parte C" etc.

b) O que caracteriza melodicamente cada parte? Não se preocupe em utilizar um vocabulário técnico para fazer essa caracterização. O importante é você ter escuta atenta para a riqueza que a música pode alcançar.

c) Agora o desafio é subdividir a canção em oito partes, descrevendo cada uma delas de acordo com a estrutura melódica. Utilize, para isso, a divisão em "parte A", "parte B" etc., como no item **a**.

Leia comentários no **Suplemento ao professor**.

3a. Do ponto de vista do conteúdo musical, a canção apresenta basicamente duas partes. A parte A consiste no começo da canção até o início da parte B, introduzida pelo verso "She (we gave her most of our lives)", em 00:50.

3b. A melodia da parte A é rica, lírica e melodiosa. Apresenta muitos saltos melódicos e um número considerável de notas. Já a da parte B contém um número menor de notas que duram mais, ou seja, são sustentadas por um tempo maior, contrastando com a parte A. Além disso, John Lennon enriqueceu a melodia, gravando algumas vozes secundárias que representam os questionamentos dos pais da jovem que fugiu de casa.

4. Você pôde perceber que a letra de "A hard day's night" é simples e "eficiente", provavelmente pensada para conquistar o público da música *pop*. Traduza – com o auxílio do professor de Língua Inglesa ou de um *site* de tradução – a letra de "She's leaving home".

a) Para escrever "She's leaving home", os compositores da canção se basearam na história da adolescente inglesa Melanie Coe. Ela fugiu da casa de seus pais, em Stamford Hill, Londres, em fevereiro de 1967, e esse fato foi noticiado à época por um jornal inglês. Que versos da canção remetem a essa narrativa?

b) Analise o refrão da canção. A que recurso inovador os compositores recorrem?

c) Na sua opinião, a letra de "She's leaving home" mostra um amadurecimento artístico da banda quando comparada à de "A hard day's night"? Justifique sua resposta.

4a. Recomendamos a tradução disponível em: <http://www2.eca.usp.br/comunicantus/index.php/shes-leaving-home/>. Acesso em: 14 jul. 2020.
"Wednesday morning at five o'clock" (Quarta-feira, às cinco da manhã) / "As the day begins" (Enquanto o dia começa) / "Silently closing her bedroom door" (Silenciosamente fechando a porta de seu quarto) / "Leaving the note that she hoped would say more" (Deixando o bilhete em que esperava dizer mais) / "She goes downstairs to the kitchen" (Ela desce as escadas até a cozinha")/ "Clutching her handkerchief" (Em suas mãos o lenço apertado) / "Quietly turning the backdoor key" (Discretamente girando a chave da porta dos fundos) / "Stepping outside, she is free" (Ao pisar lá fora, ela está livre), entre outros.

4b. O refrão narra, simultaneamente, os sentimentos da jovem que deixa a casa da família e os questionamentos de seus pais.

4c. Resposta pessoal.
Espera-se que os alunos respondam que sim. "She's leaving home" focaliza um drama familiar, baseado em um fato real, universaliza esse problema e ainda mostra dois pontos de vista sobre um fato.

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

Biblioteca cultural

A famosa capa do álbum *Sgt. Pepper's lonely hearts club band*, em que aparecem os integrantes da banda rodeados de personalidades famosas, foi criada pelos artistas Peter Blake e Jann Haworth. A ideia era retratar os músicos cercados por seus "fãs", após um concerto imaginário em um parque. Personalidades conhecidas de diversas áreas foram retratadas nesse trabalho, entre elas a atriz Marilyn Monroe, o físico Albert Einstein, o pacifista Mahatma Gandhi e o compositor alemão Karlheinz Stockhausen.

Confira quem é quem na capa do álbum: <https://entretenimento.uol.com.br/album/2012/06/01/quem-e-quem-na-capa-de-sgt-peppers-lonely-hearts-club-band.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Sgt. Pepper's lonely hearts club band* (1967).

Investigue

Sgt. Pepper's lonely hearts club band é considerado o primeiro *álbum conceitual* da história da música e um dos precursores da chamada *ópera rock*. Você sabe o que significam esses dois termos? Faça uma pesquisa e, depois, compartilhe-a com os colegas.

Um álbum conceitual é um disco em que todas as músicas são criadas e organizadas como um todo para desenvolver e expressar uma narrativa ou uma mensagem principal. A ópera *rock*, muitas vezes confundida com um álbum conceitual, é uma obra musical em que se conta uma história com começo, meio e fim, podendo ser apresentada de forma teatral ou não.

Papo aberto sobre a canção

1. Resposta pessoal.
Reforce aos alunos que essa canção combina elementos da música *pop* e da música clássica (erudita), muito diferente de "A hard day's night".

1. Você considera "She's leaving home" uma canção *pop*? O que a diferencia de "A hard day's night"?

2. O que você achou da utilização de uma orquestra de cordas em uma música associada ao universo *pop* (ou comercial)?

3. Você conhece outras canções do universo *pop* que têm o acompanhamento feito por uma orquestra?

Resposta pessoal. Os alunos podem citar, por exemplo, "Panis et circences", de Gilberto Gil e Caetano Veloso, ou "Infinito particular", de Marisa Monte.

A fase inaugurada com o álbum *Sgt. Pepper's lonely hearts club band* (1967) é considerada uma das mais criativas do grupo The Beatles. Com a decisão dos integrantes de parar as turnês no final de 1966, a banda pôde conceber um disco sem se preocupar se seria possível executá-lo ao vivo. Essa liberdade possibilitou uma série de inovações técnicas, como a inserção de efeitos sonoros, o uso não convencional de microfones no estúdio, a utilização de uma quantidade muito maior de instrumentos nas gravações, além de novas técnicas da chamada pós-produção.

2. Resposta pessoal.
Comente com os alunos que o grupo The Beatles foi pioneiro na combinação da sonoridade orquestral da música clássica com a sonoridade de uma banda *pop*. Muitos grupos depois o imitaram.

Sabia?

Em 1966, o guitarrista George Harrison passou seis semanas na Índia estudando música indiana com o grande músico Ravi Shankar. Em 1968, todos os integrantes da banda ficaram alguns meses nesse país praticando meditação, o que contribuiu para difundir essa prática no Ocidente.

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

É possível perceber nesse álbum a presença de uma "biblioteca cultural" variada e bem mais ampla do que a encontrada no disco de 1964. Mesmo mantendo uma linguagem *pop*, influenciada sobretudo pela música popular estadunidense, o grupo foi capaz de absorver elementos da música indiana, além daqueles provenientes da música clássica. De forma pioneira, The Beatles criou um diálogo entre a música comercial, feita para atrair multidões e tocar nas rádios, e uma música sofisticada e tecnicamente arrojada.

Bate-papo de respeito

Permita que os alunos discutam a frase a partir da experiência subjetiva que têm com a música. Problematize falando das músicas de protesto – que não inspiram um sentimento feliz – e das canções *pop* de amor que buscam promover a sensação de felicidade em quem as ouve.

16

Leia um trecho do artigo do escritor e ensaísta estadunidense Adam Gopnik, produzido no contexto do aniversário de 50 anos do grupo The Beatles, em 2012.

MATTEO NARDONE/PACIFIC PRESS/LIGHTROCKET/GETTY IMAGES

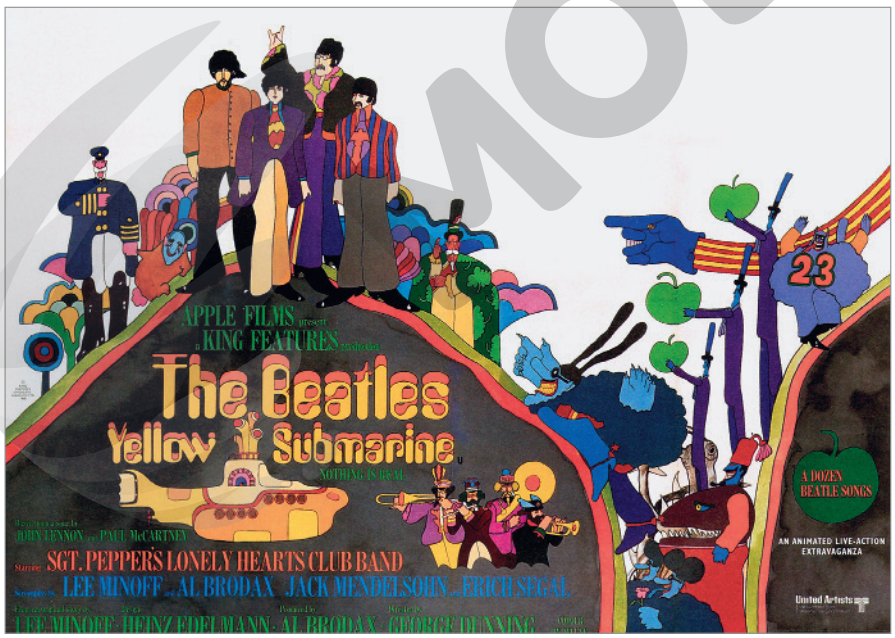
"A arte nos faz sentir vivos e conscientes, mas raramente ela nos faz sentir felizes. Cinquenta anos depois, a música dos Beatles ainda sobrevive porque eles nos dão um dos sentimentos mais incríveis: o de que a felicidade é algo que cabe na nossa mão."

Adam Gopnik, Roma, 2019.

GOPNIK, Adam. Análise: 50 anos depois, por que a música dos Beatles ainda é tão boa? *BBC Brasil*, 18 jun. 2012. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/06/120618_beatles_analise_dg>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Você concorda com a afirmação do escritor de que a arte nos faz sentir vivos e conscientes, mas não necessariamente felizes? Qual é a importância da música em sua vida?

Biblioteca cultural



LMPC/GETTY IMAGES

Pôster da animação *Yellow submarine* (1968).

O décimo primeiro álbum de estúdio da banda, *Yellow submarine* (1969), foi lançado com parte das canções presentes na animação homônima, produzida um ano antes e que se tornou um clássico da cultura *pop* no final dos anos 1960. Assista a um trecho da animação em: <https://www.youtube.com/watch?v=m2uTFF_3MaA&list=PL0jp-uZ7a4g9sB9aKc954gRHxjYhBpUSf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MODERNA

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

Nesta atividade, os alunos vão escolher um artista ou grupo brasileiro que seja um fenômeno midiático e realizar uma pesquisa sobre sua trajetória. A pesquisa deve abordar: início de carreira, em que momento o artista ou a banda passou a fazer sucesso, fases e estilos musicais diferentes etc. Depois, eles vão produzir um *podcast* de 25 minutos de duração para compor uma série. A atividade dialoga com as habilidades EM13LGG703 e EM13LGG704.

EXPRESSÃO

Estudando artistas *pop*

Nesta atividade, você terá de pesquisar a trajetória de um artista brasileiro ou de uma banda que seja – ou tenha sido – um fenômeno midiático e apresentar o resultado de sua investigação em um *podcast*. O estudo sobre a trajetória do grupo The Beatles poderá servir de inspiração. Tente ir além: pesquise como o artista escolhido iniciou sua carreira, em que momento passou a fazer sucesso, quais foram suas principais influências e fases musicais. A apresentação deve durar, no máximo, 25 minutos. Seu critério de escolha não deverá necessariamente atender ao seu gosto musical ou passar pela aprovação da crítica especializada em relação ao artista ou grupo selecionado. Muitos artistas fazem um sucesso enorme e são criticados pelos especialistas em música. O importante é mostrar como o artista ou banda escolhida alcançou projeção nacional (e/ou internacional).

1. Os alunos podem investigar a trajetória de qualquer artista ou banda, de qualquer época, desde que seja um grande fenômeno de massa. Eles não devem usar como critério o gosto pessoal ou valorações estéticas. Sugerimos algumas opções: Anitta, Ivete Sangalo, Roberto Carlos, Legião Urbana, Mamonas Assassinas, Sandy & Junior, sertanejos, sambistas, funkeiros etc.

Etapa 1 – Levantando ideias

Organizem-se em um grupo de cinco alunos e reflitam sobre as questões a seguir.

1. Quem são os grandes fenômenos midiáticos musicais brasileiros (atuais ou não)?
2. Qual deles poderia resultar em um bom trabalho?
3. O que já se sabe sobre eles, antes mesmo de realizar uma pesquisa?

Etapa 2 – Realizando a pesquisa

Após definirem o artista, iniciem a investigação com base nos tópicos a seguir.

1. Sobre a fase inicial do artista, antes do sucesso (se o grupo escolheu trabalhar com uma banda, deve pesquisar as informações de todos os integrantes):
   a) Onde ele nasceu? Tinha formação musical? Quais foram suas influências artísticas? Recebeu apoio familiar?
   b) Como iniciou sua carreira? Quais foram as dificuldades enfrentadas?
   c) Onde costumava se apresentar?
   d) Que tipo de música produzia?
   e) Gravou algum álbum antes de fazer sucesso?
2. Sobre a fase em que começou a ganhar popularidade e a ficar conhecido do grande público:
   a) Qual foi a primeira canção de sucesso (*hit*)?
   b) Por que essa canção fez tanto sucesso? Que características melódicas ela tem? Como é sua letra?
   c) Essa canção fez parte de algum álbum importante? Que outras canções desse mesmo álbum também fizeram sucesso?
   d) Houve alguma mudança significativa de estilo musical da fase inicial para o primeiro sucesso, ou do primeiro sucesso a uma fase mais madura, assim como aconteceu com o grupo The Beatles?
3. Sobre a fase de consolidação do sucesso:
   a) Quais canções ou álbuns levaram o artista ao sucesso?
   b) Qual foi o álbum mais vendido?
   c) Qual foi o *show* que mais repercutiu na mídia?
   d) Que canção simboliza o estilo musical de cada fase?
   e) Houve algum videoclipe que viralizou?
   f) Como o artista lida com redes sociais e fãs?
   g) Como a crítica avalia o trabalho do artista?
4. Considerações finais:
   a) Que papel o artista acha que sua música possui?
   b) Qual é a importância desse artista para a música feita no Brasil?
   c) O artista tem repercussão internacional?
   d) Além dos aspectos musicais, o artista escolhido contribui para alguma outra manifestação cultural ou artística (cinema, teatro, dança, literatura, artes visuais, moda)?
   e) Caso o artista ainda esteja vivo, que tipo de música ele faz nos dias de hoje?
   f) Caso já tenha morrido, como foi o fim de sua carreira? Como ele é visto hoje? Que legado deixou para a música?
   g) Assista a entrevistas do artista disponíveis na internet para citar frases interessantes que ele tenha dito ao longo da carreira.

Etapa 3 – Produzindo o roteiro do *podcast*

Após finalizar a pesquisa, vocês vão transformá-la em um roteiro. Sigam os passos abaixo.

1. Estruturem o material no formato de uma narrativa. O público ficará mais interessado na pesquisa se vocês contarem uma história.
2. Escrevam uma primeira versão do roteiro.
3. Selecionem algumas músicas do artista para serem tocadas durante a apresentação. Prevejam no roteiro alguns momentos para elas.
4. Leiam o roteiro em voz alta para verificar sua duração. Não se esqueçam de inserir o tempo das músicas e as vinhetas iniciais e finais. O *podcast*, no total, deverá ter 25 minutos.
5. Revisem o texto para verificar se ele está claro e coeso. Vocês podem pedir ajuda ao professor de Língua Portuguesa.

Etapa 4 – Ensaiando a leitura do roteiro

Antes de produzirem o *podcast* para apresentar o material pesquisado, ensaiem o roteiro para que, depois, a gravação seja bem-sucedida.

1. Escolham quem fará a leitura do roteiro. É preciso ter desenvoltura e ler com as entonações certas, contando uma história.
2. Ensaiem a leitura mais de uma vez.
3. Depois, ensaiem a leitura com a inserção das músicas para verificar o ritmo.

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

MODERNA

Auxilie os alunos no processo de gravação e publicação dos *podcasts*. Após todos os grupos gravarem sua apresentação no celular, peça a eles que escolham uma das plataformas indicadas para criar um canal da turma e publicar os *podcasts* de todos os grupos. É comum que os serviços de publicação tenham aplicativos de edição para celulares. Finalizada a produção dos *podcasts*, incentive-os a divulgar o trabalho entre os amigos e colegas da escola para que eles vivenciem a experiência além do ambiente da sala de aula.

Etapa 5 – Gravando, publicando e divulgando o *podcast*

Agora é o momento de produzir o *podcast* do grupo e compartilhar o resultado da pesquisa realizada.

1. Usem o celular para gravar a história do artista ou banda escolhida. Vocês podem usar um aplicativo de gravador de voz ou mesmo a função de mensagens por áudio de aplicativos de mensagens.
2. Em seguida, usando um *software* de edição de áudio, vocês vão editar os arquivos gravados. Nesse momento, além de corrigir as falas, cortando gaguejos, pausas muito longas ou vícios de linguagem, vocês podem acrescentar efeitos sonoros e as músicas que selecionaram para compor a paisagem sonora do *podcast*.
3. Depois de editado, chegou a hora de publicar o *podcast*. Nesse caso, seu grupo pode combinar com os demais de usar uma mesma plataforma de publicação e criar um canal exclusivo da turma. Vocês também podem publicar os *podcasts* isoladamente se preferirem. A publicação pode ser feita por diversas plataformas, como SoundCloud, Anchor e Spreaker. Disponíveis em: <https://soundcloud.com/>, <https://anchor.fm/> e <https://www.spreaker.com/>. Acessos em: 15 jul. 2020.
4. O canal está pronto e o *podcast*, *on-line*? Então, é a hora de divulgar seu trabalho! Compartilhe o *link* com seus amigos e convide as pessoas a conhecer a história que vocês contaram!

Etapa 6 – Apresentando e avaliando os *podcasts*

Após finalizarem seus *podcasts*, combinem com o professor as datas para que cada grupo apresente o seu trabalho. O ideal é que ocorra uma apresentação por aula, para que os colegas possam avaliar o trabalho do grupo depois de ouvir o *podcast*.

1. Cada grupo vai apresentar seu *podcast* na data previamente combinada com o professor.
2. Comentem o que acharam do trabalho dos colegas, utilizando os critérios a seguir.

1	A narrativa prende a atenção do ouvinte?
2	O roteiro é rico em informações sobre a vida e a carreira do artista?
3	É possível compreender as fases da carreira do artista?
4	Os *hits* estão bem apresentados e são comentados?
5	A qualidade do áudio é satisfatória?
6	O locutor conta bem a história?
7	A linguagem é compatível com a situação de comunicação?
8	Há informações novas e interessantes sobre esse fenômeno midiático?

Recado final

Neste capítulo, você refletiu sobre a música comercial analisando a trajetória de uma das bandas mais famosas e influentes de todos os tempos: The Beatles. Constatou a importância do grupo para a consolidação da música *pop* no mundo e a forma como sua influência transcendeu aspectos puramente musicais, refletindo-se também na moda e no comportamento dos jovens. Depois, mesmo mantendo uma linguagem musical "mais fácil", o grupo buscou se reinventar criando uma arte ao mesmo tempo conceitual e acessível.

Você também teve a oportunidade de pesquisar e conhecer, no Brasil, outros exemplos de fenômenos musicais, entendendo como eles surgem e por que fazem tanto sucesso. Qual é seu artista *pop* preferido?

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

CAPÍTULO 2

Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica

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

O discurso publicitário tem se adaptado às mudanças da tecnologia e do comportamento do consumidor. Este, por sua vez, tem lidado com os novos métodos empregados para estimular o consumo. Neste capítulo, discutiremos as formas contemporâneas de publicidade em contexto digital.

E SE A GENTE... FIZESSE UMA PARÓDIA?

Nesta atividade, os alunos devem produzir uma paródia de peça publicitária. Propositalmente não indicaremos o gênero nem o veículo de divulgação; é nossa intenção que selecionem referências em seu repertório para que iniciem o processo de análise do discurso publicitário. A paródia é um recurso produtivo de análise e explicitação dos recursos persuasivos empregados pela publicidade, além de mobilizar habilidades de transposição criativa. Veja orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor**.

As paródias são procedimentos intertextuais. Elas retomam um texto anterior e o deformam com intenção crítica e satírica. Nelas há discordância entre a voz original e a nova.

Nesta atividade, em grupos, vocês devem produzir uma paródia de uma peça publicitária de um produto qualquer. No entanto, em lugar de reformular um texto específico, vão explorar, de modo jocoso, as escolhas mais comuns nas peças daquele tipo de produto.

1. **Escolham o tipo de produto que servirá como base para a paródia. Lembrem-se de que não deve haver referência explícita a uma marca específica.**
2. **Pesquisem peças publicitárias relativas ao produto e façam um levantamento das imagens recorrentes e dos recursos mais empregados.**
3. **Planejem a inclusão desses elementos em sua peça com o fim de produzir humor e crítica.**
4. **Produzam o material e preparem-se para apresentá-lo na data agendada.**

A atividade será encerrada com uma discussão orientada pelo professor.

É lógico!

A paródia é um procedimento de releitura. Para fazê-la, você busca alguns padrões no texto original que possam ser replicados e modificados no novo texto.

Fala aí!

Quais recursos usados pelos publicitários têm mais efeito sobre você, induzindo-o ao consumo?

Deixe que os alunos falem livremente sobre suas experiências pessoais com a publicidade. É possível que citem que a demonstração da suposta eficiência de um produto (um xampu, por exemplo) os leva à compra ou que a impressão de que algo é divertido os faz querer ter certa experiência. O importante, nesta atividade, é que tragam à tona as estratégias usadas pelos publicitários, o que contribui para maior consciência acerca das estratégias de apelo ao consumo.

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.

Biblioteca cultural

O Código Brasileiro de Defesa do Consumidor define os direitos de quem compra e as responsabilidades de quem fornece um produto ou serviço. A seção III do Capítulo V trata especificamente da publicidade. Conheça-a em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm> (acesso em: 15 jun. 2020).

LEITURA 1

Nesta atividade, estão em foco filmes publicitários, por isso é recomendável que os alunos possam assistir às peças para observar a complementação das semioses. Caso não seja possível, os alunos poderão, apoiados em sua experiência como leitores de gêneros publicitários, responder às questões com base na transcrição do texto e nas imagens selecionadas.

Nesta atividade, você assistirá a filmes publicitários produzidos para campanhas de interesse social. O primeiro foi produzido pela ONU para a campanha *Vidas negras*. O segundo foi produzido pela Brava, a empresa júnior de comunicação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Ambos circularam na internet.

Assista aos filmes ou leia as transcrições, observando as imagens.

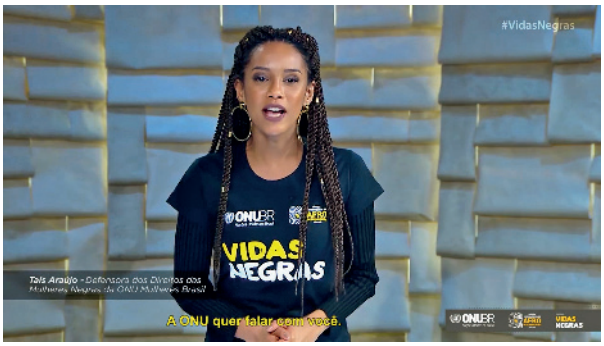
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Texto 1

Vidas negras

A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam gêneros e suportes. Usaremos os termos correntes.



"A ONU quer falar com você."

"Você sabe o que é filtragem racial?"

"é injustamente escolhida pela cor."

"E isso tem nome: é racismo!"

"E tudo isso por causa da cor."

"pelo respeito à diversidade"

Oi. A ONU quer falar com você. É sobre *Vidas negras*! Você sabe o que é filtragem racial? Não? E "baculejo"? "Tomar uma geral"? "Levar uma dura"? Você já ouviu falar? São exemplos disso. Filtragem racial é quando uma pessoa negra é injustamente escolhida pela cor e vista como suspeita quando está parada e como criminosa quando está correndo. Isso tem nome: é racismo! Jovens negros e negras são as principais vítimas da violência e de assassinatos. E tudo isso por causa da cor. No Brasil, um homem negro tem até 12 vezes mais chances de ser vítima de homicídio que um homem branco. Muitas vezes, com o aval da própria sociedade. Chegou a hora de acabar com o racismo que mata milhares de jovens negros todos os anos. Que nossa escolha de agora em diante seja pela igualdade de direitos, pelo respeito à diversidade e principalmente pela vida. A juventude negra tem que viver sem ser vista como suspeita. E você, como você me enxerga? Eu sou alguém suspeito ou sou alguém de respeito? É hora de fazer a escolha certa. A gente precisa vencer o racismo. Por isso estou com a ONU na campanha *Vidas negras*. Década Internacional de Afrodescendentes: governos, sociedade civil e você pelo reconhecimento, justiça e desenvolvimento. Junte-se à ONU e compartilhe essa ideia.

BRASIL. ONU Mulheres. Campanha *Vidas negras*, nov. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1489430997772989>. Acesso em: 15 jun. 2019.

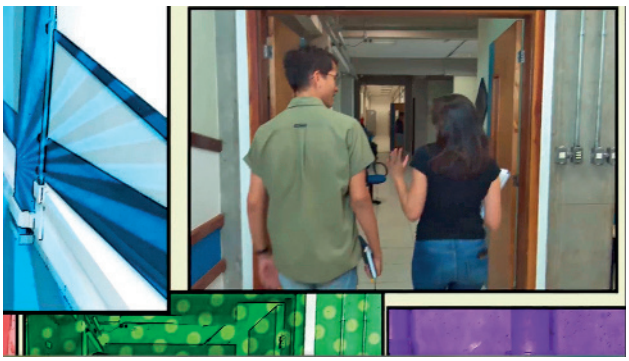
FOTOS: REPRODUÇÃO/ONU MULHERES

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

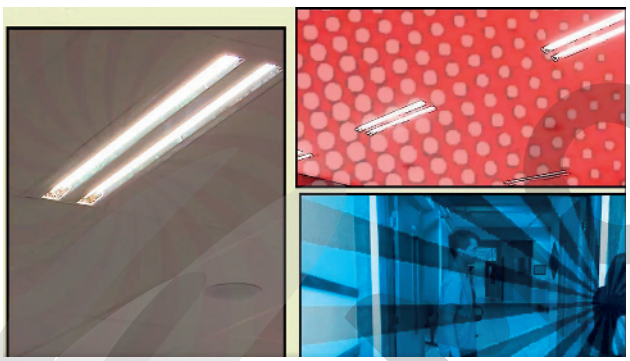
PROVA

Texto 2

Eu respeito



FOTOS: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL



Uma atitude consciente preserva seu patrimônio. Eu respeito. Uma campanha da UFMS, a nossa universidade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Campanha *Eu respeito* 01, Brava, maio 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1370961336336953>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Investigue

A Brava, responsável pelo vídeo da campanha *Eu respeito*, é uma empresa júnior. O que é isso?

Investigue – Uma empresa júnior (EJ) é uma associação civil sem fins lucrativos e com objetivos educacionais, regulamentada pela Lei nº 13.267/2016. Ela é formada exclusivamente por alunos do Ensino Superior ou técnico, que atuam voluntariamente, com o objetivo de ter uma boa formação profissional. O serviço prestado por uma empresa júnior deve estar relacionado ao curso e ser supervisionado por um professor. Todo o faturamento obtido com a venda dos serviços ou produtos é obrigatoriamente destinado à manutenção do negócio ou usado em benefício dos membros (oferta de cursos, por exemplo).

Por dentro dos textos

1. Releia a transcrição do filme produzido pela ONU (Texto 1).

a) A explicação do conceito de "filtragem racial" é iniciada com a citação de expressões. O que há de comum entre elas? São expressões populares que se referem à abordagem policial, geralmente com revista pessoal.

b) Essas expressões explicam o que é "filtragem racial"? Explique sua resposta.

Não. Segundo o texto, são exemplos de como a filtragem racial se manifesta.

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

c) A frase "Isso tem nome: é racismo!" tem como objetivo: (1) apresentar um termo semanticamente equivalente a "filtragem racial", (2) tornar mais minuciosa a exposição do conceito de "filtragem racial" ou (3) analisar os motivos das ações correspondentes ao conceito? Justifique sua resposta.

Resposta 3. A frase associa a filtragem racial àquilo que a motiva: o racismo.

2. Releia o início da fala da apresentadora Taís Araújo:

"Oi! A ONU quer falar com você".

2a. A particularização compromete o leitor com o tema discutido.

a) Qual é a relevância da particularização, considerando o intuito da campanha?

b) Após a animação, a câmera volta a mostrar Taís, que lança duas perguntas ao espectador: "E você, como você me enxerga? Eu sou alguém suspeito ou sou alguém de respeito?". Qual é o objetivo das perguntas?

c) Com base em que a peça aposta na resposta "alguém de respeito"?

2b. Forçar o espectador a posicionar-se diante de uma situação real (passa-se do genérico e abstrato para o particular e concreto).

2c. A peça se vale da credibilidade da atriz, que deve ser transferida para qualquer outro indivíduo negro.

3. Reveja, agora, a campanha feita pela empresa júnior da UFMS (Texto 2).

a) Apresente o objetivo da campanha.

A campanha visa promover o maior cuidado com o patrimônio da universidade.

b) O filme foi construído com base em uma metonímia. Explique por quê.

3b. O filme se vale de uma narrativa breve: dois estudantes, ao sair de uma sala, apagam as luzes. O caso particular representa a expectativa de economia de recursos, uma forma de cuidado com o patrimônio.

É importante, na questão 3, que os alunos observem que a peça não tem como objetivo apenas a economia de energia elétrica; o texto verbal esclarece que o objetivo é cuidar do patrimônio em geral.

4. O caráter persuasivo dessa campanha depende da atenção a algumas palavras centrais: "consciente", "seu", "respeito" e "nossa". Explique como elas se associam para construir o sentido do texto.

A campanha apela para a consciência do espectador que reconhece o patrimônio e a universidade como pertencentes ao grupo em que está inserido. Ele deve, por isso, assumir uma postura de respeito em relação ao coletivo.

Papo aberto sobre os textos

1. Resposta pessoal.

Permita que vários alunos apresentem seu ponto de vista. É interessante que, em algum momento, seja comentado o fato de que a alternância possibilita uma associação mais direta entre o que é mostrado na animação e o mundo real, sem abrir mão de certa generalização promovida pelo uso das figuras desenhadas em lugar de atores.

1. A peça da ONU é constituída por cenas com a atriz Taís Araújo se dirigindo ao público e por uma animação. Quais são as vantagens dessa alternância?

2b. O compartilhamento do vídeo sugere que se trata de uma pessoa consciente do absurdo que é o preconceito racial e preocupada em disseminar ideias construtivas para a sociedade.

A atividade tem como objetivo evidenciar as causas do compartilhamento, associando-a à construção de uma imagem pública. No caso, trata-se de uma imagem positiva, mas outros conteúdos podem revelar o desprezo por valores importantes, como o respeito e a defesa de direitos. Ajude os alunos a pensar no compartilhamento acrítico e nas respostas impulsivas.

2. Essa peça faz parte de uma campanha maior.

a) Explique-a.

Trata-se de uma campanha pelo fim do preconceito contra afrodescendentes, que tem a duração estimada de uma década (Década Internacional de Afrodescendentes).

b) A campanha convida o espectador a compartilhar a ideia, o que pode incluir o compartilhamento do vídeo. Como esse compartilhamento contribuiria para construir a imagem pública de quem aceita esse convite?

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, mencionando que haverá provável empatia entre os personagens e os frequentadores da UFMS e que o gesto mostrado na campanha pode ficar na memória do espectador, sendo relembrado em situações semelhantes.

3. O caráter persuasivo da campanha destinada aos alunos e funcionários da UFMS é construído com economia de recursos. Você acha que a campanha é eficiente? Por quê?

Dando continuidade ao estudo dos mecanismos de persuasão, na seção **Se eu quiser aprender +** os alunos vão refletir sobre efeitos de sentido decorrentes da escolha e da sequenciação das imagens e relacioná-los com o texto verbal. Nesse caso, a exibição das peças torna-se ainda mais relevante. Caso não possa exibi-las, verifique se é possível formar grupos para que os alunos as vejam usando celulares. Reproduzimos algumas imagens para permitir que a atividade seja feita por todas as turmas, ainda que parcialmente; não será possível realizar a atividade 1b, as demais serão feitas com limitações. Dialoga-se, especialmente, com a habilidade EM13LP14.

SE EU QUISER APRENDER +

A escolha e o tratamento das imagens

A linguagem não verbal é especialmente importante na composição de grande parte dos gêneros da esfera publicitária. Movimentos de câmera, enquadramentos, ocupação do espaço cênico, iluminação, cores, formas, trilha sonora, entre muitos outros aspectos, são mobilizados para a criação de peças esteticamente interessantes, capazes de atrair a atenção do público para a mensagem publicitária apesar das tantas outras mensagens que chegam a ele.

Nesta atividade, vamos retomar os filmes publicitários estudados em **Leitura 1** para analisar a sequenciação das imagens e o uso de alguns recursos próprios das produções com imagens em movimento.

1. Reveja a peça produzida pela ONU (Texto 1).

a) Observe as reações do primeiro personagem a aparecer na animação. Ele afirma conhecer as expressões "baculejo", "tomar uma geral" e "levar uma dura". Que contexto essa sequência ajuda a sugerir?

O contexto em que os negros são vítimas frequentes das abordagens policiais motivadas por filtragem racial.

b) O personagem que responde é também o que sofre abordagem policial e é preso. Com que finalidade sua presença é mantida em toda a sequência?

1b. A manutenção do personagem contribui para humanizá-lo, o que é fundamental para confirmar a ideia de que o tratamento concedido aos negros é injusto.

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

2. **Analise as imagens a seguir, considerando as formas e cores escolhidas e a sequência definida.**

"da violência e de assassinatos."

"E tudo isso por causa da cor."

FOTOS: REPRODUÇÃO/ONU MULHERES

"que mata milhares de jovens negros todos os anos!"

3. **Observe o detalhe a seguir, reproduzido do vídeo pertencente à campanha publicitária da UFMS (Texto 2).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL

a) Como foi obtido o efeito visual desse quadro? Empregou-se um filtro ou efeito na imagem.

b) Que efeito o recurso empregado produz na construção da peça publicitária?
O recurso utilizado produz um efeito de quadrinhos ou *Pop Art*, que deixa a peça publicitária com uma linguagem que se aproxima do público jovem.

Desafio de linguagem

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

Como você viu, os anúncios em vídeos podem usar recursos variados, alguns mais simples e outros sofisticados. A peça publicitária produzida pela agência júnior da UFMS é resultado de uma boa ideia e da aplicação de recursos inteligentes e acessíveis.

O desafio de vocês, a ser realizado em grupos, é fazer uma peça publicitária semelhante: representar situações que podem favorecer a preservação do patrimônio da escola em um vídeo que conte com recursos simples. O tempo máximo de duração é de 25 segundos.

Vocês podem pensar em soluções diversas: colocar papel-celofane colorido na frente da lente de filmagem, mixar imagens, usar filtros que ressaltam cores ou dão a impressão de imagem antiga etc.

2. Sugestão: A imagem repetida nos quadros remete à prática de contornar os corpos de vítimas assassinadas nas cenas de crime a fim de investigação. Ao dar o formato do mapa do Brasil à mancha vermelha, que representa o sangue, sugere-se que o racismo existente na sociedade brasileira contribui para a morte dos jovens negros. As várias figuras contornadas sobre o fundo vermelho, que deve ser entendido como sendo o mapa, fazem referência ao grande número de jovens negros assassinados (segundo o texto, 23 mil por ano).

O objetivo da atividade é que o aluno faça observações e chegue a conclusões sem um roteiro. Peça a dois alunos para lerem suas respostas e a um terceiro que liste os itens apontados pelos colegas. Solicite aos demais que completem as análises com novos dados e detalhes.

Caso tenham assistido ao vídeo, é provável que acrescentem sentidos e efeitos promovidos pelo movimento das imagens, entre os quais a surpresa incômoda promovida pela transformação da mancha de sangue na figura do mapa do Brasil; o progressivo aumento do tamanho do mapa e a progressiva redução do tamanho do corpo até a inversão na relação entre conteúdo e continente, reforçando a responsabilidade dos brasileiros; a contagem progressiva das chances de um jovem negro ser vítima de assassinato em relação a um branco, prova contundente da discriminação.

É lógico!

Para realizar a atividade, você tem um modelo. Será preciso buscar padrões nele para que possa conceber algo semelhante e, simultaneamente, novo.

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

EDIÇÃO ESPECIAL

LEITURA 2

No artigo "A publicidade nas redes sociais e a Geração Y: a emergência de novas formas de comunicação publicitária", João H. D. de Carvalho apresenta algumas das importantes mudanças na relação entre a publicidade e o público surgidas com as redes sociais. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/panam/pdf/GT2_Art8_Joao.pdf> (acesso em: 27 jul. 2020).

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz que "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado".

Muitas das campanhas publicitárias mais recentes procuram engajar seu público fazendo-o participar de ações, o que é facilitado quando as peças são produzidas para circular em redes sociais.

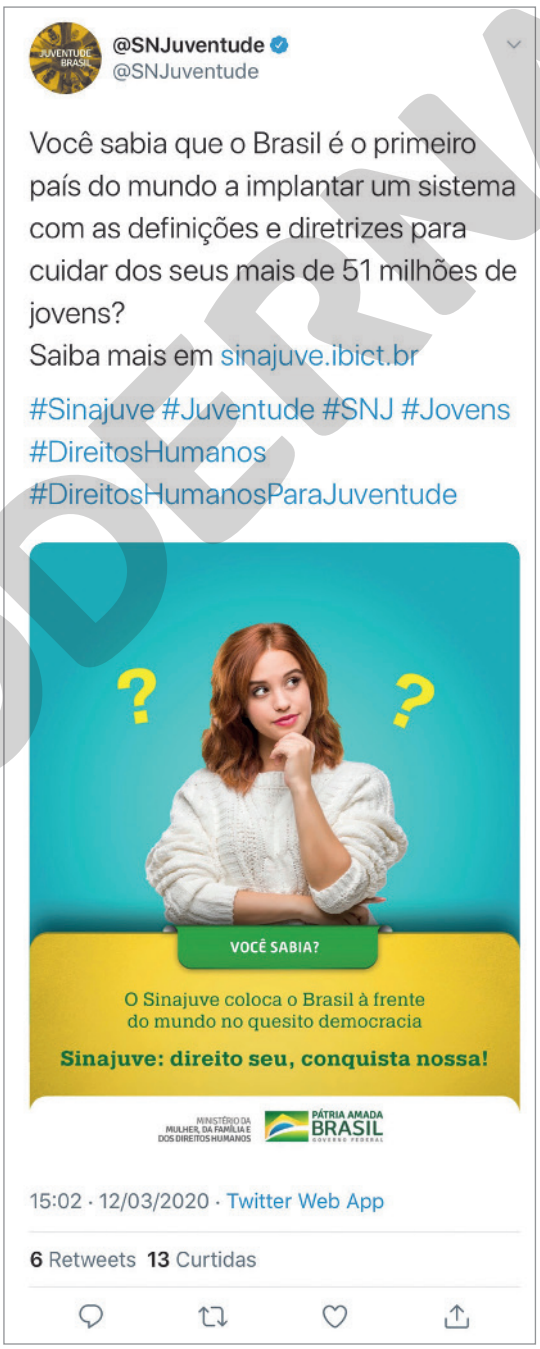
Você verá, a seguir, três exemplos. O primeiro *card* divulga as inscrições para um cursinho pré-vestibular gratuito; o segundo promove o trabalho do Sistema Nacional da Juventude (Sinajuve); e o terceiro divulga informações sobre a malária.

Texto 1

SECRETARIA DA JUVENTUDE/PREFEITURA DE COTIA

COTIA. Secretaria Municipal da Juventude. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bz_lA9JJGGA/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Texto 2



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

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://twitter.com/SNJuventude/status/1238163367463923713>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Biblioteca cultural

O Sistema Nacional da Juventude, o Sinajuve, tem o propósito de articular o poder público e a sociedade civil para promover políticas públicas voltadas ao jovem. Entre no *site* e veja, entre outras postagens, relatórios com indicadores sociais por estado: <http://visaosinajuve.ibict.br/map/index.html> (acesso em: 16 jun. 2020).

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

MODERNA

Texto 3

MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL

BRASIL. Ministério da Saúde. Campanha *Dia Mundial da Malária*. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/jpeg/2020/April/25/malaria-02.jpeg>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Por dentro dos textos

1. Analise a peça publicitária da prefeitura de Cotia (município paulista) (Texto 1).

a) A peça procura engajar o leitor solicitando um procedimento típico das novas tecnologias. Qual é esse procedimento? O procedimento de "marcar".

b) Explique por que esse procedimento se relaciona à frase em destaque na peça, "Quem avisa amigo é!". O ato de "marcar" resulta no envio da postagem à pessoa marcada e equivale, nesse contexto, ao aviso de que trata a frase em destaque.

2. O *card* do Sinajuve (Texto 2) também se vale dos expedientes da comunicação em redes sociais.

a) Qual procedimento foi usado para que os leitores chegassem à postagem?

b) Assim como o *card* da prefeitura de Cotia, esse também está acompanhado de uma postagem. Ambos dependem do texto que os acompanha? Por quê?

3. Os dois *cards* exploram recursos visuais.

a) Como as cores foram trabalhadas?

b) Você acha que tanto o garoto quanto a garota realizam ações coerentes com a situação a que se referem as peças? Por quê?

4. O *card* sobre a malária (Texto 3) foi produzido pelo Ministério da Saúde.

a) Qual é o objetivo específico dessa peça? Orientar a procura de serviços médicos a quem apresentar os sintomas citados.

b) Que elemento não verbal cumpre uma função informativa? A figura do mosquito, que informa como a malária é transmitida.

Papo aberto sobre os textos

1. O convite para marcar é mais específico; no contexto, diz respeito a um envio a alguém que pode ter interesse pela inscrição. Compartilhar é mais amplo.

1. A peça que divulga o cursinho pré-vestibular convidou o leitor a marcar um amigo. Que diferença existe entre esse convite e um para compartilhar?

2. Essa peça e aquela do Sinajuve têm o mesmo público-alvo? Explique.

3. A maior parte das campanhas produzidas pelo Ministério da Saúde conta com cartazes, filmes, *spots* e peças para circulação em redes sociais. Esta, por exemplo, foi planejada para circular no Facebook e no Instagram. Qual é a expectativa de uso desse tipo de peça? Acredita-se que podem ser incluídas em páginas diversas que desejem contribuir para a divulgação das causas relativas à saúde ou podem ser compartilhadas em aplicativos de mensagens.

Investigue

Quase 99% dos casos de malária no Brasil ocorrem na região amazônica. Quais estados fora dessa região têm registrado casos? O que pode ser usado para prevenção da malária?

Investigue – Têm ocorrido casos de malária em algumas áreas do Piauí, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul. Para prevenção, devem ser usados repelente, mosquiteiros impregnados de inseticida, telas nas janelas e nas portas e roupas claras, que cubram braços e pernas.

! Caso julgue conveniente tratar do tema, há um mapa das regiões em que ocorre malária em outro *card* do Ministério da Saúde: <https://www.saude.gov.br/images/jpeg/2020/April/25/malaria-05.jpeg> (acesso em: 16 jun. 2020).

2a. O uso de *hashtags*, que levam pessoas que fizerem buscas com os termos "Sinajuve", "juventude", "SNJ", "jovens", "direitos humanos" e "direitos humanos para juventude" à postagem.

2b. A campanha da prefeitura de Cotia depende pouco do texto; ele contribui para o esclarecimento da forma de inscrição. Já a postagem que acompanha a peça do Sinajuve é relevante para contextualizar a relação estabelecida entre a entidade e as ideias de "democracia", "conquista" e "direito" citadas no *card*.

3a. A peça que divulga o cursinho pré-vestibular explora o contraste entre o fundo roxo e a cor laranja da camiseta, que conduz o olhar para o texto principal, escrito logo abaixo da zona com esta cor. A peça do Sinajuve explora as cores da bandeira brasileira, relacionando-a à conquista citada no texto.

3b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos concordem com a coerência da figura do garoto, que carrega materiais escolares e sorri, em uma referência à oportunidade de estudo oferecida. Já a avaliação da peça do Sinajuve pode causar divergência: a expressão de dúvida (reforçada pelos pontos de interrogação ao lado da jovem) corresponde à pergunta "Você sabia?", mas não às ideias de conquista e direitos que estão em destaque no anúncio.

2. Ambas interessam ao público jovem, mas a peça de Cotia delimita mais o grupo, pois se refere especificamente a estudantes que pretendem prestar vestibular e residem em uma região determinada.

Lembra?

O *spot* é uma peça publicitária feita para ser veiculada por rádio. Em geral, divulga informações diretas e objetivas. É composto por locução, podendo contar com efeitos sonoros.

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

MODERNA

4. **Suponha que você entrasse em contato com a postagem do Ministério da Saúde. Você a compartilharia imediatamente? Por quê?**

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que, apesar de haver a inscrição "Ministério da Saúde" e uma apresentação caprichada, menos comum em *fake news*, é preciso checar a origem da postagem ou seu conteúdo, comparando-o com outras fontes.

Sabia?

FOTOS: REPRODUÇÃO/ONU MULHERES

BRASIL. ONU Mulheres. Campanha *Planeta 50-50*. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticia/campanhas/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

A campanha *Planeta 50-50*, promovida pela ONU Mulheres, teve como base uma ciranda virtual. Iniciada por celebridades, mas estendida a todas as mulheres, usou a ação de "marcar" para mobilizar as mulheres para a luta pela igualdade de gênero.

Fala aí!

Algumas empresas têm ampliado as possibilidades de interação com o consumidor. É o caso de concursos para a produção de filmes publicitários amadores ou espaços, nos *websites*, para a sugestão de peças publicitárias e embalagens. Você costuma aceitar esse tipo de proposta de participação? Por quê?

Deixe os alunos comentarem suas experiências e acrescente, se for preciso, que as iniciativas voltadas à maior participação do consumidor aumentam a empatia entre ele e os produtos e marcas. Embora com novos recursos, a estratégia repete o que já era feito pela publicidade, quando, por exemplo, promovia concursos para a criação de *slogans* ou relatos breves sobre os benefícios de um produto.

E SE A GENTE... PRODUZISSE UM CARTUM?

Propõem-se na seção duas atividades: um debate, que convida os alunos a pensar nas práticas da publicidade no ambiente digital, e a produção de um **cartum**, gênero multissemiótico que nos possibilita dar continuidade ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao pensamento crítico.

Uma campanha publicitária pode conter peças de vários gêneros – anúncio impresso, propaganda de TV, *banner*, *outdoor*, *floating ads* (anúncios que surgem sobre o conteúdo de uma página *web*), logotipos em camisetas, *spot*, *card* etc. – e ser divulgada pelas mídias impressa, eletrônica e digital. Neste último caso, como já vimos, os publicitários têm procurado garantir o engajamento do público, o que contribui para legitimar o consumo de um produto ou a defesa de uma causa.

Mas como os publicitários sabem com que público estão falando e, portanto, definem as estratégias? O excerto a seguir, reproduzido do artigo "A segmentação de audiência na publicidade *on-line* e sua importância na evolução da *web*", trata desse tema e é o ponto de partida para o debate a seguir e para a produção do cartum.

> Na publicidade *on-line*, o perfil de cada pessoa é feito em tempo real, de acordo com dados individuais, incluindo informações de comportamento e de consumo de conteúdo. Por comportamento imagine inúmeras informações, normalmente anônimas, do usuário: tempo de uso da página; velocidade de conexão; resolução da tela; sistema operacional do computador; versão e nome do navegador; *plugins* instalados; localização geográfica de país, estado, cidade e até bairro. São usadas também informações sobre o *site* que está sendo acessado, como idioma do texto; complexidade gramatical; assunto discutido; palavras-chave do texto; popularidade da página em buscadores; palavras-chave usadas no buscador que levam a audiência até esta página; imagens presentes na página; reputação do autor; entre outras.
>
> As informações da página, associadas às informações do usuário, formam um perfil anônimo do indivíduo. Redes sociais podem adicionar a este perfil anônimo informações identificáveis, como nome, foto, endereço, e qualquer outro dado que a audiência tenha disponibilizado e estejam cobertos nos Termos de Uso da rede social.
>
> Portanto, enquanto na mídia *off-line* duas pessoas podem ser "iguais" por terem os mesmos eletrodomésticos e lerem revistas parecidas, na mídia *on-line* cada pessoa é única e tem propaganda segmentada para ela individualmente.

GOMES, Marco. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/segmenta%C3%A7%C3%A3o-de-audi%C3%AAncia-na-publicidade-online-e-sua-evolu%C3%A7%C3%A3o-gomes/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Sabia?

A publicidade se vale de algoritmos, que são sequências de procedimentos lógicos cuja aplicação leva à solução de um problema, no caso, segmentar o público considerando seu perfil.

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

MODELO

Etapa 1

Formem grupos para discutir o texto.

- Você percebe que as peças publicitárias que o alcançam no ambiente digital correspondem ao seu perfil? Pode apresentar um exemplo?
- O que você ganha e o que perde com esse direcionamento?
- Como se sente ao saber que está sendo monitorado? Isso o incomoda ou você considera que faz parte da existência na contemporaneidade?

! A discussão em grupo é suficiente para promover a reflexão sobre o texto. As opiniões serão reveladas por meio dos sentidos construídos nos cartuns.

Etapa 2

O cartum é um gênero textual multissemiótico, ou seja, que associa várias linguagens. Ele apresenta temas universais, geralmente comportamentos humanos, e se parece com a charge, embora não faça referências tão específicas quanto ela, que satiriza uma figura pública ou um fato pontual, como o aumento no preço dos combustíveis ou um domingo de praias lotadas.

Veja, por exemplo, este cartum do ilustrador pernambucano Jarbas, que comunica um ponto de vista crítico acerca da vida nas metrópoles ao mostrar a preferência do pássaro por permanecer engaiolado.

JARBAS

JARBAS DOMINGOS

JARBAS. *Passarinho na gaiola*. Disponível em: <https://www.jarbasdomingos.com/portfolio/passarinho-na-gaiola/#passarinho-na-gaiola>. Acesso em: 16 jun. 2020.

1. **Planejem a ideia a ser apresentada no cartum: o que vocês querem comunicar acerca das relações atuais entre os indivíduos e a publicidade em ambiente digital? Como isso poderia ser traduzido em uma cena?**
2. **Produzam o cartum em uma folha de papel sulfite A4 na posição horizontal. Considerem que ele será exposto em um mural e é preciso garantir uma visualização confortável.**
3. **Desenhem os personagens e o cenário. Em um cartum, o desenho pode ser simplificado, contando apenas com detalhes necessários à caracterização de figuras e ambientes.**
4. **Avaliem se é preciso incluir balões de fala, legendas ou a identificação de algo. Sejam econômicos para não sobrecarregar a leitura.**
5. **Usem cores para tornar seu cartum mais atraente.**

! Os cartuns podem ser expostos em um mural ou em um varal de textos. Se possível, exponha-os em um lugar com boa circulação de pessoas para que os alunos possam observar a recepção das produções.

É lógico!

Para resolver o problema – produzir um cartum –, é preciso decompô-lo. Note que você terá de tomar decisões menores, de análise mais simples, e, progressivamente, vai chegar ao todo.

Tá ligado!

Você pode comparar a linguagem do cartum com a das ilustrações. Veja duas produções no capítulo 1 da unidade 1.

Biblioteca cultural

ACERVO PESSOAL

O *site* do ilustrador Jarbas Domingos mostra vários de seus trabalhos – cartuns, charges, ilustrações etc. Está disponível em: <https://www.jarbasdomingos.com/> (acesso em: 16 jun. 2020).

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

EXPERIMENTANDO SER PUBLICITÁRIO

Os alunos vão produzir e divulgar uma peça publicitária sobre uma questão que interessa à coletividade, usando recursos típicos das campanhas em redes sociais. A produção deve levar em consideração a segmentação do público e os recursos linguístico-discursivos que podem engajá-lo.

Nesta atividade, vocês vão produzir um *card* para divulgação em redes sociais. A ideia é que consigam engajar as pessoas, fazendo-as interagir com a campanha.

O *card* deve divulgar ações que possam melhorar o convívio no espaço público. Vocês podem, por exemplo, persuadir os moradores da cidade a não jogar lixo nos parques e praças, os jovens a não escutar música alto no transporte público, os pais a não estacionar em fila dupla na porta da escola etc.

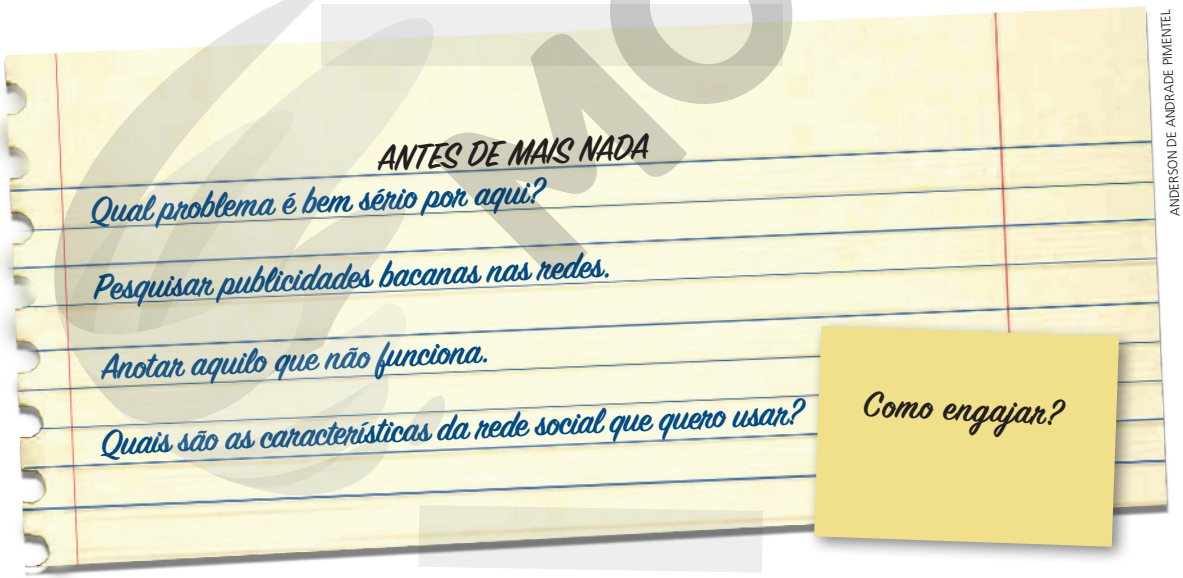
As peças serão produzidas em grupos e farão parte de uma campanha única. Antes de iniciar as produções, criem um **logotipo** para identificar a campanha de sua turma e, assim, reforçar a ideia de unidade. Todos os trabalhos deverão incluir esse logotipo, respeitando a identidade visual escolhida pela turma.

Lembra?

O logotipo é um símbolo que identifica uma entidade, uma empresa, uma marca, uma campanha etc.

REPRODUÇÃO/WWF BRASIL

Logotipo da campanha *Hora do planeta*, que convida as pessoas a apagar as luzes em uma data estipulada para posicionar-se contra a crise ambiental.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. Reflitam sobre a rede social que vocês usarão para saber se devem produzir apenas o *card*, como ocorreria em um aplicativo de mensagens, por exemplo, ou se terão o *card* acompanhado por alguma postagem.

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

MODERNA

2. Reflitam sobre a forma de engajamento que pretendem colocar em ação: solicitar compartilhamento, sugerir que as pessoas tirem fotografias de algo e enviem para a formação de um painel coletivo etc.
3. Elaborem o texto que aparecerá em destaque no *card*. Empreguem uma formulação curta e expressiva.
4. Verifiquem se é preciso usar textos secundários para esclarecer ou completar o texto principal. Eles também precisam ser breves e simples.
5. Escolham os recursos não verbais que vão contribuir para o efeito persuasivo do *card*.

Momento de elaborar

1. Escolham um editor de imagens para realizar a atividade. Caso não tenham um, pesquisem editores gratuitos e vejam com qual se adaptam melhor.
2. Iniciem a montagem carregando a imagem no editor de texto e inserindo os textos verbais.
3. Experimentem várias fontes para verificar o melhor formato, tamanho e cor, considerando a relação com o fundo.
4. Incluam aquilo que é necessário para o funcionamento da estratégia criada para engajar as pessoas.
5. Façam uma boa revisão do material, corrigindo eventuais falhas no texto verbal e aprimorando o uso de recursos visuais.
6. Incluam o logotipo.
7. Postem a peça publicitária na página pessoal de um dos componentes do grupo.

Momento de avaliar

Os *cards* serão analisados por toda a turma, que apontará aspectos interessantes e indicará, se for o caso, pontos a aprimorar. Os próprios autores do material podem comunicar o desejo de modificar algo, caso vejam, em outra produção, uma solução que possa melhorar a sua.

Os critérios a seguir podem nortear a avaliação.

1.	O *card* divulga uma ação de interesse coletivo?
2.	O *card* leva o leitor a refletir sobre um comportamento prejudicial ao convívio coletivo e a querer mudá-lo?
3.	Há uma boa estratégia para engajar os usuários?
4.	Há coerência entre os componentes verbais e não verbais do *card*?
5.	O *card* é criativo e capaz de atrair a atenção?
6.	O *card* é esteticamente interessante?
7.	O logotipo foi incluído? Foi mantida a identidade visual da campanha?
8.	O texto verbal apresenta linguagem monitorada?

Momento de apresentar

Considerem os comentários dos colegas e, se for o caso, façam uma nova versão do *card*.

A partir daí a peça deve chegar ao público. Usem as redes pessoais para iniciar o compartilhamento e acompanhem a divulgação.

É lógico!

Repare que o processo de avaliação traz um encadeamento lógico. Se a turma responde "sim" a um item, a etapa se encerra; se responde "não", torna-se necessário apresentar uma justificativa.

! É interessante que, após uma ou duas semanas, a turma converse sobre os resultados da campanha. Alguém comentou com eles ter recebido e compartilhado os *cards*? Algum parente ou amigo o recebeu? Eles receberam avaliações ou comentários nas redes sociais? Houve algum outro tipo de repercussão? É provável que, em cidades menores, a observação dessa circulação seja favorecida.

Inspira?

Levantamento do perfil do cliente e de seu público, estratégias de distribuição e venda, criação e produção de campanhas e escolha dos veículos de divulgação são algumas das atividades de uma agência de publicidade. O que você acha de ter uma carreira nessa área?

Inspira? - É interessante que os alunos notem a diversidade das atividades citadas, o que permite observar que o trabalho em uma agência publicitária não está necessariamente ligado à criatividade. Os publicitários se especializam em áreas diferentes conforme seu perfil e as oportunidades na carreira.

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

MODERNA

EXPERIMENTANDO +

LEITURA 3

Nesta parte do capítulo, o foco será colocado na figura dos influenciadores digitais, cujo trabalho serve, em boa medida, à publicidade. Com a abordagem, pretendemos que o aluno tenha critérios para uma avaliação consistente do fenômeno, sem deixar de reconhecer que evidencia a ampliação no conjunto das profissões no contexto da *web*.

Uma das novidades que as redes sociais trouxeram e que está relacionada à publicidade é a profissão dos influenciadores digitais. Eles têm lançado tendências, mudado comportamentos e interferido significativamente na decisão sobre a compra de produtos e serviços.

Veja, a seguir, parte de uma entrevista em que a influenciadora mineira Luana Bastos fala de sua profissão e um trecho de reportagem sobre o impacto comercial dos influenciadores.

Texto 1

Entrevista com Luana Bastos – digital influencer – *a profissão da hora*

RC: Você hoje tem uma profissão que era inédita até pouco tempo atrás. Como você lida com isso?

LB: É muito diferente. Antes, há uns 5 anos eu também não imaginava que seria uma profissão e que eu iria ganhar dinheiro. Mas, hoje eu vejo muitas pessoas que constroem a sua vida com recursos financeiros vindos de trabalhos do Instagram, por exemplo. Me espelho nisso. Vejo que realmente é uma profissão, e que tenho que correr atrás, ter um foco e me profissionalizar cada vez mais.

RC: Como você começou?

LB: Sou do interior de Minas Gerais. Em 2014 me mudei para o Rio de Janeiro para fazer teatro e comecei a conviver com a área das artes. Na época, todos tinham Facebook e começaram a migrar para o Instagram. Depois que abri uma conta no Instagram postava os meus *looks* e o dia a dia no teatro. Com isso, vieram os seguidores, as curtidas e algumas marcas começaram a fazer contato pelo *direct* [mensagem]. Queriam fazer parceria através de permuta e me mandavam as roupas. Eu postava os *looks* em troca do produto. Assim fui começando. Nesse ínterim, meu irmão Pedro veio para o Rio fazer prova para o vestibular e acabou ficando para me ajudar, porque o trabalho começou a crescer e tomar muito o meu tempo. Foi quando comecei a cobrar diária e depois cobrar por publicação, o chamado *PubliPost*.

RC: Como você se deu conta que era uma profissão e que seria uma influenciadora no mundo digital?

LB: Primeiro, acho que foi quando eu comecei a receber mensagens diretas das pessoas que me seguiam. Percebi que aquilo era maior quando elas perguntavam "de onde é a roupa que você está usando?", "onde você comprou esse produto?". E, como eu sempre posto o que realmente gosto, comecei a trocar com meus seguidores, criar um relacionamento. A minha renda hoje é totalmente vinda de trabalhos no Instagram. Tudo, qualquer trabalho, de mídia, fotográfico eu fecho pelo Instagram.

RC: Há alguma diferença, em termos de contratação, se você tem menos ou mais seguidores?

LB: Sim. A numeração de seguidor equivale a um valor de *post* no mercado. Hoje, eu tenho 108 mil seguidores. Porém, quando eu tinha menos de 100 mil, algumas marcas colocavam isso como um fator importante para a remuneração. Já deixei de fechar muito trabalho por isso, claro, mas eu fechava com outras. Isso nunca foi problema. Tem muito isso, mas nunca desista. Nunca fiquei fixada em aumentar o número de seguidores. São todos orgânicos. Tenho respeito e uma relação pessoal com muitos deles.

RC: O que você acha do futuro? O que você acha que vai acontecer com essa profissão?

LB: Futuramente, pode ser que seja mais complicado ser *influencer* só no Instagram porque eles regulam o acesso aos *posts* com os algoritmos. Contudo, já estão surgindo outras redes sociais e temos que ficar atentas a isso. Eu acho que é um mercado que está crescendo e vai permanecer por muitos anos, ou então se consolidar de outras formas.

Disponível em: <https://www.revistadacarreira.com.br/temas/entrevista-com-luana-bastos-influenciadora-digital/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

A natureza do tema explica a referência a uma rede social. Enfatizamos que nosso objetivo não é fazer publicidade, mas assegurar a possibilidade de o aluno realizar uma abordagem crítica do fenômeno, como prevê a BNCC (p. 503).

Tá ligado!

No capítulo 1 desta unidade, discutem-se elementos que contribuem para o nascimento de fenômenos midiáticos. Associe essa reflexão à que é feita neste capítulo.

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

MODERNA

Texto 2

Qual a importância dos influenciadores digitais para as empresas?

O grande papel do influenciador digital para as empresas é gerar valor para as marcas com as quais se associa, seja com a atração de *leads* qualificados (potenciais clientes) ou com a conversão direta de vendas.

Isso só acontece porque o influenciador tem a confiança e lealdade de sua audiência.

Assim, ao falar sobre um produto ou serviço de uma marca, essa audiência presta atenção e pode ser estimulada a comprar.

Ou seja, a marca não precisa mais batalhar pela atenção do público em "mar aberto": basta escolher corretamente um influenciador e seu tiro será bem mais certeiro.

Sabe a história de estar no lugar certo e na hora certa? É assim que funciona com os influenciadores digitais.

O público de cada influenciador tem um perfil, uma qualificação. E, quanto mais qualificado, maiores são as chances de a marca conseguir gerar valor e aumentar seu faturamento.

O influenciador incorpora o produto ou serviço em sua rotina, demonstra como usa e ainda mostra os resultados. Tudo na vida real, sem "maquiagem"!

Isso gera credibilidade com seu público, endossando a marca parceira.

Portanto, o *marketing* de influência acaba sendo uma estratégia menos invasiva, mais segmentada e com maior probabilidade de conversão para as empresas anunciantes.

KOELLE, Isis. Influenciadores digitais: o que são, importância e como ser. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/influenciadores-digitais/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Por dentro dos textos

1. As perguntas solicitam informações sobre o início da carreira da influenciadora e a maneira como se mantém, estando mais focada na profissão e menos nas particularidades da jovem.

1. A entrevista (Texto 1) foi produzida por um *blog* voltado à discussão de carreiras. Como esse interesse se revela na forma como a entrevista foi conduzida?

2. Segundo a reportagem (Texto 2), os influenciadores captam um público *qualificado*. O que esse adjetivo significa, no contexto?

3. Como a metáfora "mar aberto", usada pelo produtor da reportagem, se relaciona com a discussão sobre a segmentação do público?

4. Como o caso de Luana Bastos revela que as marcas estão atentas a figuras que, potencialmente, podem cativar o público *qualificado*?

5. Luana demonstrou preocupação com o uso de algoritmos pela rede social que usa para seu trabalho. O que esse algoritmo parece fazer, nesse caso?

Papo aberto sobre os textos

1. Releia o seguinte trecho da reportagem:

1a. O influenciador transmite maior credibilidade porque não é visto como um ator, mas sim como alguém real, que usa o produto indicado.

"O influenciador incorpora o produto ou serviço em sua rotina, demonstra como usa e ainda mostra os resultados. Tudo na vida real, sem 'maquiagem'!"

a) Segundo o que é exposto no trecho, qual é a vantagem do influenciador quando comparado a uma celebridade na divulgação de um produto em uma propaganda na TV?

b) Em decorrência disso, qual cuidado o público deve ter diante das novas formas de publicidade?

2. Releia o seguinte trecho:

"Percebi que aquilo era maior quando elas perguntavam 'de onde é a roupa que você está usando?', 'onde você comprou esse produto?'".

Qual característica do indivíduo contemporâneo se revela nas perguntas "de onde é a roupa que você está usando?" e "onde você comprou esse produto?", feitas à influenciadora?

3. Você acompanha algum influenciador digital? Quem? Por quê?

2. Trata-se de um público com perfil específico, propenso a experimentar certo produto ou serviço.

3. A metáfora "mar aberto" é usada para se referir à busca de clientes sem contar com perfis, como ocorre na mídia convencional, e se distingue do *marketing* feito por meio dos influenciadores digitais.

4. Algumas marcas identificaram que Luana estava conseguindo curtidas e seguidores ao postar seus *"looks"* e contar como era o dia a dia no curso de teatro e ofereceram produtos em troca de seu uso nas postagens. Isso revela que há "olheiros" acompanhando as redes sociais em busca de figuras que possam divulgar a marca.

5. O algoritmo analisa o perfil do usuário. Caso note que algum está deixando de visitar a página de Luana com a mesma frequência ou pelo mesmo tempo, tenderá a não mais indicá-la e isso pode comprometer o número de seguidores.

1b. O público não pode se esquecer de que a escolha dos produtos decorre de contratos comerciais, portanto, não se trata, em parte significativa das vezes, de uma escolha livre e desinteressada.

Comente com os alunos que os influenciadores se inscrevem na mesma lógica da publicidade em geral, cujo objetivo maior é estimular o consumo.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, quando as pessoas traduzem a sua admiração por alguém no desejo de compra dos objetos que este possui, exemplificam a tendência contemporânea a enfatizar o ter em detrimento do ser. Há forte ênfase no consumo e na posse como elementos que dão identidade e prestígio a alguém.

3. Resposta pessoal.

Veja se é possível associar as respostas dos alunos à ideia de publicidade e segmentação de público. Pode-se pensar, por exemplo, em pessoas interessadas em *booktubers* como possíveis consumidores de livros.

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

MODERNA

Bate-papo de respeito

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

A influenciadora digital Luiza Leal, da região de Santarém (Pará), destaca em sua fala o fato de ter uma profissão como outra qualquer.

Formem grupos e discutam:

- Os influenciadores digitais devem ser vistos como profissionais?
- De quais responsabilidades sérias Luiza pode estar falando?
- Quais são os riscos dessa profissão?

DIVULGAÇÃO/@COISASDELUMA

Como qualquer profissão, estude, pesquise um pouquinho. Assim como, se você quer Medicina, você vai pesquisar o que um médico faz, pesquise o que um influenciador faz. Vê se você se identifica. Tem muita coisa incrível, mas também tem muita responsabilidade séria.

A influenciadora Luiza Leal. Foto de 2020.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/10/17/g1-entrevista-digital-influencer-fala-sobre-carreira-rotina-e-da-dicas-para-quem-sonha-brilhar-na-internet.ghtml>. Adaptado. Acesso em: 16 jun. 2020.

É lógico!

A participação no debate exige a abstração: você precisa fazer um julgamento e isso depende de selecionar os dados que são relevantes para essa decisão.

EXPRESSÃO

O aluno participará de uma atividade de coleta de dados, seguindo passos adaptados da metodologia de grupo focal. Além de explorar um tipo específico de pesquisa, tentará resolver um problema: usar os dados obtidos para propor soluções para campanhas públicas na área da saúde. Estão em foco as habilidades EM13LP33 e EM13LP44.

Publicidade para benefício de todos

Nesta atividade, você terá mais uma experiência como publicitário, mas, em lugar de criar uma campanha, deve verificar o alcance das campanhas da área de saúde pública divulgadas pelo Ministério da Saúde e, se for o caso, encaminhar para o órgão um relatório com os resultados da pesquisa e algumas sugestões.

Etapa 1

A etapa é parte do processo de planejamento. Não é preciso um momento de correção; basta que você circule pelos grupos para verificar o andamento das discussões e reorientar, se preciso.

Esta etapa será feita em grupos.

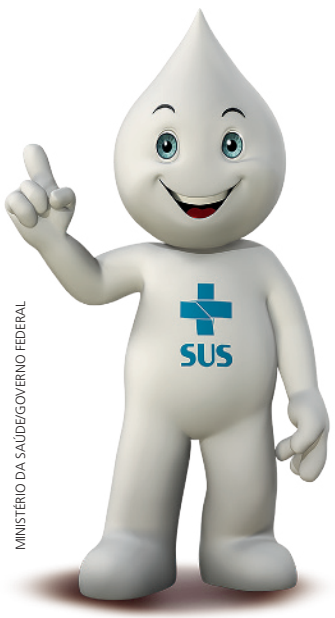
Vamos iniciar falando de um dos principais personagens de campanhas de saúde, o Zé Gotinha.

Respondam às perguntas a seguir.

1. O personagem Zé Gotinha foi criado para reduzir a rejeição das crianças às campanhas de vacinação. Como o personagem contribui para esse objetivo?
2. O Zé Gotinha faz parte de sua memória de infância? Resposta pessoal.
3. Atualmente, o Brasil não tem conseguido atingir as metas de cobertura vacinal. Dados recentes mostram, por exemplo, que a baixa cobertura da vacina tríplice viral permitiu a disseminação de caxumba e sarampo. Considerando esse quadro, vocês manteriam o personagem Zé Gotinha como figura de destaque nas campanhas ou a mudariam? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos problematizem a escolha de um personagem divertido, que tira o foco das graves consequências da não vacinação. Não há erro em defender a manutenção da figura, mas é interessante que os alunos comparem as campanhas que a utilizam com aquelas que, por exemplo, focam mortes ou sequelas.

1. O personagem alude à vacinação que ocorre via oral e não com uso de seringas, que costumam provocar medo nas crianças.

Comente que a figura do Zé Gotinha surgiu associada à vacinação contra a poliomielite, mas hoje também é usada em outras campanhas, como a contra o sarampo e a difteria.



MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL

Etapa 2

A etapa exige tempo para conhecer as campanhas. Avalie a pertinência de pedi-la como tarefa de casa, seguida de comentários na sala de aula.

Vocês devem, agora, analisar o portfólio de peças publicitárias produzidas para o Ministério da Saúde. Entrem no *site* e procurem a aba "Campanhas" na lateral esquerda. Depois, anotem o tema e os gêneros textuais das sete últimas campanhas e vejam as peças para conhecer suas características.

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

MODERNA

Etapa 3

Adolescentes ainda estão sob responsabilidade dos pais, mas já podem auxiliá-los em várias atividades e uma delas é o cuidado com a própria saúde. Por isso, é importante que as campanhas da área também falem com esse público.

Veja um trecho de um artigo sobre pesquisas acerca da relação do jovem com a publicidade.

> Dentre as crenças importantes detectadas pelo estudo, é interessante notar que mais do que o formato ou a mídia, é importante para o jovem: o afeto envolvido, as conexões e a sensação de pertencer a movimentos e grupos, a intimidade e a cumplicidade, a simplicidade, ou seja, conteúdo e tecnologia não precisam ser complexos, a mobilidade que mostra que eles são andarilhos, porém de trilhas conhecidas, e a liberdade como autoexpressão.
>
> [...]
>
> Dentre as grandes conclusões do estudo destacam-se que o jovem gosta de propaganda inteligente, que não seja óbvia, que os formatos *cross* e *transmedia* os atingem com força e o melhor é o que é divertido, interessante, que permita que eles vivam sem ser interrompidos pela propaganda.

FURTADO, Beth. O jovem e a publicidade. Disponível em: <https://www.mundodomarketing.com.br/artigos/beth-furtado/6570/o-jovem-e-a-publicidade.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Vocês se reconhecem no resultado desses estudos? Acrescentariam ou retirariam alguma característica?

Tá ligado!

A metodologia de entrevista com grupo focal pode ser usada em outras situações em que você precise divulgar ideias ou produtos, como ocorre na atividade proposta em **E se a gente produzisse um vídeo publicitário?**, no capítulo 3 da unidade 4.

Etapa 4

Como você sabe, o objetivo deste projeto é descobrir se as campanhas do Ministério da Saúde são eficientes para o público adolescente.

Nesta etapa, vocês vão planejar e realizar a coleta de dados. O método será o de entrevista com grupo focal, muito empregado na área do *marketing*. Consiste na observação de como os participantes de um grupo reagem diante de um determinado tema. O resultado da pesquisa, neste caso, é definido com base na análise do que foi dito e também do que ficou implícito nas atitudes, como gestos e expressões faciais.

Preparação

1. Definam o material que será usado na pesquisa. É preciso que os adolescentes sejam expostos às peças para que revelem sua opinião.
2. Montem a estratégia de apresentação do material, considerando a ordem em que aparecerão e os agrupamentos. Por exemplo: vocês podem optar por apresentar duas peças informativas ao lado de duas que apelam ao sentimento para verificar qual é a preferência. É interessante que os entrevistados vejam peças de vários gêneros e com características diferentes.
3. Formulem perguntas que possam estimular a discussão e conduzir o olhar dos participantes para alguns aspectos que vocês querem verificar.
4. Escolham os adolescentes que vão compor o grupo. O ideal é contar com cerca de oito participantes.
5. Façam o convite esclarecendo o objetivo da pesquisa e informem a data, o horário e o local do encontro para que possam confirmar sua presença.
6. Façam um registro com o nome, a idade e o contato de todos os participantes.
7. Escolham, entre vocês, um moderador, que deve se preparar para estimular a interação entre os participantes, sem dirigir as respostas.
8. Combinem como será feito o registro dos dados para posterior análise: vocês podem filmar o evento ou fazer anotações das reações enquanto as pessoas falam. Caso optem pela filmagem, usem uma câmera fixa para não intimidar os falantes. Caso optem pelo registro escrito, anotem, com precisão, falas que chamaram atenção, reações mais intensas e gestos sutis, como expressões de desconforto.

É lógico!

As instruções para a realização da entrevista com grupo focal correspondem a um algoritmo. Com base nelas, futuramente, você poderá definir seu próprio algoritmo para realizar entrevistas desse e de outros tipos.

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

MODERNA

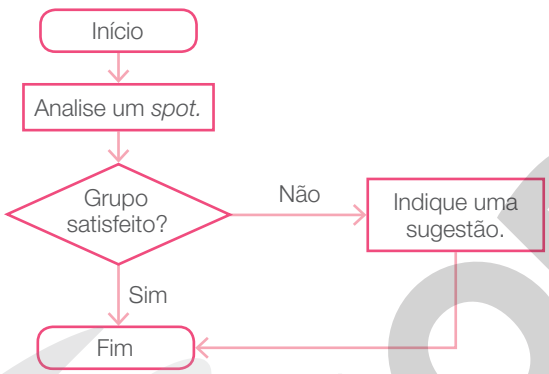
Realização

Cabe ao moderador a condução da atividade.

1. Apresente, de modo breve, o objetivo da pesquisa.
2. Apresente-se e peça aos participantes que façam o mesmo. A ideia é ter um ambiente confortável para que todos expressem livremente suas opiniões.
3. Mostre as peças escolhidas pelo grupo, seguindo a ordem predefinida.
4. Ajude a discussão a aprofundar-se, fazendo perguntas no momento adequado.
5. Mantenha-se neutro em relação às opiniões expressas.
6. Controle as falas para evitar que um integrante monopolize a discussão. Ajude os mais introvertidos a se expressar, chamando-os a opinar.
7. Encerre a atividade quando perceber que a análise começou a se tornar repetitiva e agradeça a participação de todos.

Análise

1. Assistam ao vídeo ou retomem os registros para relembrar como se passou a entrevista.
2. Reflitam se algum fato inesperado interferiu na realização dela. Por exemplo: alguém comentar que um parente ficou muito doente por não ter tido uma informação presente em uma das peças pode levar o grupo a escolhê-la como a mais eficiente, sem considerar outros aspectos.
3. Acompanhem as etapas do fluxograma a seguir para analisar os resultados. O exemplo trata dos *spots*, e vocês devem repeti-lo para os demais gêneros.



Etapa 5

Com a análise finalizada e as sugestões definidas, vocês vão agora preparar um relatório para oferecer ao Ministério da Saúde como contribuição para as campanhas publicitárias que vierem a ser feitas.

O documento deve ter as seguintes partes:

- **Título** – Esclarece o conteúdo do texto.
- **Objetivo** – Forma-se por um ou dois parágrafos que explicam o trabalho feito e o objetivo do documento (apresentar sugestões).
- **Justificativa** – Contém dois ou três parágrafos que explicam a importância de se considerar o público adolescente quando estão sendo definidas as campanhas relativas a saúde e quais são as particularidades desse grupo.
- **Sugestões** – Dividida em gêneros, se houver sugestões para mais de um, esta parte deve explicar aspectos das campanhas analisadas considerados menos eficazes e apresentar soluções para o problema. Se for o caso, deem exemplos tanto das peças tidas como menos interessantes quanto das soluções imaginadas.

O documento será enviado para o Ministério da Saúde e é preciso que vocês redijam um *e-mail* formal para apresentá-lo. No texto, expliquem que vocês são estudantes, identifiquem a escola e o município onde está localizada e exponham o objetivo da comunicação: oferecer uma contribuição para futuras campanhas publicitárias do Ministério. O documento deverá seguir anexado.

A atividade depende de uma sequência de resultados. É possível que a pesquisa com grupo focal resulte, para algumas equipes, em respostas de aprovação das peças publicitárias, o que leva ao encerramento do projeto na **Etapa 4**. Algumas equipes terão material que lhes permitirá realizar a **Etapa 5**. Reserve tempo na aula para que as equipes que finalizaram a **Etapa 4** contem como foi seu processo e por que estão encerrando. As equipes que farão a **Etapa 5** devem expor seu processo no momento em que encaminharem os *e-mails*. Caso você note que muitas equipes chegaram ao final do projeto e avalie que a qualidade dos trabalhos não justifica a postagem de todos, faça uma seleção e explique os critérios.

Recado final

Neste capítulo, você estudou várias ações relativas ao campo midiático: viu-se como público consumidor, experimentou a produção de algumas peças, refletiu sobre as estratégias de indução ao consumo, analisou as reações de outros adolescentes às campanhas que lhes são apresentadas e contribuiu para o aprimoramento de campanhas de saúde que interessam à coletividade. No seu dia a dia futuro, esse universo se restringirá, a não ser que você opte por trabalhar nessa área. No entanto, continuará sendo um interlocutor do discurso publicitário, e saber seus propósitos e estratégias é uma maneira de lidar com ele de maneira segura e crítica.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

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

Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo!

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Neste capítulo, trataremos do processo de conversão do esporte em um espetáculo voltado para o mercado consumidor. Você certamente faz parte desse mercado, mesmo que de maneira não intencional, pois é praticamente impossível viver alheio ao esporte na sociedade contemporânea. Então, que tal passar a consumir o espetáculo esportivo de maneira crítica? A pergunta que trazemos para orientar a reflexão que percorrerá o capítulo é: a experiência de assistir ao esporte pela televisão ou por outro meio de comunicação pode substituir, de forma equivalente, a experiência presencial?

LEITURA

Recomendamos a leitura do artigo na íntegra. Ao longo do texto, você encontrará algumas referências ao trabalho de pesquisadores que podem enriquecer seus conhecimentos sobre o tema.

O trecho a seguir trata do processo de apropriação do esporte pela mídia, transformando-o em um dos maiores espetáculos da sociedade moderna. Leia-o atentamente e procure identificar as distinções entre a experiência de frequentar os eventos esportivos presencialmente e de vê-los pelos meios de comunicação.

A arquibancada eletrônica: questões sobre futebol, mídia e sociabilidade no Brasil

A midiatização do esporte

O caráter "espetacular" do fenômeno esportivo parece estar presente desde suas origens mais remotas. A presença do "público" nas competições foi parte inextricável dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, e mesmo competições rituais em sociedade ditas "primitivas", como a corrida de toras praticada entre grupos indígenas brasileiros [...] também são eventos públicos, em que os "melhores" de cada grupo, clã ou tribo "representam" o grupo na competição, que assiste e incentiva seu desempenho. Hoje em dia, é inconcebível pensar o universo do esporte espetáculo sem a sua apropriação midiática. Na gênese histórica do mundo contemporâneo, é interessante notar o surgimento quase concomitante do esporte moderno e dos meios de comunicação de massa, em fins do século XIX. Por exemplo, a primeira Olimpíada da era Moderna (1896) foi realizada no ano seguinte à primeira sessão pública de cinema (1895); a Copa do Mundo de 1938 ensejou a primeira transmissão de rádio intercontinental, enquanto a Copa de 1998 foi também a ocasião da primeira transmissão internacional de televisão de alta definição (HDTV). Esporte e mídia: dois filhos diletos da Modernidade.

[...]

A transmissão de um jogo de futebol pela televisão "mimetiza" esta experiência de estar no estádio com um radinho de pilha ao ouvido. As diferentes câmaras acompanham as jogadas (ou outros lances) enquanto a voz em *off* do locutor define o que está acontecendo. É evidente que as duas experiências são diferentes: no estádio, o torcedor experimenta o compartilhar de um mesmo evento com milhares de outras pessoas, torna-se massa, dissolve-se na "torcida" de seu time, enquanto em sua casa, assistindo televisão, tal fenômeno social coletivo praticamente não ocorre, salvo em circunstâncias muito especiais, como no momento de um gol importante, por exemplo.

Originalmente uma atividade para ser "praticada", o esporte tornou-se, com o surgimento e o crescimento da comunicação de massa, cada vez mais um "espetáculo" para ser "assistido", visando a um consumo massificado. Essa incorporação do esporte pela indústria cultural gera um divórcio entre prática e consumo, já que não é necessário ter praticado um esporte para assisti-lo pela televisão e (numa

Inextricável: que não se pode dissociar ou desembaraçar.

Gênese histórica: origem e desenvolvimento histórico.

Concomitante: de forma simultânea.

Ensejou: possibilitou, apresentou a oportunidade para.

Diletos: preferidos.

A proposta deste capítulo é problematizar as experiências de acesso e usufruto do esporte. Pretendemos percorrer um itinerário didático que leve os alunos a questionar o senso comum, refletindo se as experiências de assistir a um espetáculo esportivo presencialmente e de vê-lo transmitido por alguma mídia podem ser similares ou se equivalerem. Além disso, a proposta é que os alunos vivenciem diferentes papéis relacionados ao espetáculo esportivo – protagonistas (jogadores, técnicos, árbitros etc.), agentes dos veículos midiáticos (televisão, rádio e jornal) e espectadores (presenciais, ouvintes de rádio e telespectadores) – e analisem as perspectivas das experiências proporcionadas por cada um desses pontos de vista. Para cumprir esse objetivo, são contempladas principalmente as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG702 e EM13LGG703.

Para ampliar seus conhecimentos sobre as relações entre esporte e mídia, sugerimos a leitura de *Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo: contribuições para o ensino do esporte na escola*, (2. ed. Natal: EDUFRN, 2017), de Allyson Carvalho de Araújo, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O texto da **Leitura** trata do processo de espetacularização do esporte e, mais precisamente, de sua apropriação pela mídia, que transforma substancialmente as relações das pessoas com ele. O principal argumento desenvolvido pelo autor ao longo do texto é de que a experiência que temos ao assistirmos ao esporte pela mídia não pode ser tomada como análoga àquela obtida presencialmente, pois é uma representação codificada do evento, produzida por terceiros. Nesta leitura, são contempladas as habilidades EM13LGG101 e EM13LGG702.

Caso algum aluno comente o uso do verbo "assistir", com sentido de "ver", como verbo transitivo direto, explique que essa é uma construção corrente no português brasileiro e que alguns escritores a acolhem, mas ainda é aconselhada a regência indireta (assistir a) no uso formal da língua.

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

espécie de "grau zero da competência esportiva") emocionar-se com a ansiedade pelo resultado. A veiculação dos eventos esportivos (nos quais os jogadores são, em geral, profissionais) gera um aumento no número de "leigos", que necessitam "compreender" o que há para ser visto, criando, assim, uma demanda por "comentaristas" (muito frequentemente ex-jogadores) que, com sua competência específica no assunto, "traduzem" os lances do jogo em termos técnicos e táticos, reforçando, pela oposição aos "leigos", o primado do profissionalismo.

[...] Evidentemente, a veiculação pretende ser (e se afirma) "fiel aos fatos", mas mesmo uma transmissão de televisão ao vivo, em cores, via satélite é, em si, uma representação. [...] sob o ponto de vista da televisão, o jogo acontece somente onde está a bola. Na transmissão de TV, ninguém tem a visão global do espaço de jogo que o espectador presente ao estádio tem. No início das transmissões de jogos de futebol pela televisão, uma única câmara fixa acompanhava de longe as jogadas. Atualmente, mesmo com as dezenas de diferentes câmaras, fixas e móveis, espalhadas pelo campo salientando diversos aspectos do jogo, ainda continua a existir esta construção narrativa, esta metarrepresentação do evento esportivo. As imagens que vão ao ar são escolhidas conforme uma codificação própria do veículo (por exemplo, *replays* de um gol sob diversos ângulos).

[...]

Se com referência à imagem ao vivo já ocorre este processo de articulação de significado, ele ainda é mais evidente quando se levam em conta a narração e os comentários acerca do jogo, tanto na transmissão de TV e rádio quanto nos jornais do dia seguinte. É evidente que não é "privilégio" do futebol ter significados construídos pela mídia. Ela opera esta mediação como regra, construindo uma "noção de realidade" própria, que evidencia determinados fatos sob determinados enfoques, em detrimento de outros.

GASTALDO, Édison. *A arquibancada eletrônica*: questões sobre futebol, mídia e a sociabilidade no Brasil. *In:* COMPÓS, 29., 2004. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: UFMS, 2004. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_571.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Primado: excelência, superioridade.

Sabia?

Há vários pesquisadores e estudiosos que discutem a "noção de realidade" proporcionada pelos meios de comunicação. Veja um exemplo de definição para essa ideia:

A experiência que se vivencia na apreciação de uma imagem televisiva, esportiva ou não, é fruto de uma construção modificada do fenômeno real pelo meio que o veicula, no caso, o aparato televisivo. A imagem televisiva não contém, pois, nela mesma, a completude de interfaces encontradas no objeto que ela representa e por isso não se basta como essência do que se vê, mas sim na evocação do que se vê.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de. *Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo*: contribuições para o ensino do esporte na escola. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24695>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. **Como é a experiência de assistir a esportes pelos meios de comunicação? Qual é a importância da cobertura midiática em cada caso?**
   a) Um esporte que você pratica regularmente. Resposta pessoal.
   b) Um esporte que você não pratica, mas que acompanha regularmente pelos meios de comunicação. Resposta pessoal.
   c) Um esporte que você não pratica nem acompanha com regularidade.
2. **Considerando a leitura do texto e seus conhecimentos prévios sobre o tema, responda: desde quando o esporte passou a ser tratado como espetáculo?**
3. **Observe a foto a seguir. Você acha que o público da arquibancada está vivendo uma forma de representação do esporte? Por quê?**

KATATONIA82/SHUTTERSTOCK

1. Problematize com os alunos a forma como eles analisam as considerações dos comentaristas em cada uma das possibilidades, ajudando-os a perceber que a condição de praticante tende a conferir uma maior autonomia na experiência de apreciação do esporte pela mídia. Procure mediar essa discussão, permitindo que os alunos reflitam sobre a experiência de assistir a eventos esportivos na televisão. Ajude-os a pensar sobre a forma como as imagens selecionadas nos impõem uma apreciação padronizada do espetáculo. Provoque-os também a refletir sobre o quanto eles se orientam ou não pela narração e o quanto concordam com os comentários ou discordam deles. Com essa discussão, abre-se a oportunidade de trabalhar de forma mais concreta a falta de autonomia para interpretar o espetáculo esportivo vivenciada pelo telespectador leigo.

2. Resposta pessoal. Conforme o texto, o esporte passou a ser tratado como espetáculo desde suas origens mais remotas. Caso os alunos indiquem que algumas das manifestações abordadas pelo autor não poderiam ser classificadas como esportes em uma conceituação mais rigorosa, ressalte que elas são trazidas de maneira exemplar para se referir às práticas corporais "ancestrais" do esporte moderno.

3. Resposta pessoal. Como a cena mostra uma situação híbrida (em que a presença no estádio não impede outras formas de representação, como as gravadas e divulgadas pelos espectadores), aceite as diferentes respostas dos alunos, desde que fundamentadas em argumentos. A discussão sobre o tema será aprofundada nas duas questões a seguir.

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

4. Considere novamente esta afirmação do texto para responder às questões a seguir.

4b. Não. Existe uma construção narrativa referente às escolhas das imagens, da locução e dos comentários que são privilegiados em detrimento de outras possibilidades narrativas, que são descartadas.

> Evidentemente, a veiculação pretende ser (e se afirma) "fiel aos fatos", mas mesmo uma transmissão de televisão ao vivo, em cores, via satélite é, em si, uma representação.

a) Por que a transmissão esportiva ao vivo pela televisão é considerada uma forma de representação?

b) É possível afirmar que essa representação veiculada pela transmissão televisiva do esporte é neutra? Por quê?

5. Considere novamente esta afirmação, que você viu na seção Sabia?, para responder às questões a seguir.

5a. As imagens exibidas na televisão são um recorte do espetáculo esportivo, que é um objeto mais amplo, impossível de ser captado por completo.

> A imagem televisiva não contém, pois, nela mesma, a completude de interfaces encontradas no objeto que ela representa e por isso não se basta como essência do que se vê, mas sim na evocação do que se vê.

a) Por que a imagem televisiva não contém a completude do objeto?

b) Por que a imagem televisiva não se basta como essência do que se vê, mas sim como evocação dessa essência?

A imagem televisiva não é o esporte real, mas uma representação que remete a esse evento.

Por dentro do texto

1. Você provavelmente deve ter notado que o autor do artigo usa aspas em vários termos. Por que as aspas são empregadas? Sua função é igual em todas as ocorrências?

2. Ao fazer uma articulação entre dois campos – o esporte e a mídia –, o autor emprega termos que são importantes em cada um deles. Faça um pequeno glossário, com palavras ou expressões do campo das comunicações que aparecem no trecho.

3. Qual é a principal diferença, apontada pelo autor, entre as experiências de assistir a um jogo pela televisão e de ser parte do público, no estádio?

4. Qual transformação de sentidos ocorre quando o esporte é apropriado pela mídia?

De uma atividade originalmente voltada à prática, o esporte passa a ser um espetáculo visto e consumido em larga escala.

5. O autor considera que a apropriação do esporte pela indústria cultural estabelece uma cadeia de relações de causa e efeito. Sobre essas relações, responda:

a) O que ocorre com a prática e o consumo do esporte?

b) Desse tipo de relação entre a prática e o consumo, surgem os "leigos". Como eles se caracterizam, conforme o texto?

c) O surgimento dos "leigos" demanda uma resposta da mídia a uma necessidade específica. Que necessidade é essa e de que forma ela é suprida?

3. O estádio proporciona uma experiência social coletiva, na medida em que as pessoas assistem ao jogo juntas, torcem, comemoram, cantam etc. No jogo visto pela televisão, essa dimensão em geral não ocorre.

E SE A GENTE... NARRASSE UM JOGO?

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

Nesta atividade, a turma irá explorar um dos principais elementos da composição narrativa dos espetáculos esportivos, que é a narração e os comentários do evento. Para isso, vocês deverão dividir-se em grupos e realizar todos os processos de construção da cobertura de um jogo. Selecionem, na internet, um vídeo de alguma modalidade esportiva coletiva com bola (handebol, futebol, futsal, basquete, vôlei, polo aquático, rúgbi, futebol americano, hóquei, beisebol etc.). Sigam as etapas definidas a seguir.

4a. Resposta pessoal. Porque não é possível, na transmissão televisiva, reproduzir tudo o que acontece no evento esportivo. Nas transmissões dos esportes coletivos com bola, por exemplo, as imagens são focadas na bola, não permitindo a visão global do espaço de jogo (distribuição dos jogadores em campo, movimentação dos jogadores nos setores onde não está a bola, por exemplo) possibilitada ao espectador presente no estádio.

Dica de professor

Além do fato de a imagem televisiva não corresponder ao espetáculo esportivo real, mas a uma representação desse evento, fruto da construção narrativa da emissora de televisão, você precisa considerar que essa representação também pode ser interpretada de diferentes formas pelo telespectador, pois cada um relaciona o que vê e ouve com suas memórias e emoções, que são singulares.

É lógico!

A elaboração do glossário envolve a abstração e o reconhecimento de padrões, porque você precisa filtrar os dados disponíveis e verificar aqueles que se mantêm estáveis nos vários usos de cada termo ou expressão.

1. O autor utiliza aspas, predominantemente, para indicar termos cujo sentido é notadamente impreciso no contexto, como tratar os que acompanhavam competições rituais como "público", aplicando ao termo seu sentido atual. Ele usa as aspas para marcar as aproximações de sentido. Aceite outras explicações dos alunos que justifiquem ou diferenciem o uso das aspas, desde que sejam fundamentadas.

2. Resposta pessoal. Certifique-se de que os alunos conseguem identificar, no texto, termos que se referem às comunicações e à mídia. Sugestões: **Apropriação midiática**: assimilação pelos meios de comunicação. / **Construção narrativa**: determinação de formas particulares para narrar os acontecimentos. / **Indústria cultural**: produção em massa (semelhante às linhas de produção das fábricas), adaptada à área da cultura e das artes. / **Metarrepresentação**: representação dos acontecimentos feita por terceiros (outras pessoas que não sejam os sujeitos presentes no acontecimento). / **Veiculação**: transmissão. / **Voz em *off***: a voz do locutor, sem o acompanhamento da imagem.

5a. A prática e o consumo passam a existir de forma separada e independente; assim, as pessoas não precisam ser praticantes de um esporte para serem suas consumidoras.

5b. Caracterizam-se como pessoas que não tiveram experiências práticas de um determinado esporte, mas que o acompanham pelos meios de comunicação.

5c. Os "leigos" precisam compreender os eventos esportivos, demandando comentaristas. Na condição de especialistas, eles interpretam ou traduzem a experiência do esporte para os "leigos".

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

MODERNA

No *link* a seguir são indicadas cinco ferramentas para edição de vídeo: <https://canaltech.com.br/software/os-melhores-editores-de-video/> (acesso em: 25 jun. 2020). Procure auxiliar a turma na condução do processo, mas, na medida do possível, deixe que os alunos tomem as decisões e executem todas as ações necessárias. Caso o grupo tenha dificuldades com a operação de aplicativos de edição, uma alternativa simples seria fazer a gravação de áudio e utilizá-la, com a exibição do vídeo sem volume, ou fazer a narração "ao vivo".

É lógico!

A sugestão de que vocês experimentem cada uma das funções relativas à cobertura do evento feita no item 5 corresponde ao pressuposto de que a decomposição de um problema em partes facilita sua resolução. Ao verificar o grau de facilidade de cada integrante para realizar uma certa tarefa, vocês garantem a melhor organização do trabalho em equipe.

Os vídeos podem ser exibidos ou indicados para a turma. Eles servirão de base para as seções **E se a gente narrasse um jogo?** e **Bora pra quadra?**.

Biblioteca cultural

Você já escutou alguma narração de jogo de futebol pelo rádio? No *link* a seguir, é possível ouvir algumas narrações, tanto do Brasil quanto de outros países, que ficaram famosas <https://www.youtube.com/watch?v=Dta74b1L8jY> (acesso em: 25 jun. 2020).

O jeito de narrar futebol pelo rádio é bastante característico, pois precisa descrever vários lances com velocidade para o ouvinte, de forma que ele consiga entender o que está acontecendo no campo. No vídeo do Prêmio Craque do Brasileirão 2010, você pode ver uma interpretação bem-humorada do comediante Marcelo Adnet, em que ele propõe um mesmo jogo sendo narrado por um locutor na televisão e por outro, no rádio. Assista ao vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=l3t3zIdJrcA> (acesso em: 25 jun. 2020).

Preparação

1. **Formação dos grupos:** com o auxílio do professor, dividam-se em grupos com colegas com diferentes níveis de experiências com a prática e o consumo do esporte. Privilegiem grupos mistos, para que meninos e meninas compartilhem suas experiências.
2. **Escolha do esporte:** a primeira tarefa de cada grupo será escolher uma modalidade esportiva coletiva com bola, para que seja feita a cobertura narrativa. Discutam as experiências que possuem com diferentes esportes e definam a modalidade.
3. **Análise de uma narração:** após escolherem o esporte, sugerimos que os grupos assistam às indicações do boxe **Biblioteca cultural**. Além delas, vocês podem ampliar o repertório com narrações realizadas por mulheres, como a disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9t7U-NzC2yc> (acesso em: 25 jun. 2020). Durante a apreciação dos vídeos, procurem tomar nota dos recursos discursivos utilizados para criar as estruturas narrativas. Aspectos como cadência da fala, entonação da voz, entrada de anunciantes, participação de comentaristas, informações acessórias sobre outros times e jogadores, dados estatísticos, anúncio do tempo de jogo etc. ajudarão a construir o itinerário da produção do grupo.
4. **Seleção do jogo a ser narrado:** selecionem um vídeo de algum jogo da modalidade escolhida pelo grupo. Vocês podem vê-lo inteiro ou parcialmente, mas devem selecionar um fragmento de, no máximo, cinco minutos para ser usado na construção narrativa.
5. **Divisão de tarefas:** combinem como as tarefas serão divididas. Para isso, recomendamos que cada um experimente fazer a narração, os comentários, os anúncios etc. Assim, coletivamente, vocês podem decidir quem irá assumir cada um dos papéis. É importante que todos tenham alguma função no desenvolvimento do projeto. Não se esqueçam de que será necessário que alguns integrantes do grupo assumam a tarefa de fazer a edição do vídeo.
6. **Gravação da locução:** essa etapa pode ser realizada com o gravador de um *smartphone*. Depois, se acharem necessário, podem usar um *software* específico para editar o som (há vários deles disponíveis na internet). Cabe ressaltar que alguns editores de vídeo têm ferramentas de edição de som. A locução também pode ser gravada em uma série de clipes (um para cada parte do jogo).
7. **Edição de vídeo:** nesta etapa, devem juntar imagem e som. Vocês podem usar *sites* especializados ou aplicativos de celular para realizar a edição.

Apresentação

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

1. **Apresentação:** apresentem a produção do grupo a toda a turma. Antes de exibir o vídeo, contem um pouco sobre como foi feita a divisão das tarefas e de que maneira ele foi produzido.
2. **Compartilhamento:** após apresentar o vídeo, procurem compartilhar essa experiência, divulgando-a para a comunidade escolar ou tornando-a pública. Para isso, avaliem, com o professor, se o conjunto das produções dos grupos da turma pode ser disponibilizado em alguma página de rede social, em algum canal digital da própria escola ou ser inscrito em alguma iniciativa de divulgação sobre a construção de conhecimentos na escola.

Avaliação

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

Para finalizar o projeto, realizem uma roda de conversa e avaliem coletivamente como foram construídas as diferentes coberturas narrativas. Comentem a forma como cada grupo direcionou seu recorte sobre o jogo, analisando aspectos como as escolhas de bordões, de anunciantes, tipos de comentários, entonação de voz etc.

Além disso, procurem identificar quais eram os propósitos dessas narrativas, se havia um endereçamento a determinado público-alvo ou a tentativa de sensibilizá-lo para alguma apreciação valorativa (que busque formar opiniões quanto ao que é bom ou ruim, por exemplo).

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

MODERNA

Bate-papo de respeito

Bordão é uma palavra, uma frase ou um conjunto de frases que são característicos de um personagem ou de uma figura pública.

O locutor esportivo Galvão Bueno criou diversos bordões em suas narrações. Veja um deles na postagem que ele publicou em suas redes sociais.

REPRODUÇÃO/TWITTER

Ao ler esse bordão ("Ganhar é bom!! Ganhar da Argentina é muito melhor!!"), qual é o seu sentimento? Como você avalia os impactos de frases como essa na rivalidade entre os jogadores e as torcidas no futebol? Toda a sociedade pode ser influenciada por mensagens que são replicadas muitas vezes?

A fala de Galvão Bueno busca criar uma noção de pertencimento, de identidade brasileira em oposição aos adversários argentinos. No contexto do jogo, eles passam a ser vistos como os rivais por excelência, que precisam ser derrotados. Encaminhe a discussão com os alunos, comentando que algumas práticas discursivas podem alimentar o acirramento das disputas entre os países, extrapolando o futebol. Procure discutir ainda o fato de essa construção narrativa buscar o engajamento popular.

BORA PRA QUADRA?

Neste **Bora pra quadra?**, a ideia é promover uma vivência na qual os alunos exerçam diferentes papéis relacionados ao espetáculo esportivo e reflitam sobre as construções narrativas e as experiências proporcionadas por cada papel e por cada pessoa que os desempenhou. Para que os alunos possam experimentar variadas vivências, a proposta é realizar três jogos, de forma que eles possam passar pelas três categorias de personagens (protagonistas do jogo, veículos midiáticos e espectadores). Uma sugestão interessante é indicar que os grupos escolham modalidades esportivas diferentes para cada jogo, proporcionando uma pluralidade ainda maior de repertório. Nesta atividade, são contempladas as habilidades EM13LGG104, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG702 e EM13LGG703.

Esporte espetacularizado

Nesta atividade, vocês deverão escolher modalidades esportivas e organizar jogos, procurando reproduzir aspectos relacionados à cobertura midiática característica do esporte espetáculo. Para a construção dessa simulação, haverá três categorias distintas de personagens: os protagonistas do jogo (jogadores, treinadores e árbitros), os veículos midiáticos (equipes de televisão, rádio e mídia escrita) e os espectadores (presenciais, ouvintes de rádio e telespectadores).

Sigam as etapas definidas abaixo.

1. **Divisão de grupos e escolha das modalidades:** a turma deverá se dividir em três grupos, com número proporcional de integrantes. Com o auxílio do professor, cada grupo irá escolher uma modalidade esportiva coletiva com bola para jogar.
2. **Divisão de papéis:** cada grupo desempenhará os papéis relacionados às três categorias de personagens do espetáculo esportivo, em sistema de rodízio. Dentro de cada categoria, os integrantes devem definir quem representará cada um dos papéis.
3. **Preparação da atuação:** serão realizados três jogos, com rodízio dos alunos entre as categorias. Assim, preparem-se para desempenhar os papéis conforme a categoria que estiver sendo conduzida por seu grupo no momento.

   Categoria A – Protagonistas do jogo: nesse momento, os treinadores escalam suas equipes e orientam seus jogadores; os árbitros recapitulam as regras e sinalizações principais da modalidade escolhida para aquele jogo.

   Categoria B – Veículos midiáticos: as equipes de rádio e televisão anotam as escalações dos times e já preparam suas construções narrativas, considerando a modalidade escolhida para aquele jogo. Nesse momento, a equipe deve definir bordões, anunciantes, dados estatísticos, informações sobre atletas, campeonatos e equipes, roteiro básico para filmagem (localização da câmera, planos abertos e/ou fechados, tomadas de imagem de outros aspectos além do jogo etc.), entre outros. Essas equipes também devem definir como será realizada a transmissão de áudio e vídeo. Uma sugestão é que o jogo seja filmado com *smartphone* e

2. Procure conduzir a tarefa de definição de papéis, de forma a garantir um processo democrático de escolhas. Caso haja muitos alunos disputando os mesmos papéis, consulte a turma sobre qual seria o encaminhamento mais justo para solucionar o conflito; a votação ou o sorteio podem ser indicados como opções.

3. Outra possibilidade é realizar transmissão ao vivo por alguma rede social, para que outras pessoas das redes de relacionamentos dos alunos possam participar da experiência e contribuir com ela. Contudo, para esse formato, é importante que seja obtida a devida autorização de todos os alunos, com o consentimento de seus familiares e da equipe gestora da escola. Um cuidado importante a ser tomado diz respeito à advertência para que as equipes dos veículos midiáticos não usem comentários ou apelidos que possam ferir os direitos humanos ou causar desconforto ou constrangimento aos participantes. Dependendo do número de alunos da turma, pode ser necessário optar por apenas uma ou duas formas de cobertura midiática. Se possível, leve alguns textos jornalísticos ou solicite que o próprio grupo pesquise alguns textos de diferentes estilos sobre um mesmo jogo (pode ser uma narração de rádio, uma matéria de jornal impresso e uma transmissão pela televisão, por exemplo). Caso a atividade seja realizada de forma interdisciplinar, uma alternativa interessante é combinar com os professores de Língua Portuguesa e/ou Arte a exibição do jogo no mesmo horário, para que os alunos exerçam o papel de ouvintes de rádio e/ou telespectadores.

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

MODERNA

exibido para os "telespectadores da turma" por meio de uma chamada de vídeo. A transmissão de rádio pode utilizar a mesma estratégia, sem a exibição das imagens do jogo. Já a equipe do jornalismo escrito pode preparar uma pauta da forma como pretende cobrir o jogo (o texto pode ser mais próximo de uma crônica ou de um registro informativo mais técnico, por exemplo).

Categoria C – Espectadores: haverá três perfis de espectadores que devem se posicionar estrategicamente, de forma a tornar mais autênticas as experiências de assistir ao jogo ao vivo, ouvi-lo pelo rádio e vê-lo pela televisão. Uma sugestão é que os alunos no papel de ouvintes do rádio posicionem-se atrás de algum anteparo ou de costas para o jogo, evitando o acesso às informações visuais. Caso a escola possua uma rádio comunitária ou um serviço de comunicação interno que possa ser utilizado para a atividade, essa pode ser uma ótima opção. Os telespectadores, por sua vez, devem acompanhar o jogo exclusivamente a partir da filmagem realizada pela equipe de cobertura televisiva. Os espectadores presenciais podem se dividir entre torcedores de cada um dos times.

4. **Desenvolvimento do jogo:** para estabelecer o rodízio de categorias entre os grupos, é necessária uma programação que permita essa alternância. Na realização dos jogos, segue-se o protocolo de uma partida com cobertura midiática (entrada em campo dos times, apresentação das escalações, entrevistas pré-jogo etc.). Os jogos se desenvolverão com as coberturas das diferentes mídias ocorrendo paralelamente. Para isso, é importante que as equipes se posicionem em pontos distintos, a fim de que uma cobertura não interfira na outra. A equipe de jornalismo escrito irá redigir seu texto sobre o jogo, escolher as melhores fotos para ilustrá-lo e compartilhá-lo com a turma, assim que possível, após a partida.

Roda de conversa da vivência

Após organizar e participar dos jogos espetacularizados com cobertura midiática, discuta com seus colegas essa experiência.

1. Sobre cada papel desempenhado, comentem:
   a) Como foram as experiências de jogar, ser treinador e/ou arbitrar os jogos?
   b) Como foram as experiências dos integrantes das equipes de rádio e televisão durante a cobertura do jogo?
   c) Como foram as experiências da equipe de jornalismo impresso, que fez a cobertura escrita e fotográfica do jogo?
   d) Como foram as experiências de assistir ao jogo presencialmente e pela televisão? E de escutá-lo pelo rádio?
   e) Como foi a experiência de ler uma cobertura jornalística sobre o jogo?
2. É correto dizer que público presente, telespectadores, ouvintes de rádio e leitores vivenciaram um mesmo jogo?
3. Pensando nas pessoas com deficiência, de que forma os veículos midiáticos podem proporcionar experiências inclusivas para espectadores surdos e cegos?
4. Como vocês avaliam as diferentes coberturas midiáticas realizadas na atividade? É possível identificar nas construções narrativas os significados que foram privilegiados em cada uma das mídias? Procurem caracterizar cada um deles.

Recado final

Conforme analisamos, o esporte pode assumir diferentes sentidos de acordo com a forma como é vivenciado; as experiências de jogar, realizar a cobertura midiática e assistir a um jogo são bastante distintas. Mesmo a apreciação do esporte espetáculo possui significativas distinções, pois um único jogo produz diferentes sentidos em quem está presente no evento, em quem assiste a ele pela televisão, naqueles que o ouvem pelo rádio e naqueles que leem sobre ele. A ideia do capítulo foi propiciar conhecimentos e vivências que possibilitem a cada um elaborar suas experiências, produzir sentidos e perceber a riqueza e complexidade do espetáculo esportivo.

Sugerimos que seja utilizada uma aula para todo o processo de preparação, com divisão das equipes e escolha das modalidades. Auxilie a turma a dimensionar o tempo de jogo de acordo com o tempo de aula disponível. Na medida do possível, procure realizar ao menos dois tempos de cada jogo, para que haja um pequeno intervalo com possibilidade de intervenção das equipes de cobertura midiática entrevistando jogadores e treinadores e fazendo análises do jogo. O debate sobre as experiências será desenvolvido na **Roda de conversa da vivência**.

1. Resposta pessoal. Procure estabelecer oportunidades para que todos expressem suas opiniões sobre as experiências proporcionadas pelos diferentes papéis exercidos nos jogos. Caso a atividade tenha sido desenvolvida de forma interdisciplinar, será importante a participação dos outros professores envolvidos.

2. Resposta pessoal. Uma abordagem importante refere-se às peculiaridades das experiências proporcionadas pelas diferentes formas de acessar o jogo de maneira não presencial. Ajude-os a identificar que o espectador presencial tem autonomia para escolher o que deseja apreciar do jogo. Já o telespectador tem sua experiência restrita pelas escolhas feitas pela editoria do veículo de transmissão; no rádio, por sua vez, mobiliza-se uma maior capacidade imaginativa para transformar as informações auditivas em visuais.

3. Os jogos transmitidos no rádio trazem uma maior riqueza de informações, por não disporem do recurso da imagem, facilitando a compreensão do espectador com deficiência visual. Já a cobertura pela televisão, com seus diversos recursos de edição de imagem (como o *close caption*), favorece a experiência dos telespectadores surdos. Aproveite a questão para discutir com a turma a importância de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência e para pensar em como é possível viabilizá-las nas aulas de Educação Física. Caso a turma tenha alunos cegos e/ou surdos, é muito importante que eles sejam incluídos nos papéis em que se sintam mais à vontade e tenham a oportunidade de compartilhar suas experiências com os colegas.

4. Resposta pessoal. Auxilie os alunos a identificar as diferentes mensagens passadas por cada veículo midiático e como elas dialogaram com o público que pretendiam atingir.

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

MODERNA

UNIDADE

4

A experiência de produzir conhecimento

Faz parte de nosso processo de aprendizado reapresentar, em atividades e avaliações, as informações com as quais entramos em contato pelas exposições dos professores, dos livros didáticos, das pesquisas e de outros meios. Mas isso é pouco. A escola também é lugar de produzir conhecimento. Nesta unidade, vamos provocar você a se engajar em um projeto de iniciação científica experimentando algumas de suas etapas, a transformar histórias de pessoas da comunidade em experiências cênicas e a produzir uma peça publicitária para informar sobre a prática da ioga e, assim, conseguir adeptos.

THOMAS TRUTSCHEL/PHOTOTHEK/GETTY IMAGES

Equipamentos como o drone mostram a incessante capacidade humana de produzir conhecimento para melhorar a qualidade de vida. Estação Experimental Berge, Instituto de Projetos Ecológicos Urbanos e Agrícolas, Universidade Humboldt, Alemanha, 2020.

PROIBIDA

CAPÍTULO

1

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns deles não estejam mais disponíveis.

Representar para preservar

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

Que diálogos o teatro pode estabelecer com os povos e as comunidades tradicionais e/ou que estão à margem? Representar uma história pode ser uma forma de compreendê-la, de amplificá-la e, consequentemente, de preservá-la? Qual é a importância da diversidade de saberes no mundo em que vivemos?

Neste capítulo, vamos ver como o teatro, por meio de seus processos de pesquisa, criação e produção de conhecimento, dialoga com povos e comunidades que vivem, por escolha ou por falta de opção, à margem da sociedade. Dessa maneira, poderemos refletir sobre a importância de conhecer outras culturas e sobre o valor dos saberes tradicionais e, por vezes, ancestrais.

Este capítulo aborda as relações estabelecidas entre a prática teatral e as comunidades tradicionais e/ou marginalizadas no Brasil e no mundo. Dialogando com o campo das práticas de estudo e pesquisa, o capítulo mostra como o teatro pode amplificar o conhecimento que a sociedade tem sobre essas comunidades – e como essa amplificação pode potencializar o acesso delas a políticas públicas e demais recursos socioeconômicos. Neste percurso, os alunos serão convidados a refletir sobre o valor dos saberes tradicionais e sobre a importância da alteridade. Conhecer culturas distintas da nossa é, afinal, uma forma de garantir a manutenção da memória e da diversidade. Com esses estudos, desenvolvem-se as CG 3 e 4 e CEL 3 e 6.

CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS

Cerimônia da etnia Macuxi, no estado de Roraima, em foto de 2019.

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

Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo o Ministério da Cidadania, povos e comunidades tradicionais são: "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição". Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais#:~:text=De%20acordo%20com%20essa%20Pol%C3%ADtica,reprodu%C3%A7%C3%A3o%20cultural%2C%20social%2C%20religiosa%2C>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Investigue

Acesse o *site* do Ministério da Cidadania para pesquisar o conceito de "comunidade tradicional".

LEITURA 1

Esta leitura apresenta aos alunos o espetáculo *Gotas de saberes*, de Boa Vista, em Roraima, desenvolvido a partir de histórias da etnia Macuxi e canções da etnia Wapichana. Assim, trabalha as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Pesquise na internet e assista ao *teaser* do espetáculo infantil *Gotas de saberes*, da Cia. Arteatro, de Roraima, encenado em 2019, com direção de Márcio Sergino e atuação de Anderson de Souza e Silmara Costa.

A Cia. Arteatro foi fundada em Roraima, em 1993. O grupo se caracteriza pela abordagem de assuntos sociais, enxergando o teatro como um instrumento de transformação da realidade.

O referido *teaser* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uaoZFd3HTy8>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Investigue – Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em 2020, o Quadro geral dos povos, elaborado pelo programa Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental (ISA), catalogava 256 etnias vivendo no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 9 jul. 2020. Aproveite esta atividade para mostrar aos alunos que *indígena* é um termo bastante genérico.
Por exemplo, os Korubo, com população estimada em 34 pessoas, vivem no Amazonas e sua língua remonta à família Pano; os Krenak, estimados em 434 pessoas, vivem em São Paulo, em Minas Gerais e no Mato Grosso, e sua língua remonta à família Krenak; os Xavante, estimados em 22.256 pessoas, vivem no Mato Grosso, e sua língua remonta à família Jê.

CIA. ARTEATRO

Cena do espetáculo *Gotas de saberes*, da Cia. Arteatro.

O espetáculo *Gotas de saberes* apresenta histórias da etnia Macuxi e canções da etnia Wapichana, duas das comunidades indígenas que habitam o estado de Roraima. Com adereços, cenários, coreografias e elementos que lembram o interior de uma floresta, a peça busca introduzir os espectadores no universo da cultura que a inspirou.

Papo aberto sobre o *teaser* do espetáculo

1. **Você conhece algum mito indígena, da etnia Macuxi ou de outra etnia? Qual? E como você o conheceu?**
2. **Você pertence a uma comunidade indígena ou já visitou alguma? Caso tenha visitado, como foi essa experiência? Se não visitou, tem vontade de visitar? Por quê?**
3. **Pensando no processo de criação empreendido pelos artistas, baseado na coleção de histórias locais, é possível afirmar que o espetáculo *Gotas de saberes* é fruto de uma pesquisa?**

Sim. A coleção e o registro da memória de uma região são, inclusive, práticas científicas, usualmente realizadas por cientistas sociais. Logo, seu exercício pelos artistas caracteriza o processo de criação do espetáculo como um processo de pesquisa.

Por dentro do *teaser* do espetáculo

1. **Ainda que você possivelmente não a conheça, nem a compreenda, a canção que abre o *teaser* estimula sua imaginação? Que imagens vêm à sua cabeça quando a ouve?**
2. **Considerando sua resposta anterior, qual papel você atribui à música e às canções no espetáculo?**
3. **Coloque-se no lugar dos espectadores de *Gotas de saberes*. Você acredita que as estratégias utilizadas pelos artistas proporcionam ao público uma experiência semelhante à de entrar em uma floresta? Por quê?**
4. **Você tem lembrança das histórias que ouvia quando criança? Você acha que se tivesse assistido a um espetáculo como *Gotas de saberes*, quando pequeno, ainda se lembraria dele?**
5. **De que forma a representação de uma lembrança ajuda em sua preservação?**

A transformação de lembranças em textos, nas mais diversas linguagens, constitui uma das maiores contribuições da arte para a preservação da memória de um povo. Por meio da leitura, uma pessoa pode entrar em contato com experiências de outras pessoas. Dessa maneira, pode articular esse contato à sua própria memória.

Investigue

Os Macuxi constituem um dos muitos povos indígenas que vivem no Brasil. Pesquise nomes, famílias linguísticas, populações e localizações de outras três etnias e compartilhe o que descobrir com seus colegas e o professor.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim. Mesmo que cantada em uma língua desconhecida, a canção evoca um tempo e um espaço que pertencem ao imaginário coletivo, ligado aos povos indígenas. Logo, é possível que os alunos descrevam imagens associadas a esse imaginário, como cerimônias indígenas, florestas, rituais etc.

2. A rigor, a resposta é pessoal. No entanto, esperamos que os alunos ressaltem o poder que a música e as canções, menos figurativas que os demais elementos do espetáculo, têm de mobilizar a memória afetiva dos espectadores.

3. Resposta pessoal. Esperamos que os alunos digam que sim. Mais do que ilustrar uma floresta, o espetáculo sugere ao público a sensação de estar em uma. E isso, em termos de sensibilidade, pode ser mais eficaz do que a figuração tradicional.

4. Resposta pessoal. Esta questão busca estimular os alunos a refletirem sobre o poder que as narrativas têm de, a partir das experiências que provocam, criar lembranças no público.

5. Ajude os alunos a refletirem sobre esta questão. Representações como o espetáculo *Gotas de saberes* transformam lembranças pessoais em experiências coletivas, passíveis de serem compartilhadas e lembradas por outras pessoas. Dessa forma, ao amplificar seu alcance, contribuem para sua preservação.

! Uma boa reflexão sobre a relação entre leitura, memória pessoal e lembranças alheias encontra-se no ensaio "O último conto de Borges", no livro *Formas breves*, do escritor argentino Ricardo Piglia (tradução de José Marcos Mariani Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004). Nele, o autor afirma: "A leitura é a arte de construir uma memória pessoal, a partir de experiências e lembranças alheias".

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

MODERNA

Biblioteca cultural

A ideia do projeto que resultou na peça *Gotas de saberes* surgiu em 2017, a partir do desejo da companhia de explorar aspectos da identidade amazônica ligados à memória e à influência indígena.

Para saber mais, leia a notícia publicada no Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2019/07/28/espetaculo-gotas-de-saberes-leva-contos-indigenas-a-criancas-de-rr.ghtml>. Acesso em: 9 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

Cartaz do espetáculo *Gotas de saberes*.

Esta atividade propõe aos alunos a realização de um jogo teatral inspirado por práticas de comunidades tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG603.

E SE A GENTE...

SIMPLESMENTE (SE) LEMBRASSE?

Esta atividade se baseia na prática de Maria Thais Lima Santos, professora da Universidade de São Paulo (USP) e diretora do espetáculo *Recusa*. Além disso, a dinâmica dialoga com o ensaio "O dever da palavra", do livro *A sociedade contra o Estado*, escrito pelo etnólogo francês Pierre Clastres (São Paulo: Cosac & Naif, 2012), a partir de suas experiências com os povos indígenas da América do Sul.

Para criar *Gotas de saberes*, os artistas conversaram com diversas pessoas acerca de suas lembranças e de histórias que ouviram ou viveram. Depois acrescentaram a elas algumas de suas próprias lembranças e histórias de infância.

Nessa mesma direção, agora você vai voltar a atenção para a sua própria memória, por meio de um jogo teatral que tem como referências práticas de comunidades tradicionais.

Antes de mais nada

Esta é uma etapa preparatória, que busca estimular a memória e a sensibilidade dos alunos. Possivelmente, surgirão dúvidas quanto à forma da história e de seu registro. Diga à turma para não se preocupar em exaurir a narrativa, uma vez que o momento de a desenvolver ainda não chegou. Ressalte, no entanto, que a história escolhida será compartilhada com a turma.

Concentre-se. Por escrito, em uma folha avulsa, responda à seguinte pergunta:

"Que história fez de mim a pessoa que eu sou?"

Não pense demais: escolha a primeira história que vier à sua cabeça. Você verá que essa narrativa estará associada a uma lembrança. Escreva sua resposta de modo a articular, sucintamente, a história e a lembrança. Exemplo: *A manhã em que descobri a origem dos meus avós*.

Momento de lembrar e narrar

Lembrar é tornar uma memória consciente. É hora, então, de compartilhar a história que escolheu.

A organização espacial busca criar uma atmosfera semelhante à de um ritual: um momento carregado de significados.

1. **Posicionem uma cadeira ou um banco no centro do espaço em que se encontram.**
2. **Sentem-se no chão, formando um semicírculo ao redor da cadeira ou do banco, de frente para ela/ele.**
3. **Diante de vocês, também no chão, coloquem a folha de papel em que resumiram sua história, com o texto voltado para cima.**
4. **A regra do jogo é a seguinte: a pessoa que estiver no centro tem o *dever* de falar, até que uma outra pessoa a substitua. Ou seja: por mais que sua história tenha, em princípio, terminado, ela não pode parar de falar.**
5. **O sinal para a troca deve ser visual e silencioso. Dessa maneira, quem quiser assumir a palavra deve se levantar, olhar nos olhos do colega que fala e caminhar em direção a ele, que deve encerrar sua fala no momento exato em que o colega chegar ao banco ou à cadeira. Importante: uma mesma pessoa pode falar mais de uma vez.**
6. **As histórias que vocês escreveram servem como ponto de partida para o exercício.**

As substituições são livres e intuitivas. Quando uma pessoa sentir que é seu momento de falar, deve se adiantar para substituir a outra.

Dica de professor

Durante a narração, esforcem-se para contemplar com o olhar todos os colegas ao seu redor, para envolvê-los na história.

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

Entretanto, se sentirem vontade de comentar a fala de um colega, vocês podem fazer isso, ao substituí-lo. Assim, podem referir-se à lembrança que ouviram, no momento de compartilhar a própria lembrança.

7. **Desde que vocês permaneçam em silêncio e atentos à narrativa da pessoa que estiver falando, não precisam ficar parados enquanto escutam. Podem, por exemplo, acompanhá-la de pé; caminhar ao redor do narrador; fechar e abrir os olhos etc. Cuidem apenas para não interferir na narrativa.**
8. **Percebam que este exercício configura uma espécie de assembleia. Assim, exercita, além da fala, a escuta.**

Momento de avaliar

Após encerrar o momento anterior, sugerimos um breve intervalo, para "zerar" a energia da turma. De volta à aula, conduza, então, este momento como um debate aberto.

Após encerramento do momento anterior, feito pelo professor, organizem-se, agora sim, sentados em uma roda. Então, avaliem a dinâmica, com base nas perguntas a seguir.

1. As lembranças, as histórias e as opiniões compartilhadas foram significativas? Por quê?
2. Você se sentiu afetado por alguma fala em particular? Justifique sua resposta.
3. De modo geral, você se identificou com o que ouviu nas falas dos seus colegas? Por que acha que isso aconteceu?
4. Você acredita que, no futuro, vai se lembrar da atividade realizada? Por quê?

4. Resposta pessoal. Neste caso, o potencial de recordação da prática está na intensidade com que o grupo experimenta, ainda que por alguns instantes, a intimidade e a confiança.

Momento de contextualizar

Nos últimos anos, o diálogo entre artistas e membros de comunidades tradicionais e/ou marginalizadas cresceu consideravelmente. No que se refere especificamente ao teatro, a quantidade de criações interessadas na representação dos saberes dessas comunidades aumentou de maneira sensível. É, portanto, possível encontrar uma série de projetos ancorados em vivências, debates e pesquisas relacionadas a povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, grupos de refugiados, entre tantos outros coletivos e minorias que habitam o Brasil.

Aos artistas, esse diálogo proporciona entrar em contato com realidades bastante distintas da vida deles e, por isso, potencialmente muito ricas dos pontos de vista estético e criativo. Já às comunidades, a representação artística muitas vezes aumenta sua visibilidade, auxiliando-as em suas buscas por direitos, como melhores condições de trabalho e políticas públicas mais eficazes. Nesse sentido, cabe lembrar que muitos projetos artísticos comunitários empregam pessoas das comunidades com as quais dialogam.

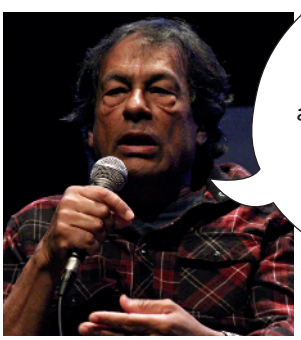
Bate-papo de respeito

Nesta atividade, os alunos têm oportunidade de dar sua opinião a respeito das ideias do líder indígena Ailton Krenak sobre a memória, que dialoga com a habilidade EM13LGG302.

A relevância dos saberes tradicionais é uma pauta bastante atual. A esse respeito, veja o que diz Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista e escritor.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Na opinião de vocês, o que é "memória ancestral"? Como é esse "mundo maluco" a que Krenak se refere? De que formas vocês acreditam que a "memória ancestral" pode ajudar as pessoas a se orientarem nesse "mundo maluco"?



CESAR BORGES/ FOTOARENA

Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista e escritor.

"Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos."

Pode-se dizer que a "memória ancestral" a que Krenak se refere é o conjunto de lembranças ligadas às origens de uma pessoa ou grupo. Em contraponto a ela, está a velocidade da vida atual, que ameaça as relações que um povo estabelece com seu passado. Ao reconhecer suas origens, as pessoas conseguem identificar melhor os processos que as conduziram a sua condição atual: sabendo de onde e de quem vieram, ampliam o conhecimento que têm sobre quem são. Assim, cientes do passado, podem fazer escolhas mais sábias.

O "segredo" deste exercício é, de fato, a ritualização, ou seja, a hipersignificação da comunicação entre os alunos. Uma vez iniciada, a dinâmica costuma operar de forma bastante orgânica. Atente, portanto, especialmente ao início. Se se sentir confortável, você mesmo pode começar falando, a partir de uma lembrança sua. Senão, pode esperar alguém se oferecer ou, então, sortear a primeira pessoa. Como um todo, esta atividade deve durar o tempo de uma aula. Reserve, portanto, cerca de quinze minutos para o momento seguinte, que une avaliação e reflexão.

1. Resposta pessoal. Por serem íntimas e, segundo a proposta, ligadas a momentos decisivos nas trajetórias pessoais dos alunos, as narrativas tendem a ser, sim, significativas

2. Resposta pessoal. Provavelmente os alunos citarão as falas com as quais mais se identificaram, por diversas razões. Esta questão serve também para introduzir a seguinte.

Tá ligado!

Contar uma lembrança significativa para um grupo pressupõe a mesma confiança que vemos em algumas práticas corporais coletivas, como mostra o capítulo 3 da unidade 2.

3. Resposta pessoal. Pertencentes a um mesmo coletivo, as histórias dos alunos costumam apresentar algumas regularidades. Desse modo, o exercício também opera como uma representação do contexto no qual eles estão inseridos.

Boas reflexões a esse respeito encontram-se no livro *Teatro na margem*, organizado por Márcia Cristina Baltazar (São Paulo: Hucitec, 2015), e na pesquisa do professor Zeca Ligiéro, da Unirio, como no artigo "Outro Teatro: Arte e educação entre a tradição e as experiências performáticas". Revista *Poiésis*, n. 19, jul. 2012. Disponível em: <http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis19/dossie-zeca-ligiero.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Inspira?

Os cientistas sociais, mais do que os artistas, são os profissionais dedicados ao estabelecimento e à manutenção do contato com as comunidades tradicionais. Você já pensou em seguir uma carreira como essa?

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

MODERNA

LEITURA 2

Nesta leitura, os alunos entrarão em contato com o espetáculo *São Paulo refúgio*, que aborda a situação dos refugiados no Brasil. Assim, trabalharão as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Assista ao *teaser* do espetáculo *São Paulo refúgio*, encenado em 2015 pelo Performatron, em São Paulo. Disponível em: <https://www.performatron.org/>. Acesso em: 10 jul. 2020. O Performatron é um grupo de pesquisa teatral continuada, criado em 2014 pelos atores Conrado Dess, Elise Garcia e Ériko Carvalho. Junto à investigação estética, o grupo se caracteriza pelo diálogo com espaços e populações marginalizados.

O texto reproduzido a seguir é um excerto dessa dramaturgia, escrita por Conrado Dess, também ator e diretor da peça. Foi elaborado a partir de histórias reais, compartilhadas por refugiados da República Democrática do Congo, que vive um longo período de conflitos, agravado pela presença de diversos grupos armados. No contexto da peça, o texto integra uma carta, escrita em Kinshasa, capital do país, em 12 de abril de 2015, por um narrador que não é nomeado a um destinatário que, compreende-se, é brasileiro. Leia.

> "Fui embora da cidade, do estado, vou do país e do continente assim que puder. Quero começar outra vida, mas sei que não vai ser fácil. Ainda estou doente e temos poucos lugares para procurar ajuda por aqui, por isso decidi contar minha história. Essa luta só vai começar de verdade quando as pessoas souberem o que está acontecendo aqui e resolverem fazer alguma coisa para ajudar.
>
> Gostei muito do CD que você me mandou. Apesar dos meus problemas ainda gosto muito de dançar. É a única coisa que me dá um pouco de paz nessa vida. Espero receber outra carta sua logo. Tem me feito muito bem conversar com alguém do meu futuro país. Vamos nos encontrar em breve e logo todas essas histórias serão passado. Como eu disse, o tempo transforma tudo. Fique com Deus."
>
> DESS, Conrado. *São Paulo refúgio*. São Paulo: Giostri, 2017.

VITOR MANON/GRUPO PERFORMATRON

Atores da peça *São Paulo refúgio:* Conrado Dess, Elise Garcia e Ériko Carvalho, em foto de 2015.

Papo aberto sobre o *teaser* do espetáculo

1. **Qual é a diferença entre ser um migrante e ser um refugiado?**
2. **Que razões você acredita que levam uma pessoa ou um grupo de pessoas a buscar refúgio em um outro país?**

1. Um migrante é uma pessoa que deixa seu país de origem voluntariamente, em busca de melhores condições de vida ou do contato com parentes distantes, por exemplo. Um refugiado foge de seu país de origem por conta de conflitos armados ou perseguições sociopolíticas e não pode – ou não deseja – mais retornar para lá. Migrantes mantêm seus direitos nacionais; refugiados, em geral, não.

2. Resposta pessoal. Esta pergunta é um desdobramento da anterior. É importante explicitar que os refugiados são pessoas perseguidas em seus países de origem, por questões étnicas, religiosas, políticas ou de outra ordem social. Nesses casos, fugir pode significar a preservação de suas vidas.

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

Por dentro do *teaser* do espetáculo

1. **Reveja o *teaser* de *São Paulo refúgio*. Quais ações parecem ser representadas na primeira sequência de cenas, entre os 12" e os 24"? Justifique sua resposta com elementos do *teaser*.**

1. A sequência representa as razões, o planejamento e a execução de uma fuga, que, no contexto da peça, remete à busca por refúgio em outros países. As grades, luzes e canhões seguidores aludem à perseguição dessas pessoas, e a arrumação de malas ao preparo para a fuga.

2. **O que parecem representar as cenas entre os 25" e os 30"?**

2. As culturas dos refugiados. Uma manifestação musical, na primeira cena, e uma prática religiosa, na segunda.

3. **No excerto da dramaturgia, o narrador afirma que a "luta só vai começar de verdade quando as pessoas souberem o que está acontecendo aqui e resolverem fazer alguma coisa para ajudar".**

a) A que "luta" o narrador parece se referir?

3a. O narrador parece se referir à resolução dos problemas da República Democrática do Congo, portanto, à sua pacificação.

b) Na sua opinião, que pedido está implícito na fala do narrador?

3b. A afirmação é um pedido de ajuda, uma vez que o narrador diz que a "luta", da qual ele faz parte, só começará com a ajuda de outras pessoas.

c) O que o apelo do narrador sugere sobre o potencial de transformação social das ações artísticas?

Ao expor as questões de um grupo ou país, uma ação artística pode provocar o público a se mobilizar para ajudar.

4. **Ao final do *teaser*, o ator Tresor Muteba conta aos espectadores, em um enunciado inspirado em sua história e na história do refugiado Pitchou Luambo: "As pessoas me perguntam: a sua vida é melhor aqui ou lá?". Qual você imagina que seria a resposta a essa pergunta? Por quê?**

Resposta pessoal. Estimule os alunos a apresentarem suas posições e a justificá-las, como indica a habilidade EM13LGG303. Por fim, diga que o direito internacional, por meio da Organização das Nações Unidas, garante o direito dos refugiados de buscar proteção em um lugar seguro. Fonte: ACNUR. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/#direitos>. Acesso em: 10 jul. 2020.

5. **Pensando nas perguntas anteriores, que saberes e/ou conhecimentos você acredita que histórias de migrantes e/ou refugiados podem ensinar?**

Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que, além de apresentar saberes ligados a outras tradições, histórias de refugiados podem ser uma lição de sobrevivência.

4. Resposta pessoal. Possivelmente, haverá um dissenso nas respostas dos alunos. Estimule-os, assim, a apresentarem suas justificativas.
Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

Qual é a sua opinião sobre a posição do Brasil com relação aos refugiados? Você acredita que essas pessoas devem ou não ser acolhidas no território nacional?

Sabia?

São Paulo refúgio é o primeiro trabalho do grupo e contou com o incentivo do VAI – Programa de Valorização de Iniciativas Culturais, da cidade de São Paulo. Ao longo do processo, os artistas dialogaram com refugiados da República Democrática do Congo e da Síria e imigrantes do Haiti, hoje moradores da capital paulista. Dessa maneira, o grupo realizou entrevistas, rodas de conversas, oficinas teatrais e vivências variadas, em espaços comumente frequentados pelos refugiados.

A dramaturgia e a encenação da peça baseiam-se no amplo material levantado no processo. Algumas escolhas estéticas, como parte do que iria ou não entrar no espetáculo, foram decididas com a ajuda dos refugiados envolvidos na criação. Além disso, as apresentações em São Paulo contaram com as participações alternadas de Tresor Muteba, migrante da República Democrática do Congo, e Pitchou Luambo, refugiado da Síria, e, no Rio de Janeiro, em 2016, com a participação do refugiado sírio Hadi Bakkour.

VITOR MANON/GRUPO PERFORMATRON

Cena do espetáculo *São Paulo Refúgio*, do grupo Performatron.

Investigue

Além da República Democrática do Congo, a Síria e o Haiti são países que originam um grande número de refugiados e migrantes. Em grupos, pesquisem os principais motivos desses fluxos e compartilhem os resultados da pesquisa com a turma.

Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com a ACNUR na Síria, o conflito se iniciou com uma revolta popular contra o presidente Bashar al-Assad. Desde então, o país se tornou palco de uma complexa disputa internacional, que resultou no refúgio de mais de cinco milhões de pessoas. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 10 jul. 2020. O Haiti enfrenta uma longa instabilidade econômica e social, desde o início dos anos 2000. Relações delicadas com a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH) e a ocorrência de um terremoto de grandes proporções, em 2010, intensificaram a fragilidade do país. Em 2014, o número de migrantes e refugiados do país era estimado em 73.094 pessoas, segundo a Diretoria de Análise de Políticas Públicas da FGV (FGV-DAPP). Disponível em: <http://dapp.fgv.br/haitianos-no-brasil-hipoteses-sobre-distribuicao-espacial-dos-imigrantes-pelo-territorio-brasileiro/#:~:text=De%20acordo%20com%20um%20cálculo,o%20que%20equivale%20a%20um>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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

EXPRESSÃO

Esta atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG603, visto que os alunos vão participar de uma experiência cênica desenvolvida a partir de histórias de outros tempos e lugares.

Nesta atividade, tendo como referências as leituras anteriores, você vai participar de uma experiência cênica, uma peça de teatro curta.

Para isso, organizem-se em dois grandes grupos, de acordo com suas preferências: o primeiro trabalhará com histórias ligadas à infância e à adolescência de pessoas mais velhas, de preferência com mais de 60 anos; o segundo, com histórias do passado de pessoas que, hoje, moram na sua cidade, mas que não nasceram aí.

Esta atividade será inspirada por histórias reais, de pessoas que você conhece, como familiares ou amigos. Portanto, ao escolher seu grupo, faça-o com uma pessoa em mente, a quem você pode acessar e entrevistar. O processo de pesquisa será essencial.

A seleção das pessoas entrevistadas dependerá do perfil dos alunos. Diga que eles podem escolher familiares, amigos, professores, funcionários da escola etc.

Em seguida, dividam-se em subgrupos de trabalho, com cinco pessoas em cada um.

Etapa 1 – Levantando histórias

As instruções a seguir buscam instruir os alunos a como realizar entrevistas eficazes, uma prática comum a pesquisadores e a artistas interessados em trabalhar com materiais reais.

1. A partir do grupo escolhido, pensem e contatem uma pessoa, para, individualmente, conversar sobre as lembranças dela.
2. Comecem a conversa apresentando-se. Se estiverem falando com uma pessoa do seu convívio, passem direto à apresentação do projeto.
3. Em seguida, façam perguntas ligadas ao cotidiano do tempo e do espaço pesquisado.
4. Quando a conversa já estiver "engrenada", peça à pessoa para contar uma história que descreva um acontecimento ou uma situação emblemática do passado dela. Ou seja: uma história que marcou a vida dessa pessoa, à semelhança da que você escreveu na atividade **E se a gente... lembrasse?**.
5. Registre, por escrito, no caderno, tanto a história como as respostas às perguntas. Se a pessoa concordar, você também pode gravar a conversa.

Dica de professor

Pergunte, por exemplo, como foi ser uma criança durante as décadas de cinquenta e sessenta, ou como se divertiam os jovens no país, no estado ou na cidade da pessoa entrevistada.

As perguntas servem para aproximar entrevistado e entrevistador. São uma forma de "aquecer" a conversa.

Etapa 2 – Compilando e ordenando as histórias

Diga aos alunos para já considerarem essa apresentação como um momento teatral. Estimule-os a preparar um roteiro e a enriquecer a apresentação com músicas, imagens etc.

1. Reunidos nos subgrupos de trabalho, apresentem aos colegas um resumo da conversa que tiveram. Encerrem a apresentação recontando a história que ouviram.
2. Todas as histórias serão representadas. Além delas, vejam se alguma resposta alude a uma ação ou acontecimento que pode ser transformado em uma cena.
3. Juntos, estabeleçam a ordem em que as histórias e, eventualmente, as respostas serão representadas. Em seguida, sintetizem e escrevam as histórias. Esta será a dramaturgia da experiência de vocês, ou seja, o texto a partir do qual criarão suas cenas.
4. Planejem uma apresentação que tenha entre seis e oito minutos.

Etapa 3 – Variando as funções e ensaiando as cenas

1. É hora de preparar as cenas. Nesta atividade, os cinco integrantes de cada subgrupo vão atuar. Além disso, todos vão ter uma segunda função. Definam:
   - Quem será o diretor: o responsável por coordenar os ensaios e orquestrar a composição das cenas;
   - Quem será o cenógrafo: a pessoa que desenha e organiza o(s) espaço(s) em que as cenas ocorrem;
   - Quem será o aderecista: o artista que seleciona e/ou produz os objetos utilizados nas cenas, como brinquedos, bonecos, livros, discos etc.;

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

- Quem será o figurinista: a pessoa que escolhe, orienta e/ou produz as roupas usadas pelos atores nas cenas;
- Quem será o sonoplasta: o responsável pela seleção e/ou execução de todos os sons da peça, como canções e ruídos (excluindo-se, portanto, as falas).

2. Com as funções definidas, combinem e preparem seus trabalhos. Planejem momentos para ensaiar.
3. Revejam os *teasers* de *Gotas de saberes* e *São Paulo refúgio* e os utilizem como inspiração para as composições de vocês.

Etapa 4 – Apresentando as cenas

1. Reunidos com a turma inteira, combinem qual será o primeiro grupo a se apresentar e qual a ordem de apresentação dos subgrupos de trabalho.
2. Exibam suas cenas e assistam às apresentações dos colegas com atenção e respeito.

Etapa 5 – Avaliando o trabalho

1. Seguindo as instruções do professor, escolham um subgrupo para avaliar, pautando-se pelos seguintes critérios:

1.	Todas as histórias foram compreendidas?
2.	A ordenação das histórias favoreceu a experiência dos espectadores? Vocês fariam alguma alteração?
3.	A representação das histórias potencializou seu conteúdo? Vocês mudariam algo em uma próxima apresentação?

2. Organizem suas respostas por escrito, em uma folha à parte, e as apresentem ao grupo avaliado, como sugestões de aprimoramento do exercício.

Dica de professor

Pensem que há muitas formas de representar um evento: com o apoio de música, dança, uso de máscaras e objetos, entre diversos outros recursos e linguagens. Sejam criativos!

Etapa 6 – Refletindo sobre a experiência

Reunidos com a turma inteira e o professor, respondam:

1. Como foi conversar com uma outra pessoa sobre o passado dela? Quais foram suas dificuldades?
2. Ao escrever e compilar as histórias que pesquisou, você sentiu que as entendeu melhor?
3. Ao assistir às cenas dos outros grupos, que tipo de relação você estabeleceu com as histórias apresentadas?
4. De que maneira, então, você acredita que a representação artística pode contribuir para a preservação das memórias individual e coletiva?

Recado final

Neste capítulo, estudamos a relação que o teatro estabelece com comunidades e saberes tradicionais no Brasil e no mundo. Especificamente, discutimos o conhecimento produzido pelo diálogo entre artistas e membros de comunidades tradicionais e/ou marginalizadas. Dessa maneira, vimos a potencial contribuição da representação artística à preservação da memória e à manutenção da diversidade em sua sociedade. Também percebemos que esse tipo de arte só é possível com pesquisa e respeito aos povos representados. Não se esqueça disso e siga refletindo sobre essas relações entre a arte e a memória!

1. Resposta pessoal. Possivelmente, os alunos reportarão o embaraço e a dificuldade inicial de estabelecer um vínculo com o entrevistado durante a conversa, algo que pode ocorrer mesmo com pessoas conhecidas.

2. Resposta pessoal. A formalização de um dado material, antes abstrato, tende a ampliar a consciência que se tem dele.

3. Resposta pessoal. A relação dependerá das cenas criadas pela turma. De todo modo, ao assistir às histórias coletadas pelos colegas, é provável que os alunos se conectem a elas, racional e/ou emocionalmente.

4. Esta pergunta retoma e sedimenta as reflexões feitas ao longo de todo o capítulo. Ao transformar lembranças em textos, a representação artística amplifica o alcance delas.

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

MODERNA

CAPÍTULO 2

Construindo conhecimento

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

A escola nos proporciona a oportunidade de aprender parte do conhecimento produzido pela humanidade no decorrer dos séculos, o qual nos permite entender o mundo em que vivemos. Todavia, a experiência de produzir conhecimento novo costuma ser reservada para os estudos feitos na universidade. Neste capítulo, você vai experimentar, na prática, como se dá essa produção, vivenciando algumas das etapas de um projeto de pesquisa.

E SE A GENTE...

JOGASSE "EU NUNCA"?

"Eu nunca" é um jogo bastante conhecido entre adolescentes, que, em geral, o utilizam como forma de se conhecerem melhor fora do ambiente escolar. Neste caso, o jogo será utilizado para tematizar alguns aspectos da experiência escolar de forma agradável. À medida que os alunos enunciarem as experiências, você pode permitir que a conversa se torne mais livre e descontraída, para que os relatos não se limitem a sinalizações positivas ou negativas. Assim, se um aluno afirmar que nunca "fugiu da escola" ou nunca "colou", você pode pôr em debate o sentido e as implicações de ações como essas. Cuide para não inibir excessivamente as falas dos alunos; é importante que eles se sintam à vontade para expressar o que pensam. Entretanto, se julgar necessário, intervenha de maneira mais assertiva. Ao final do jogo, o que importa é que você tenha discutido a ausência de espaços de produção de conhecimento na educação básica. Os alunos devem notar que sua produção, geralmente, resume-se à reprodução de conhecimentos enunciados por professores ou de informações com base em outras fontes, em especial a internet. Se esse tema não surgir espontaneamente, proponha você mesmo a discussão, lançando perguntas como "Eu nunca reclamei do conteúdo a ser estudado", "Eu nunca fiz uma pesquisa sem prestar atenção" ou "Eu nunca copiei trabalhos da internet".

É provável que você já tenha jogado "Eu nunca" em outros contextos. Trata-se de um jogo em grupo em que cada participante, na sua vez, revela uma experiência pela qual nunca passou; os demais devem, então, sinalizar, simultaneamente, se já passaram por ela ou não.

Antes de o jogo começar, é necessário que todos confeccionem duas placas, em folhas de papel, com as frases "Eu já" e "Eu nunca". Elas serão usadas para expor a experiência pessoal de cada um. Os alunos devem se sentar em círculo para que consigam enxergar as placas de todos os colegas.

O jogo terá como tema a experiência escolar, isto é, todas as afirmações deverão tratar diretamente de experiências relacionadas ao cotidiano vivido por jovens na escola. O professor começará a partida, que deverá continuar em sentido horário até que todos os alunos tenham falado ao menos uma vez, e determinará quantas rodadas serão jogadas no total.

São sugestões de afirmações sobre o contexto escolar: "Eu nunca cabulei aula", "Eu nunca chorei após uma nota baixa", "Eu nunca disse que um conteúdo era inútil" etc.

Bate-papo de respeito

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

Na Universidade, o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico.

LALO DE ALMEIDA/FOLHAPRESS

Antônio Joaquim Severino, professor titular aposentado de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

O jogo "Eu nunca" provavelmente fez você refletir sobre sua experiência escolar, inclusive sobre o tipo de conhecimento que lhe é apresentado. Com base nessa experiência, você concorda que, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o conhecimento é "assimilado passivamente" pelos estudantes, como afirma o professor universitário? Poderia citar exemplos que confirmem ou refutem essa afirmação? Como você acha que deveria ser a relação com o conhecimento na escola?

Discuta essas questões com os colegas e o professor.

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

LEITURA 1

Nesta atividade, os alunos entrarão em contato com um artigo acadêmico da área das Ciências da Natureza e serão levados a analisar suas partes, considerando os propósitos específicos delas. Nesse processo, também refletirão sobre a natureza do fazer científico.

Neste capítulo, como antecipamos, você vai entrar em contato com algumas atividades típicas do Ensino Superior. Vamos iniciar com a leitura de parte de um artigo científico produzido por pesquisadores do Rio Grande do Norte, em que descrevem uma pesquisa que realizaram. Leia-o com atenção.

Nado forçado crônico diminui a ansiedade em camundongos

Chronic exposure to forced swimming decreases anxiety in mice

Arthur S. C. França[1], Fabíola P. S. Rufino[2], Bruno Lobão Soares[3, 4] e Sidarta Ribeiro[1]

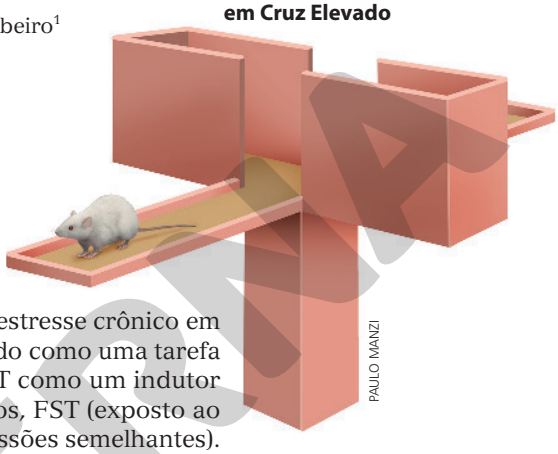
1 Brain Institute, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brazil.

2 Brazilian Institute of Environment and Natural Resources (IBAMA).

3 Edmond and Lily Safra International Institute of Neuroscience of Natal (ELS-IINN), Natal, Rio Grande do Norte, Brazil.

4 Departament of Biophysics and Pharmacology, Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brazil.

O Labirinto em Cruz Elevado



PAULO MANZI

Resumo. Comportamentos de ansiedade têm sido relacionados ao estresse crônico em roedores e humanos. Em ratos, o teste de natação forçada (FST) é usado como uma tarefa de indução de estresse crônico. Aqui nós testamos a validade do FST como um indutor de ansiedade em camundongos. Dividimos os animais em dois grupos, FST (exposto ao FST durante 15 dias consecutivos) e controle (manipulação durante sessões semelhantes). O teste de labirinto em cruz elevado foi realizado durante o dia 16. Surpreendentemente, FST levou a uma diminuição nos parâmetros de ansiedade, incluindo o tempo e frequência nos braços abertos. Os resultados sugerem que FST crônico não promove a ansiedade em camundongos, mas leva à sua diminuição global. Este efeito pode estar relacionado aos benefícios do exercício leve, uma vez que os camundongos mostram mais capacidade de flutuação do que os ratos.

Palavras-chave. *Comportamentos de ansiedade; Labirinto em Cruz elevado; Exercício leve.*

Abstract. Anxiety-like behaviors have been related to chronic stress in rodents and humans. In rats, forced swimming test (FST) is used as a chronic stress–inducing task. Here we test the validity of FST as an anxiety inducer in mice. We divided animals in two groups, FST (exposed to FST for 15 consecutive days) and control (handled in similar sessions). Plus-maze test was performed during the day 16. Surprisingly, FST led to a decrease in the anxiety parameters, including time and frequency in open arms. The results suggest that chronic FST does not promote anxiety in mice, but rather leads its overall decrease. This effect may be related to benefits of mild exercise, since mice display more flotation capacity than rats.

Keywords. *Anxiety behaviors; Plus-Maze; Mild exercise.*

Introdução

Estresse agudo e crônico, oriundo do estresse social (HENRIQUE-ALVES; QUEIROZ, 2015; MCEWEN, 2012) ou de procedimentos comportamentais (BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010; DENG e col., 2015; LINTHORST e col., 2002; SAKAKIBARA e col., 2005), vem sendo relacionado a diversas mudanças de biomarcadores relacionados a plasticidade e neurotransmissores límbicos (BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010; JIANG e col., 2016; LEUNER; SHORS, 2013; LINTHORST e col., 2002), que por sua vez também são relacionados a comportamentos de ansiedade e depressão (CAMPOS e col., 2013; DENG e col., 2015; JIANG e col., 2016; LEUNER; SHORS, 2013).

A exposição repetida a fatores estressores agudos leva a respostas de estresse crônico em humanos e em animais (QI e col., 2006). Em humanos, estressores crônicos podem produzir respostas não adaptativas que levam a desordens psicológicas, tais como desordens de ansiedade e depressão maior (BLANCHARD e col., 1993; KOZICZ e col., 2008). Visando simular condições estressantes em humanos, modelos animais de estresse vêm sendo testados a fim de produzir estados comportamentais comparáveis aos observados na nossa espécie (QI e col., 2006).

col.: forma abreviada de *colaboradores*.

Biomarcadores: indicadores da presença ou do nível de uma doença no organismo.

Plasticidade: capacidade adaptativa.

Neurotransmissores límbicos: substâncias liberadas pelos neurônios do sistema límbico (responsável por comportamentos sociais), encarregadas de transmitir informações entre eles.

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

MODERNA

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos se refiram ao fato de a língua inglesa, por sua influência, ser tratada como uma língua comum a pesquisadores de diferentes partes do mundo.

2. Isso pode ser atribuído ao fato de os experimentos em laboratórios envolverem mais de um pesquisador e todos publicarem os resultados obtidos conjuntamente.

Neurotróficos: que promovem o crescimento ou a regeneração das células do sistema nervoso.

Hipotalâmicas: referentes ao hipotálamo, região do cérebro responsável por controlar funções como o ciclo do sono, o apetite, a sede etc.

O uso do teste de nado forçado (*Forced Swimming Test*, FST) para induzir estresse é amplamente usado em ratos (BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010; LINTHORST e col., 2002; SAKAKIBARA e col., 2005). O nado forçado vem sendo relacionado (1) a mudanças nos níveis de fatores neurotróficos derivados do cérebro ("brain-derived neurotrophic factor", BDNF; BADOWSKA-SZALEWSKA e col., 2010), (2) a mudanças nos níveis de serotonina (LINTHORST e col., 2002; SAKAKIBARA e col., 2005) e (3) à diminuição nos níveis de ERK1/2 em regiões hipotalâmicas (SAKAKIBARA e col., 2005). Embora o nado forçado seja classicamente usado para o estudo de modelos de depressão (PETIT-DEMOULIERE e col., 2004; SAKAKIBARA e col., 2005), também foi relatada evidência direta de estresse induzido por nado forçado relacionado com comportamento de ansiedade em ratos (HABR e col., 2014).

Visando investigar em camundongos o *link* estabelecido entre nado forçado e comportamentos de ansiedade em ratos, submetemos os camundongos ao nado forçado cronicamente, e ao final do protocolo o labirinto de cruz elevado foi utilizado para avaliar os comportamentos de ansiedade (DAWSON; TRICKLEBANK, 1995; KHEIRBEK e col., 2013; LISTER, 1987; PELLOW e col., 1985). Os resultados encontrados no presente trabalho mostram que os animais submetidos ao nado forçado crônico apresentam aumento no tempo gasto explorando os braços abertos no labirinto de cruz elevado, comportamento classicamente relacionado a menor ansiedade em roedores. Nós encontramos também uma forte tendência no aumento de comportamento de avaliação de risco *Flat-back approach* (FBA) e *head dipping* (mergulho), também relacionado à diminuição de ansiedade. Nossos resultados sugerem que nado forçado crônico não promove ansiedade em camundongos, pelo contrário, leva à diminuição da ansiedade. [...]

Biblioteca cultural

A *Revista da Biologia*, publicada pela Universidade de São Paulo, é uma iniciativa de professores de diferentes universidades brasileiras. Ela divulga trabalhos de pesquisa realizados por alunos de graduação e jovens pesquisadores. Os volumes estão disponíveis em: <https://www.revistas.usp.br/revbiologia/issue/archive> (acesso em: 11 ago. 2020).

Conclusão

O presente estudo sugere que camundongos expostos ao nado forçado de forma repetida leva à diminuição da ansiedade devido ao exercício moderado. Isto significa que a utilização de nado forçado como um modelo de ansiedade em camundongos pode exigir um ajustamento do protocolo, estabelecer condições mais estressantes. É sugerido aqui que um aumento no tempo de natação ou a fixação de um peso extra para a cauda do rato pode compensar a flutuação aumentada de camundongos, possivelmente fornecendo o esforço muscular necessário para produzir o estresse crônico e ansiedade nesta tarefa.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Lissandra pela supervisão e contribuições do trabalho. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Pew Latin-American Program in Biomedical Science, FINEP 01.06.1092.00, INCT-CNPq/MCT INCEMAQ 704134/2009, CNPq Universal 481506/2007- 1, e Associação Alberto Santos Dumont para Apoio à Pesquisa (AASDAP).

FRANÇA, Arthur e col. Nado forçado crônico diminui a ansiedade em camundongos. *Revista da Biologia,* São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 16 (1), p. 15-16 e 18, jul. 2016.

3. Os resumos permitem aos leitores compreenderem rapidamente diferentes aspectos da questão discutida pelo artigo, de forma que possam decidir, sem perder um tempo significativo, se a leitura do artigo completo é pertinente a seus próprios objetivos.

4. As palavras-chave facilitam a descoberta do artigo por quem está realizando uma pesquisa e permitem ao leitor identificar rapidamente se o artigo discute questões que lhe interessam.

5. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que, apesar de não se tratar diretamente de uma pesquisa sobre estresse e ansiedade, a pesquisa sobre os efeitos do protocolo de FST em uma espécie contribui indiretamente para o avanço de pesquisas mais amplas sobre o tema.

Aproveite este momento e comente que a produção de conhecimento se dá, muitas vezes, de maneira cumulativa, ou seja, diversas pesquisas diferentes sobre aspectos secundários de um fenômeno contribuem para a formação de uma compreensão geral e mais ampla sobre ele.

É lógico!

As questões o levam a decompor o texto, isto é, a observar suas partes. A análise de cada uma delas permite melhor compreensão do todo, favorecendo a construção do sentido global do texto.

Papo aberto sobre o texto

Nesta atividade, os alunos serão convidados a pensar sobre o processo de realização de pesquisas acadêmicas. É possível que não conheçam uma série de expedientes, o que não deve ser considerado um problema. As questões foram pensadas para que você possa ajudá-los a construir esse conhecimento.

1. **Você deve ter observado que o título do artigo é reproduzido em inglês, assim como o resumo e as palavras-chave. Por que isso ocorre?**
2. **O artigo tem múltiplos autores, como é bastante comum em artigos científicos. A que você atribui esse fato?**
3. **Grande parte dos artigos científicos, nas mais diversas áreas do conhecimento, é precedida de um resumo, a que alguns se referem por seu nome em inglês, *abstract*. Qual é a função dessa parte do artigo?**
4. **Com que finalidade os autores relacionam palavras-chave (*keywords*) após os resumos?**
5. **Você considera que esse trabalho oferece uma contribuição aos estudos sobre estresse e ansiedade? Explique.**
6. **Nos agradecimentos, os autores fazem menção à supervisão de "Lissandra". Essa supervisão indica que os autores não são capazes de realizar sozinhos uma pesquisa científica válida? Explique.**

6. Resposta pessoal.

Explique que, mesmo quando se trata de especialistas, faz parte dos processos habituais da ciência garantir que as pesquisas sejam supervisionadas e avaliadas, frequentemente por mais de uma pessoa, e que isso garante maior confiabilidade aos resultados. Você pode citar o procedimento de "revisão por pares", avaliação minuciosa de trabalhos de pesquisa por três ou mais especialistas que, em geral, precede a publicação de artigos científicos em revistas de prestígio acadêmico.

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

Por dentro do texto

1c. Não. A constatação de que o protocolo de nado forçado não tem o mesmo efeito sobre camundongos permite o ajuste do protocolo para sua aplicação nessa espécie e a continuidade dos estudos.

1. A questão-problema do estudo dos pesquisadores potiguaras pode ser formulada da seguinte maneira: É possível aplicar o protocolo de FST (teste de natação forçada) a outra espécie de roedores, além dos ratos?

a) Qual era a expectativa de resultado da aplicação do protocolo de nado forçado em camundongos? Os pesquisadores imaginavam que o protocolo elevaria os níveis de estresse dos camundongos, como ocorre com os ratos.

b) Qual advérbio, usado no "Resumo", sinaliza que o resultado não foi o esperado? "Surpreendentemente".

c) A frustração em relação aos resultados esperados compromete a importância da pesquisa? Por quê?

2. É importante, em um artigo acadêmico, explicar a metodologia utilizada no experimento. Neste, os autores afirmam ter dividido os camundongos em dois grupos. Por que isso é feito?

2. Isso é feito para que os pesquisadores tenham um parâmetro de comparação. Ao separar um grupo que não é submetido ao protocolo de FST, eles podem aferir com mais precisão seus efeitos sobre o outro grupo.

3. Os três primeiros parágrafos da introdução realizam uma revisão bibliográfica, uma etapa fundamental de qualquer trabalho que pretenda produzir conhecimento. A partir da leitura do trecho, explique em que consiste uma revisão bibliográfica.

3. Uma revisão bibliográfica consiste no levantamento e no comentário crítico do que já foi exposto em livros, teses, dissertações e artigos sobre o tema da pesquisa.

4. No quarto parágrafo, os autores apresentam o método de sua pesquisa, bem como os resultados e sua interpretação desses resultados. Releia o trecho em que tratam deles.

"Os resultados encontrados no presente trabalho mostram que os animais submetidos ao nado forçado crônico apresentam aumento no tempo gasto explorando os braços abertos no labirinto de cruz elevado, comportamento classicamente relacionado a menor ansiedade em roedores. [...] Nossos resultados sugerem que nado forçado crônico não promove ansiedade em camundongos, pelo contrário, leva à diminuição da ansiedade."

a) A apresentação de resultados difere da interpretação dos resultados. Qual é a diferença?

4a. Na apresentação dos resultados, no primeiro período, os pesquisadores se limitam a relatar o que foi observado a partir do experimento. Na interpretação dos resultados, no segundo período, propõem explicações para o que foi observado.

b) É importante que a apresentação de resultados e a interpretação deles constituam dois movimentos independentes no texto? Por quê?

4b. Sim. A separação permite explicitar quais são os dados objetivos e quais são as suposições.

5. Na "Conclusão", os autores empregam alguns termos modalizadores, como "sugere", "pode" e "possivelmente".

a) O que esses termos revelam sobre o conteúdo que está sendo exposto?

5a. Eles revelam que as conclusões são hipóteses ou possibilidades.

b) Esse tipo de modalização é desejável em um trabalho científico? Explique.

5b. Sim. Esse tipo de modalização contribui para explicitar que as conclusões não devem ser tomadas como verdades definitivas e que outros estudos precisam ser realizados.

Sabia?

No meio científico, as pesquisas se originam de um problema observado por um pesquisador. Esse problema é formulado sob a forma de uma pergunta, chamada de *questão-problema*, que precisa ser respondida pela pesquisa.

Lembra?

Os modalizadores são as palavras ou expressões que, entre outros sentidos, revelam o grau de certeza que os autores têm sobre suas conclusões.

Fala aí!

Uma parte importante das pesquisas na área de saúde (mas não apenas nela) comporta uma fase obrigatória de experimentação em animais. Essa experimentação é bastante controversa: por um lado, critica-se a crueldade que a prática implica; por outro, argumenta-se que o procedimento é imprescindível. Que tipo de informação você buscaria para poder se posicionar com mais segurança em relação a essa controvérsia?

Peça aos alunos que, em um primeiro momento, não explicitem seus posicionamentos; eles devem indicar o tipo de informação necessário para que possam emitir opiniões fundamentadas. Espera-se que apontem informações sobre os tipos de experimentos conduzidos, os protocolos para evitar o sofrimento animal, as áreas de pesquisa em que esses experimentos são necessários, os benefícios obtidos a partir deles etc. Em seguida, oriente-os a fazer essas pesquisas em casa ou na escola, no contraturno, e retome o debate na aula seguinte.

E SE A GENTE... DEFINISSE UM TEMA DE PESQUISA?

A definição de um tema de pesquisa é resultado de um processo, por vezes longo, de maturação de interesses dentro de uma área do conhecimento. Nosso objetivo nesta etapa não é que os alunos sejam capazes de elaborar projetos de pesquisa de nível superior, mas que exercitem a autonomia implicada nessa definição. Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

No decorrer deste capítulo, você entrará em contato com importantes práticas envolvidas no processo de construção do conhecimento. Ao final, deverá produzir um projeto de pesquisa a ser apresentado em formato de *teaser*.

A formulação de um projeto de pesquisa é um trabalho de muitas etapas e exige envolvimento pessoal. Por isso, primeiramente, é preciso que você defina um tema de estudo que realmente lhe interesse e exija uma pesquisa que possa ser realizada no contexto do Ensino Médio. Ao explicar a atividade, esclareça aos alunos que eles produzirão um projeto de pesquisa, e não um estudo completo.

Lembra?

Um ***teaser*** é um gênero do campo publicitário usado para provocar a curiosidade do público em relação a um produto que será lançado. Nesse caso, será usado para anunciar um percurso de pesquisa.

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

MODERNA

1. Definição da área de interesse

A identificação de uma área de interesse é um processo que exige autoconhecimento. Nesta primeira etapa, você participará de uma atividade para encontrar colegas com interesses semelhantes.

Para isso, a turma deve se dividir em quatro grupos por áreas do conhecimento: Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Matemática; e Linguagens. Esta última reúne os alunos interessados em artes, atividades corporais e fenômenos linguísticos, tanto em língua portuguesa quanto em outras línguas.

Em seguida, os integrantes terão um tempo para conversar sobre os temas ou processos que mais lhes interessam na área do conhecimento. Cada aluno deve ter um turno de fala de não mais de dois minutos e, enquanto ocorre sua fala, os outros devem registrar afinidades com o falante.

No final das apresentações, os quatro grupos vão se redistribuir e formar grupos menores, com alunos que tenham interesses comuns. Esses grupos, que passarão a ser chamados de "grupos de pesquisa", servirão como apoio durante todo o desenvolvimento do projeto. Cada grupo terá um professor-orientador, que orientará os integrantes do grupo quanto às fontes de pesquisa, à definição do tema do trabalho, às diferentes redações do roteiro até a versão final e a produção do *teaser*.

Já nos grupos de pesquisa, é preciso discutir mais detidamente os assuntos que interessam a cada um. Os integrantes devem fazer, livremente, comentários sobre as falas dos colegas e questionar aquilo que apresentaram. O questionamento respeitoso é importante, porque pode levar o colega a refletir de maneira mais aprofundada sobre o tema.

Após essa segunda discussão, todos devem voltar ao trabalho individual a fim de delimitar melhor o ponto de interesse. Para isso, responda às seguintes perguntas:

- Qual assunto você deseja estudar de forma mais aprofundada?
- Dentro desse assunto, qual é o tema que desperta maior interesse?
- Por que esse tema lhe interessa?
- Existe algum aspecto particular desse tema que você quer estudar?
- O que você sabe a respeito desse aspecto? Quais são suas hipóteses?

Faça um registro das respostas em seu caderno e, no decorrer da construção de seu projeto, volte a ele algumas vezes para compreender de que maneira o aprofundamento no estudo está modificando sua relação com o tema.

Caso os alunos precisem de ajuda, ofereça um exemplo. Assunto: natureza > tema: insetos > tema particular > insetos atraídos por aceroleiras. Pergunte se veem algum valor nessa pesquisa e verifique se percebem que o conhecimento científico se constrói por acúmulo, nem sempre tendo uma função prática imediata. Essa pesquisa poderia, por exemplo, revelar insetos que favorecem a polinização da planta, os quais poderiam ser introduzidos em algumas regiões para contribuir com a reprodução de árvores desse tipo. Um objetivo como esse precisaria envolver pesquisas de temas paralelos, como os efeitos da inserção dos insetos na cadeia alimentar da região, os efeitos do aumento da quantidade de árvores de determinado tipo no ecossistema etc.

É lógico!

Os procedimentos de pesquisa que estão sendo estudados devem ajudá-lo a construir seu próprio algoritmo. O objetivo é que você não apenas resolva essa demanda de pesquisa, mas também encontre uma solução genérica para resolver problemas semelhantes.

2. Familiarização com o tema

Este é o momento de se dedicar ao levantamento de fontes de pesquisa para se familiarizar com o tema que escolheu explorar.

Como você já sabe, a internet é uma fonte inestimável de informações, mas é necessário saber restringir as buscas para encontrar dados pertinentes e não perder de vista os objetivos. Sua pesquisa inicial pode ser feita por meio de *sites* de busca tradicionais. Use termos que o levem a obras específicas. Por exemplo, se pesquisar algo amplo como "música *rap*", você encontrará uma quantidade considerável de artigos escritos sobre o tema. Entretanto, se circunscrever sua pesquisa a "representações da mulher no *rap* nordestino", poderá encontrar mais rapidamente textos relacionados a seu recorte temático. Você também pode se valer de enciclopédias virtuais, inclusive as colaborativas, como a Wikipédia, para obter dados mais gerais.

Além dessas fontes de informação, que servem apenas para a inauguração dos estudos, procure fontes especializadas, usando serviços de busca dedicados à pesquisa acadêmica. Eles apresentam, como resultados, livros, artigos pertencentes a revistas produzidas por universidades, dissertações, teses etc. Há também diversos *sites* de bibliotecas virtuais, em especial de universidades estaduais e federais.

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

MODERNA

Nesta etapa, não é necessária uma leitura integral dos textos. Como você pôde observar, a leitura do "resumo" de artigos costuma ser bastante esclarecedora de seus conteúdos. No caso dos livros, a leitura da contracapa, da introdução, do sumário e de alguns trechos pode ser suficiente para que você verifique a pertinência de ler mais detidamente algum capítulo.

Esse primeiro momento de pesquisa lhe fornecerá informações gerais a respeito do tema: especialistas que já escreveram sobre ele e aspectos que foram mais abordados. Registre os nomes de autores e textos que julgar úteis à pesquisa, bem como palavras ou expressões que pareçam significativas para o tema que está pesquisando.

Depois, defina três textos que lhe pareçam pertinentes e importantes para o desenvolvimento do projeto. Eles precisam oferecer uma visão geral do conhecimento já produzido acerca do tema. A seleção desses textos deverá considerar os seguintes critérios: as fontes devem ser confiáveis e ter sido citadas por outros estudos da área, o que indica sua relevância.

Por fim, registre, novamente em seu caderno, o tema que deseja pesquisar e os textos selecionados.

3. Compreensão do processo de orientação

Com seu grupo de pesquisa, agende a primeira reunião com o professor-orientador indicado. Essa primeira reunião servirá para que vocês exponham a ele os temas de pesquisa e a bibliografia selecionada e ouçam as primeiras orientações.

O orientador não tem o papel que seus professores em geral assumem: não é responsável por ensinar o conteúdo relativo a seu tema de escolha. Usando sua experiência, ele pode indicar leituras importantes para que você se familiarize com o assunto do qual pretende tratar. Veja-o como alguém com quem você poderá dialogar sobre seu projeto de pesquisa e que poderá guiá-lo no percurso – por vezes confuso – necessário para desenvolvê-lo com autonomia.

4. Definição da questão-problema

Sua crescente familiaridade com o tema deve levá-lo a identificar situações que requerem investigação. O início do processo de produção de conhecimento acontece quando passamos a nos questionar sobre causas, características ou implicações dos fatos que observamos. Em outras palavras, quando eles se tornam um problema que demanda uma resposta.

No artigo sobre a aplicação do nado forçado em camundongos, percebemos que os pesquisadores se questionaram a respeito de o protocolo para ratos valer igualmente para outras espécies. Foi essa questão que os levou a fazer o teste com os camundongos e a perceber algo novo, que pode contribuir para o avanço das pesquisas sobre estresse e ansiedade.

Para iniciar a definição de sua questão-problema, reúna-se com seu grupo de pesquisa e relate suas leituras até aqui. Procure explicar:

1. **Qual aspecto do tema foi abordado nas leituras que fez?**
2. **Alguma informação em particular chamou sua atenção?**
3. **Você sentiu falta de explicações para algum fenômeno?**
4. **Gostaria de saber mais sobre algum aspecto do tema?**

Em seguida, seus colegas devem comentar seu relato, apontando elementos que considerem interessantes, lacunas em suas explicações etc. Ouvir alguém não familiarizado pode ser muito valioso para encontrar sua questão-problema, já que outras pessoas podem oferecer pontos de vista que ainda não tenham sido considerados.

Biblioteca cultural

Boa parte da produção de conhecimento é exposta em artigos publicados em revistas científicas após avaliação. Essas revistas são, por sua vez, compiladas nos chamados **indexadores**, plataformas que as disponibilizam *on-line*. Alguns artigos são oferecidos gratuitamente de maneira integral; outros têm apenas seu resumo divulgado, e o acesso integral é pago ou garantido por alguma instituição de nível superior.

Para conhecer como funcionam os indexadores, acesse os *sites* da SciELO, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros, e do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), com publicações importantes na área da saúde. Disponíveis em: <https://www.scielo.br> e <https://bvsalud.org/> (acessos em: 16 jun. 2020).

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

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

MODERNA

Ao final da discussão, você deverá registrar, em uma folha de papel avulsa:

- Seu nome.
- O nome de seu orientador.
- Seu tema de pesquisa.
- Um comentário que justifique seu interesse por esse tema.
- A questão-problema que deseja investigar.

Depois, agende, com seus colegas de grupo, a segunda reunião com o orientador, para que ele faça observações sobre as questões-problema apresentadas.

É lógico!

A compreensão da pesquisa proposta pela autora pressupõe que você domine padrões que lhe permitem aproximar o comentário sobre a fala paulistana de sua compreensão do português brasileiro como um todo.

Lembra?

"Concordância nominal" refere-se ao mecanismo que define a flexão dos termos de um sintagma nominal em número e gênero de maneira equivalente. A "marca zero" corresponde à ausência da desinência de plural em um caso em que seria esperada.

Área de estudos proposta pelo linguista estadunidense Willian Labov, que analisa a estrutura da língua e suas mudanças dentro dos vários contextos sociais.

Abreviatura da expressão latina *et alii*, que significa "e outros".

Em processo de publicação.

Expressão latina usada para indicar que os autores citados não são os únicos a tratar do tema.

Nesta atividade, as questões de **Por dentro do texto** retomam o estudo da organização do artigo científico e chamam a atenção para o processo de revisão da bibliografia, também denominado "estado da arte" ou "análise da fortuna crítica". Sugerimos que esse texto seja lido com os alunos e que eles façam paráfrases orais de cada parágrafo para garantir uma abordagem confortável a todos. Antecipamos que algumas informações são bastante específicas e não serão exigidas nas atividades propostas. Esse artigo continuará sendo estudado em **Se eu quiser aprender +** e **E se a gente fizesse um fichamento?**.

LEITURA 2

Leia, agora, parte de outro artigo científico, este relativo aos estudos de linguagem. A pesquisadora Livia Oushiro dedicou-se a investigar as relações entre a ausência de marcação de plural ("marca zero") em sintagmas nominais (como em *os menino*) e a classe social e o gênero dos falantes, bem como os bairros em que estes viviam na cidade de São Paulo.

Dois pastel e um chopes: a concordância nominal e identidade(s) paulistana(s)

Two pastel and a draught "beers": nominal agreement and Paulistano identities

Livia Oushiro – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo: Este artigo analisa a realização variável da concordância nominal em uma amostra contemporânea e representativa do português paulistano, composta de 118 entrevistas sociolinguísticas, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972). Além de contribuir para seu mapeamento em uma comunidade ainda pouco investigada de um ponto de vista sociolinguístico, este estudo tem como objetivo discutir as identidades sociais associadas à variante marca zero na comunidade paulistana a fim de melhor compreender os mecanismos que regulam a manutenção de usos linguísticos considerados "não padrão". Com base na análise qualitativa e quantitativa dos dados, sugere-se que a marca zero funciona como índice de masculinidades na fala de homens paulistanos e de identidade local com certos bairros e com a cidade.

Palavras-chave: Concordância nominal de número, português paulistano, identidades sociais.

Abstract: Based on Variationist Sociolinguistics theory and methods (LABOV, 1972), this paper analyzes variable nominal agreement in a contemporary and representative sample of "Paulistano" Portuguese, consisting of 118 sociolinguistic interviews. In addition to contributing to the variable's description in an understudied community, this paper aims at discussing the social identities associated to the zero morpheme variant, in order to shed light on the mechanisms regulating the continued use of the so-called "nonstardard variants". The qualitative and quantitative analyses suggest that the zero morpheme variant indexes masculinity in male Paulistanos' speech, as well as local identities.

Keywords: Nominal number agreement, Paulistano Portuguese, Social Identities.

Introdução[1]

A variação na concordância nominal de número (CN) dentro de sintagmas nominais (SNs) e entre o SN e o predicado – como em *a-s casa-s versus as casa-Ø* e *as casa(s) são bonita-s versus as casa(s) são bonita-Ø* – tem sido objeto de numerosos estudos sociolinguísticos no português brasileiro (ver, p. ex., SCHERRE, 1978, 1988; GUY, 1981, 2000; NARO; SCHERRE, 1991; LOPES, 2001; ANTONINO, 2007; SALOMÃO, 2010; BRANDÃO; VIEIRA 2012; YACOVENCO *et al.*, 2012; MENDES, no prelo, *inter alia*).

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

[...]

Quanto a variáveis sociais, o nível de escolaridade dos falantes apresenta-se como uma das mais fortemente correlacionadas com a marcação de plural: quanto maior o nível de escolaridade, maiores as taxas de emprego da variante prescrita pela norma culta, que normalmente se toma como "variante-padrão". A análise em tempo aparente tende a quadros de variação estável, com o desfavorecimento da marca zero por parte dos falantes da faixa etária intermediária, embora subgrupos dentro de uma mesma comunidade possam apresentar movimentos divergentes entre si (NARO; SCHERRE, 1991; SCHERRE; NARO, 2006); o Sexo/Gênero, por fim, tende a revelar o favorecimento da marca zero pelos homens, embora a variável nem sempre seja selecionada como relevante pelo programa Varbrul (ver, p. ex., SALOMÃO, 2010, para a região de São José do Rio Preto e BRANDÃO; VIEIRA, 2012, para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro).

Análise que avalia o estado de língua em momentos passados considerando que a língua de um indivíduo se constitui até seus 15 anos. Um indivíduo de 45 anos, por exemplo, corresponde a um estado de língua de 30 anos antes.

Nesse estudo, são os falantes de 35 a 59 anos.

Na cidade de São Paulo, a alternância tem sido analisada da perspectiva de sua correlação com identidades de gênero (MENDES, no prelo) e do contraste entre diferentes subcomunidades da cidade, como paulistanos e alagoanos (GOMES DA SILVA, 2014). No entanto, um levantamento abrangente a respeito dos padrões de variação entre paulistanos ainda não havia sido realizado. O presente trabalho tem como objetivo mais geral descrever padrões de variação quanto a variáveis sociais e linguísticas tradicionalmente analisadas, a fim de contribuir para o mapeamento da concordância nominal no português brasileiro. Além disso, o artigo discute as identidades sociais (de gênero, bairro, classe social etc.) que se associam à marca zero de plural na cidade de São Paulo: em uma comunidade altamente urbanizada, em que é cada vez mais raro encontrar pessoas que não tenham concluído pelo menos o nível médio de escolaridade, quais fatores se correlacionam com a marca zero de plural e quais grupos se associam ao emprego da variante?

Sistema usado para analisar e descrever padrões de variação da língua.

A autora continua se referindo à variação entre o uso e o não uso da desinência de plural.

[...]

[1] Esta pesquisa foi desenvolvida com auxílio financeiro da FAPESP (Proc. No. 2011/09122-6). Agradeço a Ronald Beline Mendes e ao parecerista anônimo, cujos comentários contribuíram para o enriquecimento do trabalho e para o esclarecimento de certos trechos. Ambos, naturalmente, eximem-se de qualquer falha remanescente.

OUSHIRO, Livia. Dois pastel e um chopes: a concordância nominal e identidade(s) paulistana(s). *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 389-392, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/6249>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Lembra?

No segundo parágrafo, a autora distingue as ideias de "norma culta" e "variante-padrão". A expressão "norma culta" corresponde à variante utilizada pelos grupos sociais de maior escolaridade, sendo equivalente às "variantes urbanas de prestígio". A ideia de uma "língua-padrão", diferentemente, corresponde a um modelo de língua normatizado, que não encontra correspondência em nenhum uso real da língua.

Por dentro do texto

1. Como você observou na Leitura 1, os autores sintetizam, no resumo, as principais informações do artigo. Releia o resumo do artigo de Livia Oushiro e apresente, com suas palavras, o conteúdo relativo a cada parte identificada.

a) Tema. Estudo das particularidades da concordância nominal em uma amostra contemporânea do português falado na cidade de São Paulo.

b) Objetivos.

c) Justificativa. Entender os mecanismos que regulam usos linguísticos considerados "não padrão".

d) Metodologia. Análise qualitativa e quantitativa de dados presentes em 118 entrevistas sociolinguísticas.

e) Conclusões. A marca zero parece ser um índice de masculinidade na fala de homens paulistanos e de identidade com determinados bairros e com a cidade.

2. Segundo a introdução, qual aspecto social tem sido apontado como o mais relevante para a variação da concordância nominal de número? A escolaridade.

3. Quais outros aspectos sociais são apresentados como relevantes para essa variação? A faixa etária e o sexo/gênero do falante.

4. O artigo faz uma revisão bibliográfica, que corresponde à parte em que a pesquisadora comenta os estudos sobre a concordância nominal de número já realizados.

a) Segundo a autora, há uma lacuna nesses estudos. Que informações ainda não foram levantadas sobre o tema? Ainda não foi feito, segundo a autora, um levantamento abrangente sobre os padrões de variação entre os paulistanos.

b) Quais seriam as limitações, diante do tema que ela escolheu, dos estudos feitos por Mendes e por Gomes da Silva? Segundo ela, eles fazem recortes específicos, sem alcançar uma descrição abrangente. Mendes estuda a relação entre a marcação zero e a identidade de gênero e Gomes da Silva, as diferenças no uso da marcação zero entre paulistanos e alagoanos.

É lógico!

A decomposição do texto facilita a compreensão de sua estrutura e do conteúdo expresso e favorece a construção do sentido.

1b. Mapear particularidades da concordância e discutir as identidades sociais ligadas a elas.

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

MODERNA

Fala aí! – Procure levar os alunos a tomar consciência de sua própria produção linguística e da produção daqueles que os cercam. Retome as discussões sobre variação e preconceito linguístico, apontando que o uso da marca zero de concordância nominal de número não constitui um erro, mas sim uma das variantes do português. Reforce que essa variante pode ser considerada inadequada em determinados contextos, principalmente os formais.

Fala aí!

A autora menciona um tipo de concordância nominal que foge ao padrão. Você nota esse mesmo uso em sua comunidade? Se a resposta for afirmativa, que fatores sociais você acha que estão relacionados com esse fenômeno?

5. **Antes de iniciar a introdução de seu artigo, a autora menciona, em nota de rodapé, alguns agradecimentos.**

5a. A anonimidade do parecerista o protege, garantindo que ele possa ser objetivo quanto a suas observações.

a) A publicação de artigos em algumas revistas exige que o texto passe pela avaliação de outros pesquisadores, que emitem pareceres. Por que pode ser relevante que esses avaliadores permaneçam anônimos?

b) Ao afirmar que "Ambos, naturalmente, eximem-se de qualquer falha remanescente", o que a autora pretende dizer? De que outra forma essa afirmação pode ser interpretada?

5b. A autora pretende dizer que apenas ela é responsável por falhas no artigo, mas também é possível interpretar que, embora tivessem responsabilidade por falhas, Ronald Beline e o parecerista anônimo se esquivam delas.

SE EU QUISER APRENDER +

! A atividade coloca em foco a habilidade EM13LP02, relativa ao estabelecimento de relações entre as partes do texto por meio de recursos coesivos que contribuam para a coerência e para a progressão temática.

É lógico!

Para responder às atividades, é preciso verificar os efeitos do uso de determinados conectores. A observação de detalhes para ler melhor o todo relaciona-se ao procedimento da abstração, uma das características do pensamento computacional.

O uso de conectivos que marcam oposição

Ao apresentar o trecho do artigo que corresponde à revisão bibliográfica, os pesquisadores precisam relacionar informações diversas. Essas relações muitas vezes são de complementação, mas também podem ser de oposição, caso os estudos estejam em desacordo total ou parcialmente.

Estude os conectivos de oposição retomando o artigo sobre a concordância nominal em São Paulo (**Leitura 2**).

1. **Releia o trecho a seguir.**

"A análise em tempo aparente tende a quadros de variação estável, com o desfavorecimento da marca zero por parte dos falantes da faixa etária intermediária, embora subgrupos dentro de uma mesma comunidade possam apresentar movimentos divergentes entre si [...]."

a) A ideia de que "subgrupos dentro de uma mesma comunidade" podem "apresentar movimentos divergentes entre si" é usada para sustentar a constatação de que é possível falar em "variação estável"? Explique.

Não, as duas afirmações se opõem, o que é indicado pela conjunção "embora".

b) Há duas informações importantes no trecho:

I – Parece haver o que a autora chama de "variação estável" na marcação de concordância nominal.

II – Subgrupos dentro de uma mesma comunidade podem apresentar comportamentos linguísticos diferentes.

Qual das duas informações recebe maior destaque? Explique.

1b. A informação em I recebe maior destaque. O conectivo "embora" indica que a informação em II, apesar de se opor à informação em I, não a contradiz nem a invalida.

2. **Agora, releia este outro trecho.**

"Na cidade de São Paulo, a alternância tem sido analisada da perspectiva de sua correlação com identidades de gênero (MENDES, no prelo) e do contraste entre diferentes subcomunidades da cidade, como paulistanos e alagoanos (GOMES DA SILVA, 2014). No entanto, um levantamento abrangente a respeito dos padrões de variação entre paulistanos ainda não havia sido realizado."

a) Que tipo de relação o conectivo "no entanto" estabelece entre as informações que compõem os dois períodos do trecho?

O conectivo exprime uma relação de oposição entre as informações.

b) Qual dessas informações recebe maior destaque?

A informação exposta no segundo período.

c) Veja esta reformulação.

Um levantamento abrangente a respeito dos padrões de variação entre paulistanos ainda não havia sido realizado, mas, na cidade de São Paulo, a alternância tem sido analisada da perspectiva de sua correlação com identidades de gênero (MENDES, no prelo) e do contraste entre diferentes subcomunidades da cidade, como paulistanos e alagoanos (GOMES DA SILVA, 2014).

Que diferença de sentido você observa entre as duas versões?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que a versão original sugere a necessidade de haver um estudo abrangente, indicando que os que foram feitos são insuficientes. Já a reformulação sugere que, embora não exista um estudo abrangente, há bons estudos específicos, que cumprem parte importante dessa demanda.

Os conectivos adversativos (*mas*, *porém*, *no entanto*, *contudo* etc.) e os conectivos concessivos (*embora*, *conquanto*, *apesar de*, *ainda que* etc.) estabelecem relações de oposição, mas resultam em ênfases distintas.

MODERNA

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

Desafio de linguagem

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

Agora, você deverá experimentar o uso dos conectivos de oposição para compreender melhor seus efeitos. Escreva um período para sintetizar a ideia central do estudo feito com camundongos, em que os pesquisadores analisam as relações entre o nado forçado e o aumento ou não da ansiedade (**Leitura 1**). Você precisa usar um conectivo de concessão para associar as ideias listadas a seguir e completá-las. Faça as alterações que considerar necessárias.

- Os estudiosos realizaram testes com camundongos.
- Os resultados surpreenderam.
- Havia estudos anteriores feitos com ratos.

E SE A GENTE... FIZESSE UM FICHAMENTO?

A atividade permite o desenvolvimento das habilidades EM13LP28, EM13LP29 e EM13LP32, relativas, respectivamente, à utilização de procedimentos e estratégias de leitura adequados a um determinado objetivo, ao resumo de textos para posterior introdução em textos de divulgação de estudos e pesquisas e à seleção de informações em uma pesquisa de diferentes fontes para comparação de conteúdos. Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Agora, você vai exercitar o uso de um recurso de estudo fundamental para a atividade de pesquisa, o fichamento. Além de ser uma excelente ferramenta para sistematizar a compreensão de um texto, ele permite a você registrar e organizar informações de maneira a facilitar sua consulta em momentos em que isso for necessário, como, por exemplo, durante a escrita de um projeto ou de um artigo.

1. Primeira leitura

Para fazer um fichamento, você deve, primeiramente, realizar uma leitura inicial do texto, buscando uma compreensão global dele. Procure identificar o sentido de palavras e expressões desconhecidas e entender as relações que as informações estabelecem entre si. Reflita sobre as funções de figuras, citações, tabelas e gráficos, quando houver.

Além disso, identifique o objetivo do texto e verifique as principais informações que respondem a esse objetivo. Durante essa leitura, você deve destacar aquilo que considerar relevante para a compreensão das ideias fundamentais. Como este volume **não é consumível**, você não poderá grifar o texto; recorra à numeração das linhas para fazer anotações em seu caderno.

Garanta que essa etapa esteja realmente sendo efetivada, observando o comportamento dos alunos durante a leitura e reorientando aqueles que têm menor capacidade de concentração.

O trecho a seguir é a continuação do artigo de Livia Oushiro sobre a concordância nominal na cidade de São Paulo. Seu fichamento será feito com base nele.

A marca zero de concordância nominal e identidade(s) paulistana(s)

Nacionalmente, os paulistanos são estereotipados por frases como "dois pastel e um chopes", com marca zero de plural em "pastel" e um "s" adicional em "chopes". Essa associação pode ser vista na mídia, na cultura *pop* e no discurso popular sobre o português paulistano. [...]

O excerto em (2) é de uma notícia do jornal *Folha de São Paulo on-line* (05/06/2011) sobre um projeto de lei para preservar o "mooquês", suposto sotaque do bairro da Mooca, na zona leste da cidade. Dessa notícia, destaca-se o comentário da presidente da associação dos moradores do bairro, Crescenza Giannoccaro de Souza, que faz questão de ressalvar que os moradores "sabem fazer o plural corretamente". Embora negue a associação da marca zero de concordância com os mooquenses, seu comentário reforça a existência de um discurso corrente que afirma justamente o contrário.

(2) Sotaque da Mooca pode virar patrimônio imaterial de SP

O "cantado" modo de falar da Mooca, bairro da zona leste de São Paulo, que inclui também expressões nacionalmente famosas como "orra meu" e "belo", pode se tornar o primeiro bem imaterial protegido da cidade.

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

MODERNA

Está no Conpresp (Conselho Municipal do Patrimônio Histórico) um pedido para transformar o "mooquês" em patrimônio de São Paulo. A ideia é registrar e preservar esse jeito peculiar de falar de parte dos paulistanos.

"Fico maravilhada com a ideia", afirma Crescenza Giannoccaro de Souza Neves, presidente da Associação Amo a Mooca. Ela faz, porém, uma ressalva sobre uma característica atribuída ao modo de falar dos moradores do bairro: a falta de "s" nos plurais. "Os imigrantes, quando chegaram, tinham dificuldade de dizer os plurais, pois era diferente da língua deles. Nós, descendentes, também falamos cantado, mas usamos bem os plurais." (...)

Fonte: *Folha de S.Paulo on-line*. 05/06/2011. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/925287-sotaque-da-mooca-pode-virar-patrimonio-imaterial-de-sp.shtml>. Acesso em: 24 abr. 2014.

Visto que se trata de uma variável difundida por todo o território brasileiro, é curioso notar sua associação estereotípica especificamente com a cidade de São Paulo. No roteiro das entrevistas sociolinguísticas aqui utilizadas, buscaram-se avaliações sobre a marca zero de concordância nominal por meio da pergunta: "O que você acha desse modo de falar: 'me vê dois pastel e um chopes'?". É importante salientar que a sentença-alvo é deliberadamente indireta quanto ao fenômeno linguístico em foco, uma vez que comentários sobre outros aspectos linguísticos seriam indicativos da saliência social dessa e outras variáveis. Contudo, foram pouquíssimos os informantes que não apresentaram algum tipo de comentário metalinguístico especificamente sobre a concordância nominal. A marca zero de (CN) se apresenta como sinônimo de "não saber falar português".

A fim de avaliar quais noções são mais recorrentemente associadas à sentença-alvo, elaborou-se a Figura 2 no portal Wordle <http://www.wordle.net>, uma ferramenta gratuita para criação de nuvens de palavras. O programa calcula a frequência relativa de cada vocábulo e dá maior proeminência àqueles que são mais frequentes; nas reações dos informantes à sentença-alvo, o termo "errado" ocorreu mais frequentemente do que o termo "Mooca", que por sua vez ocorreu mais do que "classe baixa". Desse modo, a figura representa visualmente quais noções são mais recorrentemente associadas com a expressão "dois pastel e um chopes".

Proeminência: destaque.

Figura 2 – Nuvem de palavras associadas à sentença-alvo: "me vê dois pastel e um chopes". Fonte: a autora.

Nota-se na Figura 2 a alta frequência de associação com o falar paulistano e, em frequência relativamente menor, com a imigração italiana e o bairro da Mooca. O discurso popular atribui a presença da variante na cidade à vinda maciça de imigrantes italianos, em cuja língua nativa o plural nominal não se realiza com o morfema *–s*.

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

[...]

(5) D1: e o que que você acha de... "me vê dois pastel e um chopes"?

S1: [risos] ah sei lá... ah pessoal menos instruído que fala assim né... "dois pastel e um chopes"... é mais o povo né?

D1 identifica o documentador, e S1, o informante.

D1: (vo)cê conhece pessoas que falam assim?

S1: olha... na Mooca eu conheci muita gente assim... inclusive... eu tenho um irmão... ele não/ quer dizer ele até (es)tá morando na Mooca eu tinha me esquecido disso... fazem uns três meses que ele voltou pra Mooca... mas ele corta muitos esses finais das palavras... apesar de ser médico... mas ficou assim 'os carro' não sei por que ele fala assim... acho esquisito não sei é um pouquinho da origem italiana ou se é influência do bairro né (Iara S., F2SC).

A informante Iara S. (5) associa a marca zero de plural primeiramente com pessoas menos escolarizadas e de classes mais baixas; em seguida, no entanto, ela lembra de muitas pessoas do bairro da Mooca, onde a informante vivera até a adolescência e onde ainda vivem parentes dela. Lá, mesmo os falantes mais escolarizados, como seu irmão médico, tendem a "cortar os esses finais das palavras", algo que é atribuído, pela informante, à influência italiana ou do bairro.

As letras indicam, respectivamente, gênero feminino, faixa etária de 35 a 59 anos, nível de escolaridade Superior e moradora de bairro central.

[...]

Com efeito, as avaliações que associam a expressão "dois pastel e um chopes" com o falar paulistano, com a imigração italiana e com certos bairros da cidade parecem se restringir aos falantes mais velhos, a partir da segunda faixa etária (falantes acima de 35 anos). Entre os mais jovens, sobretudo os de classes mais altas e residentes de bairros mais centrais, são mais recorrentes avaliações negativas e a associação com baixa escolaridade (ex. 10-11). [...]

OUSHIRO, Livia. Dois pastel e um chopes: a concordância nominal e identidade(s) paulistana(s). *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 393, 395-398 e 400, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/6249>. Acesso em: 16 jun. 2020.

2. Documentando a leitura: as fichas

Agora, você deverá realizar uma segunda leitura do texto, já registrando com precisão as ideias mais relevantes. Faça o registro em folhas de papel avulsas, que permitem agilidade durante a consulta, ou no computador, usando arquivos separados e categorizados por pastas.

Nas fichas em papel, devem estar anotados um título em letras grandes, para uma identificação rápida do assunto, e um subtítulo que identifique seu tema. Por exemplo, o artigo em estudo poderia ter o título OUSHIRO – CONCORDÂNCIA NOMINAL NO PORTUGUÊS PAULISTANO e o subtítulo "Relações entre masculinidade e origem e a ausência da desinência de plural". No computador, o nome do arquivo, que deve ser curto, precisa facilitar a identificação.

Além disso, é preciso anotar os dados bibliográficos: nome completo do autor, título, edição, local de publicação, editora e ano de publicação. Quando se trata de parte de uma obra, como um artigo publicado em uma revista, anote também o título e a página em que o texto se inicia e em que termina.

Durante o processo de fichamento, você pode citar passagens inteiras do texto ou sintetizá-las com palavras próprias, conforme seus objetivos. Em geral, é interessante que formulações que sintetizam ideias centrais do texto sejam citadas integralmente, enquanto ideias secundárias, como exemplos, podem ser sintetizadas com suas próprias palavras.

Biblioteca cultural

Você pode encontrar, na internet, algumas ferramentas que organizam as referências bibliográficas segundo as normas da ABNT. Elas facilitam o processo de anotação das fontes, que é bastante detalhado. Conheça, por exemplo, <http://www.more.ufsc.br/> (acesso em: 17 jun. 2020).

3. As citações

Como você tem visto no decorrer deste capítulo, o conhecimento é construído de maneira cumulativa, ou seja, toda nova pesquisa parte, necessariamente, de um repertório já constituído a respeito do tema. O pesquisador dialoga com esse repertório, confirmando-o, contestando-o ou complementando-o; ao registrar seu processo de estudo em artigo, monografia etc., identifica as obras que formam esse repertório para que seja possível aos pesquisadores que recorrerem ao texto posteriormente compreender esse diálogo.

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

MODERNA

Para essa identificação, existem convenções determinadas pela comunidade científica. Uma delas é definida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e é a mais comum em artigos publicados no Brasil. Segundo ela, é obrigatório que a referência a um estudo seja acompanhada do sobrenome do autor, em letras maiúsculas, e do ano de publicação da obra citada, o qual permitirá a identificação dela na lista de referências bibliográficas que deve constar no final do texto. Quando se trata de uma citação específica, também é esperada a referência à página de que foi retirada.

Ao fazer um fichamento, basta colocar o número da página em que se encontram as citações extraídas do texto em estudo, pois a referência completa estará na mesma ficha e você poderá recorrer a ela posteriormente.

No caso desta atividade, você está dispensado da anotação do número da página, uma vez que não tem acesso à versão original do artigo. Anote apenas "p. x" para treinar essa referência.

4. Os seus fichamentos

Agora que você já treinou a realização de um fichamento estudando o artigo da pesquisadora Livia Oushiro, é hora de produzir o material que interessa à sua pesquisa. Seguindo o procedimento dos fichamentos, trabalhe os três textos que você havia indicado como importantes para a realização de seu projeto e submetido à verificação de seu orientador.

Experimentando ser... – Em conformidade com a habilidade EM13LP30, os alunos deverão realizar uma pesquisa bibliográfica e escrever uma revisão bibliográfica (estado da arte). Esclarecemos que não há expectativa de que eles promovam uma pesquisa que possa exaurir o tema, nem que escrevam um artigo científico, mas que experimentem os procedimentos envolvidos na pesquisa científica e compreendam os propósitos do gênero em foco. Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

EXPERIMENTANDO SER UM PESQUISADOR

Após executar os primeiros passos de sua pesquisa, você vai realizar agora mais uma etapa fundamental desse projeto: a escrita de uma revisão bibliográfica.

Revisões bibliográficas podem ser de diversos tipos e cumprir vários propósitos. O tipo de revisão que você vai realizar é chamado de "estado da arte" e consiste em um levantamento de fontes importantes a respeito de determinado tema para oferecer uma visão geral sobre a produção dedicada a tratar dele. Essa revisão indica pontos do tratamento do tema que vêm sendo privilegiados e identifica alguns aspectos metodológicos da pesquisa na área.

Ainda que autores apresentem divergências em relação a quais objetivos devem ser cumpridos na redação do "estado da arte", há uma expectativa de mapeamento de um campo de pesquisas. Entendemos que essa não é uma expectativa adequada à produção de um estudante de ensino básico, por isso sugerimos que os alunos trabalhem com, no máximo, três textos, o que basta para que experimentem a prática e compreendam seus objetivos.

Momento de planejar

Você já definiu seu tema e a questão-problema e também já escolheu e fichou alguns textos que considerou relevantes. Volte ao conjunto de textos e reflita.

- Eles tratam de aspectos semelhantes do tema ou privilegiam aspectos diversos?
- Eles sustentam uma visão semelhante sobre o tema ou divergem?
- As metodologias empregadas nos estudos são parecidas ou distintas?
- Os textos revelam limitações semelhantes?
- Há algum aspecto do tema que carece de maior desenvolvimento?

Momento de elaborar

1. Declare o objetivo de sua pesquisa.
2. Apresente cada texto indicando como o tema foi abordado, sua metodologia e suas conclusões.
3. Procure relacionar os textos de maneira produtiva para o seu tema. Eles não devem ser apresentados como uma lista de dados. Caso tenha dúvidas, retome a **Leitura 2** e observe como a autora do artigo incluiu os estudos que já tinham sido feitos sobre seu tema de pesquisa.
4. Garanta que as citações incluídas sejam pertinentes àquilo que você pretende dizer e que estejam de acordo com as normas da ABNT.
5. Exponha como a bibliografia revisada por você pode contribuir para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o tema que escolheu.

MODERNA

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

6. Aponte, se for o caso, as limitações dessa bibliografia, as quais deveriam ser superadas com o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o tema.
7. Revise atentamente seu texto para observar se a exposição é clara e se a linguagem está adequada a uma comunicação formal.

Momento de avaliar

Em ambientes acadêmicos, é muito comum o procedimento de avaliação por pares. Nos dois artigos lidos neste capítulo, há referências a avaliadores ou pareceristas responsáveis por fazer observações com o fim de melhorá-los.

Troque seu texto com um colega cujo tema de pesquisa se aproxime de alguma maneira do seu. Vocês devem realizar a avaliação com base nos critérios a seguir.

1	Os textos selecionados para a revisão bibliográfica se relacionam de maneira clara com o tema de pesquisa?
2	As informações de cada texto estão sintetizadas de forma clara?
3	A relação entre os textos foi estabelecida por meio de conectivos adequados a essa finalidade? O resultado é uma exposição clara, inteligível?
4	As citações são pertinentes para os objetivos do texto?
5	As citações são feitas de acordo com as normas da ABNT?
6	A revisão oferece uma visão consistente das pesquisas na área escolhida e estão articuladas ao objetivo declarado?

Com base nas observações feitas pelo colega, reelabore seu texto usando o computador e entregue uma cópia a seu orientador, que poderá sugerir outros encaminhamentos.

EXPERIMENTANDO +

Nesta parte do capítulo, você vai conhecer algumas experiências envolvendo projetos de iniciação científica no Ensino Médio e perceber semelhanças e diferenças em relação à pesquisa que se faz na universidade.

LEITURA 3

O objetivo desta atividade, diferentemente das anteriores, não é tratar de procedimentos de pesquisa ou dos gêneros textuais envolvidos no processo de produção de conhecimento, mas apresentar uma experiência de iniciação científica feita no Ensino Médio de maneira que possa gerar um debate sobre as possibilidades e os benefícios da realização de pesquisas nesse nível de ensino.

Iniciação científica no Ensino Médio

Mesa discutiu a importância da inserção de estudantes da educação básica na prática da pesquisa acadêmica

Quem disse que aluno do Ensino Médio não pode fazer pesquisa científica? Foi com o objetivo de desconstruir a ideia de que o desenvolvimento de projetos de investigação científica é feita apenas no Ensino Superior, que professores e jovens pesquisadores da Escola SESI Reitor Miguel Calmon apresentaram seus trabalhos e discutiram sua importância na mesa de debates Pesquisa Científica no Ensino Médio: Uma Análise Socioespacial da Estação Acesso Norte, realizada no auditório da Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia (EMEVZ/UFBA), durante o Congresso Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia 2019 (Congresso UFBA 2019).

O capítulo "Iniciação científica no Ensino Médio: reflexões a partir do campo do currículo", de Marcia Serra Ferreira, discute as implicações da iniciação científica para jovens que ainda não definiram seus projetos de vida. (*In*: FERREIRA, Cristina Araripe *et alii*, org., *Juventude e iniciação científica*: políticas públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.) Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l167.pdf> (acesso em: 28 jul. 2020).

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

MODERNA

Os trabalhos apresentados foram desenvolvidos pelos grupos de pesquisa júnior em Cartografia e Geoprocessamento na Educação Básica (CGEB) e em Identidade e Memória das Periferias de Salvador (IMEPS), que contam com o apoio da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para a professora orientadora do IMEPS, Mariana Conceição, a participação dos alunos do Ensino Médio em projetos de pesquisa científica é essencial quando o assunto é despertar o interesse dos jovens para a Ciência e para suas contribuições sociais, já que, além de mostrar ao estudante, na prática, a importância do desenvolvimento de trabalhos científicos, ainda o incentiva e prepara para dar continuidade às atividades no Ensino Superior, com base nas experiências vividas ainda na escola. "Eles sabem como escrever, como formar uma referência, como buscar dados, como fazer gráficos, mexer com plataforma de fotografia. Então é incrível a oportunidade que esses meninos vão ter quando chegar na graduação", afirmou.

Contudo, o professor e coordenador do CGEB, Filipe Trindade, chamou atenção para a necessidade de maior investimento em iniciação científica de jovens ainda na educação básica, pois, apesar de existirem projetos de incentivo nas escolas, o número de alunos que têm a oportunidade de desenvolver pesquisas nesse estágio ainda é bastante reduzido. "A escola [SESI Reitor Miguel Calmon] conta com 1800 estudantes. Dentro da pesquisa, a gente tem cerca de dez estudantes, ou seja, não corresponde nem a 1%", relatou.

O coordenador ressaltou ainda que, dos dez alunos que participam de grupos de pesquisa júnior, apenas quatro recebem bolsa de iniciação científica. "Se a gente for olhar o que são quatro bolsistas dentro de um universo de 1800 alunos, eles são mais privilegiados do que a gente [que está fazendo pesquisa na universidade]". Deste modo, ele mostrou sua preocupação com o caráter elitista da Ciência no Brasil. "Só o fato de ingressar na pesquisa significa que se chegou a um lugar em que muitos não vão chegar", destacou.

"Quando eu fui me desenvolvendo e me envolvendo em outras atividades, como o grupo de pesquisa em geografia, aí que eu fui entender a dimensão do que é uma pesquisa científica e o quanto eu tenho que ser grata por estar tendo essa oportunidade tão cedo", contou a pesquisadora júnior e integrante do CGEB Alice Falcão. A estudante, que foi contemplada com bolsa CNPq, vinculada a UCSAL, foi uma das primeiras a ter o contato com a iniciação científica desde cedo, começando suas atividades de pesquisa ainda no Ensino Fundamental.

HEMERLY, Giovanna. Iniciação científica no Ensino Médio. *Ciência e cultura*, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 13 nov. 2019. Disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/iniciacao-cientifica-no-ensino-medio/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. Projetos de iniciação científica têm como objetivo permitir a estudantes que passem pela experiência de produzir conhecimento de forma próxima àquela que é realizada nas universidades.

1. **A notícia faz referência a um projeto de iniciação científica. Explique sucintamente o que são projetos desse tipo, no contexto da educação básica.**
2. **A autora afirma que um dos objetivos da mesa de debates sobre a pesquisa científica no Ensino Médio era "desconstruir" a ideia de que a pesquisa científica estava reservada ao Ensino Superior. Você considera que o Ensino Médio também pode ser um momento de produção de conhecimento? Explique.**
3. **Você concorda com a professora Mariana Conceição, que afirma que projetos de pesquisa científica podem despertar o interesse de jovens "para a ciência e para suas contribuições sociais"? Por quê?**
4. **Filipe Trindade, coordenador de um dos projetos citados na notícia, afirma que a ciência, no Brasil, tem caráter elitista.**

   a) O que ele quer dizer com isso? O que justifica sua afirmação?

   b) Você concorda com essa afirmação?

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, mesmo as condições de produção de conhecimento em nível superior sendo muito diferentes daquelas encontradas no ensino básico, é possível que se criem situações em que a produção de conhecimento seja possível também nesse contexto.

3. Resposta pessoal. Pergunte à turma se a oportunidade de participar de experiências de pesquisa pode apresentar uma possibilidade de projeto de vida a ser construído. Peça a alguns alunos que se manifestem e expliquem o que os atrai nessa possibilidade.

4a. Resposta pessoal. Ele quer dizer que a ciência, na maior parte das vezes, é uma experiência reservada apenas à parcela da população com acesso a escolas privadas e grandes universidades. Espera-se que os alunos apontem que os projetos de incentivo não são suficientes para dar conta de toda a rede de ensino ou que um projeto de iniciação científica paralelo aos estudos não é viável para alunos que têm outras obrigações fora da escola, determinadas, por exemplo, por questões familiares.

4b. Resposta pessoal. Aproveite para apontar que essa afirmação reflete a realidade, mas que o perfil de acesso às universidades públicas, em especial as federais, vem lentamente se modificando desde a implantação do Enem como exame de seleção e das políticas de cotas. Mencione a existência de diversos programas de permanência nas universidades, que ajudam os alunos de baixa renda a se manter estudando.

Investigue

Há alguns projetos de iniciação científica para o Ensino Médio espalhados pelo país. A maior parte deles recebe apoio das agências de fomento à pesquisa, como o CNPq, ou de universidades, e muitos contam com bolsas de estudo. Pesquise quais projetos de iniciação científica há no seu estado.

Há alguns projetos de iniciação científica para o ensino básico. A maior parte deles compõe projetos de extensão de universidades públicas, tanto estaduais quanto federais. A Fundação Fiocruz, que também possui um projeto de iniciação científica, relaciona projetos em vários estados brasileiros no *site* <http://www.juventudect.fiocruz.br/node/31> (acesso em: 17 jun. 2020).

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

LEITURA 4

O texto a seguir é a transcrição de um vídeo, acompanhada de algumas de suas imagens. Esse vídeo apresenta uma alternativa à produção de projetos de pesquisa com o formato tradicional. Recomendamos que, se possível, ele seja exibido em seu formato original para que os alunos observem as várias semioses.

A seguir você verá a transcrição da fala e a reprodução de algumas imagens de um vídeo produzido por uma estudante do Ensino Médio para apresentar o projeto de iniciação científica que estava desenvolvendo. Leia com atenção.

A crise de 2008 e por que ela poderia ter sido evitada

Crise. Você deve ter ouvido essa palavra ser usada algumas centenas de vezes nos últimos meses. Crises vêm, mas nem sempre vão sem deixar marcas. Hoje eu vim falar de uma que deixou diversas cicatrizes no sistema financeiro mundial: a crise econômica de 2008.

FOTOS: LIVIA HADDAD

O discurso que muitas vezes é repetido a seu respeito tenta naturalizar o processo que levou a esse fenômeno. Alguns economistas e políticos dizem que nada poderia ter sido feito diferentemente para que ela não acontecesse. Esse discurso é bastante perigoso. Ele tende a isentar os agentes que levaram o sistema financeiro mundial à beira do colapso em 2008 da sua devida responsabilidade. Porque, diferentemente do que alguns podem te dizer, esses agentes existiram, sim. Para que você possa identificá-los, vou te explicar as causas dessa crise e demonstrar por que ela poderia ter sido evitada.

A crise de 2008 está intimamente ligada ao mercado imobiliário dos Estados Unidos. É possível afirmar que o colapso de uma bolha imobiliária deu início a uma cadeia de eventos que levaram à crise financeira. Mas o que é uma bolha imobiliária?, você pode se perguntar. Bom, para que eu possa explicá-la, precisamos analisar em primeiro lugar como funcionava o sistema hipotecário desse país.

Comecemos pelo básico: uma hipoteca. Hipoteca é uma garantia de pagamento de uma dívida dada sob a forma de um bem imóvel. Embora conserve a posse do bem, o devedor só adquire seu título de propriedade após o pagamento integral da dívida. O sistema hipotecário costumava funcionar da seguinte forma: havia uma instituição que emprestava o dinheiro a uma determinada pessoa. Quando essa pagava as parcelas da sua hipoteca, todos os meses, o dinheiro ia para a hipotecária até que se completasse o valor.

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

EDIÇÃO MODERNA

No entanto, no final do século XX, o modelo de hipoteca passa a envolver uma série de agentes. Existem aqueles que financiam as hipotecas, ou seja, que emprestam o dinheiro para um determinado indivíduo e a partir disso emitem títulos de hipoteca, que seriam como um contrato. Nesse sistema, assim como anteriormente, aquele que possui o título recebe o dinheiro da devolução do empréstimo em parcelas. No entanto, aqueles que emitiam os títulos não mais mantinham-nos consigo, mas sim distribuíam-nos pelo sistema financeiro por meio da sua venda para bancos de investimento. Ou seja, o sistema passa a se organizar da seguinte maneira: bancos comerciais e hipotecárias realizam empréstimos e emitem títulos de hipoteca.

FOTOS: LIVIA HADDAD

Esses títulos são vendidos a bancos de investimento que compilam diversas hipotecas em um único ativo denominado *security* e o dividem em partes que são vendidas para os investidores. No final, são esses investidores que recebem em parcelas mensais o pagamento da pessoa que adquiriu uma casa.

O último agente envolvido são as agências de avaliação de risco. Essas são responsáveis por analisar o risco de inadimplência dessas *securities*, ou seja, de que as pessoas que receberam os empréstimos nos quais essas se baseiam não devolvam o dinheiro recebido. A partir da análise, as agências classificam os ativos em uma escala que normalmente vai de AAA a D. Esse modelo de organização do sistema hipotecário permitiu a formação da bolha imobiliária que estourou e desencadeou a crise financeira de 2008, pois dava a impressão de que conseguia diminuir o risco dos investimentos.

Antes, se o dinheiro não era devolvido, a empresa que havia emitido o título era quem arcava com o prejuízo. Agora, no novo sistema, ela não lidava mais com as inadimplências, pois vendia os títulos para bancos de investimento. Parecia que o risco tinha desaparecido das mãos das empresas que emitiam os títulos, não?

HADDAD, Livia. *A crise de 2008 e por que ela poderia ter sido evitada*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R0PDyrK7sMg&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 ago. 2020. (Fragmento).

Papo aberto sobre o texto

1. **Qual é o tema da pesquisa realizada por Livia Haddad? Qual foi a questão-problema que a autora buscou responder?** A autora tratou da crise econômica de 2008 e procurou responder o que a causou (os responsáveis por ela) e por que poderia ter sido evitada.
2. **A autora precisa explicar um tema complexo. O texto consegue fazê-lo de maneira inteligível?**
3. **Que tipo de pesquisa a autora provavelmente realizou: experimento científico, pesquisa bibliográfica ou pesquisa de campo?** A aluna provavelmente realizou uma pesquisa baseada na leitura crítica de bibliografia sobre a crise.
4. **O texto se aproxima mais de um texto escrito ou de um texto falado? Explique.**

2. Resposta pessoal.

Chame a atenção para o fato de que o texto é claro e preciso e de que a escolha de imagens demonstra uma preocupação didática.

4. Os alunos devem reconhecer que o texto se aproxima da modalidade escrita, como evidencia a ausência de repetições, a eliminação completa de marcas de hesitação, a progressão linear do tema etc. No entanto, há tentativas de aproximá-lo de uma interação oral, como o uso do marcador discursivo "não?".

Caso os alunos tenham assistido ao vídeo, poderão apontar também a entonação expressiva, que busca reduzir a impressão de que o texto está sendo lido.

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

Por dentro do texto

1. **No segundo parágrafo, a autora emprega a palavra "naturalizar" para caracterizar a maneira como a crise de 2008 foi tratada por alguns. Explique o uso dessa palavra no trecho.** A palavra "naturalizar" indica que muitos tentaram se esquivar de responsabilidade pela crise, atribuindo-a a uma fatalidade que não poderia ter sido evitada.
2. **Como a autora justifica a afirmação de que a naturalização da crise de 2008 é um "perigo"?**
3. **Como a imagem escolhida para acompanhar esse trecho dialoga com esse sentido?**
4. **Na imagem correspondente ao terceiro parágrafo, há um conjunto de peças de dominó enfileiradas, sendo derrubadas por uma bolha que representa a bolha imobiliária. A que expressão do texto verbal devemos associar as peças de dominó?** "Cadeia de eventos".
5. **De que forma a imagem correspondente ao quinto parágrafo nos ajuda a compreender a ideia de que houve uma diminuição aparente dos riscos para os agentes que emprestavam dinheiro a compradores de imóveis?**
6. **Observe a sexta imagem, correspondente ao sexto parágrafo.**
   a) Quem são as pessoas representadas na imagem? São os investidores.
   b) Por que a figura que representa uma folha de papel muda de cor nessa imagem em relação à que tinha na imagem anterior?
   Os papéis não são os títulos das hipotecas iniciais, mas compilações dessas hipotecas em novos papéis, chamados de "*securities*".

2. Segundo a autora, é perigoso não reconhecer as causas e os agentes da crise de 2008 porque, sem a responsabilização, ela pode voltar a ocorrer.

Caso os alunos tenham assistido ao vídeo, comente que, ao afirmar que a naturalização da crise é um processo "bastante perigoso", a autora modifica o tom de voz. Pergunte se observaram isso e qual é o efeito dessa mudança. Eles devem notar o tom mais grave e indicar que a mudança sinaliza ao espectador que o conteúdo do que foi dito deve ser tomado com seriedade.

3. A imagem apresenta o numeral 2008 rachado e cercado por palavras em cor vermelha, as quais identificam alguns dos agentes responsáveis pela crise e remetem aos riscos. Desse modo, reforça o sentido do texto verbal.

5. A imagem indica a passagem do papel, que representa o título de hipoteca, a um banco de investimento, o que significa que a dívida passou a ser paga diretamente ao banco de investimento, e não ao agente do empréstimo.

EXPRESSÃO

Neste projeto, o aluno é convidado a arrematar seu processo de estudo apresentando-o em formato de *teaser*. A produção de textos para a divulgação do conhecimento e do resultado de pesquisas e o engajamento em processos significativos de socialização estão relacionados à habilidade EM13LP34. Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Anunciando minha pesquisa

Durante todo o capítulo, você se engajou em um trabalho longo de familiarização com as formas de pesquisa e de produção de conhecimento. Agora, deverá sintetizar todo esse processo em um *teaser*, um vídeo curto (de não mais que cinco minutos) que deverá apresentar, de maneira atraente, seu tema de pesquisa, sua questão-problema, a revisão bibliográfica que você fez e alguns apontamentos sobre a maneira como sua pesquisa seria desenvolvida. O *teaser* deve funcionar como um projeto de pesquisa, mas sem algumas das obrigações formais desse gênero textual.

É lógico!

Ao longo do capítulo, você entrou em contato com várias etapas necessárias à modelagem de um projeto de pesquisa. Essas etapas se constituem como algoritmos que definem ações sequenciais e permitem chegar à resolução do problema.

1. Planejando o roteiro

Reúna todos os registros que você fez de seu processo de pesquisa: contato inicial com o tema, definição da questão-problema, levantamentos bibliográficos e fichamentos.

Selecione as informações necessárias para a contextualização de seu tema, considerando que o espectador precisa compreender as relações entre sua pesquisa e o conhecimento que foi produzido antes dela.

Organize as informações de maneira que elas construam uma linha de raciocínio que explique seu projeto de pesquisa.

2. Elaborando o roteiro

Com todas as informações organizadas, faça a primeira versão do texto que será lido em seu vídeo. Ele deve progredir linearmente, sem transições bruscas, sem repetições e sem lacunas de informação. Lembre-se de que você está imerso em sua pesquisa há algum tempo, ao passo que seus espectadores terão apenas alguns minutos para entender tudo que você quer articular.

1. Inicie apresentando o tema de que vai tratar.
2. Apresente a revisão bibliográfica de modo a esclarecer para o espectador quais são os principais estudos relativos ao tema.

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

MODERNA

3. Introduza a sua questão-problema e justifique-a, explicando por que é necessário estudar aquele tema específico.
4. Por fim, apresente os passos que você julga fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Seria necessário realizar um levantamento bibliográfico mais extenso? Há obras importantes que você deveria obrigatoriamente ler? Seria preciso sair a campo para colher depoimentos? Seriam necessárias enquetes, que poderiam ser feitas *on-line*? Seria importante realizar um experimento científico?
5. Verifique se é possível usar estratégias para despertar e manter a atenção do leitor, como perguntas retóricas ou analogias.
6. Avalie se é preciso introduzir alguma marca de conversa, como "não é mesmo?", para tornar a comunicação mais natural.
7. Leia o texto em voz alta para verificar se a exposição está fluente e para reescrever passagens que não estão claras.
8. Agora inicie a organização do roteiro do *teaser*, planejando a inserção das imagens estáticas ou em movimento e os trechos de áudio e vídeo, que devem acompanhar a leitura do texto. Para isso, faça duas colunas: na primeira, anote o segmento de texto e, na segunda, o material audiovisual que corresponderá a ele. Indique o tempo de duração de cada parte.
9. Providencie o material audiovisual, pesquisando-o na internet ou produzindo-o. Garanta que todas as imagens tenham boa resolução e que os áudios estejam nítidos. Lembre-se de que, por ser um trabalho escolar, você pode se valer de material de terceiros, mas é obrigatório citar a fonte.
10. Avalie a inclusão, nas telas, de segmentos do texto lido: palavras ou trechos curtos. Eles podem ser úteis para ajudar seu espectador a organizar as informações.
11. Faça, por fim, uma revisão cuidadosa dos textos verbais que pretende incluir no vídeo e das imagens e áudios para observar se não há falhas ou inadequações.

Ao finalizar essa etapa, agende um horário com seu professor-orientador para discutir o roteiro. Verifique se ele prefere recebê-lo individualmente ou com seu grupo de pesquisa.

3. Produzindo o vídeo

É preciso cuidado na captação da voz que será usada em seu vídeo, já que grande parte da informação será veiculada dessa maneira. As palavras precisam estar nítidas e a fala exposta com a entonação e o ritmo adequados. Caso prefira, convide um colega para fazer essa gravação.

A gravação pode ser feita com um celular. Se for possível, use um fone com microfone, já que eles tendem a captar menos ruídos do ambiente. Selecione um lugar pequeno e com o menor ruído ambiente possível. Por fim, não posicione o microfone diretamente em frente à boca, mas ligeiramente deslocado para a lateral. Isso previne que os ruídos produzidos por emissões de ar, como em consoantes como **s** ou **x**, interfiram na gravação.

Para a montagem do vídeo, selecione um editor que tenha essa função. Há diversas opções gratuitas *on-line* para vários sistemas operacionais. Monte seu vídeo sincronizando suas imagens e seu áudio de acordo com a linha do tempo planejada na etapa anterior.

Lembre-se de inserir, no início do vídeo, o título do trabalho e seu nome e, no final dele, os créditos, com todas as referências bibliográficas utilizadas, citadas segundo as normas da ABNT. Lembre-se, ainda, de incluir um agradecimento ao professor que o orientou.

4. Publicando o vídeo

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

Os vídeos deverão ser postados no *blog* da turma. Para isso, será preciso enviá-los previamente a uma plataforma de compartilhamento de vídeos.

Depois, com os colegas, organizem uma exibição dos *teasers* na sala de aula. Não deixem de convidar os professores-orientadores.

No final, conversem sobre a produção feita ao longo do capítulo. Contem quais foram os desafios e como foram superados, comentando se têm vontade de levar adiante a pesquisa.

Recado final

Neste capítulo, você experimentou um pouco do processo de produção de conhecimento e entrou em contato com as exigências e a satisfação de estudar de maneira aprofundada um tema de seu interesse. Além disso, desenvolveu algumas habilidades fundamentais para qualquer estudo sistemático que podem auxiliá-lo durante todo o seu percurso de aprendizado, no restante do Ensino Médio, no Ensino Superior e ao longo de sua vida.

Explique aos alunos que pode ser viável retomar a pesquisa quando estiverem na universidade, caso escolham prosseguir seus estudos na mesma área do projeto que desenvolveram agora.

MODERNA

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

CAPÍTULO

3

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

Neste capítulo, o objetivo é apresentar a ginástica de conscientização corporal, que reúne práticas com movimentos lentos, focadas na respiração e no controle corporal. Ela está atrelada ao autoconhecimento e recebe grande influência das práticas orientais. A modalidade tratada será a ioga, uma das vivências que ganharam força no Brasil principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, por meio da contracultura, um movimento que buscava formas de vida alternativas à sociedade de consumo da época.

Ioga: conhece-te a ti mesmo?

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Neste capítulo, abordaremos a ginástica de conscientização corporal, ou seja, um grupo de práticas com movimentos lentos, focadas na respiração e no controle do corpo. Essa modalidade inclui as manifestações ginásticas que priorizam o autoconhecimento. Algumas delas encontram seus principais exemplos em práticas orientais milenares. Você consegue pensar em alguma que se encaixe nesse perfil?

Talvez você tenha se lembrado da ioga, uma das principais representantes desse tipo de ginástica. No Brasil, a ioga começou a ganhar mais praticantes a partir das décadas de 1960 e 1970. Desde então, ela se fortaleceu como uma alternativa de exercício que estimula uma vida mais equilibrada e saudável.

Vamos conhecer um pouco mais sobre esse universo e experimentar algumas de suas possibilidades na escola?

A ioga é uma prática milenar de origem indiana. Para uma parte dos que a praticam, é uma filosofia de vida com o objetivo de reconectar a humanidade à sua própria existência, isto é, aproximar elementos físicos e psíquicos a fim de fortalecer os vínculos entre eles. Suas principais etapas são: o relaxamento, a respiração, a meditação e as famosas posturas corporais, denominadas ássanas.

Esta leitura tem como objetivo apresentar a ioga e algumas de suas classificações. Será um embasamento para os alunos conhecerem essa prática, entenderem sua diversidade e começarem a pensar nela como uma possibilidade de exercício físico.

LEITURA 1

Caso queira aprofundar a discussão, você pode trabalhar em conjunto com o professor de História, de Arte e de Língua Portuguesa para ajudar os alunos a entender melhor as práticas corporais influenciadas pela contracultura. O artigo "Práticas corporais alternativas: formação em Educação Física", de Auria de Oliveira Carneiro Coldebella, Luiz Alberto Lorenzetto e Arlei Coldebella (disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/13CAC_home.pdf>, acesso em: 11 jul. 2020), oferece um panorama dessa prática corporal no contexto das culturas alternativas.

Leia parte de um artigo sobre a prática da ioga.

O termo *ioga* significa unir, juntar, atrelar, a partir do sânscrito. No entanto, enquanto prática, esse termo representa muito mais do que isso: trata-se de uma forte disciplina imposta sobre o corpo e a mente [...], cuja origem se deu na Índia, e com fortes vínculos com a prática da meditação tanto budista quanto hinduísta.

Há diferentes tipos de ioga, porém citarei apenas as mais comuns: hata-ioga, bacti-ioga, jnana-ioga, raja-ioga e carma-ioga. Cada uma delas apresenta ênfase em algum aspecto específico, como se pode ver:

- Hata-ioga: pretende a transcendência da consciência a partir do fortalecimento do corpo. Esse corpo, assim, estaria forte o suficiente para conseguir atingir a elevação espiritual;
- Bacti-ioga: esse tipo de ioga tem como objetivo maior conexão com o divino por meio da devoção do praticante;
- Jnana-ioga: parte do pressuposto de que existe um conhecimento imutável [...]. Por isso, a prática da Jnana-ioga requer muito estudo e dedicação;
- Raja-ioga: apropriada para pessoas muito racionais, pois a sua prática pretende o domínio das atividades mentais;
- Carma-ioga: parte da noção de que todas as ações feitas pelo ser humano devem ser desinteressadas, de modo a entregar todos os benefícios conquistados à divindade.

Atualmente, o nosso estilo de vida moderno tem ocasionado muitos problemas físicos e psicológicos não apenas nos adultos, como também em crianças. E é nesse sentido que a prática da ioga se faz importante: ao procurar um equilíbrio entre o corpo, a mente e a parte espiritual, a ioga se torna praticamente uma saída para a boa saúde e o bom estilo de vida.

RONDINELLI, Paula. Ioga. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/yoga.htm>. Acesso em: 6 maio 2020.

Sabia?

Há várias práticas corporais que associam os exercícios com a respiração e o controle do corpo. Uma delas é o *tai chi chuan*, que tem origem chinesa e pode ser compreendido como uma ginástica de conscientização corporal ou como uma arte marcial.

O capítulo não desenvolverá nenhuma abordagem religiosa. A ioga será vista como prática corporal historicamente situada, com finalidades educacionais e voltadas à saúde, considerando também sua projeção em nossa cultura atual. Como indicado na BNCC, pretendemos que os estudantes estabeleçam um diálogo com as práticas corporais e algumas de suas representações sociais, associadas ao autoconhecimento. Para tanto, serão desenvolvidas principalmente as habilidades EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

Investigue

Você já parou para pensar como a ioga pode influenciar a saúde? Que tal investigar um pouco mais sobre essa modalidade milenar e descobrir os benefícios de sua prática?

De forma geral, os alunos podem citar benefícios físicos e posturais, melhora do condicionamento físico (ganho em diversas capacidades motoras como flexibilidade, equilíbrio e força), além de estímulo ao autoconhecimento, à concentração, à consciência corporal, ao controle emocional e, consequentemente, à saúde como um todo.

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

MODERNA

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. Ofereça espaço para que os alunos compartilhem suas experiências com os colegas da turma. Além das práticas pessoais, eles podem relatar a vivência de familiares ou amigos, mencionar ter visto na TV/internet ou citar informações que possuam sobre a modalidade. Construa na lousa um resumo das informações coletadas.

1. **Você já conhecia a ioga? Já a praticou alguma vez? Em caso afirmativo, compartilhe um pouco de suas experiências.**
2. **Sobre suas expectativas em relação à ioga, responda:**
   - **a)** Já tinha pensado na possibilidade de fazer ioga nas aulas de Educação Física? Por quê?
   - **b)** Como imagina que vai se sentir durante a vivência?

Resposta pessoal. Procure garantir que os alunos registrem suas expectativas, para que, ao final das experiências com a ioga, eles possam confrontar essas impressões prévias com o que de fato sentiram durante as aulas.

2a. Resposta pessoal. Caso os alunos apresentem algum estranhamento em relação à prática, indique que a Educação Física escolar tem como um de seus objetivos proporcionar o acesso às diversas práticas corporais, como jogos, danças, lutas, esportes, práticas corporais de aventura e ginásticas. Assim, esclareça que uma das modalidades gímnicas é a ginástica de conscientização corporal, categoria na qual a ioga se inclui.

Sabia?

Patanjali é conhecido como o pai da ioga por ter compilado os primeiros materiais relacionados a essa prática milenar indiana, que datam de cerca de 150 d.C. Ele também ditou os oito passos da ioga, que seriam: *yamas* (como se relacionar com o mundo), *niyamas* (como se relacionar consigo mesmo), *ásanas* (ou ássanas: posturas), *pranayamas* (técnicas de respiração), *pratyahara* (introspecção dos sentidos), *dharana* (concentração), *dhyana* (meditação) e *samadhi* (autorrealização).

Indicamos o artigo "A prática do yoga na escola: elementos preliminares e percepções de estudantes de ensino técnico integrado ao nível médio", de Anderson Augusto Ribeiro, Cleonice Terezinha Fernandes, Maria Isabel Martins Mourão Carvalhal, Alan dos Santos Costa e Cilene Maria Lima Antunes Maciel. *Profiscientia* – Periódico Multidisciplinar do IFMT – Campus Cuiabá. Cuiabá, n. 12, 2019. Disponível em: <http://www.profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/index.php/profiscientia/article/view/233/139>. Acesso em: 7 jul. 2020. A pesquisa traz uma experiência com aulas de ioga com alunos do Ensino Médio, demonstrando alguns dos benefícios, bem como o retorno dos alunos em relação às vivências. Ele pode auxiliar na condução das aulas e nas reflexões que serão geradas a partir delas.

BORA PRA QUADRA

Atividade 1. Oriente os alunos durante a execução dessa técnica, para que eles se concentrem em como o ar entra no corpo e sai dele, bem como nos movimentos de dilatação e esvaziamento do abdômen.

Professor, prepare o ambiente para a aula de ioga, separando esteiras ou colchonetes para a realização dos exercícios. Se possível, utilize algumas músicas instrumentais lentas ou que imitem sons da natureza, pois poderão ajudar os alunos a se concentrar; há diversos áudios disponíveis na internet, bem como aplicativos específicos para a ambientação sonora da prática. Por ter uma proposta mais introspectiva, alguns alunos podem apresentar resistência à ioga, principalmente por estarem acostumados com atividades mais agitadas. Sua mediação será fundamental ao pontuar a diversidade de práticas corporais que existem e a importância de experimentá-las na escola. É preciso estimular a construção da autonomia, que viabilize escolhas com fundamentos e não apenas baseadas em expectativas sem conhecimento. Isso permitirá, por exemplo, que, ao optar por uma prática corporal fora da escola, os alunos tenham um repertório capaz de auxiliar na escolha.
Ao final das vivências, esperamos que os alunos estejam mais conscientes do próprio corpo e de sua respiração. Todavia, é importante ponderar que esses e outros benefícios da ioga, como a tranquilidade, podem estar atrelados à continuidade da prática. Assim, talvez seus benefícios não se manifestem em todos os alunos. Nesse caso, construa o diálogo com eles, tentando entender a reação de cada um. Nestas atividades, desenvolveremos, principalmente, as habilidades EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

Atividade 1 – Respiração pela ação dos músculos abdominais

O controle da respiração é um dos elementos de base da ioga e apresenta várias técnicas e possibilidades.

Nesta atividade, propomos uma vivência com a respiração, mediada também pela ação dos músculos do abdômen, muito indicada para quem inicia modalidades corporais como a ioga.

Para começar, deite-se com a barriga para cima, apoiando a sola dos pés e a coluna no chão (colchonete/esteira). Coloque as mãos sobre a região do abdômen (próximo ao umbigo) para sentir a movimentação do diafragma (músculo situado entre o tórax e o abdômen) e da musculatura ao redor dele.

Inspire dilatando o abdômen e expire promovendo o seu esvaziamento. Respire pelo nariz, equilibrando o tempo da inspiração e o da expiração e acompanhando o caminho do ar.

Respire devagar, mas de forma controlada e vigorosa, prestando atenção em todas as partes do corpo pelas quais o ar passa.

Realize essa técnica durante cinco minutos para se acalmar, relaxar e preparar seu organismo para a realização das ássanas. Quando estiver com bastante controle dessa técnica, você pode tentar realizá-la sentado no chão.

É lógico!

A atividade foi elaborada como um algoritmo. Há uma sequência de orientações claras e limitadas para permitir que você controle sua respiração.

Atividade 2 – Ássanas

Experimente algumas posturas da ioga (ássanas), permanecendo em cada uma delas enquanto realiza cinco respirações profundas e longas. Siga as orientações do seu professor, veja as imagens de cada postura e aproveite para conhecer as possibilidades corporais desse tipo de exercício.

Atividade 2. Sugerimos uma sequência de ássanas para iniciantes, que você pode adequar às características dos seus alunos. Também pode propor uma sequência diferente ou valer-se de outra vertente da ioga com que tenha experiências prévias. É possível aumentar o número de posturas, considerando o tempo disponível para a aula e a duração da permanência em cada ássana. Contudo, por se tratar de uma vivência inicial, propomos o tempo médio de cinco respirações lentas e profundas. Conforme os alunos ficarem mais experientes, você poderá ajustá-las.

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

1. **Postura da montanha:** Fique em pé e levante os braços acima da cabeça. Procure manter a coluna ereta e distribuir igualmente seu peso entre as pernas e os pés. Tente se estabilizar nessa posição.

2. **Postura da árvore:** Em pé, com as mãos unidas à frente do corpo, levante lentamente o pé direito, apoiando-o na parte interna da coxa, o mais alto que conseguir. Fixe o olhar em um ponto na parede ou no horizonte, o que ajuda a manter o equilíbrio. Quando se sentir estável, tente levantar os braços acima da cabeça, mantendo as palmas prensadas uma contra a outra. Ao final, repita a postura com o lado esquerdo.

3. **Postura do guerreiro:** Em pé, afaste uma perna da outra, de modo a alongar o corpo, mas sem prejudicar a estabilidade. Depois, abra e alongue os braços. Vire a cabeça e a ponta do pé direito para a direita, flexionando a perna para esse sentido. Mantenha o pé esquerdo fixo no chão, alongando essa perna. Ao final, repita a postura para o lado esquerdo, invertendo as pernas.

4. **Postura do triângulo:** Em pé, afaste uma perna da outra, de modo a alongar o corpo, mas sem prejudicar a estabilidade. Vire a ponta do pé direito para a direita. Estenda o braço esquerdo para cima, enquanto apoia o direito na canela ou no tornozelo. Gire o tronco e a cabeça para o teto. Ao final, repita a postura para o outro lado.

5. **Postura do cachorro:** Comece em seis apoios no chão (mãos, joelhos e pés). Projete o quadril para cima, alongando os joelhos e mantendo apenas mãos e pés no solo (na medida do possível). Procure deixar a coluna alongada e a cabeça bem encaixada entre os braços.

Investigue

Agora que já acompanhou o percurso do ar em seu corpo, que tal conhecer melhor esse processo? Você pode pesquisar ilustrações explicativas, infográficos e textos científicos para verificar a nomenclatura correta de todas as partes do corpo envolvidas na respiração.

! Talvez os alunos encontrem indicações diferentes nas fontes pesquisadas; por exemplo: tanto "nariz" quanto "narinas" são termos que podem aparecer em textos explicativos sobre a respiração. Se isso ocorrer, ajude-os a entender qual denominação é mais abrangente e qual é mais específica. Esta atividade pode ser feita em conjunto com o professor de Biologia.

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

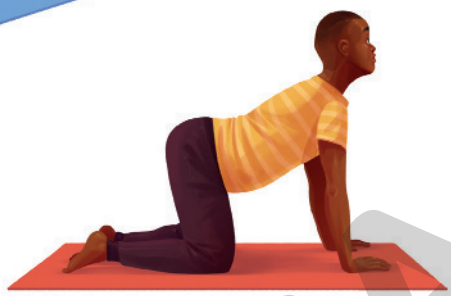
MODERNA

ILUSTRAÇÕES: LEO TEIXEIRA

6. **Postura da serpente:** Deite no solo com a barriga para baixo. Apoie as palmas das mãos no chão e aproxime-as lentamente da região pélvica enquanto levanta o tronco, até que apenas a região abaixo do abdômen esteja em contato com o solo. Nesse momento, olhe para cima. Contraia os glúteos e as coxas para aumentar a estabilidade da postura.

ILUSTRAÇÕES: LEO TEIXEIRA

7. **Postura do gato:** Fique em seis apoios no chão (mãos, joelhos e pés) e deixe a coluna reta. Inspire e projete levemente o quadril e a cabeça para cima. Em seguida expire, subindo as costas e alongando-a na direção do teto, mantendo o olhar voltado para o próprio umbigo. Posicione a cabeça entre os braços. Para esse exercício, realize seis respirações profundas e lentas, para que haja o mesmo número de expirações e inspirações (três de cada).



8. **Postura da ponte:** Deite no chão, com a barriga para cima. Apoie os pés e empurre o quadril o máximo que conseguir para cima. Para dar estabilidade à postura, apoie as mãos no chão.

9. **Postura da pinça:** Fique sentado e alongue as pernas. Leve o tronco lentamente para a frente (respeite os limites do seu corpo). Os braços ficam relaxados ao lado das pernas. Mantenha os pés apontando para cima e as pernas unidas. Antes de iniciar a próxima ássana, faça um movimento de compensação muscular, pois essa postura exige bastante esforço: deite no chão, com a barriga para cima, e abrace as pernas junto ao tronco pelo mesmo período (cinco respirações).

10. **Postura da criança:** Coloque os joelhos no chão e sente-se sobre os calcanhares. Projete o corpo para a frente, em cima das coxas. Coloque os braços para trás e a cabeça no chão. Caso você não consiga alcançar o chão com a cabeça, coloque as mãos à frente do corpo e apoie a testa sobre elas.

Atividade 3 – Relaxamento

Esta atividade, no contexto da ioga, tem como objetivo promover o relaxamento da musculatura, que foi bastante exigida durante as ássanas. Para tanto, procure se deitar em uma posição confortável e feche os olhos, para receber menos informações externas. Perceba cada parte do seu corpo, começando pelos dedos dos pés até chegar à cabeça. Procure atentar-se à sua musculatura, às articulações e à frequência respiratória após o exercício. Fique na posição de relaxamento de cinco a sete minutos, o que atuará também como uma preparação do corpo para o momento de meditação. Fique atento para não entrar em estágio de sono.

Dica de professor

Apesar de a ioga ser uma atividade lenta e introspectiva, ela exige bastante do seu condicionamento físico, com posturas que exploram significativamente a flexibilidade, a força, a resistência, o equilíbrio, entre outros. A flexibilidade, em especial, pode trazer vários desafios e dificuldades ao longo da aula. Por isso, não se esqueça de que cada um tem o seu limite e de que respeitá-lo é fundamental para que você tenha uma experiência agradável e segura. Se houver qualquer desconforto mais aparente, comunique ao seu professor.

No decorrer da vivência, mencione gradativamente as partes corporais para que os alunos prestem atenção nelas (dedos dos pés, panturrilhas, joelhos, quadril, coluna e suas vértebras, entre outras). É muito importante destacar não só as partes que foram trabalhadas com intensidade durante as ássanas, mas também outras que estejam envolvidas de modo menos aparente, como a língua, o pescoço, os ombros, entre outras. Sua mediação será fundamental para auxiliar os alunos a conhecer o próprio corpo e a começar a sentir os efeitos do exercício sobre ele.

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

2a. Reposta pessoal. Cada aluno pode ter apresentado uma dificuldade diferente. Por isso, retome as orientações que foram dadas durante as aulas, como prestar atenção à técnica de respiração utilizada, procurar se concentrar durante os períodos de meditação e relaxamento, além de respeitar os limites individuais durante a realização das ássanas.

Atividade 4 – Meditação guiada

Procure compreender a meditação como uma técnica milenar, em que você deve se concentrar na sua mente e em como ela processa os pensamentos e as emoções. O mais importante para meditar é ter disciplina e voltar-se para dentro de si mesmo por alguns minutos, em uma prática introspectiva.

Procure uma posição confortável; sugerimos sentado no chão, com as pernas flexionadas e apoiando as costas na parede.

Respire profundamente pelo nariz e procure sentir o ar entrando e saindo do seu corpo. Gradativamente, desligue-se dos seus pensamentos cotidianos. A princípio, esse exercício é bastante difícil; lembre-se de se concentrar em si próprio, no seu corpo e em sua respiração. Caso você se distraia durante a meditação, é só parar e retornar ao exercício introspectivo. Reserve em média dez minutos para esse momento. O seu professor guiará a atividade, dando algumas instruções.

LEO TEIXEIRA

Uma das posturas em que é possível realizar a meditação.

Abra espaço para os alunos compartilharem suas experiências pessoais sem julgamentos, tendo em vista que alguns podem se identificar com a prática e outros, não. É importante reforçar que o objetivo não é aproveitar todos os benefícios da ioga em poucas aulas, mas saber a importância de conhecer e replicar uma prática introspectiva, usualmente pouco abordada no contexto escolar.

Roda de conversa da vivência

Após a realização das atividades, discutam, em grupos, as seguintes questões.

1. Recupere suas expectativas iniciais sobre as vivências com a ioga, indicadas na seção **Papo aberto sobre o texto**. A prática atendeu às suas expectativas?
2. Sobre suas sensações durante as aulas de ioga, analise:
   a) Quais foram suas principais dificuldades?
   b) Como foi, para você, a vivência de cada uma destas atividades: respiração, ássanas, relaxamento e meditação? Qual delas lhe proporcionou maior satisfação?

2b. Resposta pessoal. A proposta é retomar as vivências com os alunos, apreciando as descobertas de cada uma delas. Abra espaço para que eles se sintam à vontade comentando cada uma das atividades, inclusive se não conseguirem eleger apenas uma delas como a preferida.

Atividade 4. Procure diferenciar o momento de relaxamento e o de meditação, conforme indicado no texto do livro do aluno. De forma geral, enquanto o relaxamento é mais livre e busca justamente relaxar e descansar a musculatura utilizada nas ássanas, a meditação é uma técnica baseada principalmente na mente, nas emoções e no autoconhecimento. Você pode utilizar alguns aplicativos ou vídeos que promovem meditação guiada, disponíveis na internet de forma gratuita. Esses materiais já vêm com as orientações que os alunos deverão seguir durante o exercício; assim, apenas coloque o áudio. Caso não queira empregar essas ferramentas, utilize uma música lenta e instrumental ou sons da natureza de fundo e procure falar de forma tranquila. Durante a meditação, ofereça dicas para os alunos se concentrarem na própria respiração e afastarem distrações e sentimentos como medo, ansiedade, vergonha, entre outros. Alterne essas orientações com alguns períodos de silêncio.

1. Reposta pessoal. Apesar de a ioga apresentar vários benefícios, abra espaço para que os alunos manifestem as suas sensações durante as atividades (positivas e negativas). Peça a eles que ponderem sobre o que tinham como expectativa e o que realmente sentiram durante as aulas. Dependendo dos hábitos e da constituição física de cada um, pode haver relatos de dores musculares e dificuldades para manter as posturas, o que é bastante comum. Além disso, é importante pontuar que muitos dos resultados obtidos com a ioga são conquistados a longo prazo, o que requer prática contínua.

LEITURA 2

Para continuar seus estudos sobre a ioga, leia parte de uma reportagem sobre sua ação como terapia complementar.

SUS oferece terapias complementares como ioga, quiropraxia e meditação; veja como funciona

Baseadas em conhecimentos tradicionais, práticas como acupuntura, reiki e musicoterapia ajudam no tratamento dos pacientes.

Por Beatriz Souza, G1 – 17 ago. 2017

Você sabia que o SUS oferece terapias como acupuntura, ioga, reiki e práticas corporais tradicionais chinesas?

Chamadas de práticas integrativas, elas utilizam recursos terapêuticos que são baseados em conhecimentos tradicionais e atuam, principalmente, na promoção e prevenção da saúde como tratamentos complementares no combate à dor, redução do estresse e aumento do bem-estar do paciente.

Esse tipo de procedimento faz parte do Sistema Único de Saúde (SUS) desde 2006, através da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares.

No começo de 2017, o Ministério da Saúde aprovou a inclusão de 14 novos procedimentos, como musicoterapia, meditação, quiropraxia e reiki. Agora, a Tabela de Procedimentos do SUS conta com 19 tipos de práticas integrativas.

A ioga é uma prática ainda pouco difundida nas aulas de Educação Física. Por isso, a proposta é que os alunos produzam uma propaganda em vídeo para vender a ideia de que ela é uma ótima possibilidade de prática corporal. Você pode exibir alguns comerciais criativos para servir de inspiração. Sugerimos dois vídeos: em um deles, a ioga é utilizada como pretexto para vender uma marca de fraldas, em: <https://www.youtube.com/watch?v=WBjxE1eifzg>; em outro, é utilizada para divulgar uma escavadeira, em: <https://www.youtube.com/watch?v=TLqni9Qe4NU> (acessos em: 11 jun. 2020). Caso os utilize como exemplos, reforce com os alunos que, nesses vídeos, a ioga não é a ideia a ser vendida, mas o pretexto utilizado para divulgar outro produto. Além disso, leve-os a perceber estereótipos relacionados à prática que podem aparecer nesses comerciais. O vídeo produzido por eles deve ser curto (até 3 minutos). Sugerimos algumas etapas para orientar o trabalho da turma. É muito importante que você acompanhe cada uma delas. Avalie quais podem ser feitas na escola e quais precisam ser encaminhadas para casa. Os alunos precisarão de câmeras, que podem ser de celulares. Se houver sala de informática em sua escola, analise a possibilidade de utilizá-la. Outra dica é usar aplicativos e *sites* gratuitos relacionados à produção e edição de vídeos.

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

MODELO

[...]

Em 2016, segundo dados do SUS, foram registrados mais de 2 milhões de atendimentos nas práticas integrativas.

Na cidade de São Paulo, há cerca de 400 Unidades Básicas de Saúde (UBS) que oferecem esse tipo de terapia. Segundo a Secretaria Municipal de Saúde, são mais de 60 mil pessoas por mês que fazem práticas corporais, além das que passam por atendimentos em homeopatia e acupuntura.

Celina Pereira de Sousa tem 95 anos e frequenta as atividades de práticas corporais do Centro de Referência em Homeopatia e Práticas Integrativas em Saúde, no Bosque da Saúde, duas vezes por semana. "Algumas coisas eu não tenho condição de fazer, mas para mim é muito bom. Senão, eu não estaria com essa idade", conta.

"Todas as práticas promovem relaxamento e, ao mesmo tempo, trabalham todo o lado físico através dos movimentos, da coordenação, do equilíbrio", afirma Satiko Minami, gerente da unidade.

SOUZA, Beatriz. SUS oferece terapias complementares como ioga, quiropraxia e meditação; veja como funciona. *G1*, 17 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/sus-oferece-terapias-complementares-como-ioga-quiropraxia-e-meditacao-veja-como-funciona.ghtml>. Acesso em: 8 maio. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. O objetivo é pensar a saúde de forma ampliada e entender o oferecimento de práticas integrativas como terapias complementares, que podem auxiliar aqueles que se identificam com elas.

1. Como você avalia o fato de o SUS oferecer práticas integrativas em associação aos tratamentos convencionais de saúde?

2. Considere suas vivências com a ioga e o que foi apresentado no texto. Por que é positiva a oferta das práticas integrativas na rede pública de saúde?

2. Resposta pessoal. Reforce que o objetivo é entender as práticas integrativas como terapias complementares, que, ao serem oferecidas pelo SUS, podem contemplar as pessoas que não têm como pagar por elas. Lembre-os de que ela está no SUS como terapia complementar e não como tratamento principal.

E SE A GENTE...

PRODUZISSE UM VÍDEO PUBLICITÁRIO?

Que tal produzir, em grupo, um vídeo publicitário para convencer alguém a praticar a ioga? Formem equipes de trabalho com cinco ou seis integrantes. Não se esqueçam de que vocês estarão divulgando conhecimento sobre essa prática corporal, por isso sejam cuidadosos com as informações selecionadas para compor o material. Veja, a seguir, as etapas de trabalho:

1. **Roteiro do vídeo:** Quais informações vai conter? Haverá imagens de algumas posturas? Qual será o enfoque do vídeo (o que são ássanas, os benefícios da ioga, as principais características, as etapas da aula, as curiosidades, entre outros), com o objetivo de convencer as pessoas sobre a prática da ioga?
2. **Reunião com o professor:** Apresentem as ideias do grupo ao professor, debatam o roteiro, o formato, as fontes de pesquisa consultadas, as dificuldades, entre outros. Finalizem o roteiro considerando as orientações recebidas nessa etapa.
3. **Ensaio e gravação:** Preparem os materiais e as informações de que precisarão para a gravação, além da câmera (que pode ser a do celular). Ensaiem e gravem o que planejaram no roteiro.
4. **Edição e finalização:** Editem o material e entreguem a versão final do trabalho, que deve ter no máximo três minutos, ao professor.
5. **Exibição e divulgação:** Exibam os vídeos na escola, durante a aula de Educação Física ou em um evento que contemple mais turmas. Vocês podem também divulgá-los em meios externos, como as redes sociais, o que deve ser planejado previamente com o seu professor e autorizado pela escola.

Investigue

No posto de saúde do seu bairro/cidade são oferecidas práticas integrativas, como a ioga? Que tal investigar essa informação e divulgar na sua comunidade a possibilidade de acesso a essas práticas? Vocês podem produzir e divulgar um folheto digital com as informações que encontrarem.

Caso o bairro ou a cidade não ofereça a ioga ou outras práticas integrativas pelo SUS, os alunos podem fazer um levantamento dos lugares em que elas são ofertadas – em organizações não governamentais, projetos assistenciais ou de forma particular. Assim, eles podem produzir o material e divulgar na comunidade as opções existentes. Depois que os alunos trouxerem as informações, vocês podem reuni-las e produzir o folheto coletivamente, para que todos divulguem o mesmo material.

A proposta da seção é discutir com os alunos o oferecimento de práticas integrativas pelo SUS, em especial da ioga. Por meio das questões, da leitura e das atividades práticas, levante as opiniões sobre o assunto. Considerando os dados sobre a oferta de ioga pelo SUS, os alunos serão estimulados a produzir material informativo no boxe **Investigue**.

Recado final

Esperamos que tenha aproveitado a experiência com a ioga e avaliado como se sentiu durante as vivências com as técnicas de respiração, ássanas, relaxamento e meditação. A ioga é mais uma prática corporal que pode proporcionar uma vida ativa e saudável, além de auxiliar na consciência corporal e na melhora do condicionamento físico. É muito importante acessar a diversidade de práticas corporais nas aulas de Educação Física, para que você tenha maior autonomia ao optar por alguma delas em sua vida pessoal. Que tal aprofundar suas experiências corporais com a ioga? Não se esqueça de procurar espaços que ofereçam aulas orientadas por profissionais da área. Aproveite!

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

MODELO

Especial Enem

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado não esteja mais disponível.

Uso de informações: textos motivadores e repertório sociocultural

Cada volume da coleção tratará de aspectos diferentes da produção de texto exigida pela prova do Enem. No caso deste volume, os alunos devem compreender, por meio de exercícios de análise e produção, algumas formas de incorporar produtivamente à redação informações vindas de repertório próprio e da coletânea de textos motivadores fornecida pela prova.

Você já sabe que a prova anual do Enem exige a produção de um texto a partir de um tema indicado e de uma coletânea de textos motivadores. Você estudará, agora, como utilizar produtivamente informações dessa coletânea e de seu repertório sociocultural para construir argumentos consistentes.

Vamos iniciar lendo a proposta de redação de 2019 e a coletânea de textos motivadores.

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Democratização do acesso ao cinema 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.

Veja, nos comentários, algumas observações sobre como as informações disponíveis poderiam ser aproveitadas.

Dados históricos que contextualizam o início das exibições cinematográficas oferecem ao candidato informações temporais e geográficas.

Texto 1

No dia da primeira exibição pública de cinema – 28 de dezembro de 1895, em Paris –, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Mélies, foi falar com Lumière, um dos inventores do cinema; queria adquirir um aparelho, e Lumière desencorajou-o, disse-lhe que o "Cinematógrapho" não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para reproduzir o movimento e só poderia servir para pesquisas. Mesmo que o público, no início, se divertisse com ele, seria uma novidade de vida breve, logo cansaria. Lumière enganou-se. Como essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes plateias, de geração em geração, durante já quase um século?

As informações sobre a história do cinema apontam que, a despeito da impressão inicial, ele conquistou a adesão do público. É possível partir daí para afirmar a importância de democratizar essa experiência no Brasil.

BERNADET, Jean-Claude. O que é cinema. *In*: BERNADET, Jean-Claude; ROSSI, Clóvis. *O que é jornalismo, O que é editora, O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

O trecho mostra a visão do filósofo Edgar Morin, para quem o cinema é uma experiência que impacta o espectador porque ele se identifica com o que é apresentado e, ao mesmo tempo, se modifica ao ver essa representação.

Texto 2

Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador.

O texto estimula uma reflexão sobre os efeitos do cinema na subjetividade, como elemento que propicia o autoconhecimento e a ampliação do saber sobre o outro. Nesse sentido, contribui para reafirmar a importância do acesso de todos ao cinema.

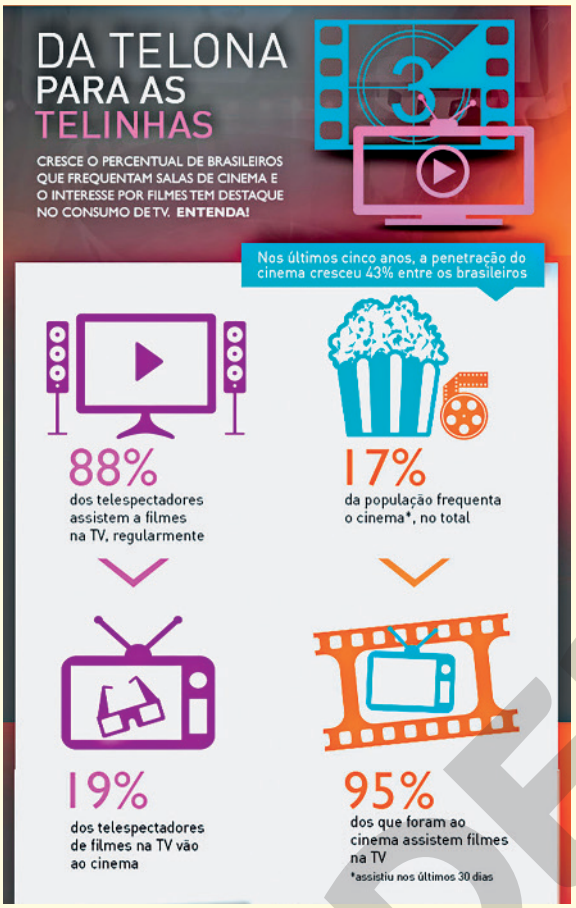
GUTFREIND, C. F. O filme e a representação do real. *E-Compós*, v. 6, 11, 2006. (Adaptado).

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

MODERNA

Texto 3

O texto apresenta dados que mostram que os brasileiros têm o hábito de assistir a filmes na televisão, mas poucos frequentam salas de cinema, ainda que esse número esteja crescendo. Os dados numéricos ajudam os candidatos que desejam comprovar a baixa frequência em salas de cinema.



KANTAR IBOPE MEDIA, 2014.

Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2014/02/27/publico-de-cinema-cresceu-43.html>. Acesso em: 12 jun. 2019. (Adaptado).

Texto 4

O texto informa mudanças históricas na exibição de filmes no Brasil, apontando a diminuição das salas de exibição e sua concentração.

São apresentadas explicações para a baixa frequência dos brasileiros nas salas de cinema, o que oferece ao candidato eixos para a sua argumentação.

O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1 000 salas. Com a expansão dos *shopping centers*, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior.

A crítica à concentração das salas de cinema e a consequente exclusão de populações converge para a ideia de que é preciso democratizar o acesso.

Disponível em: <https://cinemapertodevoce.ancine.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2019. (Fragmento).

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

Como você pode notar, os textos motivadores oferecem informações que amparam o candidato no desenvolvimento do tema. Dados históricos o ajudam a reconhecer que existe uma concentração das salas de exibição, o que leva à exclusão de parte significativa do público e dificulta a formação de um hábito que poderia ter consequências positivas, visto que o cinema pode impactar a visão que o sujeito tem das experiências que ele vive ou que o outro vive. Uma boa leitura dos textos oferece informações que podem ser usadas na construção dos argumentos e impede que o candidato construa seu raciocínio sobre hipóteses ou impressões que não condizem com a realidade.

Leia, agora, o texto a seguir, escrito para essa proposta. Ele recebeu nota máxima no exame.

O autor introduz o texto afirmando a importância da produção cultural, mas a desenvolve apenas no segundo período.
1. Qual operador argumentativo poderia explicitar a relação de sentido que existe entre os períodos?

A relação entre os períodos é de explicação; um operador argumentativo poderia ser "já que".

Um dos principais elementos de uma sociedade humana é a produção cultural. Por meio dela, o povo registra sua história, seu pensamento e sua visão de mundo, o que contribui para a construção de uma memória coletiva mais forte e permite a ampliação do conhecimento crítico promovida pelo contato com essas produções. Atualmente, um importante constituinte do espectro cultural é o cinema, que, embora possua um relevante papel social, encontra-se, no Brasil, muito restrito a parcelas mais privilegiadas da sociedade, o que é grave.

Neste trecho, o autor afirma claramente uma **tese**: é grave o alcance social restrito do cinema no Brasil. Para sustentá-la, ele precisará apresentar argumentos, o que manterá seu texto dentro do tipo textual exigido.

A referida importância do cinema na sociedade se explica pelo fato de, como forma de arte, filmes funcionarem por meio da "mimesis" – conceito de Aristóteles que se refere à capacidade de obras artísticas representarem a realidade de forma simulada, o que possibilita a vivência indireta de situações variadas e leva, potencialmente, à compreensão da vida em sociedade e das relações humanas, o que pode promover efeitos educativos ou conscientizadores. Nesse sentido, ao retratar, mesmo que de forma ficcional, traços (positivos ou negativos) presentes nas relações sociais, o cinema pode gerar reflexões e críticas profundas, que podem, por sua vez, culminar em melhorias na sociedade e fortalecimento de ideais ou grupos. Por exemplo, a obra "O Jogo da Imitação", ao retratar a atuação de Alan Turing na criação de computadores, bem como seu drama por ser homossexual em uma sociedade intolerante, ressalta o quão grave é a manutenção de um pensamento homofóbico. Da mesma forma, filmes como "Batismo de Sangue", que traz denúncias sobre a Ditadura Militar no Brasil, evidenciam as mazelas desse regime e valorizam ideais democráticos, essenciais para a vida em sociedade. Assim, um acesso ao cinema potencializa valores cruciais para a harmonia social.

O autor se vale de uma estrutura eficaz para organizar as informações: no primeiro período, apresenta uma proposição; no segundo, desenvolve-a para comprová-la; no terceiro e no quarto, apresenta exemplos que reforçam seu argumento; no último, retoma a proposição de maneira mais específica, para sintetizar o argumento.

Este período retoma, agora de maneira mais específica, a declaração de que o cinema é importante, o que contribui para comprovar a afirmação, feita na tese, de que é grave o acesso restrito a ele.

Este parágrafo argumentativo dialoga diretamente com a segunda parte da tese apresentada na introdução: o acesso ao cinema se restringe a "parcelas mais privilegiadas da sociedade".

Todavia, ocorre, no Brasil, uma nítida elitização do acesso a esse tipo de arte. O baixo número de salas e a concentração destas em *shopping centers* de grandes cidades tornam produções cinematográficas inacessíveis a grande parte da população, visto que muitas cidades nem sequer têm estrutura para exibi-las. Além disso, os altos preços fazem com que, para mais de um terço da população, que, segundo o IBGE, tem renda familiar de até dois salários mínimos, ir ao cinema seja uma atividade inviável. Assim, nega-se o direito ao acesso à cultura, provido na Constituição, e aos benefícios do cinema.

2. Qual é o valor deste operador argumentativo? O que ele indica sobre o parágrafo que se inicia?

Este operador tem valor de oposição e indica que o parágrafo que se inicia explicita um obstáculo à concretização das funções do cinema indicadas no parágrafo anterior.

Ambos fazem uma síntese do argumento apresentado no parágrafo.

3. Este período e o período final do parágrafo anterior têm a mesma função. Qual?

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

O texto estabelece uma relação de consequência entre a dificuldade de acesso à cultura e a necessidade de ampliação do número de salas e redução do valor dos ingressos.

Portanto, o Ministério da Cultura deve ampliar o número de salas de cinema e diminuir os preços dos ingressos, por meio de subsídios (como isenções fiscais a empresas que praticarem preços populares) dados a instituições para que abram novas salas de cinema em regiões em que, hoje, o acesso a filmes é difícil. Com isso, será alcançado o objetivo de tornar o cinema mais presente na vida daqueles com menos renda, potencializando os efeitos dessa arte em todos os âmbitos sociais.

4. O operador argumentativo estabelece uma relação de consequência entre duas ideias. Quais são elas?

O autor apresenta uma proposta de intervenção completa, já que explicita a ação, o agente responsável por sua execução, a maneira como ela deve ser executada (com detalhamento) e o efeito esperado a partir dela.

Ao tratar da avaliação do tipo textual, os documentos produzidos pelo INEP mencionam que as partes componentes da estrutura do tipo dissertativo-argumentativo são a introdução, a argumentação e a conclusão. Chamamos, assim, de parágrafos argumentativos aqueles que desenvolvem a tese apresentada na introdução. Veja em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf>. p. 6. Acesso em: 17 jun. 2020.

CECÍLIO, André Felipe Souza. Disponível em: <https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>. Acesso em 22 jun. 2020.

Observe que a proposta de intervenção dialoga com a argumentação construída ao longo do texto: responde ao problema explicitado no terceiro parágrafo para atingir o efeito atribuído à arte no segundo.

SE EU QUISER APRENDER +

1. O autor retoma a proposição de que o cinema tem uma importante função social.

Agora, você vai analisar mais detidamente os parágrafos argumentativos para perceber como o autor aproveitou os dados disponíveis nos textos motivadores e como inseriu seu repertório pessoal.

2a. O autor menciona que o conceito de mimese é atribuído a "obras artísticas", o que lhe permite incluir, aí, o cinema.

1. No primeiro período do primeiro parágrafo argumentativo, o autor retoma uma proposição contida na tese, explicitada no parágrafo anterior. Que proposição é essa?

2. Para comprovar essa proposição, o autor se vale de uma informação de seu repertório sociocultural, o conceito de mimese, e constrói um argumento de autoridade.

a) O cinema é uma forma de arte relativamente recente. Qual expressão o autor emprega para estender a aplicação do conceito de mimese, formulado por Aristóteles por volta de 330 a.C., a essa nova forma de arte?

b) É necessário que o conceito mobilizado pelo autor sustente a afirmação de que o cinema é importante. Na sua opinião, a explicação do conceito justifica essa afirmação? Explique.

3. No segundo período do parágrafo, o autor desenvolve com maior detalhamento a pertinência da aplicação do conceito de mimese ao cinema.

a) Qual verbo indica que a ação do cinema é semelhante à das obras de arte a que Aristóteles faz referência? Explique. "Retratar". Aristóteles menciona que as obras de arte "representam" a realidade.

b) Transcreva os trechos que correspondem aos efeitos do cinema e das obras de arte que se equivalem.

4. No terceiro e no quarto períodos, o autor novamente se vale de informações de seu repertório sociocultural. Releia-os:

> Por exemplo, a obra "O Jogo da Imitação", ao retratar a atuação de Alan Turing na criação de computadores, bem como seu drama por ser homossexual em uma sociedade intolerante, ressalta o quão grave é a manutenção de um pensamento homofóbico. Da mesma forma, filmes como "Batismo de Sangue", que traz denúncias sobre a Ditadura Militar no Brasil, evidenciam as mazelas desse regime e valorizam ideais democráticos, essenciais para a vida em sociedade.

a) Que função têm as informações apresentadas?

b) O filme "O Jogo da imitação" é apresentado de maneira sucinta. As informações são suficientes para explicar o efeito que ele teria na melhora da sociedade? Justifique sua resposta.

c) Que operador argumentativo o autor emprega para explicitar que o efeito esperado dos dois filmes é semelhante? "Da mesma forma".

Dica de professor

Um dos critérios utilizados para avaliar o uso de repertório sociocultural próprio é a legitimidade desse repertório. É considerado **legitimado** aquele repertório respaldado pelas Áreas do Conhecimento: conceitos, referências a obras literárias ou fatos históricos, dados de pesquisa etc.

3b. Segundo o texto, o cinema pode "gerar reflexões e críticas profundas", assim como as obras artísticas têm efeito "educativo" e "conscientizador".

Dica de professor

Além de legitimado, é necessário que o repertório seja **pertinente**. É avaliada como pertinente a informação que pode ser relacionada a um dos elementos do tema. No texto, o conceito de mimese, por tratar de uma função das obras de arte, pode ser relacionado ao cinema.

Dica de professor

Além de legitimado e pertinente, é necessário que o uso do repertório seja **produtivo**. Isso ocorre quando ele cumpre uma função argumentativa clara. No texto lido, tanto o conceito de mimese quanto a referência aos filmes contribuem para a comprovação da importância do cinema.

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o conceito contribui para a sustentação da opinião, na medida em que permite ao autor afirmar que o cinema, assim como outras obras de arte, pode ter "efeitos educativos e conscientizadores" ao representar "a realidade de forma simulada".

4a. As informações são exemplos de como o cinema pode contribuir para "melhorias na sociedade e fortalecimento de ideais ou grupos", servindo como comprovação dessa proposição feita no parágrafo anterior.

4b. O autor menciona que o filme trata da homossexualidade em uma "sociedade intolerante", o que nos permite compreender que seu efeito seja a constatação da gravidade de um "pensamento homofóbico".

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

5a. Para comprovar que o acesso ao cinema é elitizado, o autor menciona o "baixo número de salas e a concentração destas em *shopping centers* de grandes cidades" e "os altos preços" dos ingressos.

5. **No início do segundo parágrafo argumentativo o autor retoma uma proposição da tese: o acesso ao cinema é elitizado.**

a) Para comprovar essa proposição, o autor apresenta algumas informações. Quais são elas?

b) Essas informações constituem o repertório pessoal do autor? Explique.

Não. As informações estavam disponíveis nos textos motivadores.

6. **A mera apresentação de dados não garante que o autor construa um argumento. Observe uma reescrita do terceiro parágrafo do texto.**

> Todavia, ocorre, no Brasil, uma elitização do acesso a esse tipo de arte. Há relativamente poucas salas, concentradas em *shopping centers* de grandes cidades. Além disso, os preços das seções são altos para mais de um terço da população, que, segundo o IBGE, tem renda de até dois salários mínimos.

Compare a reescrita ao parágrafo original. O que faz dele um parágrafo argumentativo enquanto ela se mantém predominantemente expositiva?

6. No parágrafo original, os dados são utilizados para comprovar a afirmação de que há elitização, já que seu autor ressalta que a carência de salas de cinema torna os filmes "inacessíveis" e que os preços tornam idas ao cinema "inviáveis".

Desafio de linguagem

Ao longo do capítulo 2 da unidade 1 deste volume, os alunos leram peças legislativas, discutiram a consolidação de direitos, em especial de jovens, e pesquisaram diversas informações, inclusive históricas, sobre o tema. Reserve algum tempo para que os alunos retomem o capítulo, bem como suas anotações, e registrem as informações que considerarem pertinentes.

Agora, você deverá escrever um parágrafo em que empregue informações oriundas de seu próprio repertório para sustentar a seguinte proposição, que deverá ser o primeiro período do parágrafo:

> Uma educação pública de qualidade é fundamental para a formação de cidadãos que respeitem a pluralidade.

Para fazer isso, você pode consultar suas anotações e/ou o capítulo 2 da unidade 1 deste volume, em que refletiu sobre direitos e deveres. Lá, constam informações que podem ser utilizadas no desenvolvimento desse argumento. As pesquisas realizadas por você também podem ser fontes de informações relevantes.

Desafio de linguagem. Sugestão: Uma educação pública de qualidade é fundamental para a formação de cidadãos que respeitem a pluralidade. Em 1948, em resposta aos conflitos que deram início à Segunda Guerra, promulgou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que foi consolidado o acesso à educação básica como direito fundamental. O legislador demonstrava, com isso, reconhecer que, pela educação, procura-se garantir que a formação da personalidade ocorra em ambientes que promovam relações de tolerância entre grupos diversos. Para que isso realmente ocorra, entretanto, é necessário que esses ambientes de fato exponham ao convívio comum indivíduos de grupos sociais diversos, o que dificilmente ocorre em instituições de ensino privado.

Ao corrigir a atividade, verifique sempre se as informações selecionadas pelos alunos atendem aos critérios para avaliação do repertório sociocultural – se elas são legitimadas e pertinentes e se estão empregadas de modo produtivo. Se achar conveniente, mostre aos alunos o parágrafo construído para gabarito e faça uma análise dele para evidenciar como o período final evidencia a relação entre a proposição inicial e a informação trazida do repertório pessoal.

EXPERIMENTANDO SIMULAR UMA REDAÇÃO DO ENEM

Apresentamos nesta proposta, como ao longo de todo o livro, orientações para a escrita e avaliação do texto, mas, caso considere viável, proponha que respondam à proposta sem o auxílio das orientações.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1

Seção VIII
Do Direito ao Desporto e ao Lazer

Art. 28. O jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação.

Parágrafo único. O direito à prática desportiva dos adolescentes deverá considerar sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Texto 2

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, em todo o mundo, 80% dos adolescentes não praticam exercícios com frequência e intensidade adequadas para sua faixa etária. Quatro em cada cinco jovens de 11 a 17 anos são considerados insuficientemente ativos.

Atualmente, a recomendação é que crianças e adolescentes de cinco a 17 anos pratiquem pelo menos 60 minutos diários de atividade física — moderada a intensa. Pelo menos três vezes na semana, os exercícios devem incluir atividades que fortaleçam os músculos e os ossos.

Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/pr/puro-esporte/noticia/organizacao-mundial-de-saude-alerta-80-dos-adolescentes-nao-praticam-atividade-fisica.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Dica de professor

Dados numéricos nem sempre são de fácil memorização, e não é razoável exigir que você memorize esse tipo de informação. É comum, entretanto, que, entre os textos motivadores, haja gráficos ou textos verbais que apresentem dados pertinentes para a argumentação sobre o tema proposto. Utilize esses dados, quando fornecidos, para a construção de argumentos consistentes.

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

MODELO

Texto 3

Sendo o esporte um dos principais fenômenos culturais da atualidade, ele pode ocupar um lugar de destaque na formação da juventude no sentido de promover a aproximação entre o biológico e o cultural.

Se por um lado, enquanto atividade física não competitiva, ele é capaz de resgatar sua função pedagógica integradora, por outro lado, a sua porção competitiva o coloca como um ícone do contemporâneo naquilo que se refere ao desenvolvimento de habilidades específicas e especializadas.

Políticas de esporte para a juventude: contribuições para debate. Brenda Espindula (org.). 1. ed. São Paulo: Centro de Estudos e Memória da Juventude: Instituto Pensarte, 2009.

Texto 4

Oportunidades de atividade física cultural e contextualmente relevantes ajudam a reconhecer e dar conta das diversas vidas de crianças e jovens e promover a inclusão social.

A inclusão social pode ser promovida através da igualdade de acesso às oportunidades dentro da atividade física e dos ambientes esportivos, independentemente das características sociais, culturais, físicas e demográficas das crianças e jovens.

Abordagens escolares integrais e o fornecimento de ambientes propícios à atividade física, como ciclovias, parques e *playgrounds*, são estratégias eficazes para proporcionar acesso equitativo e aumentar a atividade física de crianças e jovens.

Disponível em: <https://grupoenec.com.br/estudo-cientifico-aponta-os-beneficios-da-pratica-de-atividades-esportivas-para-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "A importância das práticas físicas para os jovens", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Momento de planejar

Quando escrevemos, é comum que o façamos de forma intuitiva; nos permitimos ser levados por ideias que nos ocorrem no momento da escrita. Esse processo, no entanto, não garante que os argumentos dialoguem com a tese, que os dados sustentem os argumentos, que as informações não se repitam etc., ou seja, que o texto constitua um todo coerente. E, como em exames, geralmente, o tempo é restrito, não há possibilidade de reescrita para corrigir falhas.

É lógico!

O planejamento do texto envolve a habilidade de abstração. Após listar os dados de que dispõe, você precisa filtrar aqueles que são mais relevantes para desenvolver o posicionamento exposto na introdução e avaliar sua produtividade.

Para resolver esse problema, sugere-se uma etapa de planejamento. Há várias formas de planejar um texto, e todas elas têm vantagens e desvantagens, mas os esquemas oferecem, como ponto positivo, uma visão de conjunto. Com base nela, é possível verificar pontos que precisam ser trocados ou aprimorados de modo que, ao iniciar a escrita, o produtor do texto já tenha segurança quanto à linha de raciocínio a desenvolver. Assim, ele pode se ocupar mais detidamente da escolha das formas linguísticas adequadas à expressão de seu raciocínio.

Vamos iniciar o planejamento.

1. Registre com clareza e destaque o tema que deve ser desenvolvido. É preciso ficar atento para que seu texto não desenvolva um tema próximo, ligado ao mesmo assunto, mas diferente do que foi pedido na proposta de redação. Isso é chamado de tangenciamento e pode, em casos mais extremos, levar à anulação da redação por fuga do tema.
2. Busque, na coletânea de textos motivadores, informações que você considere relevantes para a discussão do tema. Faça uma lista delas, ainda sem definir as funções que terão.
3. Faça o mesmo valendo-se de seu repertório sociocultural. Liste as informações que podem ser relacionadas claramente ao tema.
4. Agora, analise o conjunto de informações de que você dispõe e defina uma tese, que deverá ser apresentada na introdução de seu texto e sustentada pelos parágrafos argumentativos. As constantes remissões a ela não apenas garantem a coesão do texto como também ajudam a mantê-lo dentro do tema e da tipologia argumentativa exigida.
5. Volte à lista de informações e defina aquelas que serão mais produtivas para a sustentação da tese. Anote-as em blocos, já considerando as relações que podem ser estabelecidas entre elas. Lembre-se de que você não vai expor essas informações; elas precisam se transformar em argumentos e isso é feito quando constroem períodos destinados à comprovação de ideias.
6. Defina uma proposta de intervenção relacionada aos argumentos discutidos ao longo do texto. Anote a ação proposta, o agente responsável por sua execução, a maneira como ela deve ser desenvolvida e os efeitos dela esperados. Não é necessário que você apresente mais de uma proposta e, caso o faça, é necessário que ao menos uma delas apresente todos esses elementos.
7. Avalie atentamente seu projeto de texto, observando a linha de raciocínio construída pelos elementos que você anotou. Veja se o resultado é um conjunto de dados bem articulados e consistentes.

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

Momento de elaborar

1. Redija o parágrafo de introdução, com uma contextualização do tema e a apresentação da tese. Os parágrafos argumentativos deverão ser desenvolvidos a partir dela.
2. Elabore os parágrafos argumentativos buscando desenvolver suficientemente as informações e garantir que elas estejam evidenciando um propósito argumentativo.
3. Escreva o parágrafo de conclusão. Garanta que todos os elementos necessários à proposta de intervenção estejam explicitados e que se articulem claramente aos problemas que foram apresentados nos parágrafos argumentativos.
4. Se for necessário fazer alguma alteração significativa no que havia planejado, atente para que as novas soluções sejam coerentes com o restante do texto.

Momento de revisar

Não negligencie a revisão do texto, uma etapa que evidencia o quão comprometido está o produtor do texto com a qualidade do que escreveu.

Sugerimos duas leituras: na primeira, identifique desvios ortográficos ou gramaticais, como falhas de concordância ou regência; na segunda, tente identificar trechos truncados ou interrupções bruscas, que podem indicar falhas nas estruturas sintáticas.

As correções precisam ser anotadas de modo organizado para não dificultar a leitura do texto pelos avaliadores.

Momento de avaliar

Troque seu texto com um colega e faça uma avaliação minuciosa da estrutura do texto e da seleção de informações. Releia quantas vezes for necessário até estar seguro das funções desempenhadas por elas e dos sentidos dos parágrafos. Registre, a lápis, na própria folha do texto, suas observações.

Use a grade a seguir como apoio para suas observações.

1	A introdução do texto apresenta informações relevantes para a definição do tema?
2	O texto apresenta sua tese com clareza?
3	O primeiro parágrafo argumentativo apresenta informações legitimadas e pertinentes?
4	Essas informações foram utilizadas de forma produtiva?
5	O segundo parágrafo argumentativo apresenta informações legitimadas e pertinentes?
6	Essas informações foram utilizadas de forma produtiva?
7	Os argumentos estão bem desenvolvidos, ou seja, não há lacunas de informações?
8	A conclusão do texto retoma o posicionamento defendido ao longo da argumentação?
9	A proposta de intervenção responde aos problemas discutidos ao longo do texto?
10	A proposta de intervenção explicita a ação, o agente responsável por sua execução, a maneira como deve ser posta em prática e o efeito dela esperado?
11	A linguagem empregada é compatível com a situação comunicativa?
12	A revisão do texto foi bem-feita?

Em seguida, realize uma nova leitura para identificar desvios ortográficos e gramaticais, falhas em estruturas sintáticas e falhas de pontuação.

Momento de reescrever

O tempo de que você dispõe para realizar a redação do Enem dificilmente permitirá que prepare o texto na folha de rascunho e o reescreva. No entanto, você está se preparando para esse momento e fazer esse exercício de reescrita lhe permite ganhar consciência de falhas que poderão ser evitadas no momento da prova e, adiante, em outras produções com tempo restrito.

Leia com atenção todas as observações feitas por seu colega. Se não as compreender ou se discordar da avaliação, vocês podem discutir a correção. Em seguida, reescreva seu texto, procurando resolver os problemas apontados. Se precisar de ajuda, consulte seu professor.

Sugerimos que, antes da reescrita do texto, reserve alguns minutos para que os alunos leiam a correção e possam se juntar novamente com seu avaliador para discutir as correções.

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

MODERNA

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

Caro aluno,

As tabelas a seguir foram elaboradas para você poder gerenciar sua própria aprendizagem e compreender por que está realizando certas atividades e aprendendo cada um dos tópicos propostos nos capítulos deste volume. Além disso, elas lhe permitem verificar as competências gerais e específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e as habilidades de Língua Portuguesa que estão sendo desenvolvidas ou mobilizadas. Consulte a descrição de cada código acessando a Base Nacional Comum Curricular: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

Utilize este material como um guia para seus estudos; ele ajudará você a ter consciência do que já aprendeu e do que ainda precisa aprender até o final do Ensino Médio.

Unidade 1 – A experiência de reconhecer direitos

Capítulo 1 – Arte – Arte e cidadania combinam			
Seção	**Leitura e Bate-papo de respeito**	**E se a gente fizesse uma visita virtual a uma exposição?**	**Expressão**
Atividade	Leitura e análise de ilustrações de Simon Mendes e Isabela Stampanoni em diálogo com artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Discussão sobre comentário de Celso Hartkopf sobre o alcance da arte de rua.	Visita virtual à exposição "A arte dos Direitos Humanos", da Universidade Estadual Paulista. Produção de uma releitura artística de artigo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.	Exposição de cartazes e organização de palestras sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente*.
Principal(is) objetivo(s)	Descrever os elementos composicionais das ilustrações e compreender o diálogo que estabelecem com os artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Reconhecer diferentes técnicas na composição de ilustrações. Debater o alcance da obra de arte em suportes de rua, como o lambe-lambe.	Conhecer exposição virtual de arte sobre Direitos Humanos, pesquisando os textos com que dialoga e entrando em contato com declarações do curador sobre a exposição. Apreciar e fruir as obras em exposição, registrando as que despertam a preferência e identificando sua data de publicação, bem como a técnica utilizada. Comparar obras que dialogam com os mesmos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, reconhecendo aproximações e diferenças técnicas e temáticas. Produzir, de maneira criativa, uma obra que dialogue com um dos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.	Pesquisar, ler e refletir sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Produzir cartazes artísticos tematizando artigos do *Estatuto*. Preparar e montar uma exposição dos cartazes, convidando professores para realizar palestras sobre o *Estatuto*.
Principal(is) justificativa(s)	Apreciar obras de arte, aguçando a sensibilidade e estimulando sua leitura crítica. Relacionar obras de arte e a dimensão política da vida social, reconhecendo as formas de intervenção daquelas nesta.	Apropriar-se de tecnologias digitais da informação e da comunicação para acessar e fruir obras de arte. Conhecer e fruir obras de arte, relacionando-as à dimensão política que as motivou. Exercitar a produção de obras criativas autorais.	Participar de um projeto coletivo de produção e exposição de obras autorais. Criar obras artísticas recorrendo a conhecimento sobre direitos e deveres.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10 / **Leitura:** EM13LGG602 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG102, EM13LGG601 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG604 / **E se a gente fizesse uma visita virtual a uma exposição?:** EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG701 / **Expressão:** EM13LGG603 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Sim, eu tenho direitos					
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser repórter e Bate-papo de respeito**	**E se a gente investigasse a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*? E se a gente discutisse a validade do *Estatuto da Juventude*?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de reportagem televisionada no programa *Esporte Espetacular*. **2:** Leitura e análise de trechos do *Estatuto da Juventude*.	Análise de graus de parcialidade em reportagem. Escrita de parágrafo introdutório para reportagem.	Produção de reportagem filmada. Discussão sobre comentário de Elisângela Adriano sobre a contribuição do esporte para a formação do indivíduo.	Pesquisa sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Debate sobre a validade do *Estatuto da Juventude*.	Criação de um projeto de política pública voltada ao esporte.
Principal(is) objetivo(s)	Analisar escolhas do autor na construção dos sentidos da reportagem. Identificar variedade linguística, reconhecendo suas dimensões regional e social.	Analisar escolhas audiovisuais e verbais, reconhecendo a veiculação de valores ideológicos.	Pesquisar a iniciativa esportiva que será objeto da reportagem. Planejar a reportagem e escrever um roteiro, considerando a sequência das partes e os recursos que serão utilizados.	Pesquisar, em grupos, diferentes temas abordados pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Compartilhar com o grupo as informações pesquisadas.	Organizar-se para a definição de sequência de metas para encontrar a solução de um problema da coletividade.

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

Principal(is) objetivo(s)	Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais, privados e públicos. Reconhecer a estruturação de textos normativos e legais. Relacionar o *Estatuto da Juventude* aos valores que o sustentam.	Escrever parágrafo empregando linguagem adequada ao gênero e à temática desenvolvida.	Gravar as imagens e as falas e montá-las utilizando um programa de edição. Observar como as condições de produção e as escolhas feitas pelos produtores afetam a informação. Compartilhar a reportagem em um *blog*. Debater o papel do esporte na formação do indivíduo.	Debater as motivações e a efetividade do *Estatuto da Juventude*.	Refletir sobre o alcance e o desenho de políticas públicas e de textos normativos e legais. Pesquisar informações sobre a prática de esportes na região. Criar coletivamente o projeto para intervenção na realidade social.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar possibilidades de leitura crítica de textos do gênero reportagem. Aumentar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação. Aprofundar a compreensão da variação linguística para fundamentar o respeito às diferentes variedades. Ampliar o conhecimento de textos normativos e legais relacionados à juventude.	Estimular atitude crítica diante de textos jornalísticos. Apropriar-se de recursos linguísticos para a produção de textos noticiosos.	Apropriar-se de recursos de produção de reportagens, ampliando as possibilidades de intervenção por meio de práticas de linguagem. Familiarizar-se com ferramentas de tecnologias digitais da informação e da comunicação. Refletir sobre o esporte enquanto forma de autoconhecimento e socialização.	Ampliar a compreensão de direitos e deveres e suas formas de efetivação. Exercitar a escuta atenta e o debate fundamentado e respeitoso.	Desenvolver autonomia para o engajamento na busca de solução para problemas que afetam a coletividade.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 / **Leituras 1:** EM13LGG102, (EM13LP16 – CE 1, 4), (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG401 (EM13LP10 – CE 4), (EM13LP45 – CE 1, 3) / **Leitura 2:** (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303 / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem:** EM13LGG104, (EM13LP06 – CE 3), EM13LGG202, (EM13LP10 – CE 4), EM13LGG302, (EM13LP15 – CE 1, 3) / **Inspira?:** EM13LGG101 (EM13LP24) / **Experimentando ser repórter:** EM13LGG102, (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG202, (EM13LP36 – CE 2), (EM13LP37 – CE 2), (EM13LP38 – CE 1, 2), EM13LGG701, EM13LGG703, (EM13LP11 – CE 7), (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7) / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **E se a gente investigasse a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*?:** EM13LGG304, (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG704, (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP32 – CE 7) / **E se a gente discutisse a validade do *Estatuto da Juventude*?:** EM13LGG102, (EM13LP26 – CE 1), EM13LGG303, (EM13LP25 – CE 1, 2, 3) / **Expressão:** EM13LGG304, (EM13LP27 – CE 3), (EM13LP28 – CE 3, 7) / EM13LGG702, (EM13LP32 – CE 7) / **Fala aí!:** EM13LGG104, (EM13LP23 – CE 1, 7), EM13LGG304, (EM13LP27 – CE 3) / **Investigue:** EM13LGG302 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **É lógico!:** EM13LGG103, (EM13LP26 – CE 1)				

Capítulo 3 – Educação Física – *Fútbol Callejero*: jogando pela garantia de direitos			
Seção	**Leitura e Bate-papo de respeito**	**E se a gente organizasse os Jogos Interclasses *Callejeros*?**	**Bora pra quadra? (1)** **Bora na quadra? (2)**
Atividade	Leitura e análise de trecho do artigo "*Fútbol Callejero*: nascido e criado no Sul", de Maurício Mendes Belmonte e Luís Gonçalves Júnior, e de reportagem publicada no *site* da BBC Brasil. Discussão sobre comentário de Vandrigo Lugarezi Magalhães sobre a participação feminina no *Fútbol Callejero*.	Realização de um evento interclasses com base na metodologia *Callejera*.	Vivência de jogo de futebol com definição autônoma de regras e sistemas de disputa. Vivência de jogo de futebol com base nos princípios do *Fútbol Callejero*.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer na prática do *Fútbol Callejero* uma metodologia de tematizar e exercitar a prática de definição de direitos e deveres. Reconhecer eventuais preconceitos na definição das regras da prática. Debater divisões de gênero em práticas esportivas, em especial no *Fútbol Callejero*.	Organizar uma disputa interclasses com base na metodologia *Callejera*, definindo critérios para a formação das equipes, para a mediação dos jogos e para a disputa, com foco na argumentação e na mediação.	Organizar jogo de futebol, decidindo coletivamente, com base no diálogo, um sistema próprio de composição das esquipes, de disputa e de regras. Dialogar sobre a experiência de definição autônoma dos parâmetros de disputa, sobre o próprio engajamento na tomada de decisões e sobre os méritos e deméritos das decisões tomadas. Participar da prática de *Fútbol Callejero*, incorporando à disputa esportiva o diálogo e princípios de respeito, cooperação e solidariedade.
Principal(is) justificativa(s)	Analisar ideologias e disputas por legitimidade em práticas esportivas. Exercitar o diálogo respeitoso e fundamentado para tomada de decisões que afetam a coletividade, reconhecendo preconceitos no interior de práticas esportivas.	Exercitar a argumentação fundamentada e respeitosa. Engajar-se em uma prática corporal coletiva, vivenciando-a como forma de socialização. Conscientizar-se sobre a importância de direitos e deveres e sobre a importância da participação coletiva na definição deles.	Desenvolver habilidades de diálogo com escuta ativa e defesa fundamentada de pontos de vista. Compreender a importância de estabelecer rotinas ou regras que coloquem em destaque o compartilhamento de responsabilidades. Compreender as motivações das noções de direitos e deveres.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 / **Bora pra quadra? (1):** EM13LGG501, EM13LGG503 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG304, EM13LGG502 / **Leitura:** EM13LGG203, EM13LGG204 / **Investigue:** EM13LGG305, EM13LGG704 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG303, EM13LGG502 / **Bora pra quadra? (2):** EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501, EM13LGG502 / **E se a gente organizasse os jogos interclasses *callejeros*?:** EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG501, EM13LGG502 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG302, EM13LGG502 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos* contemplados na unidade 1
Educação em direitos humanos; Direitos da criança e do adolescente; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 1
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.

* 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.

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

MODERNA

Unidade 2 – A experiência de ver os diálogos da arte

Capítulo 1 – Arte – Dança-teatro: quando a expressividade é protagonista			
Seção	**Leitura**	**Experimentando ser coreógrafo e dançarino e Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividade	Explorar o *site* da companhia Tanztheater Wuppertal, de Pina Bausch, e ver e analisar o *trailer* do documentário-homenagem *Pina*, de Wim Wenders, e uma cena de *Palermo Palermo* de Pina Bausch.	Criação de uma cena de dança-teatro. Discussão sobre comentário de Pina Bausch quanto às motivações da criação artística.	Criação coletiva de uma cena de dança-teatro.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com a dança-teatro e com a obra da coerógrafa Pina Bausch, explorando formas de fruí-la e apreciá-la. Identificar na obra incorporação de elementos de dança e teatro para criar uma nova linguagem artística. Pesquisar o Expressionismo alemão e reconhecer suas influências sobre a obra de Pina Bausch.	Contemplar-se para identificar sentimentos e sensações e compartilhá-los com colegas. Criar uma cena empregando elementos da linguagem da dança-teatro. Discutir de que forma elementos que sensibilizam as pessoas tornam-se motivação para a vida e para a arte.	Refletir sobre os ciclos que podem organizar a vida e definir coletivamente um ciclo a ser representado. Produzir uma cena de dança-teatro, empregando os recursos dessa linguagem, sobre um ciclo de transformação. Apresentar a cena e assistir às cenas criadas pelos colegas. Refletir sobre os desafios da criação artística coletiva e da apresentação pública de suas criações.
Principal(is) justificativa(s)	Contribuir para a ampliação do repertório cultural e estimular a sensibilidade e imaginação para fruição de linguagens artísticas. Apropriar-se de recursos expressivos da linguagem da dança-teatro.	Participar de um processo criativo coletivo na intersecção de diferentes linguagens artísticas, compreendendo a forma como podem dialogar entre si.	Consolidar os conhecimentos sobre recursos expressivos da dança-teatro. Engajar-se em produção artística coletiva.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 8 / **Leitura:** EM13LGG101, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601, EM13LGG604 / **Experimentando ser coreógrafo e dançarino:** EM13LGG101, EM13LGG501, EM13LGG603 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 / **Expressão:** EM13LGG603, EM13LGG204		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Quando texto conversa com texto					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser escritor**	**E se a gente dialogasse com a pintura? E se a gente discutisse?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de trecho do romance *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, e de trecho de roteiro de episódio da série *Sherlock*, produzida pela BBC. **2:** Leitura e análise de trecho do romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, e de sua adaptação para *graphic novel*, feita por Fábio Moon e Gabriel Bá. Discussão sobre comentário de Milton Hatoum sobre a apropriação feita por leitores das obras escritas por ele. **3:** Leitura e discussão sobre trecho da *fanfiction Ilha das Nuvens*, de Masrani. **4:** Leitura e análise do poema "E agora, José?", de Carlos Drummond de Andrade, e da crônica "E agora, José?", de José Saramago. **5:** Assistir ao *trailer* do longa-metragem *Sempre ao seu lado*, de Lasse Hallström, e ao videominuto russo *One*, de Roman Sinitsyn, e analisá-los.	Leitura e análise do uso do foco narrativo em trecho do romance *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, e em trecho do romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum. Reescrita de parágrafo modificando o foco narrativo.	Produção de uma *fanfiction*.	Recriação de uma obra de arte. Discussão sobre propriedade intelectual a partir da comparação das obras *Kimba: o leão branco*, de Osamu Tezuka, e *O rei leão*, dos estúdios Disney.	Produção de videominuto que estabeleça relação intertextual ou interdiscursiva com outra obra cinematográfica. Organização de mostra de videominutos.
Principal(is) objetivo(s)	Comparar textos originais a suas adaptações a outros gêneros e suportes, reconhecendo diferenças no público presumido, nas escolhas composicionais e nos recursos empregados, bem como seus efeitos. Debater as formas de apropriação que os leitores fazem das obras. Reconhecer as *fanfictions* como formas de apropriação criativa das obras por leitores. Identificar relações intertextuais e interdiscursivas em obras do campo artístico-literário e analisar os sentidos produzidos por elas.	Identificar diferentes focos narrativos, analisar seu impacto na construção da narrativa e reconhecer seus efeitos. Reescrever parágrafo, modificando o foco narrativo e reconhecendo os efeitos provocados pelas mudanças.	Planejar a escrita da *fanfiction*, definindo as características das personagens, do tempo e do espaço e mantendo-se coerente com o universo apresentado pela obra original. Escolher um foco narrativo adequado e produtivo para as ações que serão apresentadas. Elaborar a primeira versão da narrativa e, então, avaliá-la. Utilizar plataformas de autopublicação, caso desejem publicar o texto produzido.	Pesquisar e selecionar uma obra de arte e recriá-la com objetos caseiros. Pesquisar notícias, reportagens e artigos acerca da polêmica sobre a propriedade intelectual de *O rei leão*. Debater a polêmica de forma fundamentada e cuidadosa, com base nos conhecimentos sobre os diálogos que ocorrem na arte e nos dados pesquisados.	Selecionar uma obra cinematográfica e refletir sobre as ideias com as quais o diálogo acontecerá. Definir um argumento para o videominuto e, com base nele, desenvolver o roteiro que será filmado. Filmar e editar a cena, utilizando os recursos de montagem de forma adequada e produtiva para os propósitos do videominuto. Organizar e produzir uma mostra dos videominutos na escola, reservando um horário e um espaço em que possa ser realizada e promovendo a divulgação do evento.

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

MODERNA

Principal(is) justificativa(s)	Conhecer diferentes formas de diálogo entre obras artísticas e literárias. Compreender o modo como a literatura se constitui no diálogo entre obras.	Apropriar-se de recursos de composição de textos narrativos para ampliar as possibilidades de produção.	Engajar-se na prática de criação derivada de outras publicações como forma de dialogar com o texto literário.	Ampliar o repertório artístico cultural. Exercitar o debate de ideias e a argumentação fundamentada e pensar criticamente sobre as relações entre a propriedade intelectual de obras de arte e as formas de diálogo que a arte estabelece.	Engajar-se na produção autoral de videominuto, apropriando-se dos recursos da linguagem audiovisual e consolidando a compreensão de formas de diálogo estabelecidas entre as obras de arte.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 7 / **E se a gente dialogasse com a pintura?:** EM13LGG103, (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG603 / **Leituras 1 a 5:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG302, EM13LGG601. **Leituras 1 a 4**: (EM13LP06 – CE 3), (EM13LP07 – CE 1), (EM13LP49 – CE 1, 6). **Leituras 2 e 5:** (EM13LP14 – CE 1). **Leitura 2:** (EM13LP51 – CE 3). / **Biblioteca cultural:** EM13LGG103, (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG601, EM13LGG603 / **Fala aí! 1:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Fala aí! 2:** EM13LGG302, (EM13LP20 – CE 2, 3) / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 / **Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem:** EM13LGG103, (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP06 – CE 3), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3) / **Experimentando ser escritor:** EM13LGG102, (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG303, (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG704, (EM13LP32 – CE 7) / **E se a gente discutisse?:** EM13LGG103, (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG303 / **Expressão:** EM13LGG103, (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7) / **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Ginástica para todos: a arte de explorar		
Seção	**Leitura**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise de trechos das reportagens "Projeto de Ginástica Geral em Petrolina desenvolve e difunde a modalidade" e "Treino, refeição, estudo, tratamento e mais treino: a vida dos ginastas no CT", ambas publicadas no *site Globo Esporte*.	Vivência da ginástica para todos.
Principal(is) objetivo(s)	Conhecer as características da modalidade ginástica para todos, diferenciando-a da ginástica competitiva e reconhecendo seus objetivos de socialização e promoção da afetividade e da criatividade, além da saúde e do bem-estar psíquico.	Explorar as potencialidades de diferentes materiais. Reconhecer diferentes movimentos e fundamentos da ginástica. Selecionar movimentos para a composição de uma coreografia, com orientação estética. Construir coletivamente uma coreografia a partir dos movimentos selecionados.
Principal(is) justificativa(s)	Significar a prática da ginástica para todos como forma na intersecção de linguagem artística e prática corporal de autocuidado e saúde. Ampliar o repertório de práticas corporais que podem ser assimiladas a diferentes projetos de vida.	Expressar-se esteticamente por meio de movimentos selecionados das práticas gímnicas. Vivenciar a prática da ginástica como forma de expressão estética e de autocuidado.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 8 / **Leitura:** EM13LGG201, EM13LGG204 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG603 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG603 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **É lógico!:** EM13LGG103	

Temas contemporâneos* contemplados na unidade 2
Diversidade cultural; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 2
Leitura e análise de cenas de *graphic novel*; expressão de emoções pela dança; criação de *fanfiction*; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (videominuto); uso da ginástica para todos (GPT).

Unidade 3 – A experiência midiática

Capítulo 1 – Arte – Uma música para as multidões		
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de vídeo de apresentação da banda The Beatles, em Paris, em 1964. **2:** Apreciação e análise da canção "She's leaving home", do disco *Sgt. Pepper's lonely hearts club band*, da banda The Beatles. Discussão sobre trecho de artigo de Adam Gopnik sobre o efeito da arte, e particularmente da música, sobre a vida de seus apreciadores.	Produção de *podcast* sobre artistas ou grupos musicais brasileiros.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com a obra da banda The Beatles, reconhecendo suas diferentes fases. Refletir sobre o impacto midiático sobre a popularidade de bandas de *rock* e *pop*, reconhecendo formas de construção de imagens e popularidade. Identificar recursos de composição e formas composicionais de melodias de música *pop*, bem como diferentes instrumentos utilizados nas canções e as relações que se estabelecem entre música e letra. Debater sobre os efeitos da arte, e da música em particular, sobre a vida de seus espectadores ou ouvintes.	Selecionar um artista ou grupo musical brasileiro que seja ou tenha sido um fenômeno midiático. Pesquisar a trajetória do artista escolhido, reconhecendo início de carreira, momento de projeção midiática, influências musicais e diferentes fases pelas quais tenha passado. Produzir um roteiro de *podcast* relatando os resultados das pesquisas, empregando recursos narrativos para atrair a atenção do público e recorrendo a trechos de canções ilustrativos do que se pretende apresentar. Gravar, editar e divulgar o *podcast*, utilizando as ferramentas adequadas para esses fins.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar a apropriação do patrimônio artístico e cultural do século XX, contribuindo para sua fruição e apreciação. Ampliar a capacidade de leitura crítica do fenômeno midiático da música *pop*, reconhecendo-a em suas várias dimensões sociais e culturais, além de artísticas.	Ampliar o repertório de artistas ou grupos musicais brasileiros. Apropriar-se de recursos de tecnologias digitais da informação e da comunicação para a produção e divulgação de *podcasts* em plataformas digitais.

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

MODERNA

Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6 / **Leituras:** EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 / **Expressão:** EM13LGG103, EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG704

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Publicizar e consumir publicidade, mas com crítica

Seção	Leituras e Bate-papo de respeito	Se eu quiser aprender mais e Desafio de linguagem	Experimentando ser publicitário	E se a gente fizesse uma paródia? E se a gente produzisse um cartum?	Expressão
Atividades	**1:** Leitura e análise das peças publicitárias Vidas negras, produzida pela ONU, e Eu respeito, produzida pela Brava, empresa júnior de comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **2:** Leitura e análise de *cards* publicitários em postagens de redes sociais. **3:** Leitura e análise de entrevista com a influenciadora digital Luana Bastos, publicada no *site Revista da Carreira*, e de artigo de Isis Koelle, publicado no *site* da Fundação Instituto de Administração. Discussão sobre comentário da influenciadora digital Luiza Leal sobre a profissão de influenciador digital.	Análise do uso de imagens em campanhas publicitárias de interesse social. Produção de peça publicitária.	Produção de *card* publicitário para divulgação em redes sociais.	Produção de paródia de peça publicitária. Debate sobre práticas de publicidade em ambientes digitais. Produção de um cartum.	Verificação do alcance de campanhas da área da saúde pública e produção de relatório.
Principal(is) objetivo(s)	Identificar objetivos de campanhas publicitárias de interesse social e analisar os recursos multissemióticos empregados para persuasão. Identificar formas de circulação e reprodução de *cards* publicitários em redes sociais, bem como analisar seus recursos persuasivos específicos. Compreender a função de influenciadores digitais nas novas formas de publicidades em redes sociais, bem como a dos algoritmos na disseminação dos conteúdos publicados. Reconhecer no surgimento dos influenciadores digitais novas possibilidades de profissão nos contextos digitais, reconhecendo seus riscos e suas responsabilidades.	Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de composição e sequenciação de imagens em peça publicitária. Produzir peça publicitária que aborde situações que favoreçam a preservação do patrimônio escolar.	Selecionar rede social para publicação do *card*, reconhecendo as particularidades das postagens em cada uma delas. Empregar recursos para conseguir algum tipo de engajamento dos usuários da rede. Elaborar o texto do *card* e produzi-lo, utilizando editores de imagens gratuitos.	Analisar recursos persuasivos comuns em peças publicitárias e explicitá-los de modo jocoso, construindo uma paródia. Debater formas de coleta de dados de usuários e direcionamento de campanhas em ambientes digitais, reconhecendo seus pontos positivos e negativos. Refletir sobre as relações entre indivíduos e a publicidade em ambientes digitais e produzir um cartum, mobilizando recursos de semioses diversas.	Realizar entrevista com grupo focal para a coleta de dados sobre campanhas publicitárias da área da saúde, definindo o material a ser usado e o grupo selecionado e conduzindo-a de forma adequada aos objetivos da pesquisa. Analisar os registros da entrevista e avaliar as campanhas publicitárias selecionadas e preparar um relatório da análise.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar a capacidade de leitura crítica diante de peças publicitárias em contextos diversos, reconhecendo particularidades das novas formas de publicidade e engajamento em contextos digitais.	Apropriar-se de formas de construção de sentido em peças publicitárias.	Exercitar a produção de sentidos em *card* publicitário para redes sociais, apropriando-se de recursos de semioses diversas e de estratégias de engajamento em redes sociais.	Contribuir para a leitura crítica de peças publicitárias em ambientes eletrônicos e digitais.	Desenvolver estratégias de pesquisa adequadas a um objetivo particular. Avaliar estratégias de persuasão e engajamento em campanhas publicitárias.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 / **E se a gente fizesse uma paródia?:** EM13LGG103 (EM13LP03 – CE 1), EM13LGG104, (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP54 – CE 1, 3) / **Leitura 1:** EM13LGG103, (EM13LP06 – CE 1), (EM13LP14 – CE 1), (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG104, (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG302 / **Leitura 2:** EM13LGG104, (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG302, EM13LGG701 / **Leitura 3:** EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG702 / **Se eu quiser aprender +:** EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1) / **Investigue:** EM13LGG704 / **Desafio de linguagem:** EM13LGG301 (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP17 – 3, 7), (EM13LP18 – CE 7), (EM13LP44 – 1, 7) / **Inspira?:** EM13LGG302, (EM13LP22 – CE 3) / **E se a gente produzisse um cartum?:** EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG703 (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG302, EM13LGG303 / **Experimentando ser publicitário:** EM13LGG101 (EM13LP44 – CE 1, 7), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP27 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **Biblioteca cultural (1 e 2):** EM13LGG103, (EM13LP26 – CE 1). **Biblioteca cultural (3):** EM13LGG601 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 (EM13LP22 – CE 3), EM13LGG303 / **Expressão:** EM13LGG301, (EM13LP33 – CE 3), EM13LGG703 (EM13LP44 – 1, 7) / **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Nós jogamos, vocês transmitem e eles assistem: espetáculo!

Seção	Leitura	E se a gente narrasse um jogo? e Bate-papo de respeito	Bora pra quadra?
Atividade	Leitura e análise de artigo "A arquibancada eletrônica: questões sobre futebol, mídia e sociabilidade no Brasil", de Édison Gastaldo.	Construção da cobertura midiática de um jogo esportivo. Discussão sobre bordões em transmissões esportivas, a partir de postagem de Galvão Bueno em rede social.	Vivência de jogos e simulação de transmissão midiática.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer a mediação estabelecida pelas mídias entre os esportes e a apreensão que os espectadores fazem deles. Reconhecer a espetacularização do esporte, compreendendo o impacto que ela tem sobre a relação que o público estabelece com ele.	Analisar formas de narração esportiva, reconhecendo estratégias narrativas e recursos expressivos utilizados. Dividir tarefas para a narração do jogo, contemplando, além da narrativa, os comentários, as análises, os anúncios etc. Gravar a locução do jogo e editá-la, utilizando ferramentas de tecnologia para esses fins. Debater o uso de bordões em transmissões esportivas, reconhecendo seu papel no fomento de rivalidades no esporte.	Dividir papéis entre as turmas, de forma que os grupos fiquem responsáveis por desempenhar os papéis diversos de protagonistas dos jogos, de veículos midiáticos e de espectadores. Realizar o jogo com cobertura midiática e garantir que os espectadores tenham experiências diversas de contato com ele. Comparar as diferentes coberturas realizadas e reconhecer diferentes construções narrativas da mesma partida.

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

Principal(is) justificativa(s)	Compreender processos de circulação de discursos sobre práticas esportivas. Ampliar a criticidade na análise do fenômeno midiático dos esportes de massa.	Apropriar-se de estratégias de narração de eventos esportivos em mídias. Utilizar ferramentas de tecnologias digitais da informação e comunicação para gravação e edição de áudio e vídeo.	Refletir sobre as diferentes experiências envolvidas em práticas esportivas com cobertura de mídia. Ampliar a capacidade de leitura crítica do fenômeno de apropriação dos esportes pela mídia.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6 / **Leitura:** EM13LGG101, EM13LGG302, EM13LGG702 / **E se a gente narrasse um jogo?:** EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG703, EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG602 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG104, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG702, EM13LGG703 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 3
Diversidade cultural; Educação para o consumo; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 3
Análise e pesquisa de fenômenos musicais *pop*; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*podcast*, *card*); discussão sobre a publicidade feita em mídias digitais, os influenciadores digitais e a midiatização e espetacularização do esporte.

Unidade 4 – A experiência de produzir conhecimento

Capítulo 1 – Arte – Representar para preservar			
Seção	**Leituras**	**E se a gente simplesmente (se) lembrasse? Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de *teaser* do espetáculo *Gotas de saberes*, da Cia. Arteatro. **2:** Apreciação e análise de *teaser* do espetáculo *São Paulo refúgio*, do grupo Performatron.	Vivência de jogo teatral que tem como referência práticas de comunidades tradicionais. Discussão sobre comentário de Ailton Krenak sobre a importância da memória na constituição das identidades dos indivíduos.	Vivência de experiência cênica.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com espetáculo que apresenta histórias e canções das etnias Macuxi e Wapichana. Reconhecer a intersecção entre pesquisa sobre comunidades tradicionais e a construção do espetáculo teatral. Refletir sobre o teatro como forma de preservação e representação de conhecimentos tradicionais. Conhecer espetáculo que representa a vida de refugiados e reconhecer, nele, a preservação da memória de indivíduos.	Refletir sobre memórias relevantes e selecionar uma delas para transformar em narrativa. Compartilhar as narrativas com outros alunos em dinâmica em que se alternem em falas, sem tempo determinado, apenas pelo desejo de os colegas narrarem, como forma de estimular a rememoração. Debater a importância da memória na construção da identidade dos indivíduos.	Entrevistar pessoas e registrar histórias pessoais. Compilar as histórias narradas e apresentá-las aos outros alunos. Preparar cenas a partir das histórias recolhidas, dividindo funções entre o grupo. Apresentar a cena.
Principal(is) justificativa(s)	Expandir o conhecimento do patrimônio artístico brasileiro. Compreender a arte como forma de preservação de memória e de conhecimentos.	Sensibilizar-se e estimular a criatividade. Refletir sobre a importância da narrativa para a lembrança e fixação da memória e de conhecimentos tradicionais.	Tomar parte em produção criativa, fixando memórias pessoais em forma artística.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG604 / **E se a gente simplesmente (se) lembrasse?:** EM13LGG603 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Inspira?:** EM13LGG302 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302 / **Expressão:** EM13LGG603		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Construindo conhecimento					
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender e Desafio de linguagem**	**Experimentando ser um pesquisador**	**E se a gente jogasse "Eu nunca"?, Bate-papo de respeito, E se a gente definisse um tema de pesquisa?, E se a gente fizesse um fichamento?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de artigo científico de Arthur França, Fabíola Rufino, Bruno Soares e Sidarta Ribeiro. **2:** Leitura e análise de artigo científico de Livia Oushiro. **3:** Leitura e análise de notícia publicada no *site Ciência e cultura*, da Universidade Federal da Bahia. **4:** Leitura e análise de transcrição de vídeo de apresentação de projeto de iniciação científica da estudante de Ensino Médio Livia Haddad.	Análise do uso de conectivos em revisão bibliográfica de artigo científico de Livia Oushiro. Exercício de emprego de conectivos.	Escrita de revisão bibliográfica "estado da arte".	Jogo "Eu nunca" sobre experiências escolares. Discussão sobre a relação de estudantes do ensino básico com o conhecimento. Definição de um tema para pesquisa autoral. Produção de um fichamento.	Produção de *teaser* de apresentação do projeto de pesquisa desenvolvido ao longo do capítulo.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com artigo científico, compreendendo as partes que o constituem e suas relações com o fazer científico e com as formas de circulação do gênero. Compreender a natureza cumulativa da produção de conhecimento.	Analisar o emprego de conectivos que marcam oposição na construção de relações entre textos analisados em revisão bibliográfica ou "estado da arte, compreendendo os diferentes efeitos produzidos pelo uso de conectivos distintos.	Escrever uma revisão bibliográfica, identificando semelhanças e diferenças nas abordagens dos textos fichados ao longo do capítulo.	Refletir sobre diferentes experiências escolares e debater a relação de estudantes de ensino básico com o conhecimento. Definir de forma gradual um tema de pesquisa. Levantar fontes de pesquisa e selecionar textos que ofereçam uma visão geral do conhecimento produzido sobre o tema.	Planejar e produzir um *teaser* em vídeo, mobilizando recursos de semioses diversas para apresentar o projeto de pesquisa desenvolvido ao longo do capítulo.

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

MOBERNA

Principal(is) objetivo(s)	Analisar o processo de revisão de bibliografia, ou "estado da arte", para compreender suas exigências e sua importância para a construção do conhecimento. Entrar em contatos com projetos de iniciação científica no Ensino Médio. Analisar o uso de recursos multissemióticos em vídeo de divulgação de projeto de pesquisa (a atividade está relacionada ao desenvolvimento da seção Expressão).	Escrever um período sintetizando a ideia central de artigo analisado, empregando conectivos adequados para articular as informações.		Participar de processo de orientação de pesquisa para a definição de uma questão-problema. Produzir um fichamento de texto. Conhecer procedimentos de citação e entrar em contato com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas.	
Principal(is) justificativa(s)	Compreender como o conhecimento é produzido e conhecer procedimentos e gêneros textuais envolvidos na realização e circulação de pesquisas. Refletir sobre a produção de conhecimento enquanto projeto de vida.	Apropriar-se de recursos linguísticos importantes para a produção de revisão bibliográfica, ou "estado da arte".	Apropriar-se de procedimentos e gêneros textuais envolvidos na realização e circulação de pesquisas.	Refletir sobre a produção de conhecimento no contexto do ensino básico. Ampliar o repertório de estratégias de leitura e documentação adequadas aos objetivos de produção de conhecimento.	Engajar-se na produção de um texto de divulgação de conhecimentos produzidos.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 4, 5, 10 / **E se a gente jogasse "Eu nunca"?:** EM13LGG301 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Leituras 1 a 4:** EM13LGG104, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG302 (EM13LP29 – CE 2, 3), EM13LGG303. **Leitura 4:** (EM13LP14 – CE 1) / **Se eu quiser aprender +:** EM13LGG104 (EM13LP02 – CE 1) / **Desafio de linguagem:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1) / **Biblioteca cultural:** EM13LGG104, (EM13LP31 – CE 1), EM13LGG701, (EM13LP30 – CE 7) / **E se a gente definisse um tema de pesquisa?:** EM13LGG301, (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP33 – CE 3), EM13LGG704, (EM13LP30 – CE 7), (EM13LP32 – CE 7) / **Fala aí! (1):** EM13LGG303, EM13LGG702, (EM13LP28 – CE 3, 7) / **Fala aí! (2):** EM13LGG402, (EM13LP10 – CE 4) / **E se a gente fizesse um fichamento?:** EM13LGG301 (EM13LP28 – CE 3, 7), (EM13LP29 – CE 2, 3), EM13LGG702 (EM13LP12 – CE 1, 7), (EM13LP32 – CE 7) / **Experimentando ser um pesquisador:** EM13LGG704, (EM13LP30 – CE 7) / **Investigue:** EM13LGG704 / **Expressão:** EM13LGG301, (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – loga: conhece-te a ti mesmo?			
Seção	**Leituras**	**E se a gente produzisse um vídeo publicitário?**	**Bora pra quadra?**
Atividades	**1:** Leitura e discussão de artigo de Paula Rondinelli publicado no *site Brasil Escola*. **2:** Leitura e discussão de trecho de reportagem de Beatriz Souza publicada no *site G1*.	Produção de vídeo publicitário sobre a prática de loga.	Vivência de prática de loga.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com a prática de loga e reconhecê-la como prática de conscientização corporal. Reconhecer a saúde de forma ampliada, debatendo a pertinência do oferecimento de práticas integrativas, como a loga, pelo Sistema Único de Saúde.	Mobilizar os conhecimentos desenvolvidos sobre a prática de loga para produzir vídeo publicitário.	Conhecer e praticar as principais posições e os principais movimentos da loga. Praticar meditação guiada.
Principal(is) justificativa(s)	Significar a prática de loga como forma de conscientização corporal e cuidado com a saúde.	Consolidar conhecimentos sobre a prática de loga. Apropriar-se de recursos do audiovisual para a produção de textos publicitários.	Tomar parte em vivências corporais como a loga e a meditação guiada, reconhecendo-as como formas de autocuidado e autoconhecimento.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 8 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG302, EM13LGG601 / **Investigue:** EM13LGG301, EM13LGG703, EM13LGG704 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG501, EM13LGG503 / **E se a gente produzisse um vídeo publicitário?:** EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG703 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 4
Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Vida familiar e social; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 4
Investigação das relações entre o teatro e as comunidades tradicionais; produção de cena teatral baseada em histórias reais (de familiares ou amigos); pesquisa científica no Ensino Médio; expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*teaser*); prática de ginástica de conscientização corporal (loga).

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

MODELO

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Allyson Carvalho de. *Um olhar estético sobre o telespetáculo esportivo*: contribuições para o ensino do esporte na escola. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24695>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1980.

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e Educação Física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2018.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. *In:* ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. Campinas: Parábola, 2013.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAZAR, Márcia Cristina (org.). *Teatro na margem*. São Paulo: Hucitec, 2015.

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.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1975. (Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos).

BERENDT, Joachim; HUESMANN, Gunther. *O livro do jazz*: de Nova Orleans ao século XXI. São Paulo: Perspectiva / Edições Sesc, 2014.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2002.

BOGART, Anne. *A preparação do diretor*: sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 19, jan./abr. 2002.

BORTOLETO, Marco A. C.; PAOLIELLO, Elizabeth (org.). *Ginástica para todos*: um encontro com a coletividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo "Dança" em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? *Revista Pensar a Prática*. Goiânia, v. 6, 2003.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARVALHO, Yara Maria de. Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 27, n. 3, 2006.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, Lígia Estronioli de; FERREIRA, Lilian Aparecida. *Guia de orientação:* Metodologia *Callejera*. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2018. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemdocenciaparaaeducacaobasica/produto-final--ligia.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CLASTRES, Pierre. O dever da palavra. *In*: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac & Naif, 2012.

COLDEBELLA, Auria de Oliveira Carneiro; LORENZETTO, Luiz Alberto; COLDEBELLA, Arlei. Práticas corporais alternativas: formação em Educação Física. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/13CAC_home.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CYPRIANO, Fabio. *Pina Bausch*. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão*: formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Caderno de formação*: Formação de professores – Didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física escolar*: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física no Ensino Médio*: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. (Coleção Educação Física e Ensino).

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

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.

ESCRITÓRIO DO ALTO COMISSARIADO PARA OS DIREITOS HUMANOS DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 1º set. 2020.

FERREIRA, Marcia Serra. Iniciação científica no Ensino Médio: reflexões a partir do campo do currículo. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe *et al.* (org.). *Juventude e iniciação científica*: políticas públicas para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l167.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FREIRE, João Batista. *O jogo*: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

EM NORMA

Referências bibliográficas

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.

FUNDAÇÃO FIOCRUZ. Disponível em: <http://www.juventudect.fiocruz.br/node/31>. Acesso em: 17 jun. 2020.

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. *Afazeres da Educação Física na escola*: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: ALAIN, Paire (dir.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José de (ed.). *O ensino dos jogos desportivos*. 3. ed. Porto: Centro de estudos dos jogos desportivos – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto, 1998.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2001.

GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. *O pós-dramático*: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2009.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 9 jul. 2020.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. 12. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.

KATZ, H.; GREINER, C. A natureza cultural do corpo. *In*: PEREIRA, Silvia Soter Roberto (org.). *Lições de dança* 3. Rio de Janeiro: Univercidade, 1998.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-relação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. *Escola da bola*: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

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

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

LIGIÉRO, Zeca. Outro Teatro: Arte e educação entre a tradição e as experiências performáticas. Revista *Poiésis*, n. 19, jul. 2012. Disponível em: <http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis19/dossie-zeca-ligiero.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

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.

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.

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais*: teoria geral: comentários aos Arts. 1.º a 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NUNOMURA, Myriam (org.). *Fundamentos das ginásticas*. São Paulo: Fontoura, 2016.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. (org.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3. ed. Porto: Universidade do Porto,1998.

PIGLIA, Ricardo. O último conto de Borges. *In*: PIGLIA, Ricardo. *Formas Breves*. Tradução de José Marcos Mariani Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

REZER, Ricardo (org.). *O fenômeno esportivo*: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

RIBAS, João Francisco Magno. Praxiologia motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. *Motriz*. Rio Claro, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005.

RIBEIRO, Anderson Augusto *et al*. A prática do yoga na escola: elementos preliminares e percepções de estudantes de ensino técnico integrado ao nível médio. *Profiscientia* – Periódico Multidisciplinar do IFMT – *Campus* Cuiabá. Cuiabá, n. 12, 2019. Disponível em: <http://www.profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/index.php/profiscientia/article/view/233/139>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SARTORI, Adriane T.; SILVA, Davidson W. da. O gênero "debate regrado" no espaço escolar. *Entretextos* – Revista Científica do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, v. 16, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/23957/20766>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto*: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira*: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 51, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19/9004>. Acesso em: 25 jul. 2020.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola. *Conexões*, v. 14, n. 2, abr./jun. 2016.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*: segundo seus gêneros. São Paulo: Editora 34, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

UNHCR. ACNUR – AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/#direitos>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Referências bibliográficas complementares

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados Biblioteca cultural. São sugestões comentadas de *sites*, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Por exemplo, no capítulo 2 da unidade 1, indicamos o filme *Rainha de Katwe*, que trata de um projeto social que mudou a vida de inúmeros jovens de Uganda, especialmente a de Phiona Mutesi, que se tornou uma das maiores enxadristas do mundo; no capítulo 1 da unidade 2, sugerimos uma pesquisa nas redes sociais sobre o trabalho da Cia. Étnica de Dança e Teatro, situada no morro do Andaraí, na cidade do Rio de Janeiro, que promove projetos socioculturais com jovens moradores da região e considera a arte uma possibilidade de transformação social; e no capítulo 3 da unidade 3, indicamos um *link* em que os alunos podem ouvir várias narrações de jogos de futebol do Brasil e de outros países. Não deixe de consultar esse material!

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

MODELINA

Além dos boxes "Biblioteca cultural", fornecemos a você referências bibliográficas comentadas ao longo dos capítulos (em magenta) e no **Suplemento para o professor**. Avalie a pertinência ou não de indicá-las aos seus alunos.

MODERNA

ISBN 978-65-5779-281-0

MODERNA