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

Experimenta COMPARTILHAR!

as experiências de compartilhar *quem se é*, de *engajar*, de *comentar* e de *descobrir* e *informar*

SE LIGA NAS LINGUAGENS

MANUAL DO PROFESSOR

Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias

MODERNA

MODERNA

WILTON ORMUNDO

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

CRISTIANE SINISCALCHI

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

ALINE FERNANDA FERREIRA

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

IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ

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

OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR

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

PRISCILLA VILAS BOAS

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

SE LIGA NAS LINGUAGENS

Experimenta COMPARTILHAR!

as experiências de compartilhar *quem se é*, de *engajar*, de *comentar* e de *descobrir* e *informar*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Coordenação editorial: Roberta Vaiano
Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Ana Maria Alvares, Debora Lima, Felipe Bio, Marília Gabriela M. Pagliaro, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira
Assistência editorial: Ana Paula Tietze da Cunha, Cintia Afarelli, Daniel Maduar Carvalho Mota, Felipe Amorim, Simone Herchcovitch de Castro
Apoio pedagógico: Andrea Vilas Boas Bourgogne, Felipe Amorim, Guilherme Oliveira, Heitor de Andrade Rodrigues, Igor Gasparini, Júlio Cattai, Leila Modenese, Luisa Marsiglio, Luiz Antonio Farina, Natasha Sant'Anna, Martha Maccaferri, Ricardo Sato
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Douglas Rodrigues José
Capa: Daniela Cunha
Foto: ViewStock/Getty Images
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Tiago Gomes
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, Daniela Ribeiro, Marcia Sato, Danielle Alcântara e Célia Rosa
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 o 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 (a maior parte delas original, exclusivamente produzidas para esta coleção), cartaz (de filme, peça de teatro etc.), reprodução de obra de arte (pintura, fotografia, grafite, mural etc.) e de capa de livro ou álbum de música foi pensado estrategicamente para dialogar com os adolescentes e seu(s) universo(s) particular(es).

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

Nessa mesma direção, nossa coleção prioriza o protagonismo dos alunos. Ao propor atividades de naturezas diversas, que provocam os jovens e os tira 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 os componentes 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.

PROVISÓRIA

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos VI

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

II. Somos tão jovens VII
- Essa tal de adolescência VII
- O projeto de vida na vida do adolescente 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) XVIII
  - Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento XXVI
- O componente Arte XXVII
  - Abordagem do ensino de Arte nesta coleção XXVIII
  - A Arte na BNCC, a BNCC na proposta desta coleção XXX
- O componente Língua Portuguesa XXXII
  - Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa XXXII
  - Os gêneros digitais XLII
- O componente Educação Física XLV
  - Os desafios da Educação Física no Ensino Médio XLV
  - A Educação Física na BNCC XLVI
  - A Educação Física dentro desta coleção XLVII
  - Organização do conhecimento da Educação Física na coleção XLVIII
  - Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção XLIX

IV. Práticas de ensino-aprendizagem XLIX
- A importância de avaliar XLIX
  - Estratégias nos eixos da leitura e da produção de textos na área de Linguagens LII
  - Grade relativa à avaliação do uso da língua (dentro e fora da área) LIII
  - Enem: uma prova em grande escala LIV
- Competências e habilidades LXI
- O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas LXII
- Metodologias ativas: aprofundamento LXV
- Pensar computacionalmente LXVIII

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

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

VII. Apresentação deste volume LXXVII

Unidade 1 – A experiência de contar quem eu sou LXXVII
- **Capítulo 1** (Arte) – Quando o teatro fala de seus criadores LXXVII
- **Capítulo 2** (LP) – Eu para os outros LXXVIII
- **Capítulo 3** (EF) – As lutas na minha vida LXXIX

Unidade 2 – A experiência do grito LXXX
- **Capítulo 1** (Arte) – Dançar para dizer o que penso LXXX
- **Capítulo 2** (LP) – A arte que provoca LXXXII
- **Capítulo 3** (EF) – Kiaaaai: o grito das lutas LXXXIII

Unidade 3 – A experiência do compartilhar LXXXIV
- **Capítulo 1** (Arte) – A arte de compartilhar LXXXIV
- **Capítulo 2** (LP) – (Com)Partilhar LXXXVII
- **Capítulo 3** (EF) – Me concede uma dança? LXXXVIII

Unidade 4 – A experiência de descobrir LXXXVIII
- **Capítulo 1** (Arte) – Músicas do nosso e de outros mundos LXXXVIII
- **Capítulo 2** (LP) – Descobrir junto XC
- **Capítulo 3** (EF) – *Click*: descobrindo dançar a dois XCII

Referências bibliográficas ..... **XCIII**

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. Somos tão jovens

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

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Essa tal de adolescência

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

EM MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A "hiper-racionalidade" é, segundo Siegel, um comportamento "moldado pelos impulsos elevados de gratificação do cérebro" (p. 68). O raciocínio hiper-racional é um processo cognitivo que advém "de um cálculo do cérebro que dá maior peso ao resultado positivo e não muito peso aos possíveis re-

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.

MODERNA

sultados negativos" (p. 69). Além disso, essa "escala tendendo para o positivo pode ser ativada especialmente quando os adolescentes andam com outros adolescentes ou quando acreditam que seus amigos, de alguma forma, verão suas ações" (p. 69). Para tornar concreta essa ideia, suponha que um adolescente tenha sido convidado para ir a uma festa, mas para isso ele precisará faltar a uma determinada aula do Ensino Médio noturno que ele cursa, na qual serão trabalhados alguns temas complexos da área de Ciências da Natureza. Sem dúvida, ele até tem consciência de que esses temas serão mais bem aprendidos se ensinados pelos seus professores, mas, utilizando o raciocínio hiper-racional, poderá tender a "dar mais importância aos benefícios calculados de uma ação [a alegria da festa, o prazer de estar com os amigos] do que aos riscos em potencial daquela ação [o prejuízo que virá com a avaliação sobre o assunto abordado na aula]" (p. 69). Pensando que adolescentes convivem predominantemente com adolescentes, certamente um potencializaria o mecanismo de hiper-racionalidade do outro, o que representa um grande risco para todos.

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

Falando só deste volume, os adolescentes poderão viver *experiências* de *contar quem são*, do *grito*, de *compartilhar* e de *descobrir* – por meio de uma série de atividades. 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 *informação*, da *participação política*, *de ser jovem*, da *finitude*, de *estudar*, de *se posicionar,* do *novo,* da *curadoria*, de *expor,* de *reconhecer direitos,* de *ver os diálogos da arte, midiática*, de *produzir conhecimento*... (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 jovem é contemplado nesta coleção, dentro dessa perspectiva da *experiência*, a unidade 1, *A experiência de contar quem eu sou*, é inteiramente dedicada ao autoconhecimento. A própria abertura da unidade já sugere isso quando optamos pelo lambe-lambe, *Procuro-me*, criado pela artista visual Lenora de Barros. No capítulo 1, "Quando o teatro fala de seus criadores", além de entrar em contato com um espetáculo produzido a partir de cartas trocadas por um casal real e por outro que teve como mote a separação, também real, dos artistas que nele atuam, os alunos são convidados a escrever uma carta para eles mesmos daqui a cinco anos e desenvolver um experimento cênico, de caráter autobiográfico. No capítulo 2, "Eu para os outros", os alunos já iniciam a sequência didática registrando, por meio de fotografias autorais, fragmentos do mundo que os cerca, depois leem editais de universidades que solicitam cartas em seus processos seletivos e têm a oportunidade de ler uma carta de motivação escrita por uma candidata ao curso de Administração Pública. Nela, a futura universitária apresenta sua história de vida. Posteriormente, os alunos experimentam escrever uma carta de motivação. Ainda nesse capítulo, eles conhecem uma nova modalidade de apresentação, o videocurrículo, e experimentam produzir um material desse gênero; em seguida, criam *gif*s autobiográficos e se expressam por meio de objetos de valor afetivo, inseridos em uma foto, baseada na série *All I own* ("Tudo o que tenho"), produzida pela fotógrafa sueca Sannah Kvist. Por fim, no capítulo 3, "As lutas na minha vida", os alunos conhecem a história, o sentido e os significados sociais de algumas lutas brasileiras,

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

MODELO

como a capoeira, a luta marajoara e o huka-huka, importantes expressões da identidade cultural nacional.

Na unidade 2, *A experiência do grito*, os alunos estudam e dançam uma dança de forte expressão jovem, o *breaking*, depois experienciam o envolvimento com o *slam*, batalha de versos que costuma ocorrer nas periferias das grandes cidades e que faz parte – assim como o *breaking* – da cultura *hip-hop*, que tem forte apelo junto aos jovens. Conhecem, ainda, o *Manifesto da antropofagia periférica*, e entendem que o grito, nas práticas corporais, é realizado para liberar energia, aumentar a força, aliviar a tensão e lidar com a raiva.

Na unidade 3, *A experiência do compartilhar*, os alunos entram em contato com um trabalho colaborativo desenvolvido pela artista Paula Trope, com jovens criadores, a obra *Morrinho*, na comunidade Pereira da Silva, no Rio de Janeiro (RJ), depois têm a oportunidade de planejar uma sociedade ideal, por meio de uma maquete, discutir alguns aspectos da comunicação entre indivíduos no contexto da interação digital, produzir (e problematizar) memes, falar sobre redes sociais, criar textos de ficção formados por *prints* das telas do celular e dançar juntos as chamadas danças de salão.

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 referencial para grande parte dos estudos subsequentes. Ele

EM PDF

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. Para tornar mais consciente a discussão sobre projeto de vida, propomos algumas ações bastante concretas nesta coleção.

Sabemos que um projeto de vida é feito de etapas complexas e de necessárias descobertas individuais e coletivas sobre quem somos. Nesse sentido, é essencial que os adolescentes, durante o Ensino Médio, tenham espaço para fazer exercícios sistemáticos (e planejados) de autoconhecimento a partir dos quais podem identificar gostos pessoais, anseios, sonhos, dificuldades socioemocionais, pontos fortes ligados às chamadas macrocompetências (resiliência, abertura para o novo etc.). Por isso, na unidade 1, *A experiência de contar quem eu sou*, os alunos têm a oportunidade de investigar aspectos de sua personalidade. No capítulo 1, "Quando o teatro fala de seus criadores", as artes cênicas abrem caminho para os alunos escreverem cartas para eles mesmos daqui a cinco anos e desenvolverem um experimento cênico, de caráter autobiográfico, tendo como referências as leituras que fizeram na sequência didática e a pergunta "Quem seu agora?". No capítulo 2, "Eu para os outros", por sua vez, os alunos mergulham no gênero edital de duas instituições de ensino e entendem a importância da escrita de uma carta de motivação. Eles têm, ainda, a oportunidade de analisar uma carta de motivação escrita por uma candidata ao curso de Administração Pública para, depois, escreverem sua própria carta. Nesse mesmo capítulo, os alunos conhecem uma nova modalidade de currículo, os videocurrículos, e experienciam produzir esse gênero de apresentação pessoal. Finalmente, produzem *gifs* autobiográficos e fotografias em que têm protagonismo objetos pessoais relevantes para a história dos alunos.

Pensando na capacidade de organização, gestão, criação e trabalho colaborativo, tão necessárias ao planejamento de um projeto de vida em longo prazo, neste volume, os alunos têm ainda a oportunidade de:

- experienciar a organização, em etapas, de uma enquete e de uma competição de poesia (*slam*) e de produzir um manifesto (no capítulo 2, "A arte que provoca" da unidade 2);
- pesquisar, em grupo, sobre cobertura jornalística de grandes eventos artísticos, como a 27ª Bienal Internacional de Arte, o projeto *Wrapped*, de Christo e Jeanne-Claude ou o projeto *Morrinho* e planejar e construir,

MODERNA

em etapas, uma maquete (no capítulo 1, "A arte de compartilhar" da unidade 3);

- produzir, em etapas, artigos de opinião defendendo um ponto de vista com argumentos e propriedade (no capítulo 2, "(Com)Partilhar" da unidade 3);
- produzir, em grupos, uma reportagem filmada (no capítulo 1 "Músicas do nosso e de outros mundos" na unidade 4);
- aprender a fazer uso produtivo e saudável dos *sites* de busca da internet e organizar um fórum de debates (no capítulo 2, "Descobrir junto" da unidade 4).

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 ocorre no capítulo 2, "Descobrir junto", da unidade 4, em que eles entram em contato com a engenheira agrônoma Johanna Döbereiner para refletir se se sentem ou não inspirados a seguir uma carreira nessa área.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Adolescência e saúde mental

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

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

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

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

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

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovocada (automutilação e suicídio) e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. Nessa perspectiva, é importante considerar que alunos, professores, coordenadores, diretores, colaboradores administrativos, assistentes de pátio, profissionais da limpeza, da cantina e da portaria

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

MODERNA

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 objetivo de auxiliar os alunos, ou seja, apoiar pessoas com a vida afetada pela morte. A ideia é intervir nos amigos, irmãos, pais, professores, colegas da escola e buscar estratégias para desenvolver resiliência e postura de enfrentamento de problemas para que eles possam viver com menos estresse e maior produtividade (Scavacini, 2018).

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

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

EDITORIA

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

O que é *bullying*?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem seus pares que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades) (Tognetta e Vinha, 2008). A **prevenção terciária** é um conjunto de ações de tratamento e providências promovidas após a situação instalada: intervenção social; intervenção nos "autores" (atividades que estimulem a cooperação dos estudantes nos espaços de convivência); intervenção nos "alvos" (propostas de estratégias de desenvolvimento da assertividade para vítimas e exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a autoestima das vítimas para que elas se defendam de seus agressores).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Exemplificando como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, no volume 1, *A experiência de contar quem eu sou*, os alunos têm a oportunidade realizar uma série de atividades que convidam ao autoconhecimento e a livre expressão de ideias. Nessa grande sequência didática, os aprendizes escrevem cartas para eles mesmos, "discutem" o conceito de realidade, representam cenas autobiográficos, fotografam, produzem cartas de motivação e videocurrículo, criam *gifs* autobiográficos, montam cenários significativos para autorretratos. Na unidade 2, *A experiência do grito*, os estudantes se expressam (dentro da chamada cultura *hip-hop*) por meio da dança *breaking* e do *slam*, falam de injustiça, problemas sociais e desigualdade, fazem enquete, escrevem manifesto, expressam-se por meio do grito no campo das artes marciais. Na unidade 3, *A experiência do compartilhar*, os alunos criam uma maquete representando utopias, pensam em cidades ideais, analisam criticamente mensagens de internet e memes, refletem sobre contextos em que as pessoas são inadequadas, cruéis de preconceituosas na internet, discutem sobre "vida sem rede", criam textos de ficção a partir de *prints* de telas do celular, dançam, entre outras atividades saudáveis e que convidam ao diálogo, à cultura de paz, à saúde física e psicológica.

Um mundo na coleção e na vida dos jovens

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

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

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

Nesta coleção, que parte da proposta de vivências concretas de *experiências* pelos alunos a partir da(o) mobilização/desenvolvimento de competências e habilidades, as CEL 1, 2, 3 (que se articulam com as CG 1, 2, 3) são trabalhadas todo o tempo em todos os capítulos, de forma transversal. Neste volume, na unidade 2, *A experiência do grito*, no capítulo 1, "Dançar para dizer o que penso", por exemplo, os alunos conhecem a história do movimento *hip-hop* e têm a oportunidade de entrar em contato com uma manifestação artística bastante presente nas periferias das grandes cidades hoje, o *breaking*, depois veem que uma dança como essa, inicialmente feita para protestar contra as injustiças, se transforma em abertura de um programa popular de televisão. No capítulo 2, "A arte que provoca", conhecem um fenômeno cultural que tem sido bastante mobilizado atualmente, as batalhas de versos (os *slams*), depois fazem uma enquete para pesquisar se os brasileiros conhecem a literatura que se faz hoje no país e experimentam escrever um manifesto.

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

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

EM ABERTA

volume: conhecem um teatro que pretende investigar histórias reais – inclusive dos artistas que estão no palco –, dançam o *breaking*, organizam um *slam*, entram em contato com artes marciais, analisam obras expostas em uma das maiores bienais de arte do mundo, discutem as várias interações feitas na internet, produzem memes, "printam" telas do celular para compor uma história, se envolvem, na prática, com danças de salão, conhecem músicas indígenas, africanas e indianas, entram em contato com o trabalho de pesquisa feito hoje por especialistas de várias áreas do conhecimento, falam sobre os riscos do plágio no campo acadêmico, aprendem a acessar a internet para pesquisas qualificadas, falam sobre a "glamourização" das danças na TV; (na coleção como um todo) investigam de que forma uma dança criada nas periferias, como o passinho, se transforma em produto midiático altamente rentável; exercitam diferentes olhares sobre a prática de um esporte controverso como o MMA; entram em contato com criadores que, em parceria com o público, utilizam o teatro como forma de ampliar a consciência crítica dos espectadores; transformam-se em curadores, coletando dados, pesquisando, divulgando e checando informações; os aprendizes entendem de que forma aquilo que eles escolhem consumir artisticamente hoje está ligado ao trabalho do jornalismo cultural e dos assessores de imprensa; conhecem um tipo de música experimental que aproveita os sons quase banais do cotidiano em suas composições; compreendem de que forma uma arte como a dança pode sair dos palcos convencionais e adentrar a vida cotidiana das cidades; conhecem danças populares, que não envelhecem e que são patrimônios imateriais importantíssimos para a identidade dos brasileiros, como o frevo; aprendem a identificar de que forma um conhecimento científico, inacessível para os leigos, se transforma em artigo e vídeo de divulgação científica; analisam criticamente o fenômeno das chamadas *fake news*, da pós-verdade, da manipulação possibilitada pelos algoritmos; percebem a importância das empresas de *fact-checking* no combate à desinformação; realizam estudos de caso no campo esportivo; entre outros *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores); etc.

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

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

Experimentar para poder *experienciar* o mundo

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

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

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

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

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

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

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

OBRA COMPLETA

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

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

Algo muito diferente de o aluno ler, em grupo, 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 a partir deles por profissionais, 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 do grito)*, no capítulo 1, "Dançar para dizer o que penso", convida-se o aluno a se "ex-por", como define Larrosa, por meio da vivência efetiva de alguns movimentos da dança *breaking*, 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, "Kiaaaai: o grito das lutas", o aluno sai do campo teórico das artes marciais para experenciar, na seção **Bora pra quadra?**, alguns jogos de lutas de longa distância, e também na unidade 3, no capítulo 3, "Me concede uma dança?", na qual o aluno tem a oportunidade de experienciar, na seção **Bora pra quadra?**, alguns passos de gafieira que o levarão, em etapas posteriores, à construção de uma coreografia dessa modalidade.

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 do compartilhar*), no capítulo 2, "(Com)Partilhar", os alunos experienciam produzir memes (na seção **Experimentando produzir memes**) e assumir o papel de um articulista (**Experimentando ser articulista**), em lugar de apenas analisar um meme e um artigo de opinião a partir de questões mediadoras. Ainda na unidade 3, no capítulo 3, "Me concede uma dança?", os alunos experimentam, em **Bora pra quadra?**, passos da dança gafieira.

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

CÓPIA

que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (p. 28).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

III. A área de Linguagens e suas Tecnologias

Abordagem teórico-metodológica

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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.

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). Há ainda um volume em que o campo de atuação da vida pessoal abre espaço para *A experiência profissional*; o jornalístico-midiático para *A experiência jornalística;* o artístico para *A experiência identitária;* o das práticas de estudo e pesquisa para *A experiência de se informar.* Em outro volume, o campo de atuação na vida pública inspira *A experiência da participação política*; o da vida pessoal, *A experiência de ser jovem*; o artístico, *A experiência da finitude*; o das práticas de estudo e pesquisa, *A experiência de estudar*. Em outro volume, o campo de atuação na vida pública inspira *A experiência de se posicionar*; o artístico, *A experiência do novo*; o jornalístico-midiático, *A experiência da curadoria*; o das práticas de estudo e pesquisa, *A experiência de expor*. Finalmente, um volume parte do campo de atuação da vida pública para *A experiência de reconhecer direitos*; do campo de atuação artístico para *A experiência de ver os diálogos da arte*; do campo jornalístico-midiático para *A experiência midiática*; do campo das práticas de estudos e pesquisa para *A experiência de produzir conhecimento*.

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

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

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

MODERNA

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

	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?

MODERNA

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

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

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

MODERNA

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

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

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

16. Grifo consta na BNCC.

interação" e "articulação" "entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saber adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho" (BNCC, p. 479). Essa Resolução trata também da "transdisciplinaridade" como objetivo educacional, conceito que vale a pena problematizar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

CÓPIA

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.

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

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

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

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

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

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

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

(1) "leem" uma foto de cena teatral registrada por Lenise Pinheiro, uma passagem de *220 cartas de amor*, espetáculo epistolar, e de *Festa de separação – um documentário cênico*, dois editais de universidade que solicitam cartas de motivação, uma carta de motivação de uma candidata, um "comentário" do narrador do romance *Minha querida Sputnik*, duas transcrições de videocurrículos, um *gif* sobre a pintora mexicana Frida Kahlo, uma foto do projeto *All I own* ["Tudo o que tenho"], transcrições do episódio "Terra de luta: as origens da luta no Brasil", da série *Espírito de luta* (nas seções **Leitura**, **E se a gente...?** e **Expressão** e no boxe **Bate-papo de respeito**);

(2) "batem um papo" crítico e com propriedade com os artistas Janaína Leite e Fepa, com o narrador do romance *Minha querida Sputnik*, de Haruki Murakami, e com Mestre Nenel, mestre de capoeira (nos boxes **Bate-papo de respeito**);

(3) discutem com os colegas a respeito das mudanças trazidas pela digitalização das correspondências (no boxe **Fala aí!**);

(4) são (ou não) inspirados por obras de arte da dramaturgia que contam histórias reais, dos próprios artistas, por uma fotógrafa que dedicou a vida a registrar cenas de teatro e pela carreira na área de fotografia e por uma carta de motivação escrita por uma jovem aluna bolsista (nas seções **Inspira?** e **Leitura**);

(5) investigam a origem da palavra "autobiografia", narrativas epistolares, um mito narrado pelo filósofo Platão, os cursos de Administração Pública e Administração de Empresas, as lutas que nasceram no Brasil, huka-huka, marajoara e capoeira, e sobre a categorização da capoeira (nos boxes **Investigue**);

(6) ampliam sua "biblioteca cultural", no boxe de mesmo nome, acessando o *site* do espetáculo *220 cartas de amor* e o documentário audiovisual *Festa de separação* e conhecendo o documentário *Anderson Silva: como água*, sobre esse lutador;

(7) finalmente, produzem, seguindo etapas, uma carta, um experimento cênico de caráter autobiográfico, fotografias de detalhes de um espaço físico, uma carta de motivação, um videocurrículo, um *gif* autobiográfico, uma fotografia baseada em um projeto, um depoimento sobre uma luta pessoal para superar um desafio corporal e experienciam movimentos das lutas huka-huka, marajoara e capoeira (nas seções **E se a gente...?**, **Experimentando**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**).

Como conjunto, essa primeira unidade 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.

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

EM PROVA

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Conexões com saberes de outras áreas do conhecimento

Procuramos também, quando era pertinente e cabível, estabelecer relações entre os saberes desenvolvidos na área de Linguagens e suas Tecnologias e aqueles desenvolvidos por outras áreas do conhecimento. Essas conexões são viabilizadas, em geral, nas seções **Leitura**, **Experimentando** e **Expressão**. A título de exemplo, dentro da unidade 1, *A experiência de contar quem eu sou*, o capítulo 1, "Quando o teatro fala de seus criadores", abre caminhos bastantes viáveis para um trabalho conjunto com Filosofia. Esse componente poderia contribuir muito com uma discussão filosófica sobre o amor (o texto da **Leitura 2** faz, inclusive, uma referência ao mito das metades, narrado por Platão). O capítulo 3, "As lutas na minha vida", por sua vez, abre espaço para um trabalho interdisciplinar com Sociologia, pensando na ideia de construção de identidade.

Na unidade 2, *A experiência do grito*, os capítulos 1, "Dançar para dizer o que penso", e 2, "A arte que provoca", podem ser trabalhados em conjunto com os professores de História e de Geografia. Esses componentes poderiam resgatar a riquíssima história do movimento *hip-hop* para falar de *breaking* e *slam*. O capítulo 3, "Kiaaaai: o grito das lutas", por sua vez, poderia contar com o professor de História no resgate histórico da imigração japonesa no Brasil e da influência desse povo sobre nossa cultura.

Na unidade 3, *A experiência do compartilhar*, o capítulo 2, "(Com)Partilhar", oferece uma ótima oportunidade da participação do professor de Filosofia em debates sobre os limites do humor e acerca da dependência psicológica dos jovens nas redes sociais, especialmente nas seções **E se a gente fizesse uma pausa para refletir?** e em **E se a gente discutisse mais?.**

Na unidade 4, *A experiência de descobrir*, o capítulo "Músicas do nosso e de outros mundos" pode ser inteiramente desenvolvido com o apoio do professor de Sociologia. O capítulo 2, "Descobrir junto", dedicado ao trabalho com pesquisa, se enriquecerá muito com o apoio do professor de Biologia na **Leitura 1**, com a participação dos professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias em uma aula magna relacionada à **Leitura 3**; com a contribuição dos professores de Biologia ("Itinerário 1"), Física ("Itinerário 2") e História ("Itinerário 3") nas pesquisas propostas na seção **E se a gente acessasse outros lugares?**.

Lembramos que os inúmeros boxes **Investigue** espalhados pela coleção também podem abrir caminhos para trabalhos interdisciplinares. Eventualmente, procuramos indicar ainda 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 2, que trabalha *A experiência do grito*, inspirada no campo artístico, no capítulo 2, "A arte que provoca", os alunos são convidados a fazer uma enquete (em diálogo com a habilidade EM13LP33) na seção **E se a gente fizesse uma enquete?**. Usando o formato de enquete, os alunos pesquisam se os brasileiros conhecem a literatura produzida atualmente no Brasil e como a avaliam. Para isso, seguem etapas em que

- **planejam (Etapa 1)**: pensam e formulam perguntas que possam produzir informações sobre o que desejam saber; formulam as perguntas de modo a conseguir transformar as respostas em dados numéricos; avaliam se vale a pena apresentar um ou mais exemplos de produção contemporânea (um miniconto, por exemplo) para avaliação dos leitores; perguntam objetivamente se os entrevistados frequentam *slams*, saraus, batalhas de rimas, batalhas de repentes etc.; definem os segmentos da população que devem responder à enquete; selecionam as ferramentas que possibilitam a coleta de informação (plataformas gratuitas na internet, por exemplo);
- **preparam e aplicam a enquete (Etapa 2)**: planejam a aplicação da enquete; elaboram uma estratégia para que ela chegue aos diferentes grupos definidos; optam por fazer a pesquisa presencialmente (entrevistar pessoas que frequentam a biblioteca municipal, por exemplo); iniciam a coleta de dados, considerando o prazo dado por seu professor;
- **compilam e analisam informações (Etapa 3)**: preparam gráficos com os resultados da enquete por segmentos e gráficos que estabeleçam comparações; fazem revisão do material para verificar se não houve algum equívoco no lançamento das informações;
- **divulgam resultados pensando em duas finalidades (Etapa 4)**: divulgação pública (exposição, na escola, dos gráficos produzidos); discussão dos resultados (feita a partir do que a enquete "contou" para os alunos).

Finalmente, para facilitar nossa comunicação com os alunos e com você, professor, indicamos, por meio dos boxes **Tá ligado!**,

EM OBRA

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

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

O componente Arte

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

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

Nos anos 1930, nossa educação era fortemente influenciada pelo pensamento da **Escola Nova**, um movimento de renovação do ensino especialmente difundido na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil[20] que concebia a educação como responsável por formar sujeitos sensíveis, críticos e conscientes de si e de seu papel para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Consideravam-se os alunos como participantes e sujeitos atuantes de seu processo de aprendizagem, capazes de estabelecer relações entre aquilo que era aprendido em sala de aula e seus contextos de vida. Um dos precursores do movimento escolanovista foi o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859-1952).

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

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

Como não houve, entretanto, planejamento prévio para essa inclusão curricular, a Educação Artística passou a ser ensinada por professores sem formação no campo da Arte. Para dar conta de resolver esse problema, o governo federal cria, em 1973, cursos de licenciatura de curta duração em Educação Artística. Apesar de esse período inaugurar a formação profissional em arte-educação, os cursos, que tinham duração 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

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.

MODERNA

o ensino de Arte na escola havia tomado nos anos anteriores, buscando devolver a esse componente a importância que ele havia adquirido nos tempos das Escolinhas de Arte do Brasil.

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

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

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

Abordagem do ensino de Arte nesta coleção

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

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

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

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

A abordagem triangular

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

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Ilustração esquemática da abordagem triangular.

No início, chamada de "proposta triangular", a denominação foi modificada para que o professor tivesse autonomia para desenvolver sua própria metodologia com base nesse pensamento. Segundo Ana Mae Barbosa (2010), "A abordagem triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula. A abordagem

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

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

MODERNA

triangular é aberta a interpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas gerou também interpretações que a enriqueceram, ampliaram […]" (p. 11).

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

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

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

O eixo da leitura

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

Nesta coleção, o eixo da leitura é contemplado, sobretudo, nas seções **Leitura** (estruturadas a partir das questões presentes em **Papo aberto** e **Por dentro**) e nas reflexões sobre as produções dos próprios alunos nas seções **Experimentando**, **E se a gente…?** e **Expressão**. Nessas seções, os alunos são convidados a refletir sobre as produções artísticas, seus pressupostos e o modo como se relacionam com o que "leem". Um exemplo disso está na unidade 1 (*A experiência de contar que eu sou*), no capítulo 1, "Quando o teatro fala de seus criadores", em que aluno é convidado a ler, na seção **Leitura 1**, um excerto de um texto teatral, composto de quatro cartas editadas pelo autor do texto. Essa produção é analisada na seção, e o aluno é convidado a mergulhar nessa troca de correspondências de maneira ativa. Nas questões que compõem o **Papo aberto sobre o texto teatral**, os alunos fazem uma leitura oral mais livre da cena que leram e têm a oportunidade de falar, se for possível, da infância e juventude dos seus pais, da importância de se conhecer sua história de origem, da escrita de cartas, da experiência de esperar uma resposta (tão típica do universo das cartas), da imaginação. Em **Por dentro do texto teatral**, por sua vez, a leitura é outra. Os alunos fazem uma leitura, registrada em texto escrito, relacionada mais aos elementos que o texto oferece, sem deixar, entretanto, de emitir opiniões pessoais sobre o que leram. 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 escrevesse uma carta?**, no capítulo 1, "Quando o teatro fala de seus criadores", em que os alunos são convidados a escrever uma carta, ocupando, ao mesmo tempo, as posições de remetente e de destinatário (ele mesmo daqui a cinco anos).

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 já referido capítulo 1, "Quando o teatro fala de seus criadores", propõe um diálogo qualificado dos alunos com o pensamento do filósofo e músico Fepa e da atriz e dramaturga Janaina Leite

MODELO

sobre o conceito de realidade e de ficção dentro do espetáculo *Festa de separação – documentário cênico*. Já o boxe **Inspira?**, presente no capítulo 1, "Dançar para dizer o que penso", dentro da unidade 2, *A experiência do grito*, propõe que os alunos pesquisem sobre a trajetória dos artistas da Companhia Urbana de Dança e que reflitam sobre a viabilidade de se dançar profissionalmente (no caso, as danças inseridas na cultura *hip-hop*, como o *breaking*), em diálogo com a análise que fizeram na **Leitura 2**.

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

A Arte na BNCC, a BNCC na proposta desta coleção

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

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

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

Estes seis livros não intencionam elitizar a arte. Ao contrário. Acreditamos ser um direito dos alunos, de qualquer parte do país, ter contato com um tipo de arte que, infelizmente, pode ser inacessível a muitos por inúmeras razões, inclusive econômicas. Isso não significa que não tenhamos selecionado obras que não dialoguem, ainda que pareçam complexas demais, com a(s) juventude(s) que habita(m) e inspira(m) a coleção. Na prática, a título de exemplo, em um único volume, os alunos "leem", sempre de forma contextualizada, como preconizam a BNCC e a abordagem triangular, um fragmento da peça *220 cartas de amor* e *Festa de separação – um documentário cênico*, o pensamento dos artistas Fepa e Janaina Leite, escrevem cartas e desenvolvem um experimento cênico autobiográfico; "leem" um *teaser* da obra *Dança por correio*, o pensamento do artista Márcio Greyk, um *teaser* da obra *Nêgo (eu.ele.nós,tudo preto)* e dançam *breaking*; "leem" uma obra de Gordon Matta-Clark, fotos do *Morrinho*, a obra *Cumulonimbus*, o pensamento da artista Paula Trope, pesquisam cobertura jornalística de grandes eventos de arte, criam, em formato de maquete, uma sociedade ideal; "leem" a música indígena "Kworo kango", o pensamento de Marlui Miranda, a música indiana "Bhimpalasi", a música e dança da etnia africana Ewe e produzem uma reportagem filmada.

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

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

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

A coleção apresenta também inúmeras propostas de experiências de investigação artística, individuais e coletivas, por meio das quais os alunos poderão pesquisar assuntos diversos considerando aspectos históricos, sociais, políticos e culturais e, ainda, desenvolver os próprios modos de estabelecer conexões entre os acontecimentos do mundo e o modo como estes os afetam, afetam as pessoas ao seu redor e aquelas que ocupam contextos sociais diferentes dos seus. São fornecidos, assim, subsídios para que os alunos se posicionem ativamente sobre

OBRA

a arte e o fazer artístico. Nesse caminho de pesquisa, bastante incentivada pela BNCC, no capítulo "Músicas do nosso e de outros mundos", no contexto da análise, na **Leitura 2**, de um trecho de uma interpretação do *raga* "Bhimpalasi", os alunos são convidados a pesquisar, no boxe **Investigue**, sobre os elementos *vadya*, *gita* e *nrtta*, presentes nos textos antigos da tradição musical indiana, que remontam ao século XIII.

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. Na unidade 4, que trata d*A experiência de descobrir*, no já citado capítulo 1, "Músicas do nosso e de outros mundos", por exemplo, os alunos são apresentados ao trabalho artístico do grupo étnico Kayapó pela música "Kworo kango".

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

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.

MODERNA

de ensino-aprendizagem dessa linguagem artística prevê que os alunos entrem em contato com seus próprios modos de se movimentar, falar e interagir, por meio de gestos expressivos, com os outros no mundo.

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

O componente Língua Portuguesa

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

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

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

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

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

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

Princípios teórico-metodológicos gerais do componente Língua Portuguesa

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

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

EM PROVA

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

Práticas de linguagem: leitura/escuta

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

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

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

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

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

Nesta coleção, propusemos atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar, inferir etc.) com diferentes graus de dificuldade. Incluímos, ainda, questões que exigem expressão oral da opinião acerca de temas éticos, políticos, morais ou estéticos, notadamente nos boxes **Fala aí!**, que convidam o aluno ao posicionamento crítico, à argumentação e ao debate com colegas e professores; 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*

MODERNA

e autocuidado (competência 8), a *empatia e cooperação* (competência 9) e a *responsabilidade e cidadania* (competência 10).[26]

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

Diferentemente dos livros de Língua Portuguesa publicados anteriormente à reforma do Ensino Médio, em que os gêneros textuais são organizados, em geral, por domínios discursivos (instrucional, publicitário, lazer, interpessoal etc.), distribuídos em três volumes, nesta coleção, de seis volumes, o que os une é, como já explicamos anteriormente, o tipo de *experiência* que propomos que o aluno viva em cada unidade. Por isso, em um mesmo capítulo, o aluno pode, por exemplo, iniciar assistindo a um **vídeo** em que há uma fala de uma cientista, depois ler um **artigo de divulgação científica**, analisar um **infográfico**, ler uma **transcrição** de uma fala proferida em um vídeo (acompanhada pela reprodução de imagens), posteriormente ele pode ser convidado a criar uma ***playlist* comentada**, ler um **comentário** feito por um estudioso em um congresso e, finalmente, fechar o capítulo sendo instruído a produzir um ***podcast***. Tudo isso em um único capítulo.

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

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

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

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

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

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

Para tanto, na seção **Leitura**, estudam-se textos de variados gêneros, relacionados aos vários campos de atuação social, os quais colocam o estudante na posição de leitor, ouvinte e espectador. Essa diversidade permite contemplar

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

REPRODUÇÃO

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, como funciona um projeto de lei (PL), dominam sua estrutura formal (ementa, proposta e justificação), entendem que um PL pode ser proposto por membros dos três poderes ou por iniciativa popular, porque analisaram um parecer e aprenderam a fazer uma consulta pública de um PL na internet. Procuramos garantir na coleção, pelo desenvolvimento de competências e habilidades, que os alunos não sejam, por exemplo, ludibriados pelas chamadas *fake news* (ou "desinformação"), que compreendam o conceito de pós-verdade e a importância das *fact-checkings*, que entendam o poder de manipulação dos algoritmos sobre suas escolhas e que recorram a argumentos consistentes para discordar de um especialista ou para participar de um debate. Selecionamos, ainda, textos e atividades que incentivam uma cultura de paz e que tratam de temas importantes e delicados como a morte e a depressão. Além disso, trabalhamos com os alunos a autorrepresentatividade, a investigação de sua subjetividade e a importância de elaborar um projeto de vida cidadão, pensando no mercado profissional de um futuro que está bem próximo, mas também no bem coletivo (ver quadro no LE em que são apresentados os volumes e o tipo de experiência que cada unidade desenvolve).

Os gêneros literários nos capítulos de Língua Portuguesa

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

Em relação à "progressão das aprendizagens e habilidades" do Ensino Fundamental – Anos Finais para o Ensino Médio, a BNCC prevê que haja, nos Anos Finais da Educação Básica, a "ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popu-

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.

EDITORIA

lar, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação" (p. 500), a "inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana" (p. 500) e a contemplação da escrita literária que "também se mostra rica em possiblidades expressivas" (p. 503).

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

Não deixamos de reforçar,[28] nos volumes da coleção, os laços dos alunos com referências importantes do cânone literário, como Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, José Saramago, Camões, Dias Gomes, entre outros, e com alguns autores clássicos estrangeiros, como Arthur Conan Doyle, Shakespeare e Goethe. Além deles, os estudantes poderão encontrar nas páginas da coleção – em diálogo direto com o que a BNCC propõe – muitos autores contemporâneos e plurais como Milton Hatoum, João Anzanello Carrascoza, Daniel Galera, Marcelino Freire, Rayane Leão, Ricardo Aleixo, Vinícius Calderoni, Márcia Wayna Kambeba, Helena Kolody, Marcelo Sabes, Carlos de Assumpção, Sulami Katy, Tiago Ferro, Marcos Bassini, Ricardo Lísias, Nempuku Sato, Maria Firmina dos Reis, Éle Semog etc., e, entre eles, escritores fora do circuito literário mais prestigiado pela imprensa, mas com uma produção altamente reconhecida pelos meios acadêmicos, como é o caso de Carlos de Assumpção. Essa seleção variada de autores possibilitará um contato dos alunos tanto com textos canônicos, tradicionais, reconhecidos pela crítica, como o poema épico *Os Lusíadas*, de Camões, e "O navio negreiro", de Castro Alves (ambos explorados na unidade 2, *A experiência do grito*, no capítulo 2, "A arte que provoca") 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 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 (explorado na unidade 2, *A experiência do grito*, no capítulo 2, "A arte que provoca"), para problematizar determinadas certezas que temos.

Além disso, a chamada novíssima literatura contemporânea, muitas vezes influenciada pelo universo digital e pelas vozes das periferias, também possibilita a leitura afetiva de que fala Jouve. A título de exemplo, no já referido capítulo 2 "A arte que provoca", os alunos conhecem, dentro da seção

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.

Leitura 1, uma produção que circula em um evento específico, o *slam*: os versos da poeta *slammer* Cristal Rocha. Nos volumes, os alunos têm ainda a oportunidade de ler textos produzidos especialmente para circular na *web* (como os *webquadrinhos* e os *instapoemas*), tão caros ao universo dos adolescentes.

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**.

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

Práticas de linguagem: produção de texto

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

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

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

O eixo de produção de textos atravessa essas três partes que compõem cada capítulo da coleção, está atrelado (de forma direta ou indireta) às seções de **Leitura** (**Leitura 1**, **Leitura 2**, **Leitura 3** etc.), facilitadoras das *experiências* propostas nas unidades, e tem diferentes "níveis" e objetivos. Nossa experiência como

MODERNA

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

Como exemplo, no capítulo 2, "(Com)Partilhar", na unidade 3, *A experiência do compartilhar*, o aprendiz estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "A linguagem múltipla nas conversas eletrônicas", depois é convidado, orientado pelo boxe **Desafio de linguagem**, a analisar uma foto, postada em uma rede social na internet, e comentar utilizando recursos da linguagem não verbal.

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. A título de exemplo, no capítulo 2, "Eu para os outros", da unidade 1, *A experiência de contar quem eu sou*, deste volume, o aluno redige uma carta de motivação na seção **Experimentando escrever uma carta de motivação**.

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

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

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

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

(4) preparação do texto para divulgação; divulgação.

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

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

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

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

O processo de avaliação, revisão e reescrita do texto considera, ainda, os aspectos linguísticos, sobretudo os pertinentes à apropriação da linguagem escrita (trataremos desse aspecto no tópico adiante, "Práticas de linguagem: análise linguística/semiótica"). O aluno que avalia seu colega deve indicar equívocos relativos à segmentação, à ortografia, à concordância verbal etc., e é importante orientar a turma a consultar dicionários, gramáticas e você, em caso de dúvida. O aspecto linguístico, entretanto, não está incluso concretamente no quadro de critérios de avaliação (rubrica de correção), porque nossa experiência como professores de Língua Portuguesa mostra que, mesmo

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

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

EM ABERTO

nessa etapa do desenvolvimento cognitivo, os alunos ainda não têm pleno domínio das orientações da norma-padrão, nem das amplas e várias modificações que os falantes provocam nela nas diversas situações comunicativas. Entendemos que, neste momento, seja trabalho do professor de Língua Portuguesa, um especialista, analisar o uso da língua pelo produtor do texto e aceitar ou não, de acordo com seus objetivos pedagógicos, desvios em relação às regras, considerando não apenas aspectos relativos ao gênero produzido e à situação de comunicação em que se insere, como também particularidades do desenvolvimento da turma e de cada aluno individualmente.

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

Como mencionamos anteriormente, para dar conta de ampliar o trabalho com a *experiência* proposta na unidade, criamos uma segunda parte nos capítulos de Língua Portuguesa, o **Experimentando +**.[31] Nessa segunda etapa, novas reflexões poderão ser feitas por meio de outras leituras e propostas de produção textual (novamente dentro das seções **Leitura 3**, **4** etc.). Assim, no capítulo 2, unidade 1, para aprofundar a *experiência* da unidade, que é *de contar quem eu sou*, após fotografar na seção **E se a gente fotografasse?**, ler editais de universidades, na **Leitura 1**, conhecer uma carta de motivação, na **Leitura 2**, discutir "A construção da imagem de si mesmo", na seção **Se eu quiser aprender +**, fazer um **Desafio de linguagem**, experimentar escrever uma carta de motivação, em **Experimentando +** (segunda parte da sequência didática), o aluno, na **Leitura 3**, conhece dois videocurrículos, depois é convidado a uma nova produção. Na seção **Experimentando fazer um videocurrículo**, o aprendiz é orientado a criar um texto desse gênero para se apresentar. Depois, para fechar essa segunda etapa de trabalho, brinca com a produção autoral de *gifs* autobiográficos.

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 já citado capítulo 2, "Eu para os outros", por exemplo, os alunos são convidados a realizar uma atividade que conversa com as artes visuais: a produção de uma foto autoral que registrem "esculturas" feitas a partir de objetos pessoais. Conforme a BNCC nos recorda, atividades como essa contribuem para ampliar "as possibilidades de produção de sentidos" e para engajar os alunos em "práticas autorais" (EM13LP17, p. 509).

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, inspirados n*A experiência do grito,* no capítulo 2, "A arte que provoca", os alunos se envolvem no processo de planejamento, elaboração, revisão e divulgação de um manifesto e na produção de poemas para serem lidos em uma competição de *slam*, aberta a todos os anos.

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

Práticas de linguagem: oralidade

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

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.

REPRODUÇÃO

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

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

A abordagem desses gêneros põe em destaque os diferentes processos de interação – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação. No capítulo 2 ("Descobrir junto") da unidade 4, *A experiência de descobrir*, na seção **Expressão**, por exemplo, o aluno participa de um fórum de debates. Nessa atividade, os aprendizes têm a oportunidade de definir temas, organizar equipes, avaliar etc. Na unidade 3, *A experiência do compartilhar*, no capítulo 2, "(Com)Partilhar", por sua vez, nas seções **E se a gente fizesse uma pausa para refletir?** e **E se a gente discutisse mais?**, os alunos também são convidados à expressão oral. Nesse tipo de atividade, em geral, chama-se a atenção dos alunos para aspectos como a necessidade de cumprimentar os participantes e pedir a palavra, a função do uso de expressões como "concordo totalmente", "discordo em partes", "quero acrescentar mais um exemplo", o necessário respeito aos turnos conversacionais, a importância da não elevação da voz e da gesticulação excessiva, o necessário uso de uma linguagem formal monitorada e o cuidado com o ritmo da fala dos participantes.

Estudam-se também na coleção situações de oralização de textos em diferentes contextos, como a produção de *podcasts*, resenhas em vídeos, encenações teatrais, videocurrículo, discurso oral em defesa de uma causa, *workshops*. As situações de oralidade apresentam-se inseridas nos diferentes campos de atuação social e nas *experiências* propostas a partir deles. No capítulo 2, "Eu para os outros", dentro da unidade 1 (*A experiência de contar quem eu sou*), por exemplo, a oralidade tem primeiro plano com a proposta da criação de um videocurrículo apoiado na carta de motivação que os alunos já produziram em seção anterior. Chama-se atenção, nessa atividade para, por exemplo, o grau de formalidade adequado ao contexto e suas implicações no nível de linguagem, no espaço escolhido para a gravação 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 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.

EM MODERNA

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, por exemplo, relacionado ao gênero notícia, estudar o discurso reportado, relacionado aos gêneros PL e parecer, estudar os recursos coesivos no texto argumentativo (conectores); relacionado ao gênero texto teatral, analisar a linguagem como elemento de caracterização (marcas de variedades linguísticas); relacionado ao gênero artigo de divulgação científica, estudar mecanismos linguísticos que garantem a interlocução com o leitor; relacionado a um texto em que uma agência de checagem de notícias apresenta sua metodologia de trabalho, o estudante pode estudar os mecanismos linguísticos que garantem a impessoalidade de um texto, entre outros exemplos.

Atrelado à seção **Se eu quiser aprender +** está o boxe **Desafio de linguagem**,[33] por meio do qual o aluno, é convidado a tornar ainda mais significativa sua aprendizagem por meio de uma produção textual de menor extensão, diretamente ligada àquilo que aprendeu ou retomou. Como exemplo, no capítulo 2, "Descobrindo junto", na unidade 4, *A experiência de descobrir*, o aprendiz estuda, na seção **Se eu quiser aprender +**, "A costura de falas", depois é convidado, orientado pelo boxe **Desafio de linguagem**, a retomar a discussão sobre regência do verbo *chegar*, feita na *Etapa 3* da seção **E se a gente discutisse gramática?** para formular um parágrafo em que exporá diferentes opiniões acerca dessa regência.

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

33. Esse boxe já foi explorado nos tópicos anteriores.

MANUAL DO PROFESSOR

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

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Os gêneros digitais

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

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

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

Dentro desse contexto, surge um aspecto a que a escola – e a sociedade em geral – deve estar atenta: a urgência do desenvolvimento de técnicas que nos tornem aptos a lidar criticamente com a grande massa de texto que acessamos por opção ou que recebemos involuntariamente (pelas redes sociais, por exemplo). É preciso ampliar as práticas que envolvem o tratamento das informações, contribuindo para a ampliação da leitura crítica e da filtragem. É necessário, ainda, reforçar as práticas de diálogo e de respeito ao outro para que os discursos violentos dos intolerantes sejam vetados e os debates possam ocorrer de forma ética e respeitosa. Essa preocupação em educar os alunos para lidar com um mundo que ainda é novo, mesmo para os professores e outros adultos de referência para os jovens, está bastante presente em toda a coleção. Nessa direção, o capítulo 2, "(Com)Partilhar", da unidade 3, *A experiência do compartilhar*, é inteiramente dedicado a discutir aspectos da comunicação entre as pessoas no contexto da interação digital.

MODERNA

No início dessa sequência didática, os alunos analisam mensagens de grupos em aplicativos (na seção **E se a gente analisasse as mensagens?**), na **Leitura 1**, os alunos discutem um artigo de opinião em que uma especialista em comunicação aborda o uso dos memes. Na **Leitura 2**, os aprendizes analisam memes. Em **Se eu quiser aprender +**, os alunos tratam do tema "A linguagem múltipla nas conversas eletrônicas". Depois, produzem memes autorais, convidados pela seção **Experimentando produzir memes**, e "batem um papo" de respeito com um professor especialista em Tecnologia e Inovação. Os estudantes têm, ainda, a oportunidade de refletir, em seções específicas, sobre violência moral relacionada aos memes e "Vida sem rede", e sobre (na **Leitura 3**) a possibilidade que as redes sociais abrem de se contactar pessoas. Depois, escrevem artigos de opinião sobre redes sociais e produzem textos de ficção a partir de *prints* de telas de celular.

Ao longo dos seis volumes, os alunos têm a oportunidade, ainda de refletir sobre as *fake news* (ou, como preferem denominar alguns especialistas, "desinformação"), sobre o fenômeno das chamadas "bolhas virtuais", sobre a manipulação das pessoas no contexto da pós-verdade, e conhecem agências de checagem de notícias.

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

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

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

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

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

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

Tutoriais para produção de material digital

I. Gravação e edição de vídeo

Para gravar um vídeo, é necessário ter alguns equipamentos e programas: *smartphone* ou câmera digital para captar as imagens; computador; *software* de edição de vídeos; e

MODELO

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 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*.

MODERNA

3. Abra o navegador.
4. Tenha em mãos o *e-mail* da turma; ele é essencial para a criação do *blog*.
5. Analise os modelos de *layouts* disponíveis e selecione o que mais se alinhar ao que você deseja. Pense se a cor de fundo dará leitura, por exemplo, e se é possível incluir imagens, vídeos e comentários.
6. Preencha os campos que aparecerão para você. Escolha um nome e um endereço para o *blog*.
7. Alguns editores de *blog* podem conter ligeiras diferenças; se tiver alguma dúvida, pesquise em fontes confiáveis da internet um tutorial referente ao editor que você selecionou.
8. Faça uma primeira postagem para apresentar o *blog* à turma. Categorize a postagem utilizando palavras-chave; isso agrupará o conteúdo produzido por eixos temáticos e facilitará o trabalho ao longo do ano.
9. Convide os alunos para acompanhar as postagens.
10. Leia, nas propostas de produção de texto que incluírem divulgação em *blog*, as orientações para a equipe de alunos que naquela oportunidade serão os editores. Essa equipe será responsável por organizar o envio do conteúdo a você, professor, que fará a postagem.

O componente Educação Física

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

A Educação Física, na escola, deve proporcionar, por meio das práticas corporais, a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica, a inclusão, o respeito às diferenças, o conhecimento histórico, bem como os saberes articulados com a promoção de diferentes significados relacionados com essas práticas, em especial os ligados à saúde, à cultura e ao lazer. A perspectiva cultural propõe que os conteúdos sejam diversificados e que os alunos sejam autônomos para refletir sobre eles a partir dos conhecimentos compartilhados e construídos nas aulas. Esperamos que, ao concluir a Educação Básica, os estudantes tenham acumulado conhecimento significativo sobre danças, jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e Práticas Corporais de Aventura (PCA) de modo crítico e ativo, e não como meros reprodutores de movimentos e técnicas.

Os desafios da Educação Física no Ensino Médio

Pensando especificamente em um projeto de Educação Física dirigido ao Ensino Médio, acreditamos ser essencial que os alunos possam se apropriar das experiências vinculadas às práticas corporais de forma mais aprofundada, a fim de que essas práticas e as dimensões que as atravessam passem a fazer parte de sua vida. A última etapa da Educação Básica é o momento de fortalecer ainda mais os vínculos com a cultura corporal de movimento, uma vez que os saberes passam a adquirir significados mais concretos. Qual a importância de *descobrir* as práticas corporais, suas transformações e significados histórico-culturais? Como usufruir e *compartilhar* esses saberes para o lazer e a socialização? É possível refletir de forma *crítica* sobre a saúde e o

PROIBIDA

exercício físico nos projetos de vida? Quais as possibilidades de *produzir* textos corporais articulados com outros saberes? Essas e outras discussões assumem protagonismo no Ensino Médio, e o professor, no papel de mediador desse processo, precisa de apoio pedagógico para planejar e colocar em prática uma disciplina que se ocupe de dar conta dessas questões.

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

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

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

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

A Educação Física na BNCC

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

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

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

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

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

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

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

35. Idem.

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

OBRA COLETIVA

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 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.

EXPOSIÇÃO

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 título de exemplo, nesse volume, na unidade 3 (*A experiência do compartilhar*, dentro do campo de atuação prática de estudo e pesquisa), no capítulo 3 ("Me concede uma dança?"), os alunos não se restringem a ouvir um professor explicar de modo transmissivo o que caracteriza as danças de salão. Eles, como protagonistas de suas aprendizagens, experimentam alguns passos de gafieira, discutem como foi essa experiência e depois constroem uma coreografia. Essa estratégia é proposta para toda a turma, de modo que os alunos possam ter uma experiência significativa com a gafieira.

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

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

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

Por exemplo, no capítulo 3, "Kiaaaai: o grito das lutas", da unidade 2, para desenvolver a *experiência do grito* no *campo de atuação artístico*, será indicado um trabalho com o *kiai* na arte marcial *kendo*. *Kiai* é o nome dado ao grito que se emite, nas artes marciais, durante a execução dos golpes ou em outros momentos, como ao pontuar ou vencer o combate. Ao longo do capítulo o aluno explorará a técnica e a expressividade do *kiai* e, ao final, por meio da criação da fotografia e de uma exposição para a comunidade, dará visibilidade ao seu desdobramento expressivo, estético e político.

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

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

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

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

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

MANIPULAÇÃO

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Estruturação do conhecimento da Educação Física na coleção

A relação entre os campos que inspiram as *experiências* e os *saberes* da Educação Física e a área de Linguagens e suas Tecnologias materializa-se em textos verbais que abordam representações e significados que atravessam as práticas corporais.

Para melhor ilustrar esses itinerários, tomaremos como modelo o capítulo 3 da unidade 4, "*Click*: descobrindo dançar a dois". 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 dois artigos que tratam das relações entre a dança e a mídia. Esses artigos, que integram a seção **Leitura**, são explorados por meio de questões de análise que compõem as subseções **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto**. Essas questões mediadoras suscitam, sobretudo, a mobilização de saberes conceituais, relacionados à identificação dos pontos positivos e negativos do espaço que a dança possui na mídia.

As análises se ampliam a partir de outras etapas, como o boxe **Sabia?,** em que apresentamos a classificação das danças de salão entre clássicas e latinas, além de um breve olhar sobre as competições de dança (no contexto esportivo). O boxe **Biblioteca cultural** propõe que os alunos assistam a dois filmes *O lado bom da vida* e *Dança comigo*, que exploram dimensões da dança para além da perspectiva espetacularizada que comumente encontramos na mídia.

Por fim, a seção **Bora pra quadra?** propõe que eles experienciem algumas danças de salão. Essa atividade compreende a realização de várias etapas (pesquisa, experimentação dos passos, produção e avaliação de vídeos), que culminarão na organização de um evento no qual os alunos oferecerão oficinas de danças de salão. A ideia é que esse evento seja aberto a toda a comunidade escolar. Todas essas experiências serão finalizadas em uma **Roda de conversa sobre a vivência**, para que os alunos possam se expressar e debater sobre o processo de aprendizagem constituído ao longo das experiências.

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

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

IV. Práticas de ensino-aprendizagem

A importância de avaliar

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

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

Não há como falar de avaliação sem entrar em dois conceitos essenciais: metacognição e autorregulação. A metacognição refere-se ao domínio consciente que o estudante tem de seu

MODERNA

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 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.

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

EM OBRA

A título de exemplo, as subseções **Por dentro do texto** e **Papo aberto sobre o texto** que exploram um artigo de opinião escrito por uma especialista em comunicação (**Leitura 1** do capítulo 2, "(Com)Partilhar", da unidade 3, *A experiência do compartilhar*), podem ser usadas como avaliação diagnóstica da turma. Peça que os alunos leiam sozinhos o texto, depois solicite que eles respondam individualmente às questões 1, 2 e 3 do **Papo aberto sobre o texto** e às questões 1 e 6 do **Por dentro do texto**, 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 compreensão incipiente do que leram; e **(3)** os alunos que demonstraram compreensão precária do texto.

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

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

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

Quando essa rubrica de correção não existe, como todas essas seções envolvem etapas que estão descritas em detalhes no livro, fica bastante simples transformar esses itens das etapas em critérios avaliativos para a composição das tabelas de correção.

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

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

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

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

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

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

(3) 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

EM MODERNA

aprendizagens da primeira parte da sequência didática com seus colegas. Esse tipo de estratégia garante o protagonismo dos alunos e o espírito cooperativo deles.

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

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

1. Eixo da leitura – domínio de vocabulário

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

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

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

Os glossários que aparecem nas laterais das páginas em que são ofertados textos para leitura são referências importantes sobre termos possivelmente ainda desconhecidos pelos alunos na etapa de desenvolvimento cognitivo em que estão. Utilize-os como base para separar os grupos que não dominam determinados termos ou expressões que se esperava que já dominassem. Faça um trabalho separado com eles, utilizando a estratégia mencionada acima. Por exemplo, na **Leitura 1**, do capítulo 2 (unidade 3), espera-se que os alunos não conheçam os termos: "ociosos", "inerentemente" e "catárticos", por isso apresentados no glossário lateral. Caso demonstrem não conseguirem compreender o artigo de opinião "Quando o viral vira meme: a propagação do coronavírus na internet" por não saberem o que significam, por exemplo, "gratificantes", "multiplicação", "pedagógica", "prevenção", "indefinidamente", "concedendo" etc., é necessário atuar.

2. Eixo da leitura – compreensão de informações

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

(1) escolha um texto deste volume;

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

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

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

Você poderia, por exemplo, preparar um conjunto de afirmações sobre textos deste volume como "A reconstrução digital coletiva do Castelo de Shuri" (unidade 3), "As danças na mídia e as danças na escola" (unidade 4), "Essa dança eu vi na TV!" (unidade 4), "Terra de luta: as origens da luta no Brasil" (unidade 1), entre outros, ou utilizar até alguns parágrafos de textos didáticos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O professor pode criar pequenos grupos de apoio didático compostos de dois alunos. Um aluno que tem facilidade

EM PROVA

com leitura de textos poéticos pode ser o leitor do trabalho proposto aqui e fazer comentários para ajudar o colega.

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

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

Por exemplo, um aluno com dificuldade poderia escrever a seguinte mensagem para o produtor do artigo "A comunicação e a experiência nas redes sociais" da seção **E se a gente discutisse mais?** (que está no capítulo 2 da unidade 3): "Eu não acho correto você dizer que clicar no botão 'curtir' significa que não se tenha lido ou assistido algo. Eu, por exemplo, só clico em 'curtir' quando vejo os conteúdos postados e gosto deles …". Esse tipo de comentário mostrará ao professor que o aluno se equivoca com a leitura que faz do artigo, uma vez que Marcilene Forechi não defende essa ideia. Ela, na verdade, afirma que é comum se clicar no botão "curtir" mesmo que não se leia ou se assista ao conteúdo postado na rede. Além disso, o comentário evidencia que o aluno se equivoca com o conceito de argumento. Será necessário, portanto, um trabalho mais individualizado com esse estudante sobre compreensão de textos e argumentação.

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

5. Eixo da produção de textos – texto expositivo

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Eixo da produção de textos – apresentação oral

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

Sugerimos as estratégias a seguir:

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

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

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

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

Lembramos, ainda, que há outras atividades específicas que lidam com apresentação pública. Neste volume, por exemplo, há propostas de encenação teatral, debate e produção de videocurrículo. 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.

EM MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

Enem: uma prova em grande escala

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

EDIÇÃO MODERNA

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
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 "com-

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

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

MODERNA

petências de área",[42] previstas pelo Enem. A título de exemplo, apenas deste volume, temos: as questões que integram a seção **E se a gente fizesse um *gif* autobiográfico?**, no capítulo 2, na unidade 1, desenvolvem/mobilizam a competência de área 1; a seção **Papo aberto sobre o texto**, no capítulo 3, na unidade 1, desenvolve/mobiliza a competência de área 3; a seção **Por dentro da dramaturgia**, no capítulo 1, na unidade 1, desenvolve/mobiliza a competência de área 4; as questões que integram o **Por dentro do texto** (**Leitura 2**), no capítulo 2, na unidade 2, desenvolvem/mobilizam a competência de área 5; as questões que integram a seção **Por dentro do texto** (**Leitura 7**), no capítulo 2, na unidade 2, desenvolvem/mobilizam a competência de área 6; as questões que integram o **Por dentro do texto** (**Leitura**), no capítulo 2, na unidade 1, desenvolvem/mobilizam as competências de área 7 e 8; as questões que integram o **Por dentro do texto** (**Leitura 1**), no capítulo 2, na unidade 3, desenvolvem/mobilizam a competência de área 9.

Os eixos cognitivos do Enem são contemplados neste volume nas seguintes atividades: as questões propostas na seção **Por dentro dos textos** (**Leitura 1**), no capítulo 2, na unidade 1, contemplam o eixo I (DL); a seção **Expressão**, no capítulo 1, unidade 1, contempla o eixo II (CF); a seção **Experimentando escrever uma carta de motivação**, do capítulo 2, na unidade 1, contempla o eixo III (SP); o boxe **Bate-papo de respeito**, presente no capítulo 1, na unidade 1, contempla o eixo IV (CA); a seção **Experimentando escrever um manifesto**, do capítulo 2, unidade 2, contempla o eixo V (EP).

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

Língua Portuguesa: a produção de texto no Enem

As chamadas "provas de redação" (produção de texto) do Enem exigem que os alunos escrevam textos "dissertativo-argumentativos" em que devem se posicionar diante de um tema e, então, argumentar em favor de sua posição para, ao final, elaborar uma proposta de intervenção que possa contribuir para a solução do problema apresentado pelo tema.

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

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

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

Competência I

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

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

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

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

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

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

Competência III

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

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

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

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

Competência IV

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

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

Competência V

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

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

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

MODERNA

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

Educação Física no Enem

A inserção da Educação Física no Enem, efetivada no ano de 2009, implicou uma relativa valorização desse componente no campo da educação. Apesar de reconhecermos os limites das avaliações em larga escala, uma vez que nem todas as dimensões dos saberes corporais podem ser examinadas por elas, a inclusão da disciplina no principal processo seletivo de ingresso ao ensino superior do país concretiza a noção de que a Educação Física produz conhecimentos acadêmicos relevantes para os alunos. Como é direito de todos os

alunos brasileiros ter condições de realizar o Enem com qualidade, é essencial que esses saberes sejam garantidos ao longo da Educação Básica, sobretudo quando se pensa que a Educação Física está inserida, na BNCC, no campo das Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.

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

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

REPRODUÇÃO/ENEM 2010

Questão 120

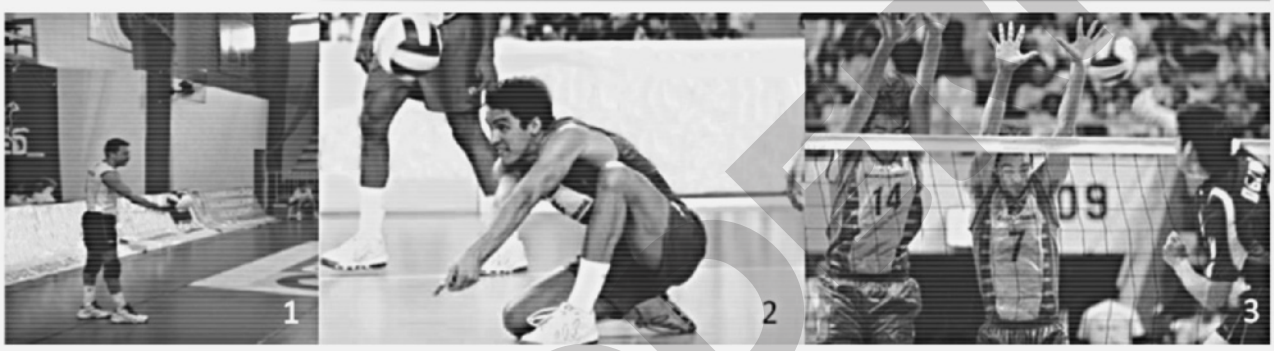


Figura 1: Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/blog/fotos/235151post_foto.jpg.
Figura 2: Disponível em: http://esporte.hsw.uol.com.br/volei-jogos-olimpicos.htm.
Figura 3: Disponível em: http://www.arel.com.br/eurocup/volei/
Acesso em: 27 abr. 2010.

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

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

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

43. Versão LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 14. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/dia2_caderno5_amarelo_com_gab.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
44. 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.

QUESTÃO 42

Fim de semana no parque

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

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

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

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

REPRODUÇÃO/ENEM 2017

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

Arte no Enem

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

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

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

Texto 1

HELENA ALMEIDA/REPRODUÇÃO

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

Texto 2

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

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

MODERNA

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

a) estabelecer limites entre o corpo e a composição.

b) fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.

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

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

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

AYRTON VIGNOLA/ESTADÃO CONTEÚDO

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

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

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

b) distribuição de obstáculos no espaço da exposição.

c) representação simbólica de objetos oníricos.

d) interpretação subjetiva da lei da gravidade.

e) valorização de técnicas de artesanato.

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

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

Competências e habilidades

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

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

A Base define dez competências gerais, como "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (p. 8), e cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas. Em relação a Linguagens e suas Tecnologias, as competências específicas são sete e elas explicitam de que forma as competências gerais da Educação Básica se expressam nessa área. A BNCC relaciona a cada uma dessas sete competências específicas um conjunto de habilidades, o qual indica as "aprendizagens essenciais" que deverão ser garantidas. No caso de Linguagens e suas Tecnologias (área que contempla, como já vimos, os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa[45] e Língua Portuguesa), além das competências específicas da área e de suas respectivas habilidades, a BNCC define um conjunto de outras habilidades, ligadas exclusivamente ao componente Língua Portuguesa. As habilidades 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".

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

REPRODUÇÃO

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

A título de exemplo, no capítulo 2, "A arte que provoca", da unidade 2 (*A experiência do grito*), mobilizam-se as seguintes competências gerais, específicas e habilidades – CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9; **Leituras 1** a **7**: EM13LGG102 (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP08 – CE 1), (EM13LP52 – CE 1, 2), EM13LGG202, EM13LGG203 (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG303, EM13LGG402 (EM13LP10 – CE 4), EM13LGG601, (EM13LP48 – CE 1, 6), (EM13LP49 – CE 1, 6), EM13LGG602; EM13LGG604; **Leituras 1**, **3**, **4**, **5**, **6** e **7**: (EM13LP13 – CE 1) / **Se eu quiser aprender +**: EM13LGG103 (EM13LP13 – CE 1), (EM13LP48 – CE 1, 6) / **Desafio de linguagem**: EM13LGG103, (EM13LP08 – CE 1), EM13LGG301 (EM13LP54 – 1, 3); **Biblioteca cultural**: EM13LGG601, EM13LGG602; **Inspira?**: EM13LGG302; **Fala aí!**: EM13LGG302, EM13LGG303; **E se a gente fizesse uma enquete?**: EM13LGG305 (EM13LP33 – CE 3), (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG704 (EM13LP35 – CE 7); **Bate-papo de respeito**: EM13LGG302; EM13LGG303; **Experimentando escrever um manifesto**: EM13LGG102 (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), EM13LGG301, EM13LGG302 (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP27 – CE 3), EM13LGG603; **Expressão**: EM13LGG301 (EM13LP47 – CE 3, 6), (EM13LP54 – CE 1, 3); **Investigue**: EM13LGG704; **É lógico!**: EM13LGG103.

Assim, nesse capítulo 2, a leitura da transcrição dos versos de uma *slammer* (**Leitura 1**); a questão proposta no boxe **Inspira?**; as discussões propostas nos boxes **Fala aí!**; a pesquisa proposta em **Investigue**; a leitura do conto de Marcelino Freire (**Leitura 2**); o PC apresentado nos boxes **É lógico!**; a análise do poema (**Leitura 3**); as referências sugeridas nos boxes **Biblioteca cultural**; a leitura do poema canônico "O navio negreiro" (**Leitura 4**); uma passagem do épico *Os lusíadas* (**Leitura 5**); a exploração sonora proposta (em **Se eu quiser aprender +**); a criação de uma estrofe em oitava-rima (**Desafio de linguagem**); a produção de uma enquete (**E se a gente fizesse uma enquete?**); a leitura da transcrição de parte de uma conferência da FLIP (**Leitura 6**); a pesquisa proposta em **Investigue**; a análise crítica do manifesto (**Leitura 7**); a conversa com o crítico literário Antonio Candido (**Bate-papo de respeito**); a produção de um manifesto (**Experimentando escrever um manifesto**); a participação em um *slam* (**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), a aprender fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (CG 6), à argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis (CG 7) e ao exercício do diálogo (CG 9).

Se pensarmos na competência específica da área, as atividades propostas na seção **Se eu quiser aprender +**, por exemplo, desenvolverão a análise e funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos (EM13LGG103). Além disso, desenvolverão, ao mesmo tempo, a habilidade (do componente de Língua Portuguesa) de analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros e de suas relações com o verbal (EM13LP13), situada em todos os campos de atuação social.

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

O aluno protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas

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

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

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

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

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

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

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

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

46. Grifo nosso, não consta na BNCC.

REPRODUÇÃO

(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, no capítulo 1, na **Leitura 1,** no itinerário pedagógico do capítulo, constroem-se as bases para que os alunos possam inferir características do gênero epistolar e relacioná-las a conceitos abstratos, como a ação da articulação do tempo sobre os interlocutores que trocam cartas escritas. No primeiro boxe **Fala aí!** do capítulo, eles organizarão essas inferências para estabelecer uma comparação entre a comunicação analógica por cartas e a correspondência em meios digitais, estabelecendo, assim, uma análise do impacto das tecnologias digitais da informação e da comunicação sobre os indivíduos que as utilizam. Na seção **E se a gente escrevesse uma carta?**, a proposição de teatralização da escrita epistolar introduz os estudantes a uma das principais características do gênero autobiografia: a construção de uma narrativa pessoal. O exercício de imaginação de um eu futuro que integra boa parte desta atividade está calcado na metalinguagem. Ainda nesse capítulo, a criação de um experimento cênico que reflita a identidade dos alunos, proposta na seção **Expressão**, tem o objetivo de desenvolver de maneira mais profunda a noção de narrativa pessoal, mas também a metacognição, o autoconhecimento e a expressão individual. No transcurso dessa atividade, centralizam-se o aluno, a imagem que ele tem de si mesmo e a alteridade, esta última contextualizada em relação ao momento comum que os estudantes do Ensino Médio vivem.

No capítulo 2, na unidade 1, de forma contígua ao primeiro capítulo, introduz-se, na seção **E se a gente fotografasse?**, a noção de que o interlocutor e o contexto comunicativo dão forma à narrativa pessoal, assim como acontece em outras modalidades narrativas, noção essa que se sustenta na ideia de alteridade. Na comparação entre fotografias tiradas de detalhes de um mesmo ambiente, os alunos poderão perceber que cada uma das fotos reflete escolhas feitas pelo seu autor com base em sua trajetória e visão pessoal.

A escrita de uma carta de motivação, na seção **Experimentando escrever uma carta de motivação**, ainda no capítulo 2, na unidade 1, consiste na prática de uma habilidade consonante com tendências atuais dos processos seletivos para o ingresso em universidades de todo o Brasil. Com esse aprendizado, os alunos disporão de uma ferramenta importante para seus projetos de vida e para sua inserção como profissionais no mercado de trabalho. A proposta de escrita situa a carta de motivação em possíveis cenários onde seria requerida (ingresso no ensino superior ou programas de estágio em instituições públicas e privadas), fornecendo o contexto necessário para engajar os alunos em um problema real, que pode estar presente no momento de vida deles ou em um futuro muito próximo. Essa contextualização é complementada pela instrução dada ao professor para que os estudantes customizem o cenário proposto, pesquisando processos seletivos de programas que contemplem suas áreas de interesse. Adicionalmente, eles precisarão mobilizar profundos conhecimentos sobre si mesmos para gerar o conteúdo das cartas.

Nesse mesmo capítulo, no boxe **Bate-papo de respeito**, os alunos são estimulados a problematizar as limitações que um processo de seleção impõe ao movimento introspectivo da escrita da carta de motivação que eles acabaram de realizar. E na seção **Expressão**, da mesma forma como foram capazes de enxergar como a individualidade se reflete no olhar de cada fotografia tirada de um mesmo detalhe por pessoas diferentes, os alunos poderão perceber o potencial autobiográfico de seus objetos pessoais.

No capítulo 3, unidade 1, no boxe **Bate-papo de respeito**, a natureza multifacetada da capoeira é ensinada por meio da inferência. Incitados a argumentar com os colegas sobre a polêmica da classificação da capoeira, os alunos precisão adotar uma postura ativa para selecionar informações que embasem adequadamente suas colocações. Ao final, é esperado que avaliem criticamente a própria necessidade de classificação da capoeira. Na seção **Bora pra quadra?**, o método da rotação é usado para manter os alunos em constante movimentação durante toda a experiência prática das três diferentes lutas. Dessa forma, os traços constitutivos de cada uma delas – os distintos tipos de contato, dinâmicas de movimento do corpo, distâncias e objetivos – serão apreendidos de uma perspectiva atenta às variações em sua categorização. A atividade proposta na seção **E se a gente contasse sobre uma luta?** determina a investigação de traços que definam parte da identidade dos alunos a partir do reconhecimento de um esforço feito para superar um obstáculo específico em suas trajetórias de atividade física. Para encontrá-los e trabalhá-los na criação de uma encenação expressiva, é preciso que reflitam sobre suas relações com o próprio corpo e acionem gestos de autoconhecimento.

Na unidade 2, capítulo 1, a atividade proposta na seção **Expressão**, partindo da preparação do corpo para o *breaking*, situa o aluno no centro do ensino-aprendizagem ao determinar que ele observe como reage aos estímulos sonoros da música *hip-hop,* e não que tente modificar propositalmente os movimentos corporais para que acompanhem a batida. O mesmo se dá na etapa de experimentação, em que a proposta não é que os estudantes copiem as referências, mas que as adaptem à sua compleição física. Emprega-se a estratégia didática da gamificação na etapa 4: para realizar a prática diversificada de movimentos do *breaking*, eles terão um momento de descontração que introduz o desafio de realizar as manobras propostas pelos colegas.

No capítulo 2, unidade 2, as instruções contidas no boxe **Desafio de linguagem** não explicitam procedimentos específicos para a construção da oitava-rima, mas é extremamente provável que os alunos recorram ao recurso da inversão sintática para atingir esse fim. Desse modo, o aprendizado se alicerça sobre a exploração criativa do repertório linguístico dos alunos – trata-se do desenvolvimento de habilidades investigativas para a solução

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.

de desafios, conforme o método do PBL. Na seção **E se a gente fizesse uma enquete?**, está em foco uma prática de pesquisa que aprimora, por meio da análise dos resultados de uma enquete, a postura crítica dos alunos em relação aos ambientes sociais em que circulam e ao lugar ocupado pela literatura brasileira contemporânea nesses espaços. Isso permite que eles vivenciem a própria prática de pesquisa, adquirindo consciência sobre como é conduzida, e que possam reproduzi-la. Além da compilação, análise e divulgação dos dados, os estudantes serão responsáveis pelo planejamento, preparação e aplicação da pesquisa, o que os situa no centro da construção dos resultados, isto é, da medida dos valores dados à produção literária em questão. Na subseção **Papo aberto sobre o texto** (**Leitura 6**), para responder às perguntas propostas, os alunos precisarão estabelecer relações de sentido, em alguma medida, entre todas as leituras do capítulo. Elas exigem que eles identifiquem temas comuns aos textos, como a exclusão social, que aparece na forma de racismo como conteúdo de "Curso superior" e "Garoa do meu São Paulo", e a atribuição de valor social a expressões artísticas identitárias, que subjaz na fala de José Miguel Wisnik durante a Flip de 2015 e está presente em maior evidência nos *slams* lidos no início do capítulo.

No capítulo 3, na unidade 2, na seção **Bora pra quadra?**, a sugestão de que os alunos participem do processo de confecção das espadas que serão utilizadas na prática do *kendo* contribui para que eles se apropriem da modalidade e se inteirem da necessidade de preservar a integridade física de todos os participantes, entendendo, a partir do manuseio, o impacto potencial que cada material de confecção pode causar durante a prática. A rotação de funções que há na atividade 3 (combate) mantém todos em operação constante e dinâmica, alternando entre combater e arbitrar, o que garante o engajamento. Ainda nesse capítulo, a atividade proposta na seção **E se a gente gritasse?** propõe um gesto de acolhimento da subjetividade dos alunos na forma do estímulo à prática metacognitiva do reconhecimento das emoções sentidas e de sua manifestação controlada. O grito é um instrumento que difere dos vários outros já utilizados para canalizar os sentimentos dos estudantes neste volume por sua natureza mais espontânea, embora não deixe, neste contexto, de configurar uma atividade controlada, que desenvolve esteticamente a expressão corporal. Essa característica o aproxima da realidade concreta.

No capítulo 1, na unidade 3, a orientação para a descoberta do caráter inovador que marcou a Bienal de 2006, proposta no segundo boxe **Investigue**, requer que os alunos construam coletivamente o conceito de inovação. Eles precisarão contribuir com seu repertório de conhecimentos sobre artes visuais e atrelá-lo à investigação de informações sobre a Bienal em questão. Na subseção **Papo aberto sobre o *happening***, é importante que os questionamentos sobre o que pode ser considerado arte e quais objetivos ela deve ter sejam colocados aos alunos de uma forma que estimule o debate e o posicionamento diante das questões. Além de transmitir metalinguisticamente o modo como essas questões surgem na comunidade artística, uma colocação mais aberta, como a que se faz nessa atividade, permite que os estudantes mantenham a postura ativa diante do ensino. Na seção **Expressão**, a criação em grupo da maquete de uma cidade utópica reflete em sua estrutura um aspecto da própria utopia: a coletividade. O mote da obra deve estar de acordo com as visões de todos os integrantes do grupo, e eles precisarão dividir funções para cumprir um cronograma de elaboração. O aprendizado acontecerá mesmo se a coletividade não for respeitada e a visão de uma minoria se impuser sobre o grupo, já que, na etapa 5, em que o processo de criação será avaliado pelos alunos, esse tipo de problema está previsto – ele é abordado nas perguntas 5, 6 e 7.

No capítulo 2, da unidade 3, recuperar a experiência pessoal dos alunos é um método efetivo de despertar o envolvimento, que contribui também para a contextualização dos conhecimentos adquiridos. Isso favorece o objetivo da seção **E se a gente analisasse mensagens?**, que pretende levar os estudantes a ter um ponto de vista crítico sobre como agem com seus interlocutores na troca de mensagens eletrônicas em grupo, atividade frequente no cotidiano de quase todos. Na seção **Experimentando produzir memes**, destaca-se a qualidade de aprendizagem ativa na avaliação dessa atividade. A socialização dos memes criados será feita com base em um critério de afetividade, o que emula adequadamente a forma como eles circulam e engaja a participação dos alunos. O envio de um dos memes para alguém que não faça parte do grupo montado especificamente para a atividade também contribui para a inserção da experiência na realidade.

Nesse mesmo capítulo, na seção **E se a gente discutisse mais?**, a promoção do senso crítico ocorre com a exigência de posicionamento dos alunos em relação à pergunta "Você aceitaria um milhão de reais em troca de nunca mais acessar redes sociais?", que, apesar de estar situada no âmbito da conjectura, permite desdobramentos reflexivos muito diversos. Eles podem identificar com mais clareza causas de comportamentos que apresentam em relação ao uso de redes sociais, explorar as consequências desses comportamentos no dia a dia e acolher as opiniões de colegas para pensar em suas próprias atuações. Na seção **Experimentando ser articulista**, a estratégia utilizada, redação de um artigo de opinião, pauta-se pela correção por pares segundo um quadro de critérios, para fazer com que os alunos se apropriem da argumentação na escrita e dos recursos linguísticos que garantem a impessoalidade da autoria. A coesão e a coerência também são avaliados pelos colegas dentro dessa estratégia, assim como o interesse despertado pelo texto. Vale lembrar que a reescrita do artigo, que deve ocorrer no "Momento de apresentar", permite o diálogo do aluno com o próprio texto e o desenvolvimento de sua autonomia expressiva.

No capítulo 3, na unidade 3, na primeira seção **Bora pra quadra?**, o contato inicial dos alunos com as manifestações corporais da dança de salão se dará a partir de suas experiências prévias: eles precisarão recuperar, dentro de seu repertório pessoal, os passos associados a cada um dos ritmos musicais que ouvirem, tendo como referência também o repertório dos colegas. Na subseção **Papo aberto sobre o texto**, o acolhimento das impressões íntimas dos alunos sobre a experiência das danças de salão inicia-se com a retomada da roda de conversa proposta no final da atividade da seção **Bora pra quadra?**, complementando-a por meio de perguntas que os levam a acessar as emoções despertadas pela prática, mesmo as mais desconfortáveis. Os alunos devem exercitar o autoconhecimento para trabalhá-las.

Ainda nesse capítulo, na segunda seção **Bora pra quadra?**, na roda de conversa que sucede a prática de passo do samba de gafieira, os alunos serão incentivados a autoavaliar sua proficiência nos principais eixos de movimentação dessa

REPRODUÇÃO PROIBIDA

dança (ritmo, interação com o parceiro, condução e execução dos passos) para poder compartilhá-los com os colegas e com o professor. A avaliação autônoma estende-se, inclusive, para uma análise mais panorâmica do percurso didático deste capítulo.

No capítulo 1, na unidade 4, de forma indireta, a proposta de discussão no primeiro boxe **Fala aí!** centraliza a experiência cotidiana do aluno para fazer com que ele estabeleça relações entre o lugar ocupado pela música nos seus vínculos interpessoais e o potencial identitário e socializador desse fenômeno cultural em contextos diferentes dos que lhe são familiares. Na seção **Expressão**, o contato com manifestações culturais artísticas do campo da música constitui-se por meio da prática de pesquisa, o que cria a oportunidade de os alunos realizarem descobertas e explorarem outras culturas de forma autônoma, se guiando por interesse intelectual e afetivo. A autonomia na construção dos seus conhecimentos do repertório cultural brasileiro se consolida com a produção de um roteiro para programa de TV, porque será necessário organizar as informações pesquisadas em formato de narrativa e sistematizá-las de maneira funcional, para que caibam em uma tabela de uso prático. Por fim, os alunos também aprenderão com a análise dos trabalhos dos colegas, que encerra a atividade.

No capítulo 2, na unidade 4, na seção **E se a gente discutisse a gramática?**, o aprendizado ativo parte do conhecimento prévio do aluno, que, na primeira etapa da atividade, corresponde à regência do verbo "chegar" e ao conceito de "certo" e "errado" dentro do senso comum sobre a língua portuguesa. Nesse primeiro momento, eles recuperam esses conceitos individualmente e sem interferência do professor para construir a resposta a uma dúvida real. Na segunda etapa, reavaliam a resposta dada conforme a leitura dos três textos indicados, para então reavaliá-la uma segunda vez na etapa 4, à luz de pareceres mais aprofundados na ciência linguística. Na subseção **Por dentro do texto** (**Leitura 2**), verter a entrevista para um esquema pré-estruturado faz com que os alunos repensem o entendimento que tiveram na primeira leitura do texto e identifiquem mais claramente as relações de sentido que existem no processo de transformação do interesse científico de uma jovem em pesquisa e produto. O esquema, além disso, pode expandir a cognição dos estudantes na medida em que organiza visualmente informações que foram veiculadas em outro gênero textual – no caso, uma entrevista publicada no *site* do Ministério da Educação.

Ainda nesse capítulo, na seção **Experimentando ser articulista**, o trabalho com a habilidade EM13LGG704 engloba naturalmente processos metacognitivos de letramento científico, que são incorporados na elaboração dos argumentos e das soluções para o problema proposto no artigo de opinião desta atividade. Parte do entendimento de como o conhecimento acadêmico é gerado já foi trabalhada previamente no capítulo, o que dá sustentação para que os estudantes consigam expor o problema do plágio na ciência, as suas consequências e possíveis respostas de como enfrentá-lo. Na seção **E se a gente acessasse outros lugares?**, as visitas virtuais a centros culturais e científicos ao redor do mundo consistem em uma ferramenta que confere a seu usuário inúmeras possibilidades de construir novos conhecimentos, seja sob algum propósito de desenvolvimento científico, seja pelo prazer de aprender, e passa a integrar o acervo pessoal do aluno.

No decorrer do capítulo 3, na unidade 4, o viés do senso comum sobre a dança de salão deve ser problematizado e desconstruído através do contato com visões diversas e mais holísticas a respeito desse fenômeno cultural. Como depende de aprofundamento, o processo de desconstrução está apoiado sobre uma familiarização gradativa: o professor atua como mediador para construir a autoconfiança dos alunos na execução de passos de dança desconhecidos por eles. A montagem de uma oficina na seção **Bora pra quadra?**, por sua vez, mostra o caráter de lazer e sociabilidade das danças de salão, que será apreendido através do próprio compartilhamento dos conhecimentos recém-adquiridos pelos alunos a respeito delas.

Metodologias ativas: aprofundamento

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

As metodologias ativas existem como alternativa à chamada didática tradicional (predominante e baseada em aulas expositivas) e derivam, como o texto do *site* da Base nos lembra, de teorias da aprendizagem como o socioconstrutivismo e dos estudos cognitivos. Em geral, as metodologias ativas seguem as seguintes diretrizes: o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser estimulado; o professor assume o papel de tutor, e não de transmissor do conhecimento; os conhecimentos devem ser contextualizados; a autonomia intelectual do aluno deve ser estimulada por meio da metacognição; a colaboração entre pares deve ser estimulada; a avaliação deve ser constante e o *feedback* deve ser rápido; as atividades devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento prévio do aluno.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR COMENTADA

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

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

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

Sala de aula invertida (*Flipped classroom*)

A abordagem da sala de aula invertida (tradução do inglês *flipped classroom*) consiste em uma combinação de atividades presenciais e a 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

CÓPIA

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]

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

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.

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.

Grupo 1 – Subtema 1	Grupo 2 – Subtema 2	Grupo 3 – Subtema 3	Grupo 4 – Subtema 4
Integrantes:	Integrantes:	Integrantes:	Integrantes:
Aluno 1	Aluno 5	Aluno 9	Aluno 13
Aluno 2	Aluno 6	Aluno 10	Aluno 14
Aluno 3	Aluno 7	Aluno 11	Aluno 15
Aluno 4	Aluno 8	Aluno 12	Aluno 16

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Integrantes:	Integrantes:	Integrantes:	Integrantes:
Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8
Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12
Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15	Aluno 16

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

Gamificação

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

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

MODERNA

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 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:

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.

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

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

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

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

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

Em Arte, essas subseções também podem buscar o reconhecimento de determinados padrões quando convida os alunos a analisarem aspectos formais de músicas, peças de teatro, pinturas, coreografias, vídeos etc. Na unidade 4 *A experiência de descobrir*, no capítulo 1, "Músicas do nosso e de outros mundos", os estudantes entram em contato com a estrutura de um raga indiano. Orientados pelas questões propostas na subseção **Por dentro do raga "Bhimpalasi"**, eles identificam instrumentos (harmônicos, tablas e tanpuras), categorizam seus sons e investigam as funções melódicas deles.

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, "(Com)Partilhar" (unidade 3), em que os alunos, para dar conta de um problema (produzir um texto de ficção), recolhem dados (telas de conversas feitas em um aplicativo) e separam os essenciais (as telas necessárias à montagem de um enredo com personagens).

Exemplos para o desenvolvimento da habilidade de *decompor* um "problema" são encontrados no capítulo 1, "Quando o teatro fala de seus criadores" (inserido na unidade 1), em que os alunos são convidados a desenvolver um experimento cênico, de caráter autobiográfico, seguindo etapas; no capítulo 2, "Eu para os outros", da mesma unidade, em que os alunos precisam resolver um problema que é a produção de uma foto autoral, montada a partir de objetos que formam uma espécie de escultura; e também no capítulo 3 da unidade 2, "Kiaaaai: o grito das lutas", dentro d*A experiência do grito*, no campo de atuação artístico, em que os alunos deverão criar uma fotografia para representar seus sentimentos e emoções e posicionar-se criticamente frente a algumas situações cotidianas, elaborando por meio da expressão corporal a mensagem que querem comunicar para a escola e toda a comunidade. Para tornar essas tarefas possíveis, os alunos decompõem esse problema em partes menores (curadoria de objetos pessoais, seleção de espaço, seleção de trecho de romance, conto, de um poema, uma letra de canção, montagem da escultura, registro fotográfico, edição).

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...?**,

MANUAL DO PROFESSOR

por exemplo), a **análise de dados** (nas etapas "Momento de planejar", que fazem parte das seções **Experimentando** e **E se a gente...?**), a **representação de dados** (quando o aluno precisa transformar as informações de um texto analisado em tabelas, esquemas e infográficos) e a **simulação** (objetivo primordial das seções **Experimentando**, **Expressão** e **Bora pra quadra?**).

A seção **Bora pra quadra?** também desenvolve, dentro de suas possibilidades, o PC, uma vez que agrega aprendizagens como **reconhecimento de padrões**, **decomposição** e **abstração**, angariadas no capítulo 3 da unidade 1 "As lutas na minha vida", para a **resolução de um problema** a partir de um conjunto de instruções com passos específicos: "definição da luta", "aprendizagem de golpes e realização de jogos de lutas" e "Roda de conversa sobre a vivência". No **Bora pra quadra?** do capítulo citado, os alunos vão realizar diferentes jogos de lutas, devendo compreender a estruturação das regras do jogo que representam um **algoritmo**; para isso, farão uso da **abstração** por meio da filtragem e classificação das informações que realizaram no **Por dentro do texto** ao preencher o quadro sobre o significado, o local e as regras das lutas: marajoara, huka-huka e capoeira. Ao reconhecer os padrões, os alunos devem realizar os jogos com algumas movimentações básicas das lutas, como o toque no joelho no huka-huka, o agarre em forma de abraço na luta marajoara e aprender a executar alguns golpes para participar de uma roda de capoeira.

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** e **representação de dados** (no capítulo citado anteriormente, na seção **E se a gente contasse sobre uma luta?**, os alunos devem relembrar de alguma dificuldade ou empenho para realizar atividades física nas aulas de Educação Física ou fora delas), a **abstração** (nessa mesma seção, a partir do fato relembrado eles escrevem um depoimento e pensam em uma forma de representá-lo) e a **simulação** (apresentam a história criada a partir de gestos e movimentos corporais).

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 OBRA

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

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

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

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

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

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

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 1, deste volume, que se baseia n*A experiência de contar quem eu sou*. Essa unidade é composta pelos capítulos "Quando o teatro fala de seus criadores", "Eu para os outros" e "As lutas na minha vida".

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 à fluidez do universo contemporâneo digital.

Encontro 2 (LP + Arte + EF): os três professores, juntos, propõem, utilizando uma das metodologias ativas apresentadas neste MP, um novo debate, dessa vez sobre a *experiência de contar quem se é*, que guia a unidade 1. Os professores poderão problematizar a ideia de construção da subjetividade, do "eu". O mito de Narciso poderá ser uma boa fonte de inspiração para falar dessa instância tão complexa.

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 dos espetáculos *220 cartas de amor* e *Festa de separação – um documentário cênico*, fotografias de Lenise Pinheiro, edital do processo seletivo da FGV e da Uesb, carta de motivação escrita por uma candidata a uma vaga na FGV, videocurrículo, *gif* autobiográfico de Frida Kahlo, foto do projeto *All I own*, recriada por um aluno brasileiro, lutas brasileiras (capoeira, luta marajoara e huka-huka). A ideia é ouvir 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 + LP): seria importante iniciar a aula com a leitura dramatizada das cartas da **Leitura 1**. Depois, as questões da subseção **Papo aberto sobre o texto teatral** servirão

PROVISÓRIA

para mediar uma primeira conversa. Poderá ficar como tarefa para casa as questões propostas em **Por dentro do texto teatral**. Dois alunos serão convidados a pesquisar, a partir do boxe **Biblioteca cultural**, a Companhia Teatro Íntimo e trazer para a classe, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre esse grupo para ser apresentada para os 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.

Encontro 5 (Arte + LP): a aula começa com a apresentação oral dos alunos. 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. Os professores de Arte e de LP conduzirão a atividade proposta em **E se a gente escrevesse uma carta?**. O professor de LP aproveitará para resgatar a estrutura de uma carta (estudada no capítulo 2). Dois alunos serão convidados a pesquisar, a partir do primeiro boxe **Investigue**, o gênero epistolar e trazer para a classe, na aula seguinte, três minutos de fala organizada sobre esse gênero para ser apresentada para os colegas. Essa fala também será avaliada (pelo professor e por dois outros alunos) e comporá um relatório de avaliações orais. Dois alunos serão convidados para se preparar para interpretar Jana e Fepa (**Leitura 2**).

Encontro 6 (Arte + LP): a aula começa com a apresentação oral dos alunos. Haverá, em seguida, uma leitura dramática da cena de *Festa de separação*. A subseção **Papo aberto sobre a dramaturgia** será usada para uma reflexão livre sobre a peça. Ficará como tarefa de casa assistir ao documentário de Evaldo Mocarzel sobre a peça *Festa de separação*.

Encontro 7 (Arte): a aula se inicia com a discussão sobre o documentário de Mocarzel. Depois, os alunos, em duplas, fazem as questões do **Por dentro da dramaturgia**. Dois alunos serão convidados a preparar falas curtas sobre o mito das metades (boxe **Investigue**) para a aula seguinte.

Encontro 8 (Arte): os alunos apresentam o resultado de sua pesquisa para os colegas. O professor corrige as questões do **Por dentro da dramaturgia**, feitas na aula anterior. Os alunos se reúnem em trios para discutir o **Bate-papo de respeito**. Depois, o professor propõe uma discussão na sala toda.

Encontro 9 (Arte + LP + EF): os professores fazem uma leitura coletiva das etapas do **Expressão** e discutem com o grupo-classe o projeto proposto na seção. Depois, realizam sozinhos a Etapa 1.

Encontros 10 e 11 (Arte + LP + EF): os alunos se reúnem em trios (Etapa 2) para apresentar o acervo levantado na Etapa 1 e produzir o roteiro. Os professores passam pelos trios para orientá-los.

Encontro 11 (Arte + LP + EF): os professores acompanham e orientam os ensaios dos trios (Etapa 3).

Encontro 12 (Arte + LP + EF): os alunos apresentam as cenas e os professores, utilizando as rubricas de correção propostas no LE, avaliam os trabalhos. Ficará como tarefa para casa a Etapa 6.

Encontros disciplinares e interdisciplinares - Língua Portuguesa

Encontro 4 (LP + Arte): o professor de LP e de Arte iniciarão a aula pela seção **E se a gente fotografasse?**. O professor de Arte apresenta a foto de Lenise Pinheiro (na internet há várias outras) e analisa junto com os alunos a(s) imagem(ns) registrada(s) pela lente da fotógrafa. Depois, os alunos realizam, sob orientação técnica do professor de Arte, seu registro fotográfico autoral. Dois alunos serão convidados para pesquisar, em casa, a partir do boxe **Inspira?**, a trajetória de Lenise Pinheiro. Eles deverão preparar uma fala de três minutos para ser apresentada na aula seguinte.

Encontro 5 (LP): após a apresentação oral dos dois alunos sobre Pinheiro, o professor pedirá aos alunos que leiam, individualmente, os editais da FGV e da Uesb. As questões do **Papo aberto sobre os textos** servirão de base para uma primeira conversa sobre os editais. Ficará como lição de casa a leitura da carta de motivação que está na **Leitura 2.**

Encontro 6 (LP): o professor inicia com o **Papo aberto sobre o texto**, discutindo a carta de motivação que ficou como lição de casa. Os alunos deverão, em trios, fazer as questões que estão em **Por dentro do texto** em uma folha avulsa. Depois, o professor construirá uma rubrica coletiva de correção. Ficarão como lição de casa as questões que compõem a seção **Se eu quiser aprender +** e o boxe **Desafio de linguagem**.

Encontro 7 (LP): no início da aula, o professor corrige a lição de casa. Depois, os trios trocam as folhas contendo as questões que fizeram na aula passada e um grupo corrige a atividade do outro. Na segunda parte da aula, os alunos deverão fazer o que está descrito na etapa "Antes de mais nada" na seção **Experimentando escrever uma carta de motivação**.

Encontro 8 (LP): a aula será dedicada a escrever a carta de motivação proposta em **Experimentando escrever uma carta de motivação**, que deverá ser entregue ao professor.

Encontro 9 (LP): o professor de LP distribui as cartas entre os alunos, de modo que um corrija a do outro. Para isso, usarão a rubrica de correção que está na etapa "Momento de avaliar".

Encontro 10 (LP): os alunos farão um debate a partir do **Bate-papo de respeito**. Para isso, terão quinze minutos para se preparar individualmente.

Encontro 11 (LP + Arte): o professor de Arte conduz a análise dos videocurriculos tratando mais do aspecto formal dos trabalhos da **Leitura 3**. Ficará como lição de casa a feitura das questões de **Por dentro dos textos**.

Encontro 12 (LP): a aula se iniciará com a correção das questões que ficaram como lição de casa. Após essa etapa, os alunos farão uma discussão oral utilizando as questões que estão no **Papo aberto sobre os textos**. Os alunos terão a aula para se organizar para realizar a atividade proposta em **Experimentando fazer um videocurrículo**.

Encontros 13 e 14 (LP): a aula será usada para os alunos, em duplas, realizar o trabalho da seção **Experimentando** (utilizando, se for possível, computadores da escola, ou seus celulares).

Encontros 15 e 16 (LP + Arte + EF): os professores corrigirão os videocurrículos utilizando uma rubrica de correção.

Encontro 17 (LP + Arte): os professores analisarão com os alunos os *gifs* feitos a partir da pintora mexicana Frida Kahlo. Depois, os alunos, em duplas, planejarão a atividade proposta na seção **E se a gente fizesse um *gif* autobiográfico**. Os professores passarão pelos grupos, orientando-os. Embora os estudantes planejem juntos o trabalho, cada um deverá produzir um *gif*.

Encontro 18 (LP + Arte + EF): os alunos apresentarão seus *gifs*, se possível, projetados em uma tela para que todos

EDIÇÃO DE PROVA

possam ver os trabalhos. Os professores farão correções utilizando uma rubrica. Ficará como lição de casa a produção da foto proposta pela seção **Expressão**.

Encontro 19 (LP + Arte + EF): os professores projetarão algumas fotos e os alunos poderão falar sobre a razão da escolha dos elementos que as compõem. Essas fotos comporão, mais tarde, um livro da turma.

Encontros disciplinares e interdisciplinares – Educação Física

Encontro 4 (EF): o ideal seria que a aula se iniciasse com os alunos assistindo ao episódio "Terra de luta: as origens da luta no Brasil", da série *Espírito de luta*, disponível na internet. Depois, os alunos poderão ler individualmente as transcrições.

Encontro 5 (EF + LP + Arte): a aula se iniciará com um breve resgate dos textos (e/ou da série) e a feitura, em duplas, das questões propostas em **Por dentro do texto**. A aula será finalizada com a correção coletiva das questões.

Encontro 6 (EF + LP + Arte): a aula será ocupada com a discussão oral das questões que compõem o **Papo aberto sobre o texto**.

Encontros 7 (EF): Em grupos, os alunos realizarão uma conversa sobre o **Bate-papo de respeito**. Depois, cada grupo apresentará suas conclusões.

Encontro 8 e 9 (EF): os alunos realizarão as atividades propostas na seção **Expressão**.

Encontro 10 (EF + Arte + LP): os professores participarão da organização e do acompanhamento da atividade proposta em **E se a gente contasse sobre uma luta?**.

Embora estejamos conscientes da dificuldade que seria organizar a sequência como apresentamos acima, consideramos ideal esse modelo interdisciplinar por contemplar uma das características básicas da interdisciplinaridade que é o "compartilhamento de metodologias" (Domingues, 2005), também porque possibilita "práticas docentes comuns", a mobilização de "múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares", a "associação ensino-pesquisa" e pelo fato de cada componente poder dar "a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual" (PCN+).[58] Finalmente, são utilizadas metodologias ativas, garantindo o protagonismo dos alunos.

Planejamento individual

Embora seja o menos recomendado, sabemos que esse tipo de planejamento será a realidade de muitas escolas. Mesmo que isso ocorra, garantimos, pela estrutura da coleção, que os alunos se beneficiarão de terem cursos que, mesmo independentes, compartilhem metodologias (como as ativas), apresentem práticas docentes comuns, mobilizem competências e habilidades da área e convidem às mesmas *experiências*.

Nesse tipo de cenário desfavorável, recomendamos fortemente que os professores realizem pelo menos algumas reuniões de planejamento anual tendo como base os textos deste MP, os quais apresentam várias estratégias que podem beneficiar os alunos. Além disso, recomendamos que fiquem atentos aos boxes **Tá ligado!** porque favorecem os diálogos interdisciplinares.

Recomendamos, ainda, que sejam elaboradas rubricas de correção dentro da área, de modo que os alunos possam perceber uma coerência nas exigências feitas pelos professores de Linguagens e suas Tecnologias.

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

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

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

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

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

Planejamento por *experiência* e não por volume

Como já mencionamos, os seis livros de Linguagens e suas Tecnologias desta coleção, juntos, possibilitam 72 *experiências* (inspiradas nos cinco campos de atuação previstos pela Base).

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

MODERNA

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[59]

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

Três volumes (um por ano) distribuídos em bimestres/semestres[60]

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

Quatro volumes distribuídos em três anos em bimestres/semestres[61]

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

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

MODERNA

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 contar quem se é* (inspirada no campo de atuação da vida pessoal). Na segunda unidade, os alunos entrarão em contato com *A experiência do grito* (inspirada no campo de atuação artístico). Na terceira, trabalharão com *A experiência do compartilhar*, ligada ao campo de atuação jornalístico-midiático. Finalmente, na quarta unidade, tem protagonismo *A experiência de descobrir*, 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 contar quem eu sou

Capítulo 1 (Arte) – Quando o teatro fala de seus criadores

O objetivo deste capítulo é estudar as narrativas autobiográficas no teatro, discutindo como uma experiência de contar quem se é exercita, além da expressão, a consciência que uma pessoa tem de si e dos outros. Busca-se, por meio dessa experiência, trabalhar com a alteridade, considerando que, no teatro, contar algo sempre pressupõe a existência de um outro que escuta.

Inicialmente, com o intuito de sensibilizar os alunos para as discussões e reflexões que serão desenvolvidas ao longo do capítulo, há um boxe **Investigue** que sugere que pesquisem a origem etimológica da palavra "autobiografia". Após essa atividade, apresenta-se a seção **Leitura 1**, com a proposta de os alunos lerem e analisarem um excerto de uma das peças que integra o repertório da Companhia Teatro Íntimo, do Rio de Janeiro, chamada *220 cartas de amor,* de autoria de Renato Farias. Inspirado nas trocas de cartas realizadas por seus pais quando moravam em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Renato não só escreve a peça como também atua nela, interpretando a si mesmo e seu pai. Com essa atividade, pretende-se que os alunos discutam a respeito de como uma pessoa, ao interpretar suas histórias pessoais no teatro, tem a possibilidade de refletir sobre suas lembranças e de qual é o papel do público nesse tipo de encenação. No boxe **Fala aí!**, os alunos são instigados a refletir sobre as mudanças promovidas pela digitalização das correspondências. Há, ainda, um boxe **Biblioteca cultural**, em que os alunos são incentivados a conhecer sobre a história da Companhia Teatro Íntimo e um **Investigue**, que convida a uma pesquisa sobre textos do gênero epistolar.

Na sequência, há a seção **E se a gente escrevesse uma carta?**, na qual se propõe que, orientados por perguntas, os alunos escrevam uma carta para si mesmos, cinco anos para a frente, com o objetivo de dialogarem com essa pessoa que virão a ser. Trata-se de uma atividade que exige grande esforço de concentração, pois, embora o caráter teatral não pareça tão evidente, ela exige que os alunos façam uma "encenação mental" bastante particular do processo que terão de viver para se tornarem a pessoa para a qual vão escrever.

Em seguida, faz-se mais um momento de leitura, propondo aos alunos que leiam e analisem o trecho de outra dramaturgia. Dessa vez, trata-se do espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico*, dirigido por Luiz Fernando Marques, com Fepa e Janaina Leite, criado como forma de ritualizar a separação do casal. Para dar suporte às discussões e aprofundá-las, apresenta-se um boxe **Investigue**, com a proposta de os alunos pesquisarem sobre o Mito das metades, criado por Platão e mencionado no trecho da dramaturgia, e um boxe **Bate-papo de respeito**, que traz o depoimento de Fepa e Janaina comentando, especificamente, a relação estabelecida entre ficção e realidade no espetáculo.

Para encerrar o capítulo, na seção **Expressão**, os alunos são orientados a fazer um breve experimento cênico, inspirados pelo espetáculo *Festa de separação* e pelo projeto *All I Own*, base da seção **Expressão**, do capítulo 2, também da unidade 1. A ideia é os alunos celebrarem a própria adolescência, e, para isso, primeiramente, cada um fará o levantamento de um acervo pessoal de quem eles são agora, composto de objetos, canções, textos literários e outros materiais pensados como documento no contexto do capítulo. Depois, coletivamente, discutirão esses materiais, para, na sequência, criarem um roteiro cênico a partir deles e o encenarem em seguida.

Capítulo 2 (LP) - Eu para os outros

O objetivo deste capítulo é capacitar os alunos a fazer uma apresentação em diferentes contextos. Para isso, em um primeiro momento, eles vão estudar como as instituições de ensino superior têm aderido em seus processos seletivos à escrita de carta de motivação e, em outro momento, vão analisar a produção de videocurrículos. Em ambos os casos, a finalidade é que compreendam a coerência que deve haver entre as informações que os representam nesse tipo de documento e as exigências do local no qual têm a pretensão de ingressar.

O percurso didático inicia-se com a proposta de os alunos fazerem a fotografia de algum elemento da escola capaz de indicar a relação dele com esse espaço. Essa atividade é uma forma de cada um começar a pensar em como falar de si mesmo, uma habilidade que vem sendo cada vez mais exigida, por exemplo, por instituições de Ensino Superior e que é o tema das próximas seções. Na seção **Leitura 1**, os alunos analisam o edital de duas instituições diferentes (FGV-SP e Uesb), que exigem a elaboração de uma carta de motivação como uma das etapas para ingresso na graduação. Na sequência, na seção **Leitura 2**, para exemplificar, apresenta-se uma carta de motivação escrita por uma aluna pleiteando uma vaga na FGV-SP e na qual ela relata sua trajetória de vida. Com a apresentação desses textos, os alunos estudam o que as instituições de ensino esperam de uma carta de motivação e conseguem, com o exemplo proposto, observar em que medida ele corresponde ao que está sendo exigido, ou seja, eles aprendem o que é escrever uma carta eficaz e coerente ao que está sendo pedido pelo edital.

Depois disso, eles vão, na segunda parte do capítulo, aprender outras formas de se apresentar. Na seção **Leitura 3**, eles assistirão a dois videocurrículos, o primeiro formal e o segundo informal. Ao analisarem ambos e os compararem, espera-se que percebam a coerência da escolha das roupas e da linguagem empregada com o posto de trabalho pleiteado pelas candidatas que produziram sua apresentação. Em seguida, a fim de experimentar fazer um videocurrículo, os alunos são solicitados a produzir um adequado ao contexto do Ensino Médio. Depois, eles aprendem que existem *gifs* autobiográficos e terão a oportunidade de produzir um *gif* autobiográfico, pensando em como poderiam se apresentar para um grupo em que estão se inserindo. Pode ser um grupo de viagem, um grupo de igreja ou de novo condomínio, por exemplo.

Ao final, há a seção **Expressão**, cuja proposta é os alunos comporem uma fotografia na qual estejam presentes objetos que, de alguma maneira, os represente. Essa atividade tem como inspiração a série *All I own* ("Tudo o que tenho"), produzida pela fotógrafa sueca Sannah Kvist.

Comentário sobre o capítulo

As atividades deste capítulo dialogam, especialmente, com a habilidade EM13LP19, que prevê a autoapresentação por meio de textos multimodais de vários gêneros, empregando ferramentas digitais diversas. O objetivo central é levar o aluno a experimentar modos diferentes de falar sobre si, considerando a adequação à situação comunicativa.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Os alunos serão orientados, já na próxima atividade, a escrever uma carta de motivação completa. Essa atividade servirá como um aquecimento e permitirá a você interferir

REPRODUÇÃO PROIBIDA

para corrigir ou aprimorar aspectos relativos à adequação à comunicação formal interpessoal, situação que exige equilíbrio entre distanciamento e alguma intimidade. Além disso, dá oportunidade para observar a delicada conjunção entre o cumprimento de formalidades e a inclusão de algum grau de originalidade, capaz de particularizar o candidato diante dos demais. Sugerimos que vários alunos leiam seus parágrafos e que a turma faça comentários e dê sugestões.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Essa atividade pode ser feita em pequenos grupos para que todos tenham a oportunidade de se expor. Você pode experimentar realizá-la em duas etapas: a primeira, com um grupo escolhido pelos alunos; a segunda, com um grupo escolhido por você, propositalmente heterogêneo. Nessa segunda etapa, estimule os alunos a fazer perguntas uns aos outros. Ao final do processo, peça à turma que fale sobre a experiência: foi mais difícil conversar com pessoas com quem eles têm menos intimidade? Há preocupação com a imagem construída?

Capítulo 3 (EF) – As lutas na minha vida

O objetivo do capítulo é o de que os alunos reflitam sobre a importância das lutas brasileiras na construção da identidade das práticas corporais do Brasil, promovendo uma maior compreensão sobre as origens e os significados historicamente atribuídos a essas lutas. Além disso, propõe-se que utilizem a gestualidade das lutas como uma forma de autoconhecimento e de expressão individual. As lutas brasileiras focalizadas no capítulo são a capoeira, a luta marajoara e o huka-huka.

Inicialmente, faz-se uma seção de leitura, cujo objetivo é os alunos conhecerem os aspectos históricos e os significados do huka-huka, da luta marajoara e da capoeira para os povos de origem e para os atuais praticantes. Para isso, são apresentados trechos do episódio "Terra de luta: as origens da luta no Brasil", da série documental *Espírito de Luta*, dirigido por Tadeu Jungle. É muito interessante que os alunos assistam ao episódio indicado, porém, como nem sempre isso é possível, são apresentadas, no capítulo, transcrições de alguns trechos do vídeo para que as lutas possam ser compreendidas.

Ao longo da seção, há boxes com a finalidade de apresentar informações para aprofundar as discussões sobre a leitura. O boxe **Sabia?** aborda a capoeira e suas vertentes mais comuns, a Capoeira Angola e a Regional. O boxe **Bate-papo de respeito** apresenta uma fala do Mestre Nenel, filho do Mestre Bimba, com o intuito de motivar uma discussão entre os alunos sobre as classificações da capoeira, se seria importante ou não classificá-la, de acordo com aproximações maiores ou menores com uma luta, um esporte, uma dança ou um jogo. Finalizando essa parte do capítulo, o boxe **Investigue** tem como propósito incentivar a pesquisa sobre outras lutas brasileiras a serem conhecidas pelos alunos.

Depois das leituras, faz-se uma atividade de vivência, descrita na seção **Bora pra quadra?**. Nessa parte do percurso de aprendizagem, a proposta é que os alunos experimentem alguns movimentos relacionados às três lutas estudadas anteriormente, tendo como parâmetro a classificação delas por distância dos golpes empregados. Sugere-se que eles se organizem em quartetos para que, enquanto dois lutam, os outros dois assumam a posição de árbitro do confronto. A partir de jogos de toque e agarre os alunos experimentarão o huka-huka e a luta marajoara. E para trabalhar com a capoeira, um boxe **Investigue** é oferecido para os alunos pesquisarem por que ela não é considerada uma luta de curta distância. Também irão aprender alguns movimentos importantes, como golpes, defesas e esquivas, para, em seguida, fazerem a roda de capoeira.

Após a atividade de vivência, mais uma é proposta na seção **E se a gente contasse sobre uma luta?**, para fechar o percurso de aprendizagem. O objetivo é que, a partir das gestualidades aprendidas ao longo do capítulo, os alunos possam se autoconhecer e se expressar também. A tarefa deles será contar uma história sobre alguma dificuldade que tiveram ou grande esforço que fizeram para conseguir realizar alguma vivência corporal nas aulas de Educação Física ou fora delas. A atividade será feita em etapas e, na primeira, eles precisarão escolher sobre qual experiência pessoal relacionada a atividades esportivas irão contar uma história. Se houver alunos que nunca praticaram uma atividade física, eles podem ser incentivados a contar uma história para expressar a luta que travam, diariamente, para conseguir incluir alguma em sua rotina. Depois, na segunda etapa, os alunos planejarão, textualmente, sua história e, na terceira etapa, pensarão na forma como se sentem confortáveis em contá-la. Sugere-se que sejam encorajados a fazer um monólogo, por se tratar de uma forma de expressão artística que agrega tanto o texto quanto a expressão corporal. Por fim, em dia e hora marcados, cada aluno fará para os demais colegas da turma a sua apresentação.

O capítulo se encerra com a indicação de um documentário chamado *Anderson Silva: como água*, a fim de os alunos perceberem que até os grandes lutadores devem se empenhar para alcançar suas metas nas diferentes modalidades esportivas que escolheram.

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

Organize os alunos em grupos e estimule-os a discutir para que possam apresentar seus pontos de vista e confrontá-los. Uma vez que são várias as formas de encarar a capoeira, para defenderem seus pontos de vista os alunos precisarão, inicialmente, identificar as razões pelas quais ela abrange múltiplas classificações: é multifacetada, também considerada dança, luta, brincadeira, guerra, cultura, profissão e uma prática para construir valores. Na capoeira, estão presentes a música e o ritmo conduzindo os movimentos (golpes de defesa e ataque), o que a aproxima da dança. Também pode ser considerada jogo e brincadeira, pela possibilidade de ser realizada em momentos de lazer, sem nenhuma pretensão de confronto e disputa. Para iniciar a roda, é comum que os capoeiristas digam: "Vamos jogar?". Com base nesses aspectos, a turma poderá debater se há alguma necessidade de incorporá-la a alguma classificação, considerando diversas questões culturais que permeiam o contexto de prática. Eles poderão retomar o texto da **Leitura 1**, percebendo que, durante muitos anos, o fato de ser classificada apenas como luta de resistência pode ter induzido à

EDIÇÃO ESPECIAL

proibição da capoeira. Ao elencar os argumentos possíveis para o debate, os alunos também estarão exercitando as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG303. Reforce que, neste capítulo, a capoeira é priorizada enquanto luta, mas sem reduzi-la a um aspecto só das várias possibilidades que apresenta.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente contasse sobre uma luta?"

Momento de apresentar e refletir

Nesse momento, leve os alunos a refletir sobre a experiência de contar um fato de sua vida aos colegas, a explicar se, por meio da linguagem verbal e corporal, conseguiram expressar o que planejaram e a comentar os sentimentos decorrentes dessa apresentação. Retome o quadro preenchido em **Por dentro do texto** para que os alunos façam a relação solicitada na questão 3. De modo geral, as três lutas têm um significado comum para seus povos de origem: manutenção de um conhecimento cultural transmitido entre gerações. Aproveite para refletir sobre o **Recado final**.

Unidade 2 – A experiência do grito

Capítulo 1 (Arte) – Dançar para dizer o que penso

O foco deste capítulo é estudar a dança dentro da cultura *hip-hop*, mostrando seu caráter de expressão social e político. Pretende-se evidenciar os diferentes tipos de dança que compõem esse movimento amplo e levar os alunos a discutir questões relacionadas ao fato de ele dar voz às periferias e ser também experiência de fruição de obras de profissionais que partem das danças do *hip-hop*.

Inicialmente, faz-se uma seção de leitura, apresentando-se um *teaser* da obra *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys, com base no *breaking*. O objetivo é os alunos analisarem o vídeo, observando, sobretudo, os elementos que compõem a dança. Para ajudá-los nesse exercício de análise, um boxe **Investigue** sugere que pesquisem sobre a dança de rua, danças urbanas e o *street dance* dentro da cultura *hip-hop*, a fim de compreenderem as diferenças entre elas. Na sequência, há um texto com informações sobre a origem do movimento *hip-hop*, contextualizando seu surgimento em todas as áreas artísticas que receberam sua influência e mencionando o papel de figuras importantes nesse processo. Há ainda dois boxes **Biblioteca cultural**: um para sugerir um vídeo de outro trabalho do Zumb.boys; e outro para indicar um vídeo que mostra uma *cypher*, ou batalha de dança, prática que caracteriza o *breaking*. Para enriquecer o debate sobre a dança como espaço crítico, apresenta-se um **Bate-papo de respeito** baseado na fala do diretor do grupo Zumb.boys, o dançarino Márcio Greyk.

Faz-se, em seguida, mais um momento de leitura, propondo que assistam ao *teaser* da obra *Nêgo (eu.ele.nós.tudo preto)*, criada pela Companhia Urbana de Dança, do Rio de Janeiro, e ao vídeo de abertura de um programa jornalístico da televisão aberta brasileira composta pela mesma companhia, cujo trabalho tem o *hip-hop* como base, mas com uma roupagem contemporânea. Feita a análise dos vídeos, os alunos são provocados a pensar se se sentem inspirados pelo trabalho da companhia. Em um boxe **Biblioteca cultural**, eles conhecem mais uma companhia de dança, o Grupo de Rua, de Niterói, dirigido por Bruno Beltrão, que, assim como a Companhia Urbana de Dança, também tem reconhecimento internacional pelo trabalho que desenvolve com danças urbanas.

Chega-se à seção **Expressão**, que fecha o capítulo, cuja finalidade é colocar os alunos para experienciar um pouco do *breaking*, em uma atividade de experimentação. O primeiro passo, após organizarem o espaço da sala, é fazerem uma preparação, aquecendo o corpo, para só então começarem a arriscar alguns movimentos no chão, experimentando aqueles que são básicos no *breaking*. O próximo passo é eles prepararem um jogo semelhante ao executado pelo grupo Zumb.boys na obra *Dança por correio*, analisada na seção **Leitura 1**. A tarefa é escreverem cartas com a indicação dos movimentos que devem ser realizados, associados a "gritos" que os jovens desejam dar contra injustiças sociais, violência etc.; o jogo acontece com o sorteio dessas cartas e a reprodução dos movimentos indicados nelas.

Comentário adicional sobre a seção "Papo aberto sobre a dança"

Sobre a atividade 1, vale acrescentar que a obra *Dança por correio* é um grande jogo entre dançarinos e público. Cada integrante do grupo leva consigo cinco cartas com diferentes ações e convida alguém da plateia a escolher uma delas. Conforme as pessoas escolhem as cartas, a dança vai acontecendo de acordo com o que está escrito nelas. Algumas pedem a participação desse público espontâneo, outras são voltadas aos próprios dançarinos. Assim, a ordem das apresentações varia, pois é determinada pela escolha das cartas. Como se trata de uma obra realizada em espaços públicos, a participação é um convite não apenas àqueles que estão presentes para prestigiar o espetáculo, mas a todos que passam, moram e trabalham nos locais em que os carteiros-dançarinos se apresentam.

Depois de ouvir as respostas dos alunos a respeito da atividade 2, comente com eles que, além de ser o local onde o Zumb.boys iniciou suas atividades, estabelecendo uma relação de pertencimento do grupo àquele espaço, há uma clara intenção de levar a dança até as pessoas, e não o contrário. Quando um espetáculo acontece na porta das casas, na praça, em frente ao comércio local, ele convida todo o público a participar, além de prestigiá-lo. É uma forma democrática de se aproximar da arte. Quando uma apresentação ocorre em um teatro, ainda que seja gratuita, muitas pessoas não têm acesso a esses espaços e, portanto, acabam não usufruindo dessa arte. Nas periferias, o acesso a espaços culturais é ainda menor, muitas vezes por causa da distância até as regiões centrais, o que dificulta ter experiências de apreciação de obras de arte. Além disso, especificamente a cultura *hip-hop* nasce e se desenvolve nas ruas, nos guetos, nas festas populares e urbanas, criando forte identificação e acesso

REPRODUÇÃO PROIBIDA

das populações periféricas – assim como outras manifestações que ocorrem no Brasil, como o passinho e o *funk*. A escolha do grupo em permanecer nas ruas permite aos artistas que saem desse contexto que permaneçam em contato com esse público espontâneo e em relação com seu espaço de origem. Há algumas referências do *hip-hop* que são contra manifestações em palco, alegando que características essenciais se perdem. Entretanto, a profissionalização de alguns grupos faz com que a arte chegue a outros locais, inclusive internacionais, conforme veremos ao longo deste capítulo. O Zumb.boys é um exemplo de como as danças da cultura *hip-hop* se profissionalizaram; apesar do reconhecimento conquistado por meio de editais e dos trabalhos criados para o palco, o grupo não abandonou as ruas.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue"

A dança que o grupo realiza é o *breaking,* uma das danças da cultura *hip-hop*. Depois que o nome *hip-hop* foi dado ao movimento, danças surgidas anterior e posteriormente à denominação dessa cultura foram consideradas pertencentes a ela. Essas danças são chamadas de *street dance* e, por muito tempo, aqui no Brasil, de *danças de rua*. Porém, depois dos anos 2010, passou-se a utilizar o termo *danças urbanas* em lugar de *danças de rua*, embora ainda seja possível encontrar essa denominação em alguns contextos. Assim, os termos são sinônimos e acompanham a história e o desenvolvimento da cultura em todos os seus aspectos, tanto nos EUA quanto no Brasil. O senso comum tende a diferenciá-los, por isso é importante contextualizá-los aos alunos para que não considerem *street dance* algo elitizado e *dança de rua* ou *dança urbana* algo mais popular. Trata-se apenas da tradução para a língua portuguesa, o que, para alguns pesquisadores, seria até incorreto, pois estes defendem a utilização dos termos em sua língua de origem.

Comentário adicional sobre a seção "Por dentro da dança"

Depois de ouvir as respostas dos alunos a respeito da atividade 4, pergunte a eles se perceberam que o vídeo contou com uma produção grande para sua realização. Havia uma equipe profissional de filmagem e edição, além de um *drone*, utilizado para mostrar o espaço onde a obra acontece. Assim, é possível visualizar a dança de cima, bem como as ruas, as vielas e a forma como os dançarinos se distribuem no espaço. Também são utilizados recursos de edição para captar a emoção do público e a interação dele com os dançarinos. Muitas vezes, a imagem está em plano fechado, dando destaque às expressões do público (há *closes* de sorrisos), intercalando com imagens em plano aberto, sendo possível ver a *performance* como um todo. As imagens conversam com a proposta na medida em que transmitem o universo da obra: a escolha das cartas, as danças que desencadeiam e, especialmente, a forte relação com o público.

Comentário adicional sobre a seção "Papo aberto sobre a dança"

Na atividade 1, é provável que os alunos iniciem a análise afirmando que todos os dançarinos são negros. Estimule-os a refletir sobre outros elementos do vídeo que remetem à negritude. "Celebrando a negritude e refletindo sobre a questão racial, *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*) firma a diversidade através de diálogos gestuais, impregnados de energia. A diretora da Companhia Urbana de Dança, Sonia Destri, pontua: "No Brasil, quem mais morre, e se morre muito, e violentamente, são os jovens negros. Os números são impressionantes. É certo: os dançarinos da Companhia hoje são um ponto fora da curva dessa estatística dolorosa. Mas ser negro, jovem e urbano da periferia – e dançar com talento e ousadia – diz, não só de beleza, mas de resiliência [capacidade de resistir e superar-se]". FUNARTE. *Companhia Urbana de Dança traz duas montagens ao Teatro Dulcina*. Rio de Janeiro, 3 mar. 2015. Disponível em: <https://www.funarte.gov.br/danca/companhia-urbana-de-danca-estreia-na-ocupacao-de-verao-do-teatro-dulcina/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Sobre a atividade 2, trata-se de uma oportunidade de debater a relação da arte com o entretenimento e a influência dos meios de comunicação de massa nos processos de celebrização. Neste momento, o foco volta a essa questão tendo em vista que muitos profissionais de renome da cultura *hip-hop* são contra a utilização de elementos em palcos, quando isso é utilizado em contextos midiáticos, pois alegam que a essência das ruas, urbana, social, é perdida. Entretanto, estar em um programa popular de TV é uma forma de projetar a companhia no cenário nacional e levar a dança a mais pessoas, utilizando o principal meio de comunicação de massas.

Depois de ouvir as respostas dos alunos a respeito da atividade 4, ajude-os a observar:

- **Elementos da cultura *hip-hop*:** logo de início no primeiro vídeo, é possível identificar a atitude dos dançarinos com movimentações rápidas e pequenos saltos característicos do *hip-hop*. Na sequência, há uma coreografia de conjunto, frontal, com todos realizando movimentos semelhantes, intensos e globais (corpo todo). A partir de 00:28, há movimentos de *breaking*. Em ambos os vídeos, é possível identificar momentos de coreografias de conjunto bem características das danças urbanas.
- **Elementos da dança contemporânea:** No primeiro vídeo, em 00:19, por exemplo, os dançarinos levantam juntos o corpo de um deles. Também há carregamento em 00:34 e 00:47. Essa forma de interação entre os corpos não é comum nas danças da cultura *hip-hop*. No segundo vídeo, há mais elementos de dança contemporânea, como giros e descidas ao chão. O figurino de ambos os vídeos remete a um pensamento cênico e para o palco (ou TV), não relacionado às roupas geralmente usadas nas batalhas e festas da cultura *hip-hop*.

Comentário adicional sobre a seção "Expressão"

Etapa 2

Sugerimos a leitura do artigo "Educação Física e a linguagem do *hip-hop*: um diálogo possível na escola" (2014), de Ingrid Patrícia Barbosa de Oliveira, Alison Pereira Batista e Rosie Marie Nascimento de Medeiros (*Revista Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Unicamp, Campinas, v. 12, n. 12, p. 166-189, abr./jun. 2014). A prática proposta nesta etapa foi baseada nessa referência, que, inclusive, apresenta

MODERNA

outras possibilidades de trabalhar o *hip-hop* com os alunos. "Os alunos se sentiram desafiados a se equilibrar em diversos eixos de apoio descobrindo diversas possibilidades: 'Quais as partes do corpo que podem ser os eixos? Como vocês podem se equilibrar em diferentes eixos? Quem consegue se equilibrar no eixo das mãos? Quais as posições que requerem mais força?'. As respostas foram expressas em forma de movimentos, os alunos descobriram vários eixos, apoiando o corpo em diversas posições: cabeça e mãos, uma mão só, as duas mãos, costas, mãos e face lateral do rosto, um pé, um pé e uma mão, pés e mãos, joelhos, calcanhares, face do rosto e joelho etc.".

Etapa 5

Estimule os alunos a comentarem a respeito de desafios, descobertas, sensações e sentimentos que tiveram ao longo da proposta. Possivelmente haverá comentários sobre a dificuldade da experiência de dançar no chão. É normal, visto que o ser humano, depois que começa a andar, relaciona-se muito pouco com o chão. Levante esta questão como reflexão: os bebês primeiro rastejam, depois engatinham, depois andam com apoio e só depois conseguem andar sem apoio e correr. Isso faz parte do processo de desenvolvimento motor; conforme crescemos, vamos perdendo a intimidade com o solo, algo que a dança tenta recuperar, não apenas o *breaking,* mas a dança contemporânea e tantos outros estilos que trabalham com *floor work*.

Capítulo 2 (LP) – A arte que provoca

Este é um capítulo que aborda a arte com função crítica, no qual é proposto um percurso partindo-se do presente para o passado e, depois, voltando ao presente novamente. O objetivo é os alunos, ao longo desse percurso, irem observando como a literatura, em diversos momentos da história e não apenas na atualidade, configurou-se como um espaço de contestação, fazendo emergir vozes que, em outros contextos, não seriam ouvidas.

A primeira parte do capítulo inicia-se com uma seção de leitura, na qual os alunos analisam um poema cuja divulgação se deu em um *slam*. Ele corresponde à expressão de uma garota negra, vinda da periferia, com um posicionamento muito forte, discutindo alguns temas importantes, entre eles a questão de que, na visão dela, o feminismo é um movimento feito para mulheres brancas, e não para mulheres negras. Um dos aspectos que torna relevante o trabalho com esse texto é que ele mostra a força da oralidade como uma maneira de resgatar a possibilidade de os jovens, sobretudo os da periferia, se posicionarem politicamente, em oposição ao que ocorre com a expressão escrita, que normalmente os exclui.

Em seguida, a partir dessa ideia construída pela noção de um jovem que se coloca, faz-se mais uma seção de leitura, na qual estuda-se um conto do escritor Marcelino Freire, que tem como tema as cotas para a entrada em universidades. Nesse conto, o autor se utiliza de uma estrutura que se assemelha à oralidade e a discussão também diz respeito à realidade de um jovem negro. Depois disso, estabelece-se uma comparação entre Marcelino Freire e Éle Semog, com a proposição de uma terceira seção de leitura, em que um poema do poeta fluminense é apresentado. Chama-se a atenção para o fato de que Semog também faz poemas pautados na temática do negro, mas, nesse caso, do adulto, e não do jovem negro. Enquanto Marcelino Freire é um autor de destaque na cena literária e publica por uma grande editora, Éle Semog, publicado por uma editora de porte pequeno, e Cristal Rocha, cujo poema foi divulgado em um *slam*, ainda não têm esse destaque acadêmico e midiático. O estudo dessas três vozes tem por objetivo mostrar a importância do diálogo que a literatura estabelece entre expressões muito distintas.

Após essa parte, na seção **Leitura 4**, retorna-se ao passado com o estudo de Castro Alves e Maria Firmina dos Reis, ambos localizados no século XIX, tratando da questão da escravidão. Em seguida, na seção **Leitura 5**, explora-se um passado ainda mais distante, com a leitura de fragmentos de *Os lusíadas*, tendo destaque o trecho em que Camões questiona o rei quanto àquilo que acontece com a sua gente, o povo português do século XVI. Com isso, pretende-se mostrar aos alunos que a literatura crítica não é uma novidade da literatura contemporânea, mas já existe há muito tempo, embora em cada época ela dialogue com seu contexto e com suas preocupações.

Na segunda parte do capítulo, os alunos devem fazer uma enquete para discutir o quanto o brasileiro conhece ou não a literatura contemporânea e o quanto ele percebe que ela trata de questões diretamente relacionadas à nossa realidade. Após realizar essa enquete, eles terão que fazer uma divulgação pública dos resultados para a comunidade, aproveitando essa atividade para apresentar novos autores contemporâneos para as pessoas.

Em seguida, faz-se a seção **Leitura 6**, na qual se estuda o trecho final de uma conferência feita pelo professor José Miguel Wisnik na Flip em homenagem ao escritor Mário de Andrade. O eixo central da fala de Wisnik, que deu repercussão à conferência, diz respeito à sua afirmação de que existe um projeto de exclusão que impede que os jovens da periferia, sobretudo os negros, tenham acesso à arte e à educação, pois seria uma forma de manutenção do *status quo*. Dessa fala bastante incisiva de Wisnik, parte-se para o estudo de um manifesto escrito por Sérgio Vaz (**Leitura 7**), um autor reconhecido como poeta periférico. Nesse texto, intitulado *Manifesto da antropofagia periférica* – que dialoga com o *Manifesto antropófago*, de Oswald de Andrade –, Sérgio Vaz discute como deve ser feita a arte para que ela chegue à periferia. O autor não defende que apenas a arte da periferia tenha valor para quem vive na periferia, nem que apenas a arte periférica seja consumida nesse local. O que ele propõe é que a arte precisa pôr em diálogo aquilo que é erudito com aquilo que é popular, e todo esse conjunto deve chegar a todos os brasileiros. Na visão dele, a arte seria uma forma de relação democrática, talvez a única possível.

Por fim, chega-se à seção **Expressão**, cuja proposta é os alunos criarem um manifesto com o intuito de tentar convencer outros jovens a aderirem à leitura de literatura. Vale destacar que esse manifesto pode ser dirigido aos jovens da escola deles, se os alunos considerarem interessante, ou, se considerarem que a questão da leitura já está bem desenvolvida entre os jovens da própria escola, o manifesto pode se dirigir a jovens de outras escolas.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Comentário adicional sobre o capítulo

As atividades deste capítulo põem em foco a arte literária comprometida com o enfrentamento de problemas sociais e contribuem para o desenvolvimento das habilidades da CEL 2 por favorecer a análise das perspectivas de mundo nas práticas de linguagem artística.

Os alunos vão explorar obras de tempos históricos diferentes para observar particularidades nos procedimentos estéticos, mas semelhanças na concepção de que a arte cumpre seu objetivo humanizador quando está atenta à realidade, inclusive daqueles que, por mecanismos diversos de exclusão, não têm acesso aos produtos culturais prestigiados e não têm sua produção cultural legitimada. Essa problematização é mote para a observação de como a arte tem contribuído para a construção identitária e a ampliação do senso de pertencimento.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

A atividade contribui para o aprofundamento da compreensão da rima e da métrica como recursos estéticos. Além disso, a produção de uma estrofe dirigida pelo padrão das rimas mobiliza escolhas vocabulares mais refletidas e favorece a consciência da estrutura dos sintagmas pela necessária inversão dos constituintes da sentença, aspecto indicado na habilidade EM13LP08. Aproveite o processo de produção textual em grupos para chamar a atenção para esses aspectos, lendo o que está sendo produzido e comentando algumas das escolhas para que os alunos se tornem cada vez mais conscientes do processo que estão realizando. Depois, escolha uma ou duas estrofes e analise, com a ajuda dos alunos, a maneira como a língua foi manejada de modo a atender aos padrões da composição. Antes disso, porém, crie a oportunidade para todos os grupos apresentarem suas produções.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Promova um debate com o envolvimento da turma inteira, orientando os alunos quanto às regras da atividade. Na primeira rodada, que deve durar 15 minutos, um integrante de cada grupo vai apresentar o ponto de vista e uma síntese dos argumentos da equipe. Na segunda rodada, após a audição de todas as falas, os grupos devem se reunir novamente e escolher uma fala à qual gostariam de se contrapor; um novo integrante ficará responsável por apresentar essa réplica, que obrigatoriamente deve retomar, de forma resumida, a ideia a que se vai contrapor. A tréplica deve ocorrer imediatamente após cada réplica e ficará a cargo de um terceiro integrante.

A atividade exercita a participação em discussões, permitindo aos alunos desenvolver habilidades relativas à escuta atenta, síntese, argumentação fundamentada, formulação discursiva coerente com o gênero, ao controle emocional, entre outras.

Capítulo 3 (EF) – Kiaaaai: o grito das lutas

O objetivo deste capítulo é levar os alunos a compreender o grito dentro das práticas corporais, mais especificamente no campo das artes marciais, e também como uma forma de expressão, a partir da proposição da criação de uma fotografia do corpo.

Inicialmente, os alunos são incentivados a verbalizar o que pensam a respeito da função do grito, respondendo ao seguinte questionamento: Por meio do grito é possível expressar opiniões, sentimentos e emoções? A partir dessa primeira conversa, eles são levados a refletir sobre a função do grito dentro das artes marciais, para, logo em seguida, conhecerem uma explicação científica sobre o assunto. Contribuindo para o desenrolar da reflexão apresentada, logo no início do percurso, um boxe **Fala aí!** solicita que os alunos relatem se já assistiram a algum esporte em que os atletas gritam antes, durante e/ou depois da execução de movimentos e se observaram se quem assiste a esse esporte também se expressa pelo grito. É esperado que os alunos levantem hipóteses sobre o porquê de os atletas se expressarem por meio do grito.

Na sequência, há a seção **Leitura**, na qual dois textos são oferecidos para discussão. O texto 1 descreve um teste realizado para mostrar a eficiência do grito para um atleta ao quebrar uma pilha de placas de concreto. Em um primeiro momento, ele realiza o golpe gritando e, em seguida, sem gritar. O resultado de ambos os movimentos é mostrado aos alunos. Esse texto também traz a definição de *kiai*, explicando que se trata desse grito desferido pelos atletas. O texto 2 dedica-se a esmiuçar tal definição, ao mencionar que o *kiai* nas artes marciais significa "espírito unificado ou concentrado" ou "energia em harmonia". A partir dessa descrição, mostra-se que o *kiai*, além de ter essencialmente duas funções, ocorre em duas fases: fase de preparação e fase de impulso. Depois de analisarem as informações apresentadas por esses dois textos, dois boxes exploram ainda mais o tema *kiai*. O primeiro deles é o boxe **Sabia?**, que oferece o significado de "Artes Marciais", definindo-as inclusive como uma forma de expressão artística. O segundo é o boxe **Fala aí!**, que instiga os alunos a refletir sobre se o *kiai* pode também ser considerado uma forma de manifestação artística ou se se trata apenas de um gesto técnico.

Na seção **Bora pra quadra?**, a proposta é que os alunos experimentem diferentes jogos de lutas de longa distância. A partir da arte marcial do *kendo*, sem aprofundar as especificidades dessa prática, abordando-a de maneira artística, explora-se a força e a beleza de suas técnicas, usando também o *kiai* para aplicação dos golpes, já que seus praticantes, na maioria das vezes, emitem um grito ao aplicá-los. Apresenta-se a definição de lutas de longa distância e explica-se o que é a prática do *kendo*. Em seguida, há instruções para a realização da atividade, apresentadas em três etapas. Na primeira, os alunos vão aprender o deslocamento e a guarda; na segunda, eles vão aprender dois golpes – o *do*, desferido contra o tronco do adversário, e o *kote*, contra o antebraço – que, para serem desenvolvidos, exigem a realização do *kiai*; a terceira compreende o combate em duplas: inicialmente trabalha-se a defesa com escudo e, depois, os oponentes usarão espadas, de modo que, enquanto um ataca, o outro se defende. Cada combate durará em torno de um minuto e meio e sugere-se adotar uma escala de pontuação para definir o vencedor em cada um. Fechando a atividade de experimentação, faz-se uma

REPRODUÇÃO

roda de conversa, com o objetivo de os alunos contarem como se sentiram durante a atividade, principalmente ao fazerem o *kiai* durante a aplicação dos golpes.

Propõe-se ainda mais uma atividade, na última seção do capítulo, intitulada **E se a gente gritasse?**, cujo objetivo é a expressão a partir da criação de uma fotografia artística relacionada ao grito (*kiai*), baseada em uma visão mais ampla e não clássica de arte, dando um desdobramento expressivo, estético e político a tal gesto. Primeiramente, mostra-se como as artes marciais são desenvolvidas a partir dos seus aspectos filosóficos, espirituais, artísticos, culturais, entre outros; considerando o *kiai* uma parte integrante dessa arte, os alunos são convidados a olhar para o grito como uma forma de expressão. Depois, em grupos, eles são levados a pensar em situações, fatos, problemas e opiniões (pode ser um problema social ou racial, um problema comunitário, um determinado fato midiático ou uma realidade experimentada por eles onde vivem) que gostariam de expressar durante uma exposição artística a ser realizada dentro da escola e aberta à comunidade escolar. Em seguida, devem elaborar uma mensagem sobre o que eles desejam expressar ou gritar. Para ajudá-los nesse processo de reflexão, um boxe **Fala aí!** propõe que analisem o quadro *O grito* e digam o que ele expressa, buscando entender quais elementos da obra levam-nos a essa conclusão. Com isso, espera-se que percebam o quanto uma manifestação artística é passível de diversas interpretações, uma noção bastante importante para conseguirem desenvolver a proposta desta seção. Dando sequência a ela, passa-se ao momento de planejamento da produção da fotografia, no qual cada grupo decidirá quem posará, como será a cena, qual será o figurino e a maquiagem. É importante chamar a atenção dos alunos para a escolha desses elementos, a fim de que a composição reflita o que desejam expressar. Também vale lembrá-los do cuidado que precisam ter ao se expressarem, a fim de evitar a reprodução de discursos de ódio. Depois, com a fotografia e com as legendas prontas, é o momento de avaliação, cabendo ao professor indicar quais ajustes precisam ser feitos (se necessário). Quando todos os trabalhos estiverem prontos, os alunos escolherão o espaço da escola no qual as fotografias e as mensagens serão expostas e também pensarão em como a comunidade vai ter acesso a essa exposição. Ao final do evento, uma roda de conversa pode ser realizada, com o intuito de os alunos refletirem sobre algumas questões a respeito da atividade: como se sentiram com a experiência de gritar por meio do registro de uma linguagem corporal; como analisam o processo de transpor o grito de texto em imagem; se conseguiram transmitir a mensagem desejada, como se sentiram ao ver os registros dos gritos de outros grupos; se, por meio dessa exposição, passaram a enxergar novas situações e problemas de seu cotidiano; e se houve assuntos e expressões em comum entre eles. Com essa conversa final, pretende-se que os alunos consolidem a compreensão do quão significativa a experiência do grito pode ser e percebam que, diante dos conflitos de versões, divergências que fazem parte das relações sociais, o diálogo e o respeito são indispensáveis.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?" (*kendo*)

Um dos materiais resistentes utilizados para a confecção de espadas caseiras são canos de PVC. Mesmo sendo materiais rígidos, eles podem ser encapados – com espuma de borracha, por exemplo – para ficarem mais macios. Acesse o *link* e aprenda a fazer uma katana de PVC: <https://www.youtube.com/watch?v=mht8AFMQ7rY>. Acesso em: 19 set. 2020.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?" (Atividade 2)

Indicamos um vídeo para que você aprenda a fazer um saco de pancadas com materiais de baixo custo e utilizar com os alunos na escola durante o ensino desta e de outras artes marciais. *Link*: <https://www.youtube.com/watch?v=a_j8N2BcCXo>. Acesso em: 19 set. 2020.

Comentário adicional sobre a seção "E se a gente gritasse?"

Nesta seção, os alunos devem ser estimulados a expressar-se a partir de uma criação artística coletiva referente ao *kiai*, dando visibilidade ao seu desdobramento expressivo, estético e político, considerando uma visão mais ampla da arte. Antes de iniciar, converse com os alunos sobre o respeito entre eles, principalmente quando são expostas opiniões divergentes. Esta atividade pode ser muito delicada para alguns alunos e pode motivar conflitos, por isso, é importante que você acompanhe o processo passo a passo e auxilie-os a dialogar, quando necessário.

Os alunos serão motivados a demonstrar seus sentimentos e emoções e a posicionar-se criticamente diante de algumas situações cotidianas. Eles poderão se expressar considerando o contexto particular em que vivem ou mesmo questões sociais de abrangência mundial.

Com diálogo, esteja aberto a ouvir os alunos e a sugerir melhorias na expressão deles, mais do que impor novas barreiras. Contudo, é importante fazer um contraponto entre a liberdade de expressão e os discursos de ódio, debatendo os preconceitos que possam surgir.

Verifique, com os alunos, as possibilidades de locais para a exposição em sua escola. Indicamos que essa proposta seja realizada com o professor de Arte, para reforçar o trabalho estético das expressões corporais enquanto ato artístico e político.

Nesta seção, serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG603 e EM13LGG703.

Unidade 3 – A experiência do compartilhar

Capítulo 1 (Arte) – A arte de compartilhar

Neste capítulo, os alunos estudam a arte dentro do campo de atuação jornalístico-midiático. Eles analisarão algumas obras com as quais irão aprender como a arte pode fundamentar-se na ideia do compartilhar e no quanto, nesse caso, ela tende a ganhar destaque na mídia.

EDIÇÃO MODERNA

Inicialmente, na seção **Leitura 1**, para que os alunos conheçam um pouco da Bienal Internacional de São Paulo, mais especificamente de sua 27ª edição, propõe-se que analisem algumas obras expostas nesse evento. As imagens 1 e 2 são registros feitos pela artista Paula Trope, com câmera *pinhole*, e compõem uma série que faz parte de um projeto chamado *Morrinho*. A imagem 3 mostra a obra *Conical Intersect 5*, do artista estadunidense Gordon Matta-Clark. As imagens 4 e 5 mostram a obra *Cumulonimbus* (Série *Cidades Aeroporto*), do artista Tomas Saraceno, na qual ele propõe novas concepções de cidade (suas instalações permitem a interação dos visitantes, que passam por dentro delas buscando caminhos inéditos). Ainda nessa seção, recomenda-se que os alunos assistam a um vídeo de Gordon Matta-Clark, para compreenderem os fundamentos de seu fazer artístico. Com a apresentação desses trabalhos, pretende-se explorar com os alunos a ideia de arte como uma experiência de compartilhamento e mostrar como as obras analisadas têm grande potencial de serem midiaticamente divulgadas.

Ao longo da seção, complementando ou dando suporte às análises, são propostos boxes. No primeiro **Investigue**, os alunos são convidados a conhecer mais sobre a Bienal de São Paulo e o que ela representa no contexto das Artes Visuais no Brasil e no mundo; no segundo, vão pesquisar especificamente a 27ª edição dessa Bienal e discutir por que foi considerada uma das mais inovadoras; e no terceiro, vão investigar o projeto *Morrinhos*, realizado com crianças moradoras da comunidade Pereira da Silva, na zona sul do Rio de Janeiro, e em situação de vulnerabilidade; no boxe **Sabia?**, apresentam-se informações técnicas sobre a câmera pinhole; no boxe **Lembra?**, insere-se o conceito de arte performática; e, no **Bate-papo de respeito**, uma fala de Paula Trope é reproduzida para os alunos discutirem a respeito da seguinte questão: será que quando tratamos todos igualmente, as diferenças entre as pessoas são desconsideradas?

Na sequência, com a seção **E se a gente conhecesse mais um pouco?**, os alunos têm a oportunidade de conhecer a arte ambiental, que não se define, propriamente, como um movimento artístico, mas como uma "poética". Para ilustrar esse tipo de trabalho, é mostrada uma obra do projeto *Wrapped*, que consiste em intervenções realizadas pelos artistas Christo e Jeanne-Claude em grandes monumentos ou lugares, que são, literalmente, embrulhados. Explora-se, com o trabalho desses artistas, a repercussão que esse tipo de obra tem na mídia. Em seguida, pede-se aos alunos que pesquisem a cobertura jornalística realizada para um dos seguintes eventos: a 27ª Bienal de São Paulo, o projeto *Wrapped* ou o projeto *Morrinhos*. Nessa seção, há dois boxes: em **Sabia?**, o conceito de arte ambiental é apresentado; e em **Lembra?**, retoma-se o sentido de arte contemporânea.

Faz-se, em seguida, mais um momento de leitura, na seção **Leitura 2**, no qual os alunos analisarão e discutirão o *happening Soup/No Soup*, do artista argentino Rirkrit Tiravanija, que foi realizado no Grand Palais, localizado na cidade de Paris, França. Ao abordar esse *happening* (para ajudar na análise da obra proposta, há um boxe **Lembra?**, no qual o conceito de *happening* é recuperado), pretende-se instigar os alunos a pensar se ele se trata de uma obra de arte e se, mesmo sendo feito em um espaço aberto a qualquer público, pode ser usufruído por qualquer pessoa e da mesma maneira. Além disso, explora-se mais um pouco do conceito de arte relacional, mostrando como o *happening* em questão está intrinsecamente ligado à experiência de compartilhar. Inclusive, em um boxe **Sabia?**, menciona-se a comida como um elemento de compartilhamento e cooperação na produção artística de Rirkrit Tiravanija. Fechando a seção, no boxe **Investigue**, sugere-se aos alunos que façam pesquisas sobre outro trabalho do artista argentino, a *performance* intitulada *Somos muit+s: experimentos sobre coletividade*, a fim de ampliarem seus conhecimentos sobre o tema de estudo do capítulo.

Chega-se, finalmente, à seção **Expressão**, na qual os alunos farão um trabalho artístico que dialogue com os analisados ao longo do capítulo. A proposta é criarem uma obra de caráter efêmero e engajado para despertar a curiosidade do público, que, nesse caso, será a comunidade escolar. Eles deverão construir maquetes, como as do projeto *Morrinhos*, com tema inspirado na obra de Tomas Saraceno, concentrando-se na ideia de que a maquete represente uma cidade utópica, e depois embrulhá-las. Ao lado das maquetes embrulhadas, sugere-se que disponham frases como "Embaixo deste pano há uma sociedade ideal", a fim de instigar a curiosidade de quem passa por elas. Sugere-se também que ativem uma *hashtag* para mobilizar alunos de outras séries e/ou períodos para publicar a exposição midiaticamente. Com isso, busca-se explorar tanto a ideia de arte compartilhada quanto a de midiática, jornalística.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (Fundação Bienal)

É interessante comentar com os alunos sobre a importância desse evento, tanto no cenário nacional quanto internacional, porque ele funciona como uma vitrine de divulgação de tendências no mundo da arte, reunindo inúmeros nomes, além de promover artistas desconhecidos. Participar de uma mostra como essa leva os artistas a um novo patamar de reconhecimento.

Comentário adicional sobre a seção "Papo aberto sobre as obras"

Depois de ouvir as respostas dos alunos a respeito da atividade 1b, comente com eles que a produção de Matta-Clark é uma intervenção direta sobre o ambiente urbano, como uma espécie de comentário crítico e/ou criativo sobre a arquitetura e a cidade contemporânea. No entanto, como suas intervenções tinham duração específica e aconteciam no território urbano apenas naquele momento, o contato direto do espectador com a obra era limitado, por isso a acessibilidade à intervenção se dava apenas durante sua realização ou por meio de registros (vídeo, fotografia, colagem, diagrama, desenho etc.). Assim, na obra de Matta-Clark, há duas expressões artísticas: o ato em si e o registro dele. O artista investiga a forma e os possíveis desdobramentos de seus significados a partir da relação entre intervenção formal e espacialidades existentes, ou seja, ele apresenta novas possibilidades de leitura sobre o contexto: expõe para o público seu estado material, composição espacial, dimensão, organização,

REPRODUÇÃO PROIBIDA

segmentação e, consequentemente, toda a carga social simbólica associada a ele. Nesse processo de "desconstrução", ampliam-se as formas de leitura, concepção e atuação por meio da arte.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (27ª Bienal)

A 27ª Bienal inovou em relação aos eventos anteriores ao excluir o segmento tradicional das representações nacionais, encerrando a hierarquia do conceito de "artista oficial" e "artista convidado". Todos os participantes tornaram-se peças essenciais dentro de um projeto coeso, denominado *Como viver junto*. A curadoria foi realizada de forma horizontal (por meio de um comitê formado por diferentes nomes, nacionais e internacionais) e teve, por isso, uma inédita assinatura coletiva. Assim, o evento de 2006 reuniu duas perspectivas, uma individual e outra coletiva, mostrando que a arte é capaz de romper fronteiras em um mundo globalizado. Além disso, o projeto educativo dessa Bienal contribuiu, por meio de dois programas (*Bienal- Escola* e *Centro-Periferia: como viver junto*), para a facilitação da fruição e reflexão dos visitantes e parceiros. Somado a ações desenvolvidas por outras instituições culturais, ajudou a transformar as relações entre arte e sociedade.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (Projeto *Morrinho*)

Morrinho é uma maquete que tem aproximadamente 350 metros quadrados, instalada na comunidade Pereira da Silva, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O projeto nasceu a partir de uma brincadeira de crianças, que, utilizando materiais recicláveis e restos de construção, passaram a reproduzir o cenário em que viviam, além de ter proporcionado grande visibilidade à comunidade, gerando cursos e capacitação de crianças e adolescentes do local. Há mais informações no *site* do governo do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/projeto-morrinho>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Comentário adicional sobre o boxe "Fala aí!"

Estimule os alunos a refletir sobre a questão da autoria, que é bastante polêmica no mundo das artes. Enfatize a importância do reconhecimento e da promoção, por parte da artista, desses adolescentes enquanto coautores, porque, provavelmente, se não houvesse dado crédito a eles, ela seria a única autora da obra. Essa é uma questão muito interessante, pois, mesmo que todos os espectadores da obra reconhecessem os jovens como coautores, quem determina isso, na maior parte das vezes, é o próprio artista, que propõe o projeto a ser desenvolvido. O trabalho de Paula Trope não nega o estatuto de obra de arte, inclusive porque a artista participou de um importante evento, como a Bienal de Arte de São Paulo, além de ser representada por galerias no mercado da arte. No entanto, para que a obra acontecesse, houve uma série de ações anteriores, de caráter interdisciplinar, envolvendo educação, antropologia, documentação e arte, sempre tendo como principal eixo a noção de alteridade. Quando a artista instrumentaliza esses jovens para que eles mesmos criem, ela dá voz a uma população excluída socialmente, além de visibilidade para a comunidade em que vivem. O projeto *Morrinho* chamou a atenção para muitos outros projetos de arte e de capacitação aos jovens do local.

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

Essa é uma questão que permeia qualquer assunto que discuta diferenças. Falar sobre diversidade é entender que o mundo é composto de diferentes culturas, que merecem e devem ser respeitadas, cada uma com suas características. Explique aos alunos que não há problema em discordar do outro, desde que haja respeito às diferenças. Fale sobre a importância da escuta e da empatia. Pode haver muita polêmica, dependendo dos assuntos levantados pelos trios, por isso oriente a turma para que haja uma discussão respeitosa, em que os alunos possam criar regras e dinâmicas de debate, garantindo a fala de todos que quiserem se posicionar sem discriminação.

Comentário sobre a seção "E se a gente conhecesse mais um pouco?"

Peça aos alunos que formem grupos de cinco integrantes. Cada grupo ficará responsável por pesquisar um tema (oriente-os na escolha para que haja equilíbrio na distribuição dos temas). Após finalizarem a pesquisa, cada grupo deverá apresentar oralmente seu material em aproximadamente 5 minutos. O objetivo é que os alunos percebam que, para ser movimentado, o mercado da arte depende muito da divulgação jornalística. Caso a turma tenha dificuldade em achar notícias sobre os temas pesquisados, indique os *links* a seguir.

O ESTADO DE S. PAULO. Disponíveis em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,27-bienal-de-sp-abre-com-grande-publico,20061009p6213>; <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,a-obra-de-christo-the-gates-e-desmontada-em-ny,20050228p5544>. Acessos em: 22 jul. 2020.

UOL. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/27bienal/ultnot/2006/12/17/ult3898u117.jhtm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PORTAL PUBLIONLINE. INSTITUTO DE ARTES – UNICAMP. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/viewFile/1863/3003>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VOGUE. Disponível em: <https://vogue.globo.com/Vogue-Gente/noticia/2020/06/o-legado-de-christo-em-7-obras.html>. Acesso em: 22 jul. 2020.

O GLOBO. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/depois-de-colombia-holanda-timor-leste-projeto-morrinho-faz-exposicao-no-metro-da-carioca-2788014>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Comentário adicional sobre o boxe "Investigue" (Rirkrit Tiravanija)

A obra de Rirkrit foi um palco aberto para quem quisesse se manifestar nele. Localizado no salão principal da Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Octógono, a construção chamava a

MODERNA

atenção do público logo ao entrar no museu. Houve inúmeras apresentações, inclusive com a participação de nomes famosos, atividades educativas, rodas de conversa, entre outras atividades. Nesse sentido, a obra foi uma plataforma livre e aberta para quem quisesse vivenciar a experiência do compartilhar.

"Para a exposição na Pinacoteca, o artista propôs um palco aberto, baseado na estrutura espiral *Raumbühne* [espaço de palco], termo definido pelo arquiteto e teórico austríaco Friedrich Kiesler, pensado para uma experiência teatral performática, que ficará à disposição para a livre utilização dos visitantes. Ali eles poderão se expressar, trazendo suas habilidades, talentos e vontades, seja em formato de oficinas e apresentações de dança e teatro, ou declamações de poesia e aulas de ioga. A obra receberá também as *performances* imersivas *RE-EXISTÊNCIA NEGRX* do Coletivo Legítima Defesa, realizadas em parceria com o músico sul-africano Neo Muyanga e o curador brasileiro Thiago de Paula Souza."

PINA_. *Rirkrit Tiravanija*. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://pinacoteca.org.br/artistas/rirkrit-tiravanija/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Capítulo 2 (LP) – (Com)Partilhar

O foco deste capítulo é explorar como a comunicação se estabelece e se desenvolve nas redes sociais. Ele trata da relação que os usuários estabelecem com esses redes, dos aspectos negativos e positivos dessas plataformas de comunicação, do tipo de linguagem utilizado nelas e de sua relevância na vida contemporânea.

A primeira parte do capítulo trata dessa temática em um âmbito mais individual, iniciando com uma discussão sobre a participação em grupos de mensagens. Para isso, na seção **E se a gente analisasse as mensagens?**, propõe-se uma atividade que consiste em os alunos lerem uma troca de mensagens em grupo, que acaba revelando o quanto, em grande parte, a comunicação que se desenvolve nos aplicativos de trocas de mensagem é vazia, uma vez que explora majoritariamente a função fática, no intuito de testar o canal. A partir disso, chega-se à questão dos memes, que será discutida em duas seções de leitura. Na **Leitura 1**, estuda-se um artigo publicado no Museu dos Memes, escrito durante o período da pandemia de covid-19, em 2020. Esse artigo, que fala sobre humor nesse período e serve para dar suporte à análise de alguns memes na seção **Leitura 2**, põe em questão o quanto os memes servem, de certo modo, como uma forma de controle de comportamentos, corrigindo aqueles que são inadequados por meio, por exemplo, do destaque dado a atitudes que redundem em uma exposição excessiva ao vírus. Em contrapartida, o texto também explora o papel catártico dos memes, apontando sua importância ao ajudar as pessoas a lidarem com os próprios sentimentos.

Em seguida, os alunos são incentivados a produzir memes dentro de contextos específicos, que serão descritos mais à frente. Mas, desde já, é importante observar que esse começo do capítulo proporciona, pela exploração de materiais que circulam nas redes sociais e em grupos de aplicativos de mensagem, a compreensão do que são textos multissemióticos, uma vez que eles têm várias linguagens, e hipermidiáticos, pois mistura-se o texto escrito, por exemplo, com um áudio e com um *link* para um vídeo. Quanto à atividade de produção de memes, roteirizada na seção **Experimentando produzir memes**, o que se propõe é que os alunos comecem a refletir sobre o significado dessa produção, de forma que se desenvolva uma problematização a respeito do que eles normalmente fariam quando inseridos em um grupo e o que seria o correto a se fazer.

Na segunda parte do capítulo, propõe-se, na seção **Leitura 3**, a análise de dois projetos que se desenvolveram através das redes sociais. O primeiro diz respeito a um castelo, no Japão, que precisaria ser reconstruído devido a um incêndio. Para isso, os responsáveis pela reconstrução solicitaram a quem tivesse tirado fotos do local que as enviassem a eles, se possível relatando as experiências vividas nesse castelo, pois a partir desses relatos e dessas fotos é que se daria a reconstrução do prédio. O outro projeto foi desenvolvido por Isabela Silveira, criadora do projeto *Eu aceito… Eu ofereço…*, que teve início com um pedido de ajuda em uma rede social e se tornou um projeto social em que mulheres se ajudam umas às outras não só virtualmente, mas também na vida não virtual. Com isso, propõe-se que os alunos repensem sobre as redes sociais e o sentido que elas têm.

Em seguida, na seção **E se a gente discutisse mais?**, lê-se um artigo que trata de uma experiência desenvolvida no Espírito Santo, em uma universidade. Nesse experimento, alguns alunos ficaram completamente desconectados das redes sociais por alguns dias e depois relataram como se sentiram. Nesses relatos, ideias como exclusão e exílio são colocadas, o que faz com que a professora autora do artigo questione o sentido que se tem atribuído às redes sociais e o quanto é importante trabalhar essa questão, quando se pensa na formação do jovem de hoje.

Por fim, chega-se à seção **Expressão**, que convida os alunos a realizar um trabalho criativo, pois eles deverão escrever um texto ficcional em que simulem uma conversa, em um aplicativo de troca de mensagens, com um personagem de que gostem. Nessa atividade, eles terão de ocupar os dois lugares da comunicação, ou seja, tanto o deles quanto o do personagem escolhido.

Comentário adicional sobre o capítulo

Muitas atividades desta coleção discutem o uso da internet, em especial das redes sociais. Bolhas sociais, discurso de ódio, *fake news* e estratégias de engajamento para consumo (discurso publicitário) e, em direção oposta, possibilidade de participação política e compartilhamento de gostos e interesses são temas frequentes. Neste capítulo, o foco está colocado no uso das redes como instrumento de socialização e discute-se a qualidade da comunicação que se faz por meio delas. Há ênfase na pluralidade de linguagens mobilizadas nas interações por meios eletrônicos. Mobilizadas, em especial, habilidades relativas à CEL 7.

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

A fotografia pode estimular comentários diversos, desde aqueles que revelam a emoção diante do fato retratado

MODERNA

quanto aqueles que o deslocam para um novo contexto, contemporâneo e não mais associado a um quadro trágico. Se for possível, solicite aos alunos que produzam o texto usando o telefone celular (um aplicativo de mensagens, por exemplo) e depois forme grupos para que mostrem suas mensagens. O grupo deve comentar se ocorreu uma boa articulação entre a linguagem verbal e a não verbal e se há coerência entre o comentário e a fotografia. Para finalizar, mencione que nossos comentários constroem nossa imagem diante dos interlocutores. Peça aos alunos que reflitam sobre a imagem que construíram e se ficaram satisfeitos com ela. Não é preciso dar continuidade ao diálogo; a ideia é que fiquem impactados com essa observação e possam, assim, estar atentos ao efeito daquilo que compartilham nas redes sociais.

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

Espera-se que o grupo entenda que um "ativo social" é uma característica que produz uma boa imagem diante dos outros e que o espírito cômico, segundo o professor, tem esse resultado. O grupo deve problematizar essa afirmação, discutindo os efeitos de humor em contextos distintos e com bases diferentes. Pode discutir, por exemplo, o humor que se apoia em preconceito ou que desqualifica o interlocutor.

Sugerimos que os grupos conversem por dez minutos e depois um orador exponha a conclusão para a turma. O grupo que representa deve avaliar sua capacidade de transmitir de modo fiel e sintético as ideias discutidas e comentar sua *performance*: altura da voz, ritmo da fala, articulação das palavras, gestualidade (Há gestos repetitivos? Olha para todas as partes da sala?) e bom monitoramento da linguagem.

Capítulo 3 (EF) – Me concede uma dança?

O objetivo deste capítulo é apresentar as danças de salão como uma das práticas de dança possíveis de serem trabalhadas na escola. Pretende-se, para isso, considerar os conhecimentos prévios que os alunos possuem dessa modalidade para depois partir para a experiência de compartilhar esses saberes.

Inicialmente, os alunos são incentivados a dizer se conhecem as modalidades de dança de salão e, na sequência, são apresentadas algumas informações históricas, revelando que essa prática surgiu, provavelmente, na Europa renascentista e, para a sociedade da época, era vista como um ritual em contextos de celebração.

Depois de conhecerem um pouco mais sobre a dança de salão, propõe-se uma atividade de vivência, na qual os alunos, a partir do compartilhamento de saberes com os colegas, vão arriscar alguns passos de dança. Organizados em duplas, eles deverão dançar conforme ritmos diversos colocados pelo professor. A ideia é que dancem de acordo com o que sabem sobre o ritmo ou se inspirem nos colegas, e, caso não conheçam algum, improvisem os passos. Ao final, refletem sobre essas experiências, por meio da seção **Roda de conversa da vivência**. Em seguida, um boxe **Investigue** sugere que pesquisem sobre os ritmos experimentados e outros que não foram apresentados na aula. Na sequência, um boxe **Sabia?** chama a atenção dos alunos para o fato de as danças de salão também serem conhecidas como danças sociais, já que se fazem presentes em contextos diversos de entretenimento e lazer.

Avança-se para uma seção de leitura, em que um texto da professora Kátia Mary Volpi, chamado "A Dança de Salão como um dos conteúdos da dança na escola", é posto em discussão. Pretende-se com ele trazer algumas informações conceituais que caracterizam a dança de salão, como as movimentações específicas determinadas pelo ritmo de cada modalidade, e defendê-la como uma prática corporal muito importante do convívio social. Além disso, os alunos serão solicitados a associar tais elementos descritos no texto com a vivência que tiveram na seção anterior. Sendo assim, busca-se construir a ideia de que a dança de salão é uma prática pertinente de ser desenvolvida na escola.

Coloca-se em questão, ainda, com o boxe **Fala aí!**, o porquê de nessas danças, tradicionalmente, os homens conduzirem as mulheres. Remonta-se, então, ao contexto no qual essas danças surgiram, para pontuar que, naquela época, os homens reproduziam na dança o comportamento social comum a outros contextos sociais, quando eles conduziam as mulheres e elas, simplesmente, os seguiam. Diante dessa informação, os alunos são levados a refletir se, na atualidade, esse padrão não pode ser rompido. No contexto escolar, por exemplo, como espaço de formação crítica, é importante debater sobre esse assunto. Encerrando essa seção de leitura, há um boxe **Biblioteca cultural** com a sugestão do filme *O dançarino do deserto*, que suscita reflexões sobre questões culturais e sociais que se relacionam com as práticas corporais e artísticas e, em especial, com a dança.

Para fechar o percurso de aprendizagem, faz-se mais um **Bora pra quadra?** para os alunos experimentarem dançar o samba de gafieira. A primeira etapa da atividade consiste em eles – inicialmente, sozinhos, e, quando estiverem mais familiarizados com ritmo, em duplas – fazerem, em partes, cada um dos passos básicos da modalidade, para aprenderem a executar, corretamente as evoluções propostas. Vale ressaltar que as posições de condutor e conduzido serão assumidas por quem se sentir mais confortável com cada uma delas. Depois, em uma roda de conversas, eles terão a chance de compartilhar as dificuldades que tiveram, para, na segunda etapa da atividade, planejarem uma coreografia. Para isso, em duplas, deverão considerar os passos realizados na primeira etapa e pesquisar, pelo menos, mais um para acrescentar à coreografia. Nessa etapa, será importante orientá-los quanto à estética da dança, ou seja, de que a coreografia, além de passos bem executados, precisa ser criativa e expressiva.

Unidade 4 – A experiência de descobrir

Capítulo 1 (Arte) – Músicas do nosso e de outros mundos

O objetivo deste capítulo é apresentar ricas manifestações musicais de culturas diversas. Nesse percurso, os alunos terão a oportunidade de estudar uma canção tradicional de uma comunidade indígena do Brasil e obras típicas de outras regiões

EM OBRA

do mundo, entre elas a Índia e o sul de Gana, Togo e Benim. Com isso, espera-se que eles aprendam a apreciar produções musicais que, provavelmente, não estão acostumados a ouvir.

Na seção **Leitura 1**, os alunos devem analisar a música intitulada "Kworo kango", do grupo étnico Kayapó. Trata-se de uma música cantada no ritual da mandioca, realizado todos os dias, ao amanhecer e ao entardecer, tanto no plantio quanto na colheita dessa raiz com a qual os indígenas têm uma relação muito forte, como se explica no boxe **Sabia?**. A gravação escolhida foi realizada pela pesquisadora Marlui Miranda, uma das maiores especialistas em música indígena brasileira, com vários discos gravados e livros editados sobre o tema. Além de os aspectos técnicos da canção serem explorados, no boxe **Bate-papo de respeito**, convoca-se os alunos a pensar acerca de qual é o espaço da música indígena em espaços culturais tradicionais. Busca-se problematizar o fato de a música indígena ser vasta e diversa, mas pouco conhecida do grande público. Há outros boxes que buscam incentivar os alunos a aprofundar seus conhecimentos sobre os temas tratados nessa seção. No primeiro boxe **Investigue**, indica-se que pesquisem sobre a etnia indígena Kayapó; no segundo, a pesquisa será feita sobre manifestações artísticas indígenas contemporâneas, como o trabalho de Djuena Tikuna. No boxe **Inspira?**, os alunos são apresentados ao termo "etnomusicologia", área de estudo de Marlui Miranda, instigando-os a refletir se teriam vontade de seguir uma carreira como a dela. Em **Biblioteca cultural**, é disponibilizado um *link*, para que ouçam "Choro nº 10", de autoria de Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro que defendeu o folclore e a cultura indígena ao usá-los em suas composições clássicas.

Passa-se à seção **Leitura 2**, na qual se propõe o estudo de um *raga* hindu. Indica-se que os alunos assistam a um trecho (os *ragas* costumam ser muito longos, podendo chegar a 30 minutos) de uma apresentação da cantora indiana Kaushiki Chakraborty, em que ela interpreta o *raga* "Bhimpalasi". Pretende-se que as especificidades da música indiana sejam analisadas pelos alunos. Destaca-se o fato de ela seguir um raciocínio musical diferente do ocidental, pois, em vez de basear-se em uma partitura, é realizada de maneira improvisada, a partir de estruturas melódicas que devem já ser conhecidas por músicos e cantores. Trata-se, portanto, de uma música muito difícil de ser feita, requerendo estudo aplicado. Além disso, os alunos estudam sobre as escalas musicais e instrumentos, que também diferem dos usados no Ocidente, e, em um boxe **Sabia?**, aprendem o sentido da palavra *raga* e como tal sentido determina a função de cada produção (existem centenas de *ragas*), os quais, inclusive, têm momento do dia para serem executados. A seção se encerra com o boxe **Biblioteca cultural**, em que se faz a indicação de um videoclipe da música "Traces of you", interpretada por Anoushka Shankar – filha de Ravi Shankar, com quem George Harrison, guitarrista do grupo The Beatles, aprendeu a tocar cítara – e sua meia-irmã Norah Jones.

Na seção **Leitura 3**, a proposta é os alunos analisarem uma manifestação cultural do povo Ewe, conhecido no Brasil como Jejê, que habita o sul de Gana, Togo e Benin. Trata-se de uma dança tradicional desse povo chamada *agbadza*, que, em sua origem, era feita por guerreiros para lhes dar coragem antes da guerra, mas, atualmente, é apresentada em contextos recreativos, como festas de casamento, como informa o boxe **Sabia?**. Ao assistirem à apresentação da dança, os alunos devem prestar atenção na música que a acompanha, que será o objeto de estudo da subseção **Por dentro da apresentação**. Analisam-se, então, os tipos de tambores, os quais produzem sons em tons diferentes e nos quais células rítmicas distintas são executadas pelos instrumentistas, porém, quando tocadas simultaneamente, formam um conjunto harmônico. A esse tipo de execução musical dá-se o nome de polirritmia, fenômeno que despertou o interesse de muitos músicos pelo mundo. Por causa disso, no boxe **Biblioteca Cultural**, que fecha a seção, os alunos recebem a indicação de um *link* para acessarem a apresentação de uma composição do compositor minimalista estadunidense Steve Reich, fruto de seus estudos sobre a música da etnia Ewe.

Consolidando o processo de aprendizagem desenvolvido com as atividades do capítulo, ao final, há a seção **Expressão**, com a proposta de os alunos, organizados em grupos, gravarem o que seria uma reportagem filmada, de até 25 minutos, no qual apresentam uma manifestação musical tradicional de alguma região do Brasil ou do mundo. Primeiramente, eles precisarão escolher uma região ou país, pesquisar uma música tradicional desse lugar, montar um roteiro para a reportagem e gravar a apresentação. Ressalta-se que, com programas simples de edição de vídeo disponíveis para celular, é possível realizar esse tipo de atividade. Ao final, cada grupo apresenta o vídeo produzido para os demais colegas.

Comentário adicional sobre o boxe "Inspira?"

Também chamada de antropologia da música ou etnografia, a etnomusicologia se ocupa do estudo das manifestações musicais de diversas culturas, dando ênfase à relação entre as pessoas que as produzem e os contextos culturais e sociais em que estão inseridas. Explique aos alunos que, se, por um lado, muitas manifestações musicais dos povos originários de nosso território se perderam, por outro, a música produzida por eles continua viva e em constante transformação, permanecendo um enorme campo a ser estudado pela etnomusicologia. Estimule-os a pensar na carreira de pesquisador em Música, conversando sobre as possibilidades de atuação e formação.

Comentário adicional sobre as faixas da coletânea de áudios deste capítulo

Faixa 17

"Chamada de Aricury"

A faixa 17 apresenta um trecho da canção tradicional "Chamada de Aricury", interpretada por Maria Pastora. Essa gravação de 1938 faz parte do primeiro álbum da coletânea *Missão de Pesquisa Folclóricas*, organizado por Mário de Andrade. Essa faixa pode colaborar com a ampliação do trabalho desenvolvido ao longo da seção **Leitura 1**, no qual os alunos entram em contato com uma música kayapó "*Kworo kango*".

Apresente a faixa após o desenvolvimento da leitura e das atividades da seção **Leitura 1**. Num primeiro momento, peça

CÓPIA

que os estudantes expressem suas primeiras impressões sobre a canção. Eles já a conheciam? Gostaram dela? Por quê? Como eles a descreveriam?

Em seguida, desenvolva com eles uma análise comparativa entre "Chamada de Aricury" e "*Kworo kango*". Quais semelhanças e diferenças eles percebem entre as duas músicas?

Se houver tempo e condições adequadas, peça para que eles assistam a este vídeo do percussionista Humberto Zigler: <https://www.facebook.com/watch/?v=672534956658710&extid=R4SXU4Gr0pVpCiQ6> (acesso em: 5 set. 2020). No vídeo, Zigler cria uma *performance* instrumental que complementa a gravação original. Peça para que os alunos, individualmente ou em grupo, gravem um vídeo no qual eles mesmos também complementem o trecho desta faixa com os instrumentos e arranjos que julgarem mais interessantes.

Faixa 18

"Raga Shanmukhapriya"

A faixa 18 apresenta um trecho de "Raga Shanmukhapriya", interpretado por Aruna Sairam. Trata-se de um raga da vertente carnática, isto é, típico do sul da Índia. Além de ilustrar a atividade de pesquisa proposta no boxe **Investigue**, ela pode ampliar o trabalho desenvolvido ao longo da seção **Leitura 2**, no qual os estudantes analisam um raga da vertente hindustani. Sugerimos que a faixa seja apresentada ao término do trabalho relacionado a essa seção. Se julgar necessário, apresente uma versão ampliada do raga disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spRQEectgB8&feature=youtu.be> (acesso em: 5 set. 2020).

Após apresentar a faixa, pergunte aos alunos como eles descreveriam esse raga. Em seguida, peça para que façam uma breve comparação entre os ragas "*Bhimpalasi*" e "*Shanmukhapriya*" levando em conta o que já foi trabalhado na seção **Leitura 2** e na pesquisa relacionada ao boxe **Investigue**. Verifique se eles conseguem identificar uma abertura maior para improvisação no primeiro raga. Que outras diferenças eles detectaram nas duas *performances*?

Se houver tempo e recursos disponíveis, proponha uma ampliação da pesquisa já realizada e solicite uma investigação sobre as razões que definem as distinções entre os ragas carnáticos e os hindustânicos e de que maneira isso pode afetar os sentidos produzidos por essas duas expressões.

Faixa 19

"Atsiagbekor – If It Comes to Fighting with Guns"

A faixa 19 apresenta um trecho de "Atsiagbekor – If It Comes to Fighting with Guns", interpretado por músicos da etnia Ewe. Se julgar necessário, apresente a versão integral da *performance* disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X2uYAGJnz0Q&feature=youtu.be> (acesso: 5 de set. 2020).

Sugerimos que a faixa seja apresentada ao final da leitura da seção **Leitura 3**, na qual os alunos entram em contato com outra música ewe.

Ao apresentar a faixa, peça para que os alunos a comparem com a instrumentação, harmonia e demais elementos sonoros que eles identificaram ao analisar a *agbaza* indicada para a seção **Leitura 3**. Em seguida, explique a eles que, assim como a *agbaza*, a *atsiagbekor* (também conhecida como *agbekor*) é outra tradicional dança de guerra dos Ewe que, com o passar do tempo, se transformou em uma dança recreativa.

Se possível, peça para que, em casa, eles investiguem mais a fundo essas duas expressões culturais ewe. Como são perfomadas cada uma dessas danças? Quais as diferenças rítmicas entre *agbaza* e *atsiagbekor*? Eles são capazes de reconhecer elementos da cultura brasileira influenciados por elas? Quais?

Capítulo 2 (LP) – Descobrir junto

Com este capítulo, pretende-se despertar nos alunos o prazer pelo conhecimento. Em um primeiro momento, eles aprenderão como se desenvolve uma pesquisa científica, observando que tal processo se faz de maneira colaborativa. Em um segundo momento, descobrirão que a obtenção de conhecimento não está submetida, estritamente, às formalidades da área científica, sendo possível buscá-lo valendo-se dos vários recursos disponibilizados na internet. Pretende-se, portanto, que os alunos aprendam sobre os fundamentos do fazer científico e, mesmo não escolhendo ser cientista, que se sintam impelidos a buscar constantemente o conhecimento, como uma forma de enriquecer seu repertório.

Para iniciar o percurso de aprendizagem proposto no capítulo, há uma seção, **E se a gente discutisse a gramática?**, cuja função é ser uma espécie de preâmbulo para as atividades posteriores, pois, nela, os alunos serão estimulados a pensar sobre como o conhecimento científico se caracteriza, em que premissas se baseia. Propõe-se, então, uma atividade a ser desenvolvida em várias etapas que parte de uma questão sobre a regência do verbo "chegar", para mostrar como professores que escrevem para jornais respondendo dúvidas e gramáticos de referência a analisam de forma diversa, já que o primeiro grupo está a serviço da gramática de uso e o segundo, da gramática prescritiva. O objetivo de chamar a atenção para essa diferença é fazer os alunos notarem que a ciência é feita de vários pontos de vista e inclui inclusive interpretação. Portanto, nesse momento inicial, é importante que eles entendam que a ciência muda com o tempo.

Na sequência, começa-se a abordar o processo que compreende a produção científica com a proposição de quatro seções de leitura, nas quais os alunos terão a tarefa de ler, analisar e discutir textos diversos. Na seção **Leitura 1**, os alunos conhecem Johanna Döbereiner, uma cientista tcheca naturalizada brasileira, cujo trabalho de pesquisa, muito bem avaliado e importante não só no nosso país como internacionalmente, está centrado no estudo de bactérias e raízes de plantas; na seção **Leitura 2**, conhecem Juliana Estradioto, cuja carreira na ciência iniciou-se com um projeto científico apresentado em uma feira de ciências pré-universitária, a mais importante do mundo, quando ainda estava no Ensino Médio, que obteve o primeiro lugar. O objetivo é que os alunos comparem as histórias dessas duas cientistas em momentos diferentes da carreira e percebam que o fazer científico tem etapas: a primeira delas é a motivação, o interesse de se estudar algo, depois levanta-se uma hipótese e, em seguida, passa-se a aplicar uma série de procedimentos para se chegar a um resultado. Destaca-se ainda que esse processo envolve, necessariamente, colaboração, ou seja, que o trabalho de pesquisa se faz com a leitura de textos já escritos por outros colegas acerca do tema que se pretende pesquisar.

MODELO

Avançando um pouco mais na discussão, apresenta-se a seção **Leitura 3**, na qual, com base em uma reportagem, discute-se como os cientistas têm trabalhado no contexto da pandemia de Covid-19 ocorrida em 2020. Busca-se explorar um pouco mais a ideia de que o trabalho científico demanda colaboração internacional e evidenciar que a ciência muda, seus protocolos se adaptam a novas circunstâncias para corresponder às necessidades da sociedade.

Parte-se para a seção **Leitura 4**, com o intuito de os alunos aprenderem sobre a importância da citação no processo de desenvolvimento de pesquisas científicas. Explica-se que, quando alguém lê um artigo e encontra as citações, é possível identificar de onde surgiu a ideia de se escrever sobre um determinado tema, qual o contexto original dela e, inclusive, reproduzir percursos, o que é fundamental para que se possa fazer algum tipo de contestação, avançar ou perceber algum erro decorrente na má interpretação de um texto original. Seguindo nessa linha de raciocínio, aborda-se o conceito de plágio na área científica, para justificar o quanto se perde quando isso ocorre.

Terminada a primeira parte do capítulo, na qual se trabalha com a ideia de que o fazer científico pressupõe colaboração e de que essa colaboração está ligada ao processo de citação, chega-se à segunda parte, na qual se incentivará os alunos a pensar que, ainda que não queiram ser cientistas, eles podem querer conhecer coisas novas e podem buscar conhecimento a partir de alguns recursos que estão disponíveis na internet. Oferecem-se, então, na seção **E se a gente acessasse outros lugares?**, quatro itinerários para eles aprenderem como se pode obter conhecimento acessando uma sequência de *sites* e usando determinados aplicativos facilmente encontrados no ambiente virtual. Espera-se, com essa atividade, que os alunos se sintam motivados a continuar alimentando seu repertório, aprendendo e descobrindo coisas interessantes, mesmo que não tenham uma profissão diretamente envolvida com a área científica.

Inclui-se nessa discussão, com a seção **E se a gente manipulasse a internet?**, uma outra atividade, com a finalidade de os alunos refletirem a respeito da possibilidade de poderem controlar os algoritmos na internet como um caminho possível na busca por conhecimento. É esperado que concluam que, caso isso fosse possível, por uma lado, seria vantajoso, pois não ficariam submetidos a *fake news* ou a algo apresentado pelos algoritmos, mas, por outro lado, haveria desvantagem, porque, provavelmente, com a possiblidade de escolherem informações segundo desejos pessoais, uma bolha social bastante rígida seria criada.

Por fim, o percurso de aprendizagem é concluído com a atividade da seção **Expressão**, cuja proposta é os alunos organizarem um fórum de debates na escola. Primeiramente, eles escolherão um tema e convidarão um palestrante para fazer uma fala geral sobre esse tema. Depois, motivados por essa fala inicial, ficarão responsáveis por montar salas com subtemas diversos e coordenar os debates sobre eles, dos quais alunos de outras séries da escola poderão escolher participar.

Comentário adicional sobre o capítulo

Nas atividades deste capítulo, os alunos serão convidados a refletir sobre o papel da pesquisa acadêmica. O percurso propõe a reflexão sobre a formulação de perguntas, a coexistência de diferenças na compreensão de um tema, a proposição conjunta de procedimentos e o entrelaçamento de trabalhos. Observa, ainda, problemas éticos relativos à pesquisa. Por fim, como desdobramento da ideia de curiosidade científica, os alunos serão estimulados a realizar atividades que põem em foco seus interesses pessoais.

Atividade complementar com vídeo (Leitura 1)

Se for possível, exiba o vídeo aos alunos para que possam observar sua construção e analisar os recursos de que se vale para tornar o conteúdo acessível ao público leigo, principalmente crianças e adolescentes. Sugerimos que você lhes faça perguntas como: 1) O que o vídeo sugere sobre a relação entre a pesquisadora e seu objeto de estudo? Como ele faz isso?; 2) Que sentido é construído pela retomada constante do mesmo cenário?; 3) Os óculos aparecem como um dos recursos de construção da narrativa. Como isso é feito?; 4) Em uma das sequências, a tela é escurecida. Que sentido o espectador deve atribuir a isso? As questões levam os alunos a observar: 1) que o vídeo revela, por meio de atitudes de afeto entre a pesquisadora e as figuras que representam as bactérias, a intimidade dela com seu objeto de estudo; 2) que a familiaridade com o campo resultou na escolha do curso de engenharia agronômica e na área de concentração de suas pesquisas; 3) que os óculos são usados para indicar a capacidade de observação de Johanna e que a inclusão de recursos tecnológicos marca o aperfeiçoamento dessa capacidade; e 4) que o escurecimento da tela revela sua persistência em uma pesquisa, mesmo quando os demais não tinham interesse por ela, até encontrar a resposta (momento indicado pelo acendimento da luz).

Comentário sobre o boxe "Desafio de linguagem"

Sugestão: Diferenças na apresentação da regência do verbo *chegar* por especialistas revelam perspectivas distintas no estudo da língua. O dicionarista e filólogo Celso Pedro Luft defende o uso da preposição *a* em textos escritos formais, embora reconheça o uso de *em* mesmo em obras de autores de literatura consagrados. Evanildo Bechara, autor de gramáticas importantes da língua portuguesa, segue Luft ao apontar a permanência de *a* nos usos que seguem a norma-padrão. O linguista e professor da Universidade de Brasília Marcos Bagno, por sua vez, indica que o uso da preposição *a* atende à norma-padrão tradicional, mas legitima o uso de *em* ao identificar essa preposição como forma equiparável a *a* na norma culta contemporânea.

A atividade cria a oportunidade de o aluno explorar a inserção de vozes no texto, contribuindo para a reflexão sobre a intertextualidade tão comum no campo dos estudos e da pesquisa. Oriente os estudantes a formar duplas para que os parceiros avaliem: 1) a coerência entre as paráfrases e os textos originais; 2) a costura das três paráfrases, feita por articuladores que evidenciem o tipo de relação existente entre elas; 3) a correta identificação das vozes inseridas no texto; 4) a fluência da leitura, que não pode ser truncada pelos dados de identificação das vozes. Escolha um texto para anotar na lousa e examinar com os alunos. Se preferir, inicie analisando o gabarito a fim de que eles tenham base para avaliar os fatores solicitados.

MODERNA

Comentário sobre o boxe "Bate-papo de respeito"

O comentário do professor destaca o caráter multimidiático das práticas de linguagem contemporâneas e seus impactos. Acompanhe as discussões dos grupos para observar se estão procurando sustentar sua argumentação com exemplos e fatos e se recorrem ao que estudaram no capítulo para discutir o contexto que envolve o plágio na atualidade. Provoque-os perguntando se o plágio é uma ação que revela má-fé ou se pode ser visto como resultado de desinformação ou de pouco tempo para produção, sendo assim, menos condenável. Faça uma rodada de fala coletiva se observar que a discussão apresentou pontos que precisam ser retomados, inclusive em função da questão ética envolvida.

Capítulo 3 (EF) – *Click*: descobrindo dançar a dois

O objetivo deste capítulo é ampliar o repertório dos alunos em relação às danças de salão, já que, no capítulo 3, da unidade 3, o foco foi dado ao samba de gafieira. Para isso, a maneira como essas modalidades de dança são apresentadas na televisão é colocada em discussão em contraposição a outras maneiras de apropriação possíveis.

Inicialmente, propõe-se que os alunos leiam e discutam dois textos. O primeiro deles é um artigo intitulado "As danças na mídia e as danças na escola", cujo foco é criticar o fato de a dança não estar presente na escola e, quando está, de ser explorada sem a devida contextualização e aprofundamento, servindo apenas para reproduzir a espetacularização dessa prática feita pela televisão. Já o segundo texto, também um artigo, chamado "Essa dança eu vi na TV!", busca valorizar o fato de a dança estar sempre presente na televisão, permitindo que mais pessoas tenham acesso a apresentações diversas. Em contrapartida, alerta para a necessidade de a escola oferecer aos alunos ferramentas capazes de lhes orientarem para um consumo crítico do que é visto em programas televisivos. Pretende-se, com o confronto desses dois textos, que os alunos reflitam sobre o papel da escola na formação dos jovens e cheguem à conclusão de que, no espaço escolar, eles aprendem como obter conhecimento de forma embasada. Em seguida, um boxe **Investigue** os incentiva a pesquisar outras maneiras de apropriação da dança, voltadas para a saúde, o lazer e a socialização. Conversando com essa perspectiva, em um boxe **Biblioteca cultural**, dois filmes são sugeridos: *O lado bom da vida* e *Dança comigo*, cujos enredos desenvolvem histórias de como a dança de salão pode ser incorporada ao cotidiano das pessoas.

Depois das leituras, propõe-se aos alunos uma atividade, na seção **Bora pra quadra?**, a última do capítulo, para eles experienciarem algumas danças de salão. Essa atividade compreende a realização de etapas diversas, que culminarão na organização de um evento no qual os alunos oferecerão oficinas de danças de salão. Na primeira etapa da atividade, divididos em grupos, eles vão pesquisar vídeos na internet e assisti-los para conhecer diferentes danças de salão. Depois, cada grupo escolherá uma dança diferente (eles devem ser orientados a escolher as mais fáceis de serem executadas) e começarão uma nova pesquisa, a fim de conhecer a história dela e suas características. Na segunda etapa, eles devem experimentar um pouco os passos da dança do seu grupo e produzir um vídeo, no qual falarão um pouco sobre a dança e ensinarão três passos. Os vídeos serão assistidos pela turma, para, na terceira etapa, uns avaliarem os vídeos dos outros, com a finalidade de ajudar a melhorar o trabalho do colega, dando dicas de como as informações sobre a dança e a demonstração dos passos podem ser apresentadas de forma mais clara e objetiva. Na quarta etapa, seguindo as sugestões dos colegas, os grupos de alunos terão a oportunidade de ajustar o vídeo, visando à eficiência da estrutura da oficina que farão ao final do processo. Finalmente, na quinta etapa, os alunos se dividirão em grupos de trabalho, de modo que cada um ficará responsável por desenvolver uma tarefa necessária para a viabilização do evento. A ideia é que esse evento seja aberto a toda a comunidade escolar.

Comentário adicional sobre o boxe "Biblioteca cultural"

Os filmes indicados no boxe podem auxiliar os alunos a observar a dança contextualizada como uma prática corporal do dia a dia, isto é, como uma opção para o lazer e a socialização, feita por pessoas que não são celebridades. Muitos filmes a colocam como espetáculo (por meio de competições grandiosas, apresentações irretocáveis, entre outros). No entanto, esses são exemplos que propiciam a oportunidade de falar sobre ela como uma possibilidade mais próxima da realidade das pessoas. Para dançar, não são necessárias grandes acrobacias; é preciso apenas se identificar, se desafiar e se divertir com a prática. Além de indicar os dois filmes, você pode escolher um deles para exibir na escola.

Comentário adicional sobre a seção "Bora pra quadra?"

Nesta seção, os alunos, organizados em grupos, farão investigações sobre diversas danças de salão (escolhidas por afinidade). O trabalho será estruturado em algumas fases, finalizando com pequenas oficinas de dança na escola. Trata-se de uma experiência que se apoiará em passos e evoluções mais simples, com a descoberta guiada durante o processo de aprendizagem e pesquisa. Você atuará como mediador desse processo para que se sintam confiantes em descobrir novos conhecimentos e compartilhá-los com a comunidade. No entanto, destacamos que você pode convidar outros professores, em especial o de Arte, para trabalhar de forma conjunta. Membros da comunidade e alunos que, porventura, tenham experiências com as danças de salão seriam igualmente convidados para parceria com você ou com os grupos. Também seria interessante um membro da comunidade atuando em conjunto com cada um dos grupos. Indicamos algumas estratégias para que, mesmo com limitações, você se sinta apoiado para desenvolver esse conteúdo e para adaptar os elementos técnicos ao contexto escolar. Ao longo desta seção, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

Atividade 1

Auxilie os alunos no processo de escolha. Como o samba de gafieira foi tema da Unidade 3 deste volume, indicamos que ele

EM MODERNA

não seja elencado como opção para esse momento. É importante avaliar o nível de dificuldade de cada dança sugerida, além das referências que seus alunos possuem. As danças clássicas, por exemplo, podem apresentar maiores desafios. No entanto, avalie cada opção de acordo com o contexto e saberes prévios dos alunos. As atividades da seção serão desenvolvidas em grupos. Para isso, sugerimos a formação de cinco equipes, conforme indicado na atividade 5. Essa divisão possibilitará a distribuição das tarefas entre os colegas. Entretanto, avalie a quantidade de alunos e grupos e ajuste-a ao seu contexto. Outra orientação importante é apresentar a ficha de avaliação indicada na atividade 3 de forma prévia, pois os alunos já ficarão atentos aos elementos que precisarão considerar durante as etapas de trabalho. Além dos vídeos facilmente encontrados na internet, uma boa fonte de pesquisa é o livro de Bettina Ried, *Fundamentos de Dança de Salão* (Londrina: Midiograf, 2003).

Como não será seguido o rigor técnico das danças de salão, os alunos que escolherem a valsa podem optar pela valsa lenta, valsa vienense ou por uma versão simplificada da dança, que combine elementos dessas duas modalidades. Da mesma forma, o grupo de tango pode apresentar alguns elementos do tango internacional ou uma versão mais simples da dança. Explique que o forró, a lambada, o zouk, a salsa e o bolero são danças que não aparecem na classificação internacional, vista anteriormente no boxe **Sabia?**, já que não são esportivizadas segundo a Federação Internacional de Dança Esportiva, o que não significa que não sejam danças de salão, ou mesmo que tenham menor importância. Além disso, elas são muito comuns tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo. Abra espaço para que os alunos pesquisem outras danças e, inclusive, outros métodos de classificação possíveis. Supervisione a pesquisa na internet, garantindo o acesso a *sites* confiáveis e adequados à faixa etária dos alunos. Caso não seja possível realizar o levantamento pela internet, proponha outras formas de fazê-lo, como a consulta a livros e revistas ou um mapeamento de diferentes aulas de dança que ocorrem na comunidade.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ALVES, L.; MINHO, M.; DINIZ, M. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, L.; ULBRICHT, V. *et al*. (org.). *Gamificação na educação.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

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

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALTAR, Marcos *et al*. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 159-172, jun. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3642/2944>. Acesso em: 8 set. 2020.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental*: 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

MODERNA

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

GOULEMOT, Jean M. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aesthesis* e *katharsis*. *In*: LIMA, Luis (org.). GOULEMOT, Jean M. Présentation et Notes. *In*: ROUSSEAU, J.-J. *La nouvelle Héloïse*. Paris: Librairie Générale Française, 2008.

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 compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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. *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.

MODELO

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. 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.

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.

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

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

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.

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 COMPARTILHAR!

as experiências de compartilhar *quem se é*, de *engajar*, de *comentar* e de *descobrir* e *informar*

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Coordenação editorial: Roberta Vaiano
Edição de texto: Ademir Garcia Telles, Debora Lima, Felipe Bio, Sueli Campopiano, Valéria de Freitas Pereira
Assistência editorial: Ana Paula Tietze da Cunha, Cintia Afarelli, Daniel Maduar Carvalho Mota, Felipe Amorim, Simone Herchcovitch de Castro
Apoio pedagógico: Andrea Vilas Boas Bourgogne, Felipe Amorim, Guilherme Oliveira, Heitor de Andrade Rodrigues, Igor Gasparini, Júlio Cattai, Leila Modenese, Luisa Marsiglio, Luiz Antonio Farina, Natasha Sant'Anna, Martha Maccaferri, Ricardo Sato
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Daniel Messias, Douglas Rodrigues José
Capa: Daniela Cunha
Foto: ViewStock/Getty Images
Coordenação de arte: Carolina de Oliveira Fagundes, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Tiago Gomes
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Paula Felippe, Luciana Garcia, Vera Rodrigues, Viviane T. Mendes
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Mariana Zanato, Daniela Ribeiro, Marcia Sato, Danielle Alcântara e Célia Rosa
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 *compartilhar*, acessando diferentes linguagens e criando por meio delas. Para isso, vocês serão chamados a mergulhar nas experiências *de contar quem vocês são* (porque vocês importam muito), *do grito* (para não ficarem calados quando algo incomoda), *do compartilhar* (para terem o prazer de dividir) e *de descobrir* (porque é necessário ser curioso). 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.

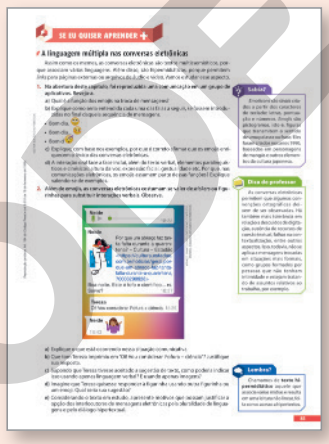
Bem-vindos ao mundo da linguagem.

MODERNA

Conheça seu livro

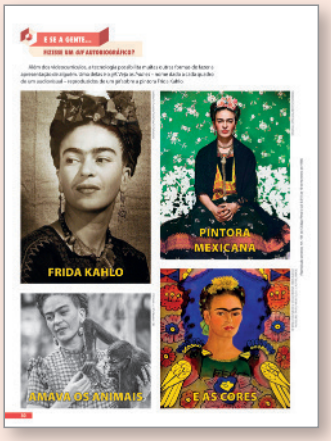
Este seu livro está dividido em quatro unidades, cada uma delas inspirada em uma experiência, mobilizada por atividades das áreas de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física.

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.

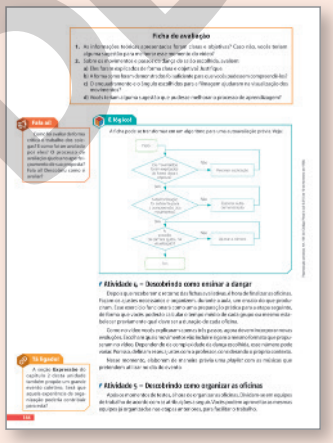


Em **E se a gente...?**, você tem a oportunidade de realizar atividades de criação, pesquisa, discussão etc. a partir de propostas diversificadas.

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?** – e 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.

PROVA

Sumário

Apresentação 3

Conheça seu livro 4

UNIDADE 1 – A experiência de contar quem eu sou 9

Capítulo 1 **Quando o teatro fala de seus criadores** 10

Leitura 1. "220 Cartas de amor"*, R. Farias 10

E se a gente escrevesse uma carta? 12

Leitura 2. "Festa de separação: um documentário cênico" (dramaturgia), L. F. Marques e outros 13

Bate-papo de respeito – Janaina Leite e Fepa 16

Expressão – *Eu, em cena* 16

Capítulo 2 **Eu para os outros** 18

E se a gente fotografasse? 18

Leitura 1 19

Texto 1 – *Edital do processo seletivo – 2º/2020*, FGV 19

Texto 2 – *Edital nº 055/2020*, UESB 20

Leitura 2. Carta de motivação, G. F. C. Barros 22

Se eu quiser aprender + ... 24

A construção da imagem de si mesmo 24

Desafio de linguagem – Interlocução explícita 24

Experimentando escrever uma carta de motivação 25

Bate-papo de respeito – Narrador de *Minha querida Sputnik*, de H. Murakami 27

Leitura 3 27

Texto 1 – Videocurrículo, D. R. Santos 28

Texto 2 – Videocurrículo, W. E. S. da Costa 28

Experimentando fazer um videocurrículo 29

E se a gente fizesse um *gif* autobiográfico? 30

Expressão – *Meus objetos contam uma história* 32

Capítulo 3 **As lutas na minha vida** 33

Leitura. *Terra de luta: as origens da luta no Brasil* 33

Bate-papo de respeito – Mestre Nenel 37

Bora pra quadra? – Lutas de curta e de média distância: huka-huka, luta marajoara e capoeira 37

E se a gente contasse sobre uma luta? 41

UNIDADE 2 – A experiência do grito 42

Capítulo 1 **Dançar para dizer o que penso** 43

Leitura 1. "Dança por correio" (*teaser*), Zumb.boys 43

Bate-papo de respeito – Márcio Greyk 45

Leitura 2. "Nêgo (eu.ele.nós.tudo preto)" (*teaser*), Companhia Urbana de Dança 45

Expressão – *Intenção em movimento* 46

Capítulo 2 **A arte que provoca** 49

Leitura 1. "Quando é só pra mulher branca, não vem dizer que é feminismo...", C. Rocha 49

Leitura 2. *Curso superior*, M. Freire 51

Leitura 3. *Dançando negro*, Éle Semog 52

Leitura 4 53

Texto 1 – "O navio negreiro (VI)", C. Alves 54

Texto 2 – "Úrsula", M. F. dos Reis 54

Leitura 5. "Os lusíadas", L. V. de Camões 55

Se eu quiser aprender + ... 56

Antigas e novas explorações do som 56

Desafio de linguagem – Criação de estrofe em oitava-rima 57

E se a gente fizesse uma enquete? 58

Leitura 6. Conferência de encerramento da Flip 2015, J. M. Wisnik/ "Garoa do meu São Paulo", M. de Andrade 59

Leitura 7. "Manifesto da antropofagia periférica", S. Vaz 60

Bate-papo de respeito – Antonio Candido 62

Experimentando escrever um manifesto 63

Expressão – *Um* slam *na escola* 65

Capítulo 3 **Kiaaaai: o grito das lutas** 66

Leitura 66

Texto 1 – *Série Ciência do Esporte mostra a eficiência do grito dos atletas* 66

Texto 2 – [Afinal, como podemos definir o Kiai?], L. G. Alvarenga 66

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

MODERNA

Bora pra quadra? – Lutas de longa distância: *kendo* e uso do *kiai* ... 68

E se a gente gritasse? ... 71

UNIDADE 3 – A experiência do compartilhar ... 73

Capítulo 1 A arte de compartilhar ... 74

Leitura 1. "Estátua do Complexo do Alemão", P. Trope e L. P. Adriano (colab.)/"Leandro de Paiva Adriano (Lê), aos 17 anos", P. Trope/"Conical intersect 5", M.-C. Gordon ... 74

"Cumulonimbus", T. Saraceno ... 75

Bate-papo de respeito – Paula Trope ... 77

E se a gente conhecesse mais um pouco? ... 77

Leitura 2. "Soup/No soup" (*happening*), R. Tiravanija ... 78

Expressão – *Planejando uma sociedade ideal* ... 79

Capítulo 2 (Com)Partilhar ... 81

E se a gente analisasse as mensagens? ... 81

Leitura 1. *Quando o viral vira meme: a propagação do coronavírus na internet*, G. Shelly ... 81

Leitura 2. Memes ... 83

Se eu quiser aprender + ... 85

A linguagem múltipla nas conversas eletrônicas ... 85

Desafio de linguagem – Recursos de linguagem não verbal ... 86

Bate-papo de respeito – Arthur Igreja ... 86

Experimentando produzir memes ... 87

"É verdade este bilete": veja 10 frases supercriativas com o novo meme da internet ... 87

E se a gente fizesse uma pausa para refletir? ... 89

Leitura 3 ... 89

Texto 1 – *A reconstrução digital coletiva do Castelo de Shuri* ... 90

Texto 2 – *Eu aceito... Eu ofereço – uma utopia do possível*, I. Silveira ... 91

E se a gente discutisse mais? ... 93

Delírio travestido de comunicação, M. Forechi ... 93

Experimentando ser articulista ... 94

Expressão – *Que contato é esse?* ... 97

Capítulo 3 Me concede uma dança? ... 98

Bora pra quadra? – *Compartilhar saberes sobre a dança de salão* ... 98

Leitura 1. *A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola*, C. M. Volp ... 99

Bora pra quadra? – *Experimentando passos da gafieira* ... 100

E se a gente fizesse uma coreografia? ... 104

UNIDADE 4 – A experiência de descobrir ... 105

Capítulo 1 Música do nosso e de outros mundos ... 106

Leitura 1. "Kworo kango" (canção), M. Miranda ... 106

Bate-papo de respeito – Marlui Miranda ... 108

Leitura 2. "Bhimpalasi" (raga), K. Chakraborty ... 109

Leitura 3. "Agbadza", música e dança Ewe (vídeo), Africana Dance Ensemble de Gana ... 111

Expressão – Repertório em expansão ... 113

Capítulo 2 Descobrir junto ... 115

E se a gente discutisse a gramática? ... 115

[Etapa 1] ... 115

[Etapa 2] ... 115

Texto 1 – "Chegar a? Chegar em?", D. Squarisi ... 115

Texto 2 – "Quando eu chego em casa...", P. Cipro Neto ... 116

Texto 3 – "Chegar em" ou "chegar a"?, T. N. de Camargo ... 116

[Etapa 3] ... 117

Texto 1 – Chegar (verbete de dicionário), C. P. Luft ... 117

Texto 2 – Chegar (gramática), E. Bechara ... 117

Texto 3 – "O que não ensinar na escola", M. Bagno ... 117

Leitura 1. "Um cientista, uma história – Johanna Döbereiner" ... 119

Leitura 2. *Aluna do RS fica em primeiro na maior feira de ciências do mundo* ... 121

Leitura 3. *A ciência é a resposta para o coronavírus*, J. Hübler ... 124

Leitura 4 ... 126

Texto 1 – *Por que citar é importante* ... 126

Texto 2 – "The Future of Academic Style: Why Citations Still Matter in the Age of Google", K. Fitzpatrick ... 127

Texto 3 – "Quatro tons de plágio acadêmico", A. Zambonato ... 127

Se eu quiser aprender + ... 130

A costura de falas ... 130

MODERNA

Desafio de linguagem – Formulação de parágrafo para expor diferentes opiniões 131
Bate-papo de respeito – Marco Antônio Alves 131
Experimentando ser articulista 131
E se a gente acessasse outros lugares? 134
E se a gente manipulasse a internet? 136
Expressão – *Um tema, tantos pontos de vista* 137

Capítulo 3 ***Click*: descobrindo dançar a dois** 140
Leitura 140
Texto 1 – *As danças na mídia e as danças na escola*, S. P. Sborquia e J. S. P. Gallardo 140
Texto 2 – *Essa dança eu vi na TV!*, P. Lauxen e A. V. Munhoz 141
Bora pra quadra? – Danças de salão 143

ESPECIAL Enem 146

A coesão do texto 146
Se eu quiser aprender + ... 147
Desafio de linguagem 148
Experimentando simular uma redação do Enem 148
Textos motivadores 148
Proposta de redação 150

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

Referências bibliográficas 159

MODERNA

UNIDADE

1

A experiência de contar quem eu sou

Não é tarefa simples falar de si mesmo para outra pessoa. Talvez porque não seja fácil saber quem somos ou o que queremos que saibam de nós. Nesta unidade, você fará esse exercício escrevendo uma carta pessoal, desenvolvendo um espetáculo cênico com traços autobiográficos, redigindo uma carta de motivação, fazendo um videocurrículo, produzindo um *gif* biográfico e criando um diálogo entre sua história de vida e as características de uma luta. Aproveite essas oportunidades de investigação para saber quem você é.

BARROS, Lenora de. *Procuro-me*. 2002. Impressão *offset* sobre papel, 28,5 × 24,5 cm cada.

LEONORA DE BARROS - MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO

MODERNA

CAPÍTULO

1

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

Quando o teatro fala de seus criadores

Este capítulo, inserido no campo da vida pessoal, estuda narrativas autobiográficas no teatro. Nesse contexto, discute como a "experiência de contar quem eu sou" exercita, além da expressão, a consciência que uma pessoa tem de si e dos outros: no teatro, contar algo é sempre contar algo *a alguém*. Sendo assim, o capítulo também problematiza, nas leituras e nas atividades, a ideia e a prática da alteridade. Com esses estudos, também mobiliza/desenvolve as CG 3 e 4 e CEL 1, 3, 6 e 7.

Histórias pessoais podem ser representadas em peças teatrais? Como o teatro pode ajudar uma pessoa a interpretar suas lembranças? E qual é o papel do público – e dos interlocutores, de modo geral – na encenação e na compreensão de um texto com traços autobiográficos?

Neste capítulo, vamos conhecer exemplos de artistas que optaram por representar recortes de suas próprias vidas em peças teatrais. Dessa maneira, poderemos refletir sobre a contribuição da representação artística na compreensão que uma pessoa tem de si e dos outros.

Investigue

A palavra **autobiografia** possui uma origem bastante sugestiva. Consulte um dicionário etimológico para conhecer sua formação e compartilhe suas descobertas com os colegas.

Investigue – Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Língua Portuguesa. A palavra é composta dos termos *auto* ("si mesmo"), *bio* ("vida") e *grafia* ("escrita"). Assim, pode ser compreendida como "a escrita que um sujeito faz de sua vida".

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

Esta atividade apresenta aos alunos um excerto do texto teatral *220 cartas de amor*, inspirada em cartas trocadas pelos pais do autor, Renato Farias. Em diálogo com a habilidade EM13LGG601, leva o aluno a perceber a diversidade do patrimônio artístico.

JÉSSICA BARBOSA

Renato Farias e Gaby Haviaras, em cena do espetáculo *220 cartas de amor*. A peça estreou em 2017, em Porto Alegre (RS), com direção de Rafael Sieg.

O espetáculo *220 cartas de amor* foi concebido por Renato Farias, a partir de cartas trocadas por Lourenço Renato Medeiros de Farias, seu pai, e Maria de Lourdes Lang, sua mãe.

Leia abaixo um excerto do texto teatral, composto de quatro cartas editadas pelo autor, em que os atores interpretam, respectivamente, Renato e Maria de Lourdes. As duas primeiras foram escritas logo após Renato e Maria de Lourdes se conhecerem, na porta de um cinema, na cidade de Santa Maria-RS, em 1956. As outras duas cartas datam de 1959, quando a correspondência entre o casal já estava estabelecida.

A primeira carta de Renato

Santo Ângelo, 3 de julho de 1956.

Maria de Lourdes,
Saudações.

Cumpro hoje com a promessa que havia feito de escrever-te.

Não imaginas como a saudade está batendo. Depois do almoço penso em dirigir-me a uma janela da Bozano e vejo que para isto tornar a acontecer terão que passar muitos dias.

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

Tens ido muito ao cinema? Ou ainda não cansaste de dormir? Eu tenho ido quase todas as noites. Vejo cada abacaxi que até dá pena. Mas como não tenho outra coisa a fazer, o remédio é aguentar firme.

E o seu Carlos? Como foi de caçada? Trouxe muita perdiz? Ou voltou de mãos abanando?

Udi, vou finalizar esperando tua breve e acalentadora resposta.

Sem mais, um abraço do Renato Medeiros.

Carta de Maria de Lourdes

Santa Maria, 12 de julho de 1956.

Renato,

Recebi tua carta dia 9 e, francamente, não respondi em seguida porque não sabia como começar uma carta para ti. Espero que não leves a mal.

Não tenho quase chegado à janela, principalmente depois do almoço, para evitar avivar a saudade de alguém...

Eu também tenho ido ao cinema e hoje vou novamente. Espero que o filme seja bom porque os últimos, como tu dizes, foram uns abacaxis.

Ontem passei a tarde toda jogando tênis e amanhã vou de novo.

Renato, quando chegou tua carta, a mãe perguntou se não tinhas mandado lembranças a ela, e, quando disse que não, ela não gostou muito. Portanto, te cuida com ela quando voltar. Quanto ao pai, apesar da chuva, caçou bastante. Não veio de mãos abanando.

Termino desejando-te saúde e esperando pelo teu regresso.

[...]

Carta de Renato

Porto Alegre, 17 de agosto de 1959.

Sabes, Negucha, às vezes eu me pergunto: de onde vem essa tua facilidade em te expressar por carta? Quando estamos juntos tu te mostras tão diferente, tu chegas mesmo a abusar das reticências. Agindo desta maneira me pões uma dúvida tremenda: "Gosto mais da minha Negucha bastante quieta e um tanto carinhosa, ou da minha Negucha bastante comunicativa, mas sem carinhos". Como podes ver, a minha escolha se torna bem difícil, pois preferir um dos dois tipos seria renunciar a uma das duas qualidades que eu gostaria que estivessem juntas.

Desde que vim daí, minha maior preocupação tem sido aumentar a minha influência sobre ti. Ou melhor, ainda, aumentar teu amor por mim.

Quero que tu me ames de uma maneira nova, quero que confies mais, muito mais em mim. Quero que tu te reveles sem segredos, quero, enfim, que necessites de mim. Negucha, tu não imaginas a confiança que tenho em ti, a certeza que tenho que me compreenderás da maneira que eu espero.

Carta de Maria de Lourdes

Santa Maria, 28 de agosto de 1959.

Só hoje respondo a tua carta por vários motivos: em primeiro lugar, tenho andado tão ocupada que não tenho tempo para ir ao cinema (aí já vês) – é sabatina e mais sabatina – treinos e mais treinos (nem tenho ido mais). Mas o principal é a tua própria carta. Li e reli e cheguei à conclusão que isto não é assunto para se decidir por escrito e, sim, pessoalmente.

Resolvi tomar o que tu disseste como um desabafo mesmo.

Se a tua dúvida está em que eu não sou muito "falante" e não estou sempre dizendo "eu gosto de ti", não sei como fazer para derrubá-la. Pois eu acho que tem mais valor dizer isso uma vez com o coração do que estar sempre repetindo a frase somente com a boca. E depois, disseste que tens confiança em mim. Só se tem confiança quando se gosta.

Se há mais alguma coisa ainda, resolveremos quando vieres aqui novamente.

220 cartas de amor.
Texto gentilmente cedido pelo autor.

Investigue

220 cartas de amor pode ser descrita como uma obra **epistolar**, pois sua narrativa foi criada a partir de correspondências. Pesquise outros três exemplos de obras epistolares, no teatro ou na literatura, e compartilhe-os com seus colegas.

Investigue – Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Língua Portuguesa. Bons exemplos contemporâneos seriam o espetáculo *Viver sem tempos mortos*, de 2009, interpretado pela atriz Fernanda Montenegro e dirigido por Felipe Hirsch, a partir das cartas de Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre; o romance *De mim já nem se lembra*, de Luiz Ruffato, de 2016; e o espetáculo *Minhas queridas*, produzido a partir de cartas da correspondência entre a escritora Clarice Lispector e suas irmãs Tânia e Elisa, que estreou, em São Paulo, em 2020.

Biblioteca cultural

O espetáculo *220 cartas de amor* foi criado a partir de 333 cartas trocadas entre Lourenço e Maria de Lourdes, de 1956 a 1962. Eles se casaram em 1963. Dessas 333 cartas, majoritariamente escritas nas cidades de Porto Alegre, Santa Maria e Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul, o autor Renato Farias, filho do casal, teve acesso a 317.

220 cartas de amor integra o repertório da Companhia Teatro Íntimo (RJ). Fundada em 2005, a companhia se caracteriza pela pesquisa da intimidade das pessoas. Para saber mais, visite o *site* da companhia.

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

PROIBIDA

2. Resposta pessoal. Esperamos que os alunos digam que sim. Ao conhecer a história da sua origem, uma pessoa pode ampliar a consciência que tem do seu presente.

4. Resposta pessoal. Possivelmente, os alunos dirão que não. Essa questão será desdobrada adiante, na atividade **Fala aí!**.

Papo aberto sobre o texto teatral

1. **O que você sabe sobre a infância e a juventude dos seus pais? Como eles se conheceram?** Resposta pessoal. Estimule os alunos a contar as histórias que conhecem. Trate essas questões com sutileza e seja cuidadoso especialmente com os alunos que podem não conhecer os próprios pais.
2. **Você acredita que conhecer a história da sua origem é importante? Por quê?**
3. **Você já escreveu uma carta – não um *e-mail* ou uma mensagem de texto por celular – a alguém?** Resposta pessoal. Novamente, estimule os alunos a contar suas histórias ou, no caso, suas opiniões a respeito da troca de cartas.
4. **Repare no intervalo existente entre a primeira e a segunda carta. Você aguentaria esperar tanto tempo por uma resposta?**
5. **Quando você escreve uma mensagem para alguém, imagina a reação dessa pessoa? De que maneira essa imaginação influencia a forma e o conteúdo da sua escrita?** Resposta pessoal. A tendência é que os alunos digam que sim. Normalmente, a pressuposição da recepção influencia a concepção de uma mensagem. O propósito da pergunta é estimular os alunos a refletir sobre a importância da alteridade na expressão, especialmente na expressão autobiográfica. A apresentação que uma pessoa faz de si varia de acordo com as pessoas para as quais ela se apresenta.

2. A utilização do apelido "Negucha" no lugar do apelido "Udi", mencionado na primeira carta, por Renato, e os modos diretos com que ambos expressam seus sentimentos e preocupações.

3. Resposta pessoal. Se, por um lado, a afirmação expressa o afeto e a insegurança de Renato, por outro, expressa uma concepção de amor que enxerga o sujeito amado como uma posse, e não como uma pessoa, com desejos e liberdade. A pergunta busca justamente problematizar essa concepção.

4. Resposta pessoal. A secura de Maria de Lourdes, o convite a uma conversa pessoal e a caracterização da carta de Renato como "um desabafo" deixam claro seu descontentamento. Além disso, a remetente é enfática ao dizer que a insegurança de Renato é uma questão que diz respeito a ele, e não a ela. Desse modo, Maria de Lourdes afirma, a um só tempo, seu amor e sua liberdade.

6. Resposta pessoal. Ajude os alunos a notar que, ao ler experiências de outras pessoas, reais ou inventadas, ou ao assistir à representação delas, uma pessoa, diante de experiências similares, pode ampliar a consciência que tem dos sentimentos e emoções que vive.

7. Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que a representação de uma experiência por parte dos artistas pode ajudá-los a compreender suas próprias emoções, sobretudo quando a encenação dialoga com sua história pessoal.

Por dentro do texto teatral

1. **As cartas de 1956 foram as primeiras trocadas pelo casal, quando Renato e Maria de Lourdes ainda estavam se conhecendo. Que elementos indicam esse princípio de relação?** A formalidade com que se referem um ao outro e a dificuldade de iniciar um diálogo. Em ambas as cartas, notamos que os remetentes se esforçam para encontrar assuntos que os conectem aos destinatários.
2. **No mesmo sentido, que elementos no segundo par de cartas expressam a intimidade adquirida por Renato e Maria de Lourdes ao longo dos anos?**
3. **Na carta de 1959, referindo-se a Maria de Lourdes, Renato afirma que "minha maior preocupação tem sido aumentar a minha influência sobre ti. Ou melhor, ainda, aumentar teu amor por mim". Como você interpreta essa afirmação?**
4. **Como você avalia a resposta de Maria de Lourdes?**
5. **Você se identifica mais com Renato ou com Maria de Lourdes? Por quê?** 5. Resposta pessoal.
6. **Ainda que as histórias do casal sejam pessoais, íntimas, você acredita que elas podem ensinar alguma coisa a você? Justifique sua resposta.**
7. **Com relação ao autor e ator Renato Farias, você acredita que a pesquisa e a criação de *220 cartas de amor* ampliou a consciência que ele tem de si e de sua própria história? Por quê?**

Fala aí!

Em sua opinião, quais são as principais mudanças trazidas pela digitalização das correspondências? O que mudou com a transformação de cartas em *e-mails*, *posts* e mensagens de texto? Compartilhe suas ideias com seus colegas.

Organize os alunos em grupos de até cinco pessoas e os incentive a retomar a leitura anterior. São muitas as mudanças, mas uma bastante evidente, à luz do percurso empreendido até aqui, é a articulação do tempo na comunicação digital. Mais imediatas, as mensagens digitais modificam – e por vezes fragilizam – a consciência que uma pessoa tem de si, de seu interlocutor e do próprio texto. Além disso, o tempo de espera entre uma e outra mensagem é muito menor, o que, se por um lado, agiliza a comunicação, por outro, potencializa a ansiedade dos envolvidos, enquanto esperam as reações de seus interlocutores. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG702.

E SE A GENTE... ESCREVESSE UMA CARTA?

Esta atividade é inspirada em uma prática desenvolvida pela professora Maria Thais Lima Santos, da Universidade de São Paulo, que convida os alunos a escrever cartas para si mesmos, no futuro. Embora seu caráter teatral não seja evidente, a autorreflexão proposta aos alunos exige deles a imaginação de uma sequência de ações futuras, o que não deixa de ser uma forma particular de encenação. Nela, os alunos se portam como intérpretes e espectadores de si mesmos, como indica a habilidade EM13LGG301.

Nesta atividade, livremente inspirada pelo espetáculo *220 cartas de amor*, você também vai escrever uma carta. No entanto, ao contrário do que ocorre nas cartas tradicionais, vai ocupar, ao mesmo tempo, as posições de remetente e de destinatário. A pessoa para quem vai escrever é a pessoa que você será, daqui a cinco anos.

Momento de imaginar

Esforce-se para manter o silêncio da turma ao longo de toda a atividade. A ritualização da escrita, que de certo modo a teatraliza, é fundamental para a eficácia do exercício.

Concentre-se. Esta é uma atividade bastante reflexiva. Para realizá-la, destaque algumas folhas de seu caderno.

As perguntas são todas pessoais e buscam estimular a imaginação dos alunos, preparando-os para o momento seguinte.

Em silêncio, e ainda sem escrever, responda mentalmente às seguintes perguntas:

1. **Onde eu estarei daqui a cinco anos?**
2. **Que atividades eu terei nesse momento?**
3. **O que eu terei vivido ao longo desse intervalo?**
4. **O que eu gostaria de mudar na pessoa que sou hoje?**

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

Momento de escrever

A partir das respostas às perguntas anteriores, escreva uma carta, endereçada a você mesmo, quando estiver cinco anos mais velho. Considere os seguintes pontos:

1. **Utilize uma folha de sulfite para fazer um envelope. Na internet, há vídeos que ensinam a fazer envelopes com dobraduras de papel. No envelope, identifique o destinatário e coloque o endereço de onde você imagina que estará daqui a cinco anos.**
2. **Desenvolva o texto como uma carta convencional, com local e data, saudação, introdução, desenvolvimento, despedida e assinatura. Lembre-se de explorar a interlocução explícita – no caso, com a pessoa que você será no futuro.**
3. **Ao longo do texto, comente as respostas que formulou, no Momento de imaginar.**
4. **Esforce-se para, a todo tempo, estabelecer um diálogo entre sua situação atual e a situação que você vislumbra no futuro.**
5. **Ao final, coloque sua carta dentro do envelope e lacre-o.**

Apesar das recomendações, nosso foco não está na estrutura textual, e sim na expressão da intimidade dos estudantes.

Tá ligado!

O gênero carta é estudado no Capítulo 2 desta unidade. Veja, no exemplo ali explorado, os componentes convencionais do gênero.

1. Resposta pessoal. Esperamos que respondam afirmativamente. Ao projetar o futuro, os alunos refletem, por comparação, sobre o presente. Dessa maneira, voltam sua atenção ao que precisam fazer para chegar aonde querem.

2. Resposta pessoal. Provavelmente, sim. Esta é uma das provocações mais interessantes do exercício. Estimule os alunos a falar sobre a pessoa que imaginaram.

3. Resposta pessoal. Esta pergunta desenvolve a anterior. Novamente, é provável que os alunos digam que sim. O exercício radicaliza a consciência da alteridade ao mostrar que, muitas vezes, um sujeito identifica em si mesmo outra(s) pessoa(s). Neste caso, por se tratar de um *eu futuro*, o destinatário é, de fato, desconhecido.

Para o estudo dos textos com traços autobiográficos, sugerimos a obra *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*, do pesquisador francês Philipe Lejeune (Organizado por Jovita Maria Gerheim Noronha. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014, Coleção Humanitas).

Momento de agendar a leitura

1. **Crie um lembrete com a data definida para a leitura da carta. Você pode, por exemplo, utilizar o celular para isso, vinculando esse lembrete a alguma conta de *e-mail* ou rede social, para que ele não se perca se trocar de aparelho.**
2. **Guarde sua carta em um lugar seguro, e não a leia até o dia combinado. Lembre-se: esta carta é radicalmente sua!**

Momento de refletir

Converse com o professor e os colegas:

1. **Projetar o futuro fez com que você refletisse melhor sobre o presente? Por quê?**
2. **Você se imaginou recebendo a carta? Como foi a "sua" reação?**
3. **Embora você esteja escrevendo para si mesmo, sentiu-se constrangido ou envergonhado na elaboração da carta? Justifique sua resposta.**

Fala aí!

Você já pensou em transformar sua vida em uma história? Quais acontecimentos você escolheria narrar? Seria um livro? Uma peça de teatro?

Fala aí! Incentive os alunos a explicar por que os fatos poderiam interessar ao público e a justificar a escolha do meio pelo qual se expressariam.

Em espetáculos como *220 cartas de amor* (e *Festa de separação – um documentário cênico*, que você conhecerá a seguir), os artistas parecem acreditar que a expressão artística é uma boa forma de ampliar a consciência que têm de suas próprias histórias. Porém, cabe lembrar que o desafio de um texto com traços autobiográficos não é somente representar uma experiência pessoal, e sim transformá-la em uma obra de interesse público.

Sendo assim, por mais pessoal que seja, uma obra com esse caráter é também um exercício de **alteridade** em que o artista se esforça para compreender de que maneiras sua vida pessoal se relaciona às vidas de outras pessoas.

Reconhecimento do que é outro, do que é distinto.

LEITURA 2

Esta atividade apresenta aos alunos um excerto do texto teatral *Festa de separação – um documentário cênico*, considerado um dos precursores do teatro documentário no Brasil. As atividades propostas exploram as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

A seguir, leia um trecho do texto teatral *Festa de separação – um documentário cênico*, com Felipe Teixeira Pinto, o Fepa, e Janaina Leite, sob a direção de Luiz Fernando Marques, que estreou em São Paulo em 2009. Essa dramaturgia pioneira foi registrada ao longo e depois das apresentações do espetáculo, que contava com momentos abertos ao improviso dos artistas. Como você verá, o texto apresenta marcas características da comunicação oral e, mesmo, da escrita digital.

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

MODELA

Movimento I – Recepção (simultaneidade entre as ações de Fepa e Janaina)

Fepa *recebe metade dos convidados e os conduz para seus assentos:*

(texto improvisado) Boa noite a todos! Todos os que estão aqui vieram para a festa de separação? Podem me acompanhar.

Obrigado por terem vindo à nossa "Festa". Sei que o título dessa experiência cênica, *Festa de separação,* é muito sugestivo, mas ele tem uma continuação que é *um documentário cênico*. O que vocês entendem por documentário? Alguém já participou de um documentário? Já viu um documentário? O que te parece definir a ideia de documentário? Documentário é "o tratamento criativo da realidade". No documentário, realizador e espectador estabelecem um contrato pelo qual concordam que tais pessoas existiram, que disseram tais e tais coisas, que fizeram isso e aquilo. A realidade que interessa é aquela construída pela imaginação autoral.

Na tela do lado de Fepa vemos imagens sem ordem cronológica com várias chegadas das pessoas às festas, as pessoas se cumprimentando, chegando, as imagens podem estar aceleradas, com um tratamento caseiro, imagens do almoço em família, das pessoas comendo, conversando. Música "Noite, amor e morte" (Fepa e Janaina Leite).

Fepa *(texto improvisado):* Boa noite a todos, meu nome é Fepa. Eu queria, antes de mais nada, dizer que vcs estão sendo convidados a acompanhar e não só, mas a participar tb disso que nós estamos chamando de documentário cênico, um documentário realizado a partir de uma festa de separação. Eu fui casado com a Janaina, ela é atriz e eu não sou ator. Sou músico e professor de filosofia. A gente se separou e resolveu realizar isso que a gente tá chamando de documentário cênico que, diferente de um documentário do cinema, ele acontece ao vivo, e pela presença de vocês e da nossa ele se reatualiza a cada apresentação.

Realizamos então algumas festas de separação e convidamos os amigos, os parentes, pra ritualizar de alguma forma esse momento. Essa festa, por exemplo, foi pra minha família... *(apontar as pessoas aparecendo no vídeo),* essa outra foi...

Na tela, seguem as imagens das festas.

[...]

(Enquanto isso, simultaneamente, Janaina recebe a outra metade dos convidados, os conduz para seus assentos)

Jana (*texto improvisado*): Boa noite a todos! Todos aqui vieram para a minha festa de separação? Podem me acompanhar. Eu gostaria de explicar para o que vocês estão sendo convidados a participar. Essa experiência a gente chama de documentário cênico. Acho que todo mundo tem a referência do que seja um documentário por causa do cinema. Então eu queria perguntar pra vocês o que vem à cabeça quando eu digo a palavra *documentário. (Interação com a plateia)* Tem uma definição do John Grierson que diz "documentário é o tratamento criativo da realidade". Num documentário, realizador e espectador estabelecem um contrato em que concordam que tais pessoas existiram, que disseram tais e tais coisas, que fizeram isso e aquilo.

Vocês estão sendo convidados a acompanhar, e não só, mas a participar disso que nós estamos chamando de documentário cênico. E ele é cênico porque ele acontece ao vivo [...]. E o que é que nós documentamos? Foi uma festa de separação. Meu nome é Janaina, eu sou atriz e eu fui casada com o Felipe, ele é músico e professor de filosofia. A gente se separou e resolveu realizar isso que estamos chamando de documentário cênico e, já que o Felipe não é ator, nós resolvemos fazer festas de separação como processo de criação. Realizamos então algumas festas e convidamos os amigos, os parentes, pra ritualizar de alguma forma esse momento.

Na tela, vídeo com imagens das festas de separação. Essa festa, por exemplo, foi para minha família... *(mostra as pessoas aparecendo no vídeo),* essa outra foi...

Na tela, seguem as imagens das festas.

[...]

(FIM DA SIMULTANEIDADE) Movimento II – Apresentação – Vídeo Lua de mel de separação

[...]

Jana*:* Isso aqui é um bilhete, um *post it,* que eu deixei uma manhã colado no espelho do banheiro. Diz o seguinte "Repara na beleza que o tempo tem, avança vai e revém. E quando a gente acha que já foi o tempo, eis que o tempo se torna tempo outra vez. Viva o tempo que amadurece a gente. Viva o tempo que te trouxe de volta".

Na tela, as imagens do post it *aparecem no fundo negro em* fade *bem devagar como se estivessem sendo postados e permanecem durante o* clip *da música* Repara *(Fepa e Janaina Leite).*

Fepa (*toca "Repara" no violão e gaita*): "Repara na beleza que o tempo tem, avança vai e revém. E quando a gente acha que já foi o tempo, eis que o tempo se torna tempo outra vez. Viva o tempo que amadurece a gente. Viva o tempo que te trouxe de volta.

Na tela, vemos o clip *de "Repara": como se fosse um* clip *ainda em construção com imagens documentais do casal.*

Fepa: *(ao fim da música, lê uma carta que também é projetada na tela)* "Tô ouvindo 'Repara'! Você repara? Reparou no que a gente fez com a gente? Um amor bonito, antigo, surgido no início dos 20, doído no início dos 30. Dos meus 30. Sejam quais forem os motivos, e o pior que nenhum deles é a falta de amor, a felicidade não tem se feito presente em nós. Não porque não a desejamos, mas porque não a conseguimos. Por quê? Muitas respostas podem ser dadas, mas nenhuma dá conta do amor que sinto por ti, ruiva. Mas não estou te fazendo feliz e você também não está me fazendo feliz. Sinto dor por ver, apesar de não querer, que existe um ruído entre nós. Ruído em meio a melodias, letras e amor. Faz dois dias que tô revendo alguns filmes que vimos juntos: *Brilho eterno*

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

de uma mente sem lembranças, O céu de Sueli, Foi apenas um sonho. Ontem, assisti o *Hedwig*, aquele que tem o mito platônico das metades. Ai, as metades! Não somos metades, então? Será que nos perdemos? O que fizemos? É melhor pararmos por aqui, para que consigamos reconstruir uma relação, seja do modo que for. Estamos indo pra onde hoje, ruiva? Tá difícil! Sofro muito. Vamos dar esse passo por nós!!! Quem sabe ele nos salva!!! Quem sabe por causa dessa ruptura não nos reencontramos de uma outra forma, já que sabemos a beleza que o tempo tem! Do seu ruivo. 2008"

Festa de separação – um documentário cênico.
Texto gentilmente cedido pelos autores.

Investigue – Esta é uma atividade interdisciplinar com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O mito a que Fepa alude é, na realidade, mais conhecido como "mito das almas gêmeas", descrito no livro *O banquete*, em forma de diálogo. Nele, Aristófanes, um dramaturgo transformado em personagem por Platão, conta que, em um passado mítico, havia seres compostos de uma metade feminina e uma metade masculina, chamados de *andróginos*. Separados pelos deuses, esses seres foram condenados a vagar pela Terra, em busca da metade perdida. O mito opera como metáfora para a sensação de incompletude, por vezes vivida pelas pessoas.

Biblioteca cultural

O referido vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0kbBE_8jPqQ>. Acesso em: 17 jul. 2020.

O espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico* foi um dos precursores do teatro-documentário no Brasil. Quando perceberam que iam se separar, Fepa e Janaina Leite decidiram promover uma série de encontros para celebrar, com amigos e familiares, sua separação. A partir desses encontros, desenvolveram a peça, que foi dirigida por Luiz Fernando Marques, diretor do Grupo XIX de Teatro, de São Paulo, do qual Janaina faz parte.

Além do espetáculo, a história vivida pelos artistas também inspirou o documentário *Festa de separação*, dirigido pelo cineasta carioca Evaldo Mocarzel.

Para saber mais, pesquise na internet o vídeo *Festa de separação (Documentário)*, hospedado em um *site* de compartilhamento de vídeos.

Investigue

Na carta que escreveu, Fepa faz referência ao mito das metades, narrado pelo filósofo grego Platão (428/427-348/347 a.C.). Você conhece esse mito? Pesquise sua história e comente com seus colegas o que descobriu.

Papo aberto sobre a dramaturgia

1. **Você já tinha ouvido falar de uma "festa de separação" antes? O que você achou dessa ideia?** Resposta pessoal. Embora festas de separação tenham se tornado mais comuns nos últimos anos, é provável que os alunos considerem a ideia inusitada. Estimule-os a expor suas opiniões.
2. **Releia a carta de Fepa, registrada ao final do excerto. Na sua opinião, que motivos levam um casal a se separar?** Resposta pessoal. Novamente, estimule os alunos a falar, mas, por se tratar de um assunto íntimo e sensível, cuide para não insistir.
3. **Janaina afirma que as "festas de separação" buscavam "ritualizar de alguma forma" a experiência que ela e Fepa viviam. Como você compreende o verbo "ritualizar"?**
4. **Que outras formas de ritualização você conhece?**
5. **Em sua opinião, que motivos levam uma pessoa a celebrar coletivamente eventos pessoais? Qual é a importância da ritualização na vida de uma pessoa ou de um grupo de pessoas?**

3. Resposta pessoal. Explique aos alunos que rituais, em sentido laico, são celebrações, usualmente coletivas, que marcam a importância simbólica de determinados eventos ou fases da vida. Nesse sentido, os rituais podem ajudar as pessoas a oficializar esses eventos ou fases, como é o caso de *Festa de separação – um documentário cênico*.
A esse respeito, sugerimos o livro *Ritos e rituais contemporâneos*, da antropóloga francesa Marine Segalen (Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002). Nele, a autora discute a presença das práticas rituais na atualidade, com ênfase no contexto urbano.

4. Resposta pessoal. Esta pergunta desdobra a anterior. Formaturas, festas de aniversário e casamentos, religiosos ou não, podem ser considerados rituais contemporâneos. Em comum, todos marcam a mudança de um estado para outro: de estudante para formado, de mais jovem para mais velho, de solteiro para casado, por exemplo.

5. Resposta pessoal. Estimule os alunos a expor suas opiniões. De fato, não há uma resposta simples. O que se observa é que as pessoas tendem a compartilhar acontecimentos importantes de sua vida como uma forma de também vivê-los coletivamente. Nesse sentido, é possível afirmar que a prática ritual contribui para a integração da memória pessoal à memória coletiva.

Por dentro da dramaturgia

1. **Fepa e Janaina apresentam uma definição bastante particular de documentário, cunhada pelo cineasta escocês John Grierson (1898-1972), segundo a qual um documentário é um "tratamento criativo da realidade". O cineasta enfatiza o caráter subjetivo presente nas representações documentais que resulta da interpretação que os documentaristas fazem das realidades que abordam. De que modo o início do espetáculo enfatiza esse aspecto subjetivo da arte documental?** Ao dividir o público em duas metades, o espetáculo evidencia a existência de, ao menos, dois pontos de vista para a narrativa encenada.
2. **Quem é o protagonista de *Festa de separação – um documentário cênico*?**
3. **Que função você atribui as canções, cartas, *post-its*, projeções e demais elementos incluídos em *Festa de separação – um documentário cênico*? Esses elementos podem ser considerados documentos da história do ex-casal?**
4. **De que maneiras você acredita que "as festas de separação" ajudaram Fepa e Janaina a lidar com o fim de seu relacionamento?**
5. **Com relação ao espetáculo, você acha que ele ajudou Fepa e Janaina a compreender melhor esse momento de transição?**
Espera-se que os alunos respondam que sim. Ao transformar o fim de seu relacionamento em um texto cênico, os artistas, como os espectadores, podem lê-lo e, assim, compreender melhor sua própria história.

2. Esta pergunta desdobra a anterior. A rigor, o espetáculo não possui um protagonista, uma vez que as perspectivas de Fepa e Janaina se equivalem em importância narrativa e que sua relação é de contraste, não de antagonismo.

3. Sim. Muitos documentaristas consideram "o registro do olhar de alguém", por exemplo, um documento. Dessa maneira, os elementos apresentados por Fepa e Janaina podem, em sua maioria, ser considerados documentos. Além disso, em termos estéticos e narrativos, as diversas linguagens potencializam a condução emocional dos espectadores.

4. Resposta pessoal. Além de oficializar sua separação para amigos e familiares, as festas parecem ter mostrado a Fepa e Janaina que eles "não estavam sozinhos" e que, por isso, poderiam viver coletivamente o término de sua relação. Assim, as festas tornaram a separação mais suave.

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

MOLDURA

Bate-papo de respeito

Ao comentar o espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico*, Fepa e Janaina Leite afirmam que:

EVALDO MOCARZEL/CASA AZUL

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUMoT9gu7kI>. Acesso em: 17 jul. 2020.

O que diferencia a ficção da realidade? Como a percepção de uma pessoa influencia a realidade em que ela vive? Nesse contexto, como distinguir o que é verdadeiro do que é falso em uma determinada história?

A primeira pergunta é complexa, extensamente discutida pelas artes e pelas ciências humanas. Seu propósito é justamente provocar a reflexão dos alunos. Em geral, a ficção está associada à ideia de invenção, seja de um acontecimento inédito, seja de uma perspectiva inédita sobre um acontecimento extraído da realidade. Boas reflexões sobre o assunto se encontram no ensaio "Literatura e personagem", de Anatol Rosenfeld, que abre o livro *A personagem de ficção* (São Paulo: Perspectiva, 2014), o qual reúne estudos sobre literatura, teatro e cinema.
A segunda questão visa à provocação dos alunos. No mínimo, pode-se dizer que a percepção de uma pessoa condiciona a realidade em que ela vive. Sobre a terceira questão, não há uma resposta simples, mas um bom caminho é avaliar o levantamento de documentos. Quanto maior o número de documentos, maior o número de olhares; consequentemente, mais fácil será a distinção entre o que é verdadeiro e o que é falso em uma história. A reflexão proposta contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG103 ao explorar a interpretação crítica dos discursos.

EXPRESSÃO

Os alunos vão realizar um experimento cênico, de caráter autobiográfico, tendo como referências especialmente as leituras deste capítulo, para celebrar as transformações e as aprendizagens da adolescência. Esta atividade contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG603.

Eu, em cena

O espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico*, como você viu na **Leitura 2**, surgiu da necessidade de tratar coletivamente um momento de grande relevância pessoal.

Você vai desenvolver um experimento cênico, de caráter autobiográfico, tendo como referências as leituras deste capítulo. Seu objetivo será celebrar, com seus colegas, esta etapa de tantas mudanças e descobertas, que é a sua adolescência.

Concentre-se e volte sua atenção para os últimos dias e semanas. Ao longo da atividade, tenha sempre em mente a pergunta:

"Quem eu sou *agora*?"

Tá ligado!

O projeto *All I Own* também pode ser uma referência interessante para esta produção. Veja-o no Capítulo 2 desta unidade.

Encontrar assuntos e temas é um desafio bastante comum aos artistas. Esta etapa busca explicitar aos alunos questões que lhes sejam latentes, mas, talvez, não muito conscientes.

Etapa 1 – Levantando um acervo pessoal

1. Liste no caderno objetos pessoais que sejam significativos para você. Além de enumerá-los, resuma, em poucas palavras, as circunstâncias em que ganhou ou adquiriu esses objetos. Se achar mais interessante, descreva uma situação da qual os objetos fazem você se lembrar.
2. Avalie o que escreveu e selecione os três objetos mais significativos para sua história recente. Priorize, portanto, objetos ligados à sua experiência de adolescente e, se possível, a experiências coletivas, ligadas à sua turma na escola.

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

MODERNA

De acordo com o perfil da turma, avalie se é melhor sortear os trios ou deixar os alunos livres para escolher seus grupos de trabalho. Diga para realizarem essa apresentação em voz alta, uma pessoa de cada vez.

3. Escolha uma canção que represente o que você tem sentido nos últimos dias. Pode ser uma canção da qual sempre gostou e que considera adequada ao presente, ou pode ser aquela canção que, hoje, não sai da sua cabeça. Anote-a, incluindo sua autoria, no caderno.
4. Pesquise um texto literário – um poema ou um trecho de um conto ou romance – que se relacione aos objetos e/ou à canção. Transcreva o texto, cuidando para também registrar sua autoria.
5. Examine com atenção o que registrou. Perceba que esse registro contém um pequeno acervo das suas percepções mais recentes. Esforce-se, então, para encontrar o que há de comum entre os objetos, a canção e o texto, como sentimentos ou sonhos. Registre essas regularidades como substantivos. Exemplos: paixão, expectativa, ansiedade etc.

Esta etapa busca integrar as questões pessoais, levantadas na etapa anterior, às questões de âmbito coletivo.

Etapa 2 – Compondo um acervo coletivo

1. Reúnam-se em trios. Apresentem aos outros dois colegas o acervo que levantaram na etapa anterior. Para tanto, leiam o que escreveram, na ordem proposta pelas instruções. Primeiro, falem sobre os três objetos selecionados, depois sobre a canção e o texto literário e, por fim, sobre as regularidades.
2. Feitas as apresentações, conversem sobre o que há de comum entre os três acervos. Façam, portanto, um novo esforço de busca por regularidades.
3. A partir da conversa anterior, cada integrante deve escolher, entre os três objetos que trouxe, um, de modo que seu acervo contenha um objeto, uma canção e um texto literário. Cada pessoa deve apresentar seus próprios elementos.
4. Os três acervos serão a base da dramaturgia de vocês. A partir do conjunto, definam um roteiro que ordene e projete a forma de apresentação dos elementos. Dica: sejam sintéticos. Não é necessário reproduzir a canção na íntegra, e vocês podem eleger os momentos mais interessantes de cada texto literário.

A proposta conduz os alunos a realizar uma espécie de colagem, inspirada na linguagem do espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico*.

Etapa 3 – Escrevendo e ensaiando os roteiros

1. Na composição do roteiro, incluam um breve comentário para cada elemento apresentado. Avaliem, de acordo com os perfis de vocês, a necessidade de escrever ou não os comentários que farão. Além disso, considerem a possibilidade de pequenas cenas coletivas, em que possam, por exemplo, explicitar as semelhanças e as diferenças entre as escolhas de vocês.
2. Sejam criativos e tentem produzir um experimento que tenha a "cara" de vocês. Há inúmeras maneiras de apresentar um elemento. Para introduzir o objeto, vocês podem contar uma história; podem reproduzir ou executar ao vivo a canção associada a uma lembrança que compartilham; podem lançar uma pergunta para a plateia inspirada no texto literário; entre muitas outras possibilidades.
3. Ensaiem os roteiros. Nesta atividade, a direção é coletiva, assim como as concepções de cenografia e de figurino: organizem-se para pensar como será a caracterização do espaço do experimento e o que cada um vai vestir.

Se for preciso, divida a turma em dois grandes grupos, para realizar apresentações simultâneas. É importante que cada aluno tenha um tempo considerável de atuação "solo" (dois ou três minutos podem parecer pouco tempo, mas, em cena, a percepção das durações tende a se dilatar).

4. Cuidem para que o experimento tenha de 8 a 10 minutos.

Etapa 4 – Apresentando as cenas

Reunidos com a turma inteira, combinem a ordem e a troca dos cenários dos experimentos. Então, exibam suas cenas e assistam às apresentações dos colegas, sempre com atenção e respeito.

A autoavaliação estimula um novo momento de reflexão pessoal.

Etapa 5 – Avaliando o exercício

Reúnam-se, novamente, nos trios de trabalho. Com base na experiência que tiveram ao apresentar e nos experimentos a que assistiram, avaliem o exercício que vocês produziram, pautados pelos parâmetros abaixo.

1.	O acervo que vocês apresentaram foi significativo?
2.	A ordem dos elementos favoreceu sua apresentação?
3.	A encenação potencializou o roteiro?
4.	Alguma coisa poderia ter sido diferente?

2. Resposta pessoal. Provavelmente, as opiniões dos colegas influenciaram bastante o desenvolvimento do trabalho.

Etapa 6 – Refletindo sobre a experiência

Conversem com o professor e os colegas:

1. A composição individual do acervo provocou emoções e/ou reflexões em você? Resposta pessoal.
2. De que maneira a primeira apresentação para o seu trio de trabalho influenciou sua composição final?
3. Foi difícil apresentar seu acervo aos colegas – tanto nos trios de trabalho quanto nas apresentações cênicas?
4. Você sente que esse exercício ajudou vocês, como grupo, a se conhecerem melhor? Por quê?

Resposta pessoal. Como um todo, o exercício propõe a encenação de um grande painel, que explicita questões pessoais dos alunos e, por consequência, da turma.

Recado final

Neste capítulo, estudamos algumas das relações estabelecidas entre teatro e autobiografia. Nesse percurso, nos detivemos na importância da interlocução e da coletividade nas narrativas autobiográficas. No teatro, afinal, a experiência de contar quem eu sou significa, sempre, contar isso *a alguém*. Dessa maneira, vimos como a representação autobiográfica é, além de uma prática de expressão pessoal, um exercício de alteridade. Não tenha medo de contar quem você é. E a arte pode ajudar nessa tarefa nem sempre simples.

3. Resposta pessoal. Possivelmente, os alunos relatarão certo embaraço inicial, seguido por uma sensação de orgulho, decorrente da superação do embaraço.

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

Eu para os outros

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

Neste capítulo, você vai explorar algumas formas de falar de si mesmo a interlocutores diversos, considerando diferentes objetivos e situações comunicativas, o que, naturalmente, leva ao emprego de várias linguagens. Além de retomar sua trajetória de formação, você poderá falar de seus interesses e potenciais.

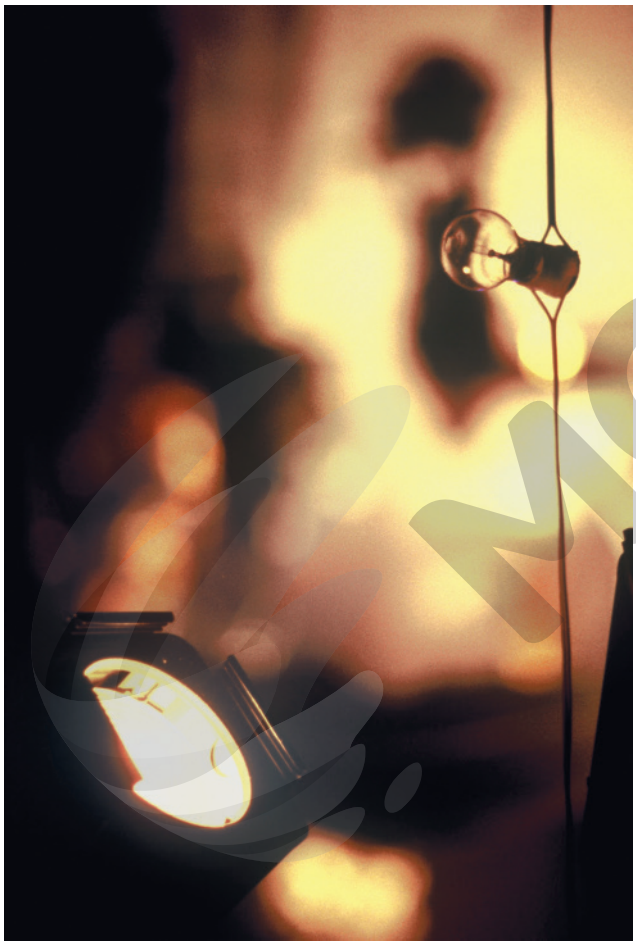
E SE A GENTE... FOTOGRAFASSE?

Esta é uma atividade de sensibilização para o tema. Os alunos serão convidados a fotografar um detalhe do ambiente. Delimite uma área da escola ou dos arredores que não seja extensa a fim de comparar escolhas. Para a produção do álbum, pode-se optar por colocar todas as imagens em páginas de um arquivo de texto (incluí-las em células de tabela é um recurso simples e eficaz de organização) ou por usar serviços *on-line* de armazenamento e compartilhamento de imagens. Durante a discussão, peça aos alunos que expliquem suas escolhas e as relacionem aos traços de sua personalidade. Por exemplo: a escolha de flagrar uma plantinha que nasceu na brecha de um muro pode indicar o fascínio pela capacidade de resiliência.

As fotografias revelam nossa percepção do ambiente. Note como Lenise Pinheiro apresenta uma visão particular do teatro por meio desse recurso. Essa fotógrafa, responsável por alguns dos principais registros de cenas teatrais no país, não capta a cena planejada pelo diretor; ela escolhe um detalhe para fazer a representação.

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.

LENISEPINHEIRO



PINHEIRO, Lenise. *Fotografia de palco*. São Paulo: Senac/Sesc SP, 2008.

Inspira?

LENISEPINHEIRO

Lenise Pinheiro é atriz e iluminadora e começou a se dedicar à fotografia de teatro na década de 1980. Você conhece algum fotógrafo? Se conhece, com que ele trabalha? Fotojornalismo? Álbuns de casamento ou de crianças? Fotos artísticas? Você gosta de fotografar? Já pensou em construir uma carreira nessa área?

Sugira aos interessados que pesquisem os tipos de fotografia. Eles podem buscar informações sobre o fotojornalismo, a fotografia subaquática ou a microfotografia, por exemplo.

Nesta atividade, você deverá percorrer a área indicada pelo professor e escolher um detalhe do espaço que chame sua atenção esteticamente e represente sua relação com a escola. Em seguida, a turma criará um álbum virtual com as fotografias.

Com o álbum projetado, converse com os colegas sobre as escolhas, discutindo como a mesma experiência resulta em recortes muito distintos do mundo que nos cerca.

Estimule os alunos a fazer relações entre o detalhe escolhido e componentes subjetivos, como a memória sentimental de algum evento. A atividade deve contribuir para o autoconhecimento e para a formulação, ainda incipiente, de uma autoapresentação.

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

MODERNA

LEITURA 1

Nesta atividade, os alunos analisarão dois editais que solicitam cartas de motivação. Além de estudar as características do gênero textual edital, vão analisar o contexto de produção de cartas de motivação, uma ferramenta que tem sido usada para seleção de candidatos em alguns países e tem se difundido no Brasil.

Você já ouviu falar das *cartas de motivação*? Hoje em dia, universidades e programas voltados à educação têm solicitado aos candidatos, como parte da etapa de seleção, que escrevam cartas expondo os motivos que os levam a querer frequentar determinado curso ou a ter uma oportunidade de estágio ou de bolsa para pesquisa.

Esse método é bastante comum em universidades estrangeiras, principalmente nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido, mas ainda é uma novidade no Brasil. Observe dois editais que solicitam essas cartas.

Texto 1

Este edital foi produzido por uma instituição educacional privada de São Paulo e se dirige aos interessados em cursar Administração de Empresas.

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".

Diário Oficial da União.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO
EDITAL DO PROCESSO SELETIVO – 2º/2020

A Fundação Getulio Vargas torna pública a abertura das inscrições para o Processo Seletivo relativo ao 2º semestre de 2020 para o Curso de Graduação em Administração da Escola de Administração de Empresas de São Paulo – FGV EAESP, mantida pela FGV com base nas disposições regimentais, na Lei nº 9.394 de 20/12/1996, D.O.U. de 23/12/1996, Decreto nº 9.235 de 15/12/2017, D.O.U. de 18/12/2017, Portaria Normativa nº 23 de 21/12/2017, do Ministério da Educação, D.O.U. de 22/12/2017, republicada no D.O.U. de 03/08/2018 e Portaria nº 391, de 07/02/2002, D.O.U. de 13/12/2002 do Ministério da Educação e na legislação em vigor.

[...]

7.11 **Formalização da inscrição**

7.11.1 Para formalizar sua inscrição no Processo Seletivo Vestibular, ENEM, Internacional IB/ABITUR/BAC e Internacional Outros Exames, os interessados deverão submeter até o prazo estabelecido no Cronograma (anexo I), exclusivamente pela internet na Ficha de Inscrição ou *link* "Acompanhe sua inscrição", os documentos abaixo:

7.11.2 Processo Seletivo Nacional Vestibular e Processo Seletivo Nacional ENEM

a. Carta de Motivação (*);

b. Certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente (em formato PDF) (**).

[...]

(*) Carta de Motivação

- O candidato deverá redigir um texto no qual apresente os motivos pelos quais tem interesse em cursar Administração na FGV EAESP. O texto pode incluir informações sobre a trajetória do candidato, seus interesses em termos de disciplinas e áreas de conhecimento, o tipo de trabalho que pretende realizar e que impacto social deseja ter com a futura profissão, desde que tais informações contribuam para justificar a opção pela FGV EAESP. O texto deverá conter o nome completo do candidato e número de inscrição e ser entregue no formato doc, docx ou pdf, com a seguinte formatação: fonte Times New Roman (tamanho 12), espaçamento de linha simples, margem normal (superior: 2,5 cm; inferior: 2,5 cm; esquerda: 3,0 cm; direita: 3,0 cm), mínimo 30 e no máximo 100 linhas.
- A Carta de Motivação será verificada através de um *software* antiplágio. Caso seja verificado plágio no documento, o candidato será eliminado do processo seletivo. Será considerado plágio a cópia ou mera adaptação de trechos de outras fontes sem a devida citação. A fonte original deverá ser devidamente identificada na citação bibliográfica de acordo com as normas da ABNT.

[...]

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. *Edital do processo seletivo 2º/2020*. São Paulo, 2020. p. 2, 6 e 8. Disponível em: <https://vestibular.fgv.br/sites/default/files/2020-03/materiais/edital-eaesp_08-2020-ae_0.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

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

MODERNA

Sabia?

O edital da Uesb divide as vagas em dois grupos: "ampla concorrência" e participantes de um programa de assistência estudantil. A expressão "ampla concorrência" refere-se às vagas comuns, abertas a todos os candidatos, e se distingue das vagas reservadas a alguns grupos sociais (cotas), as quais resultam das políticas afirmativas voltadas à superação da discriminação social.

Texto 2

O edital a seguir foi produzido por uma universidade pública baiana e oferece vagas aos alunos interessados em fazer parte de sua graduação em universidades da Colômbia (programa Bracol) e do México (programa Bramex).

EDITAL Nº 055/2020

PROGRAMAS DE MOBILIDADE DO GRUPO COIMBRA (BRACOL E BRAMEX) MOBILIDADE ESTUDANTIL PARA ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA UESB

O Reitor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Estadual nº 13.466, de 22 de dezembro de 2015, e as normas estatutárias e regimentais, torna público aos estudantes de graduação da Uesb que estarão abertas inscrições para seleção de interessados para o programa de intercâmbio da Uesb, por intermédio dos Acordos de Cooperação Internacional com Instituições Estrangeiras, que se regerá pelas disposições que integram o presente Edital;

[...]

7. DO PROCESSO SELETIVO

7.1. O processo seletivo constará de 02 (duas) etapas classificatórias e eliminatórias, conforme quadro a seguir:

Fase	Tipo	Itens avaliados		Peso	
1ª	Classificatória e Eliminatória	Desempenho Acadêmico	*Média Geral*	4	8
			Currículo	4	
2ª	Classificatória e Eliminatória	Carta de motivação		2	
Resultado Final				**10**	

7.2. Das 04 (quatro) vagas disponíveis, 02 (duas) são de ampla concorrência, enquanto as outras 02 (duas) são destinadas aos candidatos aprovados que possuírem habilitação no Programa de Assistência Estudantil da Uesb (Prae).

7.2.1. No caso de não haver inscritos e/ou aprovados com habilitação no Prae, as vagas serão redirecionadas aos demais candidatos, seguindo os critérios de classificação.

[...]

8.4. Serão classificados para segunda fase os 20 (vinte) estudantes em ordem decrescente que alcançarem cumulativamente melhores escores na primeira fase.

8.5. Os 20 (vinte) primeiros candidatos classificados na primeira fase terão suas cartas de motivação analisadas, desde que tenham sido enviadas no ato de inscrição, como consta no subitem 5.2 deste Edital.

8.6. Em caso de empate, nesta fase, serão selecionados estudantes com maior percentual cumprido de integralização curricular (dado adquirido no Sagres) e, em persistindo o empate, serão selecionados estudantes com maior idade.

9. DA SEGUNDA FASE: CARTA DE MOTIVAÇÃO

9.1. As cartas de motivação serão analisadas por uma comissão composta de representantes da Assessoria de Relações Internacionais (Arint), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e da Assessoria de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAAPA).

9.2. Para formalização da carta de motivação, que deve ter no máximo uma lauda, o candidato ao intercâmbio deverá:

I. incluir, no canto superior direito da carta, um cabeçalho contendo o nome do aluno, curso e instituição de destino desejada;

II. explicitar as razões gerais pelas quais o estudante se interessa em participar do programa de mobilidade, demonstrando reflexões sobre suas expectativas e interesses acadêmicos e profissionais;

Escores: resultados.

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

III. demonstrar um bom conhecimento sobre a Universidade e o Curso escolhido para o intercâmbio, como também coerência entre o programa do seu curso da Uesb e o do curso em que pretende pleitear uma vaga.

9.3. A carta tem por objetivo verificar a adequação entre as expectativas do estudante, a proposta do programa e o que a instituição estrangeira pode de fato oferecer. Adicionalmente, ela é um instrumento auxiliar no processo de seleção, já que proporciona ao candidato a oportunidade de mostrar suas qualificações acadêmicas.

9.4. Em caso de idêntica pontuação na classificação final dos candidatos, será aplicado, como critério de desempate, a maior nota atribuída na segunda fase (carta de motivação).

[...]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (Uesb). *Edital nº 055/2020*: programas de mobilidade do grupo Coimbra (Bracol e Bramex): mobilidade estudantil para alunos de graduação da Uesb, Vitória da Conquista, 2020. p. 1, 4-6. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/02/Edital-055-2020-Edital_deMobilidade_Estudantil_Grupo_Coimbra_2020.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Papo aberto sobre os textos

1. **Você já tinha ouvido falar da exigência de cartas de motivação em alguns processos seletivos?** Resposta pessoal. Peça exemplos aos alunos que responderem afirmativamente.
2. **O que você achou dessa ferramenta de seleção? Por quê?**
3. **Os estudantes brasileiros ainda não estão acostumados com essa solicitação. Os editais levam isso em consideração? Justifique sua resposta.**
4. **O primeiro edital revela preocupação com plágio. Em sua opinião, que tipo de plágio poderia ocorrer em um texto como esse, de caráter pessoal?**

Por dentro dos textos

1. **As duas instituições preocuparam-se em instruir os estudantes quanto à forma da carta a ser entregue. Qual é a principal diferença entre as orientações? Quais são as possíveis consequências dessa diferença?**
2. **O primeiro edital solicita ao candidato que apresente os motivos que o levam a ter interesse em cursar Administração naquela instituição.**
   a) O segundo edital apresenta uma indicação semelhante. Explique-a com suas palavras.
   b) O que justifica a solicitação das duas instituições?
3. **No sistema de avaliação definido pela Uesb, a carta vale dois pontos em dez possíveis. Pode-se afirmar corretamente que se trata de um instrumento secundário, de pouca importância? Justifique sua resposta.**
4. **Observe, nos textos, algumas características do gênero edital.**
   a) O edital tem como objetivo comunicar algo de uma instituição a terceiros, interessados ou não no tema. Que expressão usada nos editais explicita esse objetivo? 4a. A expressão "torna público(a)".
   b) O edital de abertura de concursos prescreve ações aos interessados. Quais palavras ou expressões usadas no edital da FGV marcam obrigatoriedade?
   c) Releia o seguinte trecho do **Texto 1**. 4b. "Deverão submeter", no item 7.11.1, e "deverá redigir", "deverá conter" e "deverá ser [....] identificada", na nota sobre a escrita da carta.

> "O texto pode incluir informações sobre a trajetória do candidato, seus interesses em termos de disciplinas e áreas de conhecimento, o tipo de trabalho que pretende realizar e que impacto social deseja ter com a futura profissão, desde que tais informações contribuam para justificar a opção pela FGV EAESP."

Qual é o efeito de sentido do conector "desde que" no trecho? Faça a análise considerando a presença da forma verbal "pode", no início do trecho.

Os **editais** são textos da esfera legal que comunicam ao público resoluções oficiais de uma instituição. Existem vários tipos de edital. Os de abertura de concursos apresentam, de modo detalhado e preciso, as informações sobre a candidatura, as etapas do processo de seleção e os critérios de avaliação.

2. Resposta pessoal.

! Estimule os alunos a analisar o tema, valendo-se também dos textos que acabaram de ler, nos quais se apresentam, de modo implícito, razões para essa solicitação. Verifique se eles reconhecem que as cartas favorecem o contato com características do candidato que não seriam acessadas apenas com provas.

3. Sim. Os editais indicam o conteúdo que esperam encontrar na carta.

4. Resposta pessoal.

! Provavelmente os alunos mencionarão ser possível que alguém copie trechos de reportagens, artigos de opinião, obras de referência etc. para apresentar comentários sobre a realidade social ou características da contemporaneidade, por exemplo, em uma tentativa de parecer bem informado.

1. A FGV detalhou as orientações relativas à formatação, o que tende a resultar em maior uniformidade entre os textos, enquanto a Uesb indicou apenas o limite de uma lauda, que poderá ser preenchida de diferentes maneiras (diferentes margens, tamanho de letra, espaçamento etc.).

2a. No segundo edital, consta a obrigatoriedade de o candidato provar que está bem informado sobre o curso e a universidade estrangeiros que escolheu e que estes estão claramente relacionados com o curso que já frequenta.

2b. O objetivo de reduzir decisões tomadas por impulso, sem embasamento, as quais podem levar à desistência e ao desperdício da vaga.

É lógico!

As atividades 1 e 2 requerem que você identifique padrões, uma vez que será preciso encontrar regularidades entre os dois editais.

3. Não. Embora a solicitação seja feita a todos os candidatos, apenas as cartas dos vinte primeiros classificados serão analisadas, e seu valor será somado àquele que o candidato obteve na primeira fase, podendo interferir significativamente na ordem de classificação. Além disso, a carta de motivação é usada como critério de desempate.

4c. O conector "desde que" expressa a relação de condição e estabelece limites para a ação do candidato. Por meio dele, a possibilidade dada, expressa por "pode", submete-se a uma obrigatoriedade: as informações relativas à trajetória, aos interesses e às perspectivas incluídas não podem se desvincular do objetivo de justificar a escolha do curso e da instituição.

É lógico!

Quando você estuda as características de um gênero textual, observa padrões. Eles podem ser mobilizados para a criação de outros textos.

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

MODERNA

LEITURA 2

É importante que os estudantes entrem em contato com exemplos reais dos gêneros em estudo. Uma vez que a solicitação de cartas de motivação ainda não é comum nos concursos para ingresso na graduação das universidades públicas, usaremos uma produzida para instituição privada, sem, com isso, nos posicionarmos em relação a seus cursos.

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".

Você lerá agora uma carta de motivação escrita por uma candidata ao curso de Administração Pública na Fundação Getulio Vargas.

Caríssimos(as) avaliadores(as) da banca de Administração da FGV,

Meu nome é Giselle Barros e pretendo cursar Administração Pública na Fundação Getulio Vargas. Acredito que, como seres humanos complexos, somos formados a partir de nossas experiências durante toda a vida. Alegoricamente, seríamos um grande quebra-cabeça em montagem constante, cujas peças seriam os processos de aprendizado e as situações marcantes por que passamos. Vivi muitas experiências para chegar até aqui, e, para que me conheçam melhor, pretendo contar-lhes algumas delas.

Iniciarei com uma pequena retrospectiva da minha vida, para que se sintam mais confortáveis e próximos ao lerem o restante da carta: minha família, até meus seis anos, era composta por: meu pai, Vicente; minha mãe, Isabel; minhas irmãs, Bruna e Juju; e por mim, a Gi. Em 2006, meu pai faleceu, e meus dias passaram a ser na pré-escola e no trabalho de comerciante da minha mãe, a feira, onde vivi grande parte da minha infância pulando de colo em colo entre suas colegas. Lá, convivi com pessoas muito diferentes, o que, desde cedo, tirou minha timidez. Minha adolescência, quando eu já podia ficar em casa sem um adulto, sempre envolveu cuidar da minha irmã caçula e dividir as responsabilidades com a irmã mais velha, enquanto nossa mãe trabalhava, o que criou um laço ainda mais forte com minha família, uma das bases para alcançar meus objetivos.

Falando disso, quero apresentar alguns pilares na vida dos quais me valho: o primeiro deles, como já citado, é minha família. Somos quatro mulheres, sustentadas pelo trabalho da minha mãe como feirante, o que me faz ter muito orgulho de como ela luta para nos criar. O segundo é a crença no poder transformador da educação: minha própria história me fez ver isso, o quanto a oportunidade de uma formação de qualidade torna-se uma "peça" marcante na vida. E o último pilar é acreditar que os problemas sempre têm solução, mesmo que demorada ou a menos trivial, pois isso mantém minha esperança em um mundo mais justo. Passadas as considerações iniciais, falarei sobre o segundo pilar, aquele que me instigou a almejar estudar na FGV: o valor da educação.

Minha vida escolar começou aos cinco anos, em uma pré-escola pública na região do Capão Redondo. Apesar de mudar de escola duas vezes até o 9º ano, convivi, basicamente, com os mesmos colegas até 2015, quando recebi uma oportunidade que, na época, eu não imaginava ser uma peça fundamental do quebra-cabeça da minha vida. Um ano antes, havia participado de um programa que instigava o jovem a entender mais sobre si mesmo, buscar, pelo autoconhecimento, objetivos para sua vida. No ano seguinte, o chamado apareceu: o Ismart (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos) havia iniciado seu processo seletivo e, após um semestre passando por cinco etapas, fui contemplada com uma bolsa de estudos integral para estudar em um colégio de excelência. Não tive dúvidas, fiz a matrícula, mas, no início, não foi fácil.

O ano de 2016 me trouxe um novo colégio e a convivência com pessoas de outra classe social, com questões distintas das minhas. A noção cotidiana da desigualdade social e da concentração de renda no país se acentuou, o receio de não ser bem-vinda no novo ambiente também, além de uma pesada cobrança acadêmica, com a qual não estava habituada na escola pública. Hoje, vejo o quanto esse processo foi importante para o desenvolvimento de meu senso crítico. A partir dele, tive acesso a diferentes visões, na dualidade periferia-bairro nobre, vivenciei os dois lados, desenvolvi mais consciência sobre como os estereótipos influenciam os percursos de cada um. Fiz dessa vivência um projeto de iniciação científica e elaborei uma pesquisa sobre como os rótulos, pragmaticamente, têm um papel considerável na vida das pessoas. Com isso, descobri a paixão pela área acadêmica: pretendo, durante minha formação, desenvolver pesquisas e, por fim, ser professora, para concretizar o desejo que tenho por ensinar, sabendo a diferença que a educação faz, algo que Immanuel Kant já falava no século XVIII.

Tá ligado!

Cartas foram usadas como base do espetáculo teatral *220 Cartas de amor*, de Renato Farias. Veja um trecho do texto teatral no capítulo 1 desta unidade.

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

Além disso, com o Ensino Médio, o apoio constante do Ismart e da minha família, consolidei a noção sobre a importância de uma educação de qualidade na vida das pessoas, isso me faz almejar continuar com meu processo de formação na FGV, Fundação da qual os(as) senhores(as) fazem parte. Não só por ser reconhecida como uma faculdade de excelência no mercado, mas também pelas vivências e pelos questionamentos que proporciona. Outro fator importante para mim é o formato do curso de Administração Pública (AP), por propiciar não só amparo acadêmico, mas também proximidade com possíveis ambientes de trabalho (a partir de imersões no decorrer do curso), tornando o conteúdo mais atualizado para o aluno e fornecendo-lhe ferramentas para analisar as políticas públicas no mundo.

Além disso, uma peça muito importante em minha história, indiretamente, conduziu-me ao curso de AP. No ano de 2006, devido à morte de meu pai, minha família entrou em um processo judicial que se estende até hoje. Inicialmente, esse fato me incomodava por se tratar de uma questão pessoal e afetiva. Mas, depois, minha visão sobre esse assunto se ampliou, fazendo-me perceber o quão lentos são os processos na esfera pública e despertando em mim o desejo por entender essa condição, a fim de futuramente desenvolver ações que tragam mudanças na direção de um Brasil mais eficiente em sua burocracia.

Ademais, em 2014, quando fui contemplada pelo processo seletivo do programa de Valorização de Iniciativas Culturais (VAI), pude, por meio de suporte público, efetivar um projeto que me deixou muito grata: levar espetáculos circenses para lugares economicamente precários, como o CEU Paraisópolis. Tal experiência ratificou, para mim, a importância das ferramentas governamentais na vida da população e, logo, a responsabilidade e a necessidade de administrar bem esses recursos. Colecionei, também, peças muito importantes de formação pelo caminho ao participar do voluntariado na ONG Gema (Grupo de Esperança de Menos Abandono), em que tive contato com crianças em condição de carência afetiva, atuando diretamente sobre isso, por meio de brincadeiras e outros momentos de lazer. Lá percebi o quanto pequenas iniciativas tornam-se grandes quando o enfoque é a mudança na vida de cada ser humano. Dessa forma, esses percursos foram parte essencial da montagem do quebra-cabeça, ainda incompleto, que sou hoje.

Tenho inspirações que me motivam cotidianamente, entre elas, Betinho (Herbert de Souza), que, em sua luta "contra a fome, a miséria e pela vida", me ensinou a acreditar que, a despeito de dificuldades pelo caminho para o alcance dos objetivos, tudo pode se tornar possível com oportunidade, dedicação e respeito à alteridade. Inspiro-me também no grupo Racionais MC's, pela coragem em falar de uma realidade que ainda não tinha visibilidade alguma, de dentro da periferia para fora dela.

A partir dessa montagem de peças, encerro aqui a apresentação sobre como cheguei à estrutura que tenho hoje. Espero ter me feito inteligível em relação à conexão que sinto tanto com a Instituição FGV quanto com o curso de AP.

Agradeço muitíssimo pela atenção dos(as) senhores(as) ao lerem esta carta.

Giselle Fernanda Corujas de Barros,
número de inscrição 8049

BARROS, Giselle Fernanda C. de. [Carta de motivação à FGV]. São Paulo, 2019.

ACERVO PESSOAL

Giselle em foto de 2020.

Imersões: vivências.

Ratificou: validou, confirmou.

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal.
Estimule os alunos a falar de suas experiências. Pergunte se já precisaram se autoapresentar em uma dinâmica de grupo, por exemplo, e qual foi a sensação.

1. A carta de motivação é um texto focado na trajetória e nas expectativas de seu produtor. Você acha difícil escrever um texto falando de si mesmo? Está acostumado a escrever em primeira pessoa?

2. O edital do curso desejado por Giselle traz a mesma orientação sobre as cartas de motivação contidas no Texto 1 da Leitura 1. Considerando o propósito da universidade ao solicitar a carta de motivação, responda: se você fosse um avaliador, aprovaria Giselle? Por quê?

3. Existe algo na carta que, em sua opinião, poderia ser melhorado? Justifique.

2. Resposta pessoal.
Estimule os alunos a sustentar a opinião associando seus argumentos aos propósitos declarados no edital. A resposta não deve se construir levando em conta apenas simpatia ou antipatia pela jovem, avaliações sobre ter tido ou não uma vida difícil etc.

3. Resposta pessoal.
Os alunos podem comentar passagens que consideram apressadas, como a referência ao filósofo Kant, por exemplo.

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

MODELINA

Por dentro do texto

1a. Giselle criou uma analogia entre as experiências de uma pessoa e as peças de um quebra-cabeça.

1b. Sim. Ao longo do texto, a autora chamou de "peças" as experiências que considerou relevantes para constituir a pessoa que ela é hoje.

3c. A explicitação do primeiro pilar permitiu a retomada do parágrafo anterior, e a explicação do segundo e do terceiro abriu caminho para os parágrafos seguintes, em que a autora desenvolve os temas tratando das mudanças promovidas nela mesma por sua formação escolar e dos projetos de atuação social que pretende levar adiante, apoiada nos ensinamentos do curso de Administração Pública.

1. Releia o primeiro parágrafo.

a) Qual estratégia a produtora da carta empregou para personalizar sua exposição?

b) Essa estratégia foi bem aproveitada ao longo da exposição? Justifique sua resposta.

2. Giselle relatou que, quando criança, acompanhava a mãe na feira e, mais tarde, dividia com a irmã mais velha a responsabilidade por cuidar da caçula. Que tipo de relação a autora estabelece para justificar a inclusão desses dados? Explique seu procedimento.

A autora estabelece relações entre essas experiências e características que estão presentes em sua personalidade hoje: respectivamente, ser expansiva e valorizar a família.

3. No terceiro parágrafo, Giselle passa a falar de três pilares.

a) Quais são eles?

Família, crença no poder transformador da educação e certeza de que os problemas têm solução.

b) Nesse contexto, como deve ser entendida a ideia de *pilar*?

Pilar é aquilo que sustenta os planos da jovem.

c) Por que a referência a esses pilares contribuiu para a progressão do texto?

4. O objetivo de uma carta de motivação é ajudar a instituição a verificar se o perfil do candidato corresponde ao de um estudante que estará comprometido com o curso.

a) Como Giselle justifica a escolha da instituição?

b) Como ela explica a vontade de estudar Administração Pública?

4a. Segundo ela, trata-se de uma faculdade de excelência, que permite vivências e questionamentos. Além disso, o curso promove uma boa base acadêmica e o contato com possíveis ambientes de trabalho, o que torna o conteúdo mais atualizado e vinculado com a realidade.

4b. Giselle afirma ter o desejo de atuar na esfera pública para torná-la mais eficiente e se preocupar com o gerenciamento de recursos para que possam, efetivamente, melhorar a condição da população.

5. No décimo parágrafo, Giselle apresenta a conclusão da carta. Qual estratégia ela empregou?

Giselle retoma os objetivos da carta – expor sua conexão com o curso e a instituição – e a analogia com o quebra-cabeça, a que recorreu para organizar o texto.

Investigue

Que diferença existe entre os cursos de Administração Pública e Administração de Empresas? Eles têm conteúdos diferentes?

A Administração Pública atende às organizações do Estado, por isso estuda procedimentos e técnicas administrativas ligadas à legislação e ao interesse público. A Administração de Empresas está direcionada às instituições privadas.

SE EU QUISER APRENDER +

A construção da imagem de si mesmo

Sempre que nos comunicamos com um interlocutor, estamos construindo diante dele uma imagem e assumindo um lugar social. O conteúdo escolhido, o estilo usado e o nível de linguagem empregado são alguns dos elementos que operam para essa construção. Esses aspectos estão sempre em jogo, mas, em uma carta de motivação e em outros gêneros em que nos apresentamos, como uma entrevista, por exemplo, isso é ainda mais evidente.

Vamos observar esse aspecto recorrendo, novamente, à carta escrita pela jovem Giselle de Barros.

1. Giselle mencionou o Ensino Médio em um "colégio de excelência", o projeto de iniciação científica que desenvolveu e a participação em um programa que lhe permitiu levar atividades culturais à periferia. Que imagem ela constrói de si mesma com essas referências? Explique sua resposta.

1. As referências indicam que Giselle é uma jovem comprometida com sua formação, o que se revela não apenas no acompanhamento do curso em um "colégio de excelência", mas também nas iniciativas pessoais, que promoveram a oportunidade de desenvolver novas habilidades e ampliar sua visão de mundo.

2. A produtora da carta promove a interlocução explícita.

a) Transcreva os trechos em que isso ocorre.

2a. "Caríssimos(as) avaliadores(as) da banca de Administração da FGV", "para que me conheçam melhor, pretendo contar-lhes algumas delas", "para que se sintam mais confortáveis e próximos ao lerem o restante da carta", "na FGV, Fundação da qual os(as) senhores(as) fazem parte" e "agradeço muitíssimo pela atenção dos(as) senhores(as) ao lerem esta carta".

b) Por que o uso da interlocução explícita é estratégico?

2b. Com a interlocução explícita, a autora mantém a formalidade, mas cria alguma intimidade com seus interlocutores, o que é comum em um gênero interpessoal como a carta.

Lembra?

A **interlocução explícita** é a interação com o leitor, que pode ser feita com pronomes e verbos que se referem diretamente a ele e com recursos típicos, como o vocativo.

3. Analise a linguagem usada pela jovem.

a) Você avalia o registro como informal, formal ou muito formal? Por quê?

b) Houve uso de linguagem monitorada? Justifique sua resposta.

c) Por que é acertada a forma como a jovem empregou a linguagem?

3c. A jovem mostrou domínio do princípio da adequação da linguagem, revelando saber se comunicar em uma situação formal e manejar a língua em função de seus objetivos.

Lembra?

A **linguagem monitorada** resulta de um comportamento linguístico mais refletido, que recorre às formas linguísticas socialmente prestigiadas.

Desafio de linguagem

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

A autora da carta em estudo fez uso da interlocução explícita, no primeiro parágrafo, quando disse aos leitores que contaria algumas de suas experiências para que a conhecessem melhor. É a sua vez agora: crie um parágrafo introdutório para uma carta de motivação usando esse recurso.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam um registro formal, já que não foram incluídas expressões coloquiais e a interação se manteve cerimoniosa, mas com algum grau de proximidade, incomum em registros muito formais, uma vez que a carta revela experiências pessoais.

3b. Sim. Não há desvios em relação às formas empregadas nas variedades urbanas de prestígio em situações formais escritas.

Desafio de linguagem – Relembre os alunos de que a língua varia em função de múltiplos aspectos: a modalidade de comunicação (oral ou escrita), o objetivo da interação, a relação entre os interlocutores etc.

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

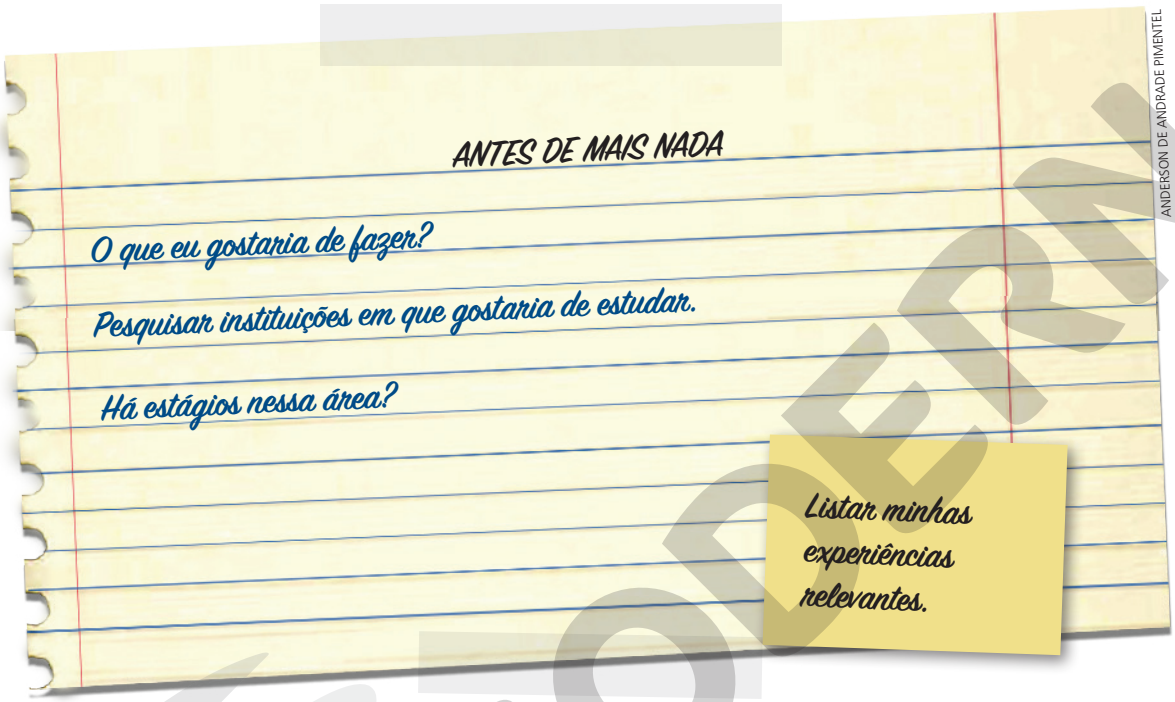
EXPERIMENTANDO ESCREVER UMA CARTA DE MOTIVAÇÃO

Nesta atividade, você deverá produzir uma carta de motivação. Para que ela se aproxime de seus interesses, escolha o destinatário. Você pode escrever com a intenção de obter uma vaga em um curso superior em uma universidade específica, como fez Giselle, ou com o fim de conseguir uma oportunidade de estágio em uma instituição pública ou privada. Alguns museus e zoológicos brasileiros, por exemplo, admitem voluntários para trabalhar em algumas de suas atividades.

A carta deve ter até 60 linhas, se feita no computador (letra tamanho 12), e até 75 linhas, se manuscrita.

A atividade mobiliza habilidades necessárias às várias etapas de produção de um texto e amplia o contato com a carta de motivação, um gênero novo para os alunos. Além disso, sua produção requer a pesquisa de informações que estão diretamente vinculadas aos projetos de vida dos alunos, contribuindo para seu autoconhecimento.

Oriente os alunos a pesquisar um curso ou estágio de seu interesse para que a escrita da carta seja mais estimulante.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

Momento de planejar

1. Pense em uma estratégia para personalizar sua carta. Como você viu, Giselle usou a imagem de um quebra-cabeça e a aproveitou ao longo da exposição para articular as várias experiências que escolheu apresentar.
2. Selecione os dados de sua infância e adolescência que poderiam ajudar a criar uma imagem positiva como estudante e como indivíduo.
3. Selecione também os dados relativos à sua formação escolar e outras experiências que podem ajudar a dizer quem você é e quais são os seus interesses. Você foi responsável por organizar algum evento? Tem um papel de destaque na comunidade por alguma tarefa que executa? Tem algum tipo de conhecimento que o diferencia?
4. Analise a instituição que você escolheu a fim de identificar aspectos que justifiquem seu interesse por ela.
5. Reflita sobre o curso que lhe interessa ou sobre a oportunidade de estágio que está pleiteando. Por que você deseja isso?

Dica de professor

Mesmo que a universidade escolhida por você não solicite cartas de motivação ou que não existam oportunidades de estágio para jovens de sua idade na área desejada, dedique-se à atividade. Ela favorece o autoconhecimento e pode levá-lo a identificar suas experiências mais relevantes e a pensar, mais detidamente, em suas expectativas para o futuro.

É lógico!

Você está diante de um algoritmo expresso em linguagem não computacional. Observe que há uma sequência limitada de instruções para a resolução de um problema.

Dica de professor

É muito importante que, em uma situação real, você leia com atenção o edital antes de preparar sua carta de motivação. É possível que a instituição opte por um texto com outras características, e você deverá seguir o padrão indicado.

Momento de elaborar

1. Inicie a escrita com a saudação aos interlocutores. Seja cordial, mas formal.
2. Redija a introdução da carta, esclarecendo quem você é e qual é o propósito do texto.
3. Procure introduzir algum elemento que particularize sua carta para que ela chame a atenção no meio de tantas outras escritas com o mesmo fim.
4. Introduza os dados referentes à sua trajetória até este momento, procurando articulá-los ao perfil que você está tentando construir. Não se estenda demasiadamente.
5. Passe a falar sobre seu interesse pelo curso ou pela instituição. Os dois aspectos deverão ser abordados, mas você pode escolher a ordem em que aparecem. Mostre bom conhecimento do assunto.
6. Evite afirmações como "sou muito resiliente", "eu nunca deixo de estudar", "sou um estudante que toma iniciativas". Mostre essas características com exemplos concretos, isto é, relate uma ocasião em que você mostrou proatividade, por exemplo.
7. Na conclusão, volte a esclarecer o objetivo da carta.
8. Inclua uma expressão de despedida e assine o documento.
9. Releia o texto para verificar se há uma linha de raciocínio clara. As informações não podem ficar soltas.
10. Verifique também se é possível aprimorar os recursos de interlocução explícita.
11. Faça uma boa revisão do texto para observar a adequação da linguagem e corrigir falhas de digitação (se for o caso). Nenhum avaliador construirá um perfil positivo de um candidato que revela desleixo.

Momento de avaliar

Forme um trio para o processo de avaliação das cartas. Você lerá sua carta para os colegas, os quais vão avaliá-la considerando o quadro de critérios. Em seguida, eles se dedicarão a fazer em seu texto anotações, a lápis, de eventuais falhas relativas ao uso da linguagem.

1	Os elementos que compõem o formato típico da carta – identificação dos interlocutores, despedida e assinatura – foram empregados?
2	A carta contextualiza com clareza o fato que motivou sua escrita?
3	O produtor da carta apresenta elementos de sua trajetória que justificam seu interesse pelo curso ou vaga de estágio?
4	A carta revela bom conhecimento da instituição e do curso ou estágio pretendido?
5	Há boa articulação entre o perfil construído pelo produtor da carta e seu objetivo com ela?
6	Existem elementos que particularizam a carta?
7	O tratamento dado ao interlocutor é adequado à função social que ele desempenha?
8	A linguagem é clara, adequada à situação comunicativa e permite uma leitura fluente?

Após a avaliação, reescreva seu texto corrigindo-o. A reescrita torna-o mais consciente dos pontos nos quais precisa prestar atenção ao produzir um texto.

Sabia?

Muitas universidades internacionais oferecem bolsas de estudo parciais ou integrais, possibilitando aos alunos brasileiros realizar sua graduação fora do país. Nesse processo, é comum o pedido de produção de cartas de motivação, porque elas permitem conhecer o perfil do estudante e decidir se vale a pena ou não investir nele. As cartas solicitadas são semelhantes à que você escreveu, no entanto cada instituição tem suas particularidades, e é preciso conhecer bem todos os passos do processo seletivo.

O inglês é a língua mais exigida pelas instituições estrangeiras, inclusive porque alguns cursos são oferecidos nesse idioma mesmo fora de países que o utilizam, mas também há oportunidade de estudo em países que usam o espanhol, o francês e outras línguas. Se esse for o seu projeto, estude uma segunda língua com afinco.

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

Bate-papo de respeito

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

Este comentário foi feito pelo narrador do romance *Minha querida Sputnik* (2008), escrito pelo autor japonês Haruki Murakami. Em grupos, discutam:

- Vocês concordam em que há um paradoxo no exercício de falar de si mesmos?
- O que dificulta esse processo? Algum de vocês acha isso fácil?
- A carta de motivação que vocês produziram seria muito diferente se não precisassem convencer um selecionador a aceitá-los? Por quê?

REPRODUÇÃO

Acho difícil
falar sobre mim mesmo.
Sempre tropeço no eterno paradoxo
quem sou eu? Claro, ninguém conhece tantos
dados sobre mim quanto *eu*. Mas, quando falo de mim
mesmo, todo tipo de outros fatores – valores, padrões,
minhas próprias limitações como observador – faz,
a mim, o *narrador*, selecionar e eliminar coisas sobre
mim, o *narrado*. Sempre me perturbou
o pensamento de que não estou pintando
um quadro muito objetivo de
mim mesmo.

MURAKAMI, Haruki.
Minha querida Sputnik.
Tradução de Ana Luiza Dantas Borges.
São Paulo: Alfaguara, 2008.

EXPERIMENTANDO +

Nesta parte do capítulo, você vai explorar outras formas que têm sido usadas para apresentações pessoais. Vamos iniciar com os videocurrículos.

LEITURA 3

A habilidade EM13LP19 prevê a criação de oportunidades para o aluno se apresentar por meio de textos multimodais e indica, entre as possibilidades, a produção de um videocurrículo. Nesta atividade, os alunos entrarão em contato com esse gênero textual recente para analisar suas características levando em conta os diferentes propósitos de seus produtores. Com isso, também reforçamos o desenvolvimento da habilidade EM13LGG301, voltada à consideração do funcionamento das linguagens envolvidas em cada produção textual.

Você já deve ter ouvido falar do currículo ou *curriculum vitae*. Por muitos anos, esse gênero foi a forma preferida pelas instituições e empresas para um primeiro contato com os participantes de um processo de seleção, e pode-se dizer que ainda é predominante.

Por meio dele, o selecionador obtém informações sobre a formação do candidato – o nível de escolaridade que alcançou, onde estudou, se fala outras línguas, quais cursos extras realizou. Sabe também qual é sua experiência profissional: por quais empresas passou, quanto tempo ficou em cada uma, que cargos ocupou etc. No currículo, aparece, ainda, uma brevíssima apresentação, em que o candidato destaca suas principais habilidades e competências.

Com esse mesmo objetivo, várias empresas têm, hoje, solicitado um novo tipo de currículo, o currículo em vídeo ou videocurrículo. Você verá, a seguir, dois exemplos desse tipo de produção audiovisual. Acompanhe a transcrição da fala e observe algumas das imagens.

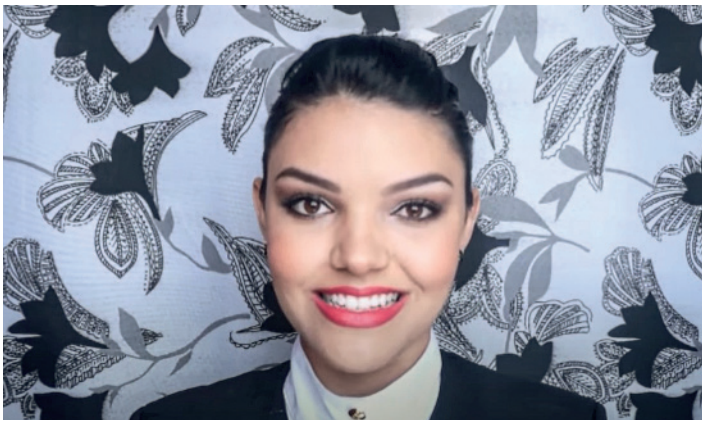
Se for possível, substitua a leitura da transcrição pela exibição dos dois vídeos para que os alunos observem como as falantes adequaram sua forma de apresentação ao estilo do campo de trabalho no qual pretendem se inserir. Solicite a observação desse aspecto, sem oferecer, em um primeiro momento, os critérios de análise. Em seguida, percebendo o que faltou, pergunte-lhes sobre o nível de linguagem; a forma de exposição do conteúdo; o tipo de interlocução estabelecido; o local escolhido para a filmagem; a roupa, o penteado e a maquiagem; o uso ou não de recursos complementares. Caso esta atividade aconteça, avalie dispensar os alunos da questão **1** de **Por dentro do texto**.

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

MODERNA

Texto 1

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".



ACERVO PESSOAL

Olá. Meu nome é Dayana. Eu sou formada no curso para comissária de voo pelo CEAB de São Paulo, com conhecimento prático e teórico em procedimentos de emergência, combate ao fogo e primeiros socorros. Possuo uma longa experiência no atendimento ao cliente e sempre busquei capacitações para fazê-lo com excelência. Ampliar os horizontes e executar um ótimo trabalho é o meu objetivo. Já trabalhei como vendedora de *shopping*, auxiliar de dentista, secretária e recepcionista. Todos os trabalhos em contato constante com o público. Tenho disponibilidade de horários e, dentre as minhas características profissionais, encontram-se boa comunicação, cordialidade, comprometimento com objetivos da empresa, facilidade de relacionamento interpessoal, prazer em servir e espírito de equipe, características que compõem o perfil de uma comissária de voo. Eu pretendo ter uma constante dedicação, suprindo as necessidades da empresa e exercendo meu trabalho com excelência. Eu tenho em mente que, se a empresa na qual eu estiver trabalhando crescer, meu crescimento profissional irá acompanhá-la. Meu objetivo é somar e oferecer o que tenho de melhor.

SANTOS, Dayana Rafaela A. [Videocurrículo], 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WedMTiYs_iE>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Texto 2

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".

ACERVO PESSOAL

Hey! Meu nome é Wane Evelyn e este é meu videocurrículo. *[tela com título, acompanhada de fundo musical]*

Olá! Meu nome é Wane Evelyn Silva da Costa. Eu tenho 21 anos e sou estudante de produção audiovisual na Universidade Veiga de Almeida. Atualmente eu trabalho como recepcionista num escritório de contabilidade, mas, um tempo atrás, eu cheguei a atuar na minha área, na área de fotografia. Durante esse tempo, eu pude fazer alguns ensaios, entre eles, solos, infantis e pré-wedding [*a tela mostra fotografias como exemplo*] e com isso – Ei! [*as fotografias são apagadas com gestos*] – Bom… e com isso eu tive meu primeiro acesso com um dos programas da Adobe, o Lightroom, onde eu tratava todas as minhas fotos. Hoje, com a faculdade, eu estou também aprendendo a dominar outros produtos da Adobe, como Premiere, After Efects, Illustrator e Photoshop. Eu sou fluente em inglês. *I love that language, actually. So I try to practice every day with my foreign friends and I love it.* Meu espanhol é básico, *pero yo puedo hablar y entender un poco. Entonces si necesito hablar con alguien en español, "doi cuenta" [risos]*. Espero que tenham gostado e, caso haja interesse e queiram falar comigo, eu vou deixar aqui embaixo alguns meios para que possam fazer contato. Aguardo vê-los em breve. Um beijo e tchau, tchau.

COSTA, Wane Evelyn S. da. [Vídeocurrículo], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iBzZ9Z9gZ-o>. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

MODERNA

Por dentro dos textos

1a. As diferentes características da área de trabalho pretendida: da comissária, será exigida a interlocução formal com os passageiros e, da fotógrafa, um estilo mais descontraído, próprio dos campos relacionados à mídia, em que está a maior parte das vagas.

1. As duas jovens valeram-se de diferentes níveis de formalidade.

a) O que explica a diferença?

b) Como o nível de formalidade se expressa nos vídeos?

1b. Ele se expressa pelo nível de linguagem, forma de apresentação do conteúdo, tipo de interlocução com o espectador, roupas, penteados e maquiagem usados pelas jovens, local escolhido para filmagem e tipo de recursos complementares (legendas, fotografias, informações de contato etc.).

c) O estilo descontraído de Wane pode ser um ponto negativo em seu videocurrículo? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que a descontração é coerente com a área profissional em que ela pretende se inserir.

2. As candidatas destacaram suas experiências profissionais.

a) No caso de Dayana, como as experiências anteriores constroem um perfil que se adéqua à função que deseja exercer? Todas as funções que citou exigem contato com o público, algo imprescindível na função que deseja desempenhar.

b) O que Wane preferiu destacar? Seu conhecimento técnico.

3. Além dos argumentos apresentados por Dayana, que outros recursos de persuasão foram mobilizados em seu vídeo?

3. Dayana usou roupa, penteado e maquiagem semelhantes aos das comissárias de voo com o objetivo de indicar sua familiaridade com a função. Além disso, procurou falar de modo claro e cortês para demonstrar que tem "boa comunicação", como afirma em sua fala.

Papo aberto sobre os textos

1. Sugestões: Em comparação com o currículo tradicional, o videocurrículo permite mais liberdade na apresentação dos dados, além de comprovar algumas características citadas, como o conhecimento de idiomas e a capacidade de se expressar com clareza.

1. Que vantagens para o candidato parece haver nesse tipo de currículo?

2. E para o selecionador? 2. Sugestão: O selecionador pode, por exemplo, observar o desempenho linguístico do candidato e sua linguagem corporal. Ele economiza tempo ao não realizar entrevistas com candidatos que estão muito distantes do perfil desejado.

3. Com base nos dois exemplos, quais seriam as recomendações para quem vai preparar um videocurrículo?

Sugestão: Incluir as principais informações relativas à formação e à experiência profissional; indicar a área de atuação pretendida, associando-a ao perfil que está sendo mostrado; definir o grau de formalidade em consonância com a área de trabalho e usá-lo para estabelecer o nível de linguagem e o comportamento; produzir uma filmagem de boa qualidade etc.

EXPERIMENTANDO FAZER UM VIDEOCURRÍCULO

É a sua vez de produzir um videocurrículo. Ele deve se adaptar à sua condição de estudante. Por isso, retome o contexto da carta de motivação produzida neste capítulo. A partir dele, defina:

a) o conteúdo da fala, que deve deixar claras suas habilidades, sua trajetória e suas pretensões para o futuro;

b) o grau de formalidade adequado ao contexto e suas implicações no nível de linguagem, no espaço escolhido para a gravação, na sua vestimenta etc.;

c) o uso de recursos de edição, como a inclusão de legendas, *stickers*, fotografias etc.

Elabore um roteiro, avalie sua eficiência e faça a filmagem, considerando algumas dicas importantes:

- Não se estenda para o vídeo não ficar cansativo.
- Procure ser natural, sem desconsiderar o grau de formalidade esperado para a situação.
- Fique atento à linguagem corporal, que deve revelar seriedade e estar livre de gestos artificiais ou excesso de movimentos.
- Filme em um lugar bem iluminado e sem ruídos que possam prejudicar a audição de sua fala.

Produza o vídeo e depois assista a ele prestando atenção em trechos truncados, passagens inaudíveis, ruídos do ambiente, equívocos de linguagem etc. Avalie se é preciso refilmá-lo.

Em sala, você se reunirá com os colegas em grupos de quatro ou cinco integrantes para avaliar a produção, indicar os pontos positivos e sugerir formas de aprimorar o material, quando for o caso.

É lógico!

Você está se valendo do pensamento computacional quando produz seu vídeo: primeiro, precisa reconhecer padrões desse novo gênero; depois, deve tomar decisões com base neles, o que pressupõe classificar os dados e abstrair para verificar quais servem a esses padrões.

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

MODERNA

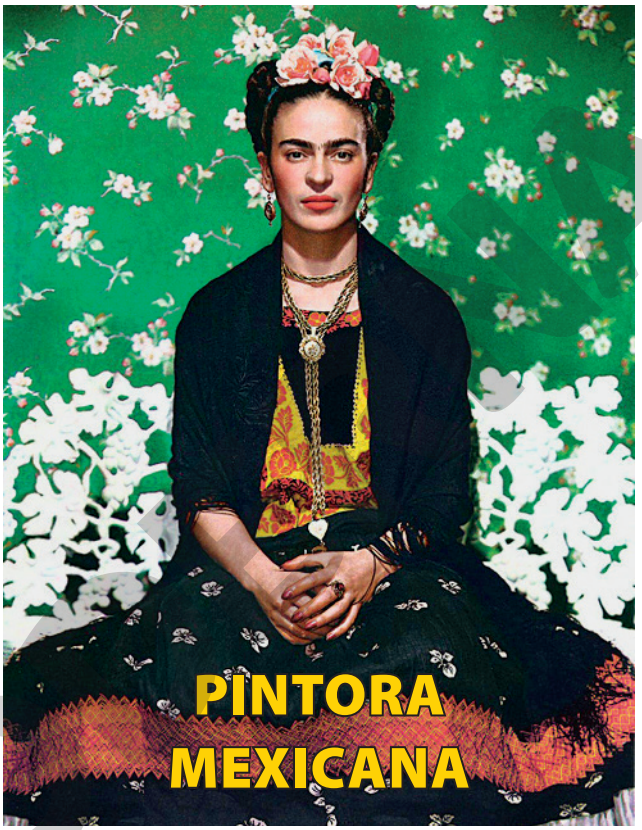
E SE A GENTE...

FIZESSE UM *GIF* AUTOBIOGRÁFICO?

O *gif* é um formato de arquivo de tamanho compacto e descarregamento rápido. Essas características têm possibilitado seu uso para a construção de textos diversos, como *gifs* pedagógicos (mapas animados, por exemplo), *gifs* biográficos e currículos em *gifs*. Nesta atividade, os alunos vão produzir um *gif* autobiográfico, o que exigirá habilidades de seleção de imagens, elaboração coerente de legendas, em função de um objetivo e de um tom, e manipulação de ferramentas digitais. Está sendo desenvolvida a habilidade EM13LP18.

Além dos videocurrículos, a tecnologia possibilita muitas outras formas de fazer a apresentação de alguém. Uma delas é o *gif*. Veja os *frames* – nome dado a cada quadro de um audiovisual – reproduzidos de um *gif* sobre a pintora Frida Kahlo.

MARIANO GARCIA/ALAMY/FOTOARENA



VINTAGE_SPACE/ALAMY/FOTOARENA

BETTMANN/GETTY IMAGES

© BANCO DE MEXICO DIEGO RIVERA, FRIDA KAHLO MUSEUMS TRUST, MEXICO, D.F. / AUTVIS, BRASIL

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

THE GRANGER COLLECTION/FOTOARENA

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

© SUCCESSION FRIDA KAHLO/AUTVIS, BRASIL, 2020 - MUSEO DE ARTE MODERNO, MEXICO

Como se nota, o objetivo de um *gif* não é esgotar as informações sobre o biografado, mas contar, de modo rápido e divertido, algumas informações interessantes.

Nesta atividade, você se apresentará novamente, mas agora não mais para uma situação de estudo. Imagine que você está sendo introduzido em um novo grupo – grupo de excursão, nova comunidade religiosa, grupo de estudos de uma língua, moradores do condomínio etc. – e lhe foi solicitado um *gif* autobiográfico. Ele terá, no máximo, oito fotos e deverá contar quem você é.

- Escolha uma sequência de fotos que possa destacar características pessoais e interesses.
- Ordene as imagens de modo a construir uma linha de raciocínio. Uma das fotos deve funcionar como abertura e outra como encerramento, permitindo ao leitor perceber em que momento se encerra o *gif*.
- Escreva as legendas, que devem ser breves para permitir a leitura antes da mudança da tela.
- Para animar as imagens, procure um gerador de *gifs on-line* gratuito e siga as instruções. É importante, principalmente, ajustar a velocidade da animação de modo a manter o dinamismo sem impedir a leitura das legendas.

Seu *gif* pode ter um tom sério ou bem-humorado, como ocorre na maioria dos *gifs* que biografam terceiros. Uma dica, nesse caso, é criar alguma distorção entre a imagem e a legenda, como se mostrar cantando em público e escrever "Tremendamente tímido".

Salve seu *gif* no computador ou no celular e depois o envie para o grupo criado pelo professor.

! Existem redes sociais dedicadas a hospedar *gifs*, mas, por uma questão de segurança, sugerimos que os *gifs* dos alunos se mantenham em circulação controlada. Peça-lhes que enviem suas produções para uma conta única, use-a para projetar e comentar os *gifs* com a turma e, em seguida, apague o material. Alerte os alunos sobre os riscos de compartilhar seus *gifs* para que tomem uma decisão consciente. Outra possibilidade, caso deseje evitar o compartilhamento, é formar grupos e pedir ao aluno que mostre seu *gif* usando o próprio celular.

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

MOBERA

Sabia?

A maior parte dos *gifs* biográficos é feita em terceira pessoa. Os primeiros parecem ter sido elaborados por fãs que desejavam homenagear seus ídolos, mas, rapidamente, surgiram *gifs* cujo objetivo é produzir humor. Neles, nem sempre de maneira ética, a distorção entre o conteúdo das fotos e as legendas ridiculariza o biografado. Esse tipo de *gif* exige conhecimento prévio sobre a personalidade retratada.

EXPRESSÃO

Meus objetos contam uma história

Neste projeto, assim como na abertura deste capítulo, você vai novamente se comunicar por meio da fotografia. O ponto de partida da proposta são as fotos da série *All I own* ("Tudo o que tenho"), produzida pela fotógrafa sueca Sannah Kvist. Em 2012, ela propôs a jovens nascidos nos anos 1980 que reunissem seus objetos pessoais e compusessem com eles "esculturas" para serem registradas por sua câmera.

ACERVO PESSOAL

Você também vai reunir seus objetos pessoais para contar quem é. Escolha um lugar de sua casa (preferencialmente o local onde você dorme), reúna seus pertences mais preciosos neste momento da vida e tire uma foto desse material. O importante não é a quantidade de itens que você reunirá, mas a simbologia que eles têm em sua história. Um pequeno diário, um instrumento musical, um programa de peça teatral, um livro, um porta-retratos e até seu gato de estimação – tudo isso pode compor sua escultura.

Para acompanhá-la, escolha um trecho de romance ou conto, versos de um poema ou de uma letra de canção ou um comentário filosófico que esteja em sintonia com seus sentimentos e com sua visão de mundo. Não deixe de anotar seu autor e o nome da obra.

Essas fotografias vão compor um livro da turma. Ele deve ser produzido em formato digital para que todos vocês possam guardar essa lembrança do Ensino Médio.

Recado final

Neste capítulo, você foi convidado a refletir sobre sua trajetória de formação, o que pressupôs pensar em suas aprendizagens mais significativas e em seus interesses.

Percorrer esse caminho pode tê-lo feito reparar em algo em você, e esse é um dos muitos efeitos do amadurecimento: ganhar cada vez mais consciência de quem somos, de nossas potencialidades e de nossas fragilidades, para que possamos investir em algumas delas e superar as outras.

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

CAPÍTULO

3

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**.

As lutas na minha vida

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Você, provavelmente, já deve ter reparado que a palavra *luta* tem diferentes significados. Ela pode ser empregada, por exemplo, para se referir ao empenho ou esforço para conseguir ou atingir algo. Você já lutou para alcançar algum objetivo ou superar algum fato em sua vida?

Neste capítulo, você conhecerá a história, os sentidos e os significados sociais de algumas lutas brasileiras, como a capoeira, a luta marajoara e o huka-huka. Ao reconhecer como elas estão presentes na história e na identidade do nosso país, poderá encontrar uma outra possibilidade de se conhecer e se expressar.

LEITURA

Para conhecer a origem das lutas brasileiras e os significados delas para os seus praticantes, sugerimos que você assista ao episódio "Terra de luta: as origens da luta no Brasil", da série *Espírito de Luta*, dirigido por Tadeu Jungle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5qyYz-2XAK8&t=2196s>. Acesso em: 16 jun. 2020. A seguir, você lerá a transcrição de trechos de falas do episódio, com informações que pautarão a discussão sobre as lutas no Brasil.

Terra de luta: as origens da luta no Brasil

Narrador: O ser humano luta desde que é ser humano. O ser humano luta desde que percebeu a necessidade de sobrevivência. A luta foi o que formou a humanidade: os grupos lutavam para conquistar novas terras, impondo aí os seus costumes. Desde quando nós lutamos? [...] Não se sabe quando e nem em que época essas práticas de luta se disseminaram pelo território brasileiro. A luta se desenvolve possivelmente quando os seres humanos mais primitivos começaram a acreditar na força da Lua, na força do Sol e começaram a observar os ciclos divinos da natureza. Surgiram aí os ritos religiosos. A luta em si era um rito. [...]

Huka-huka: luta dos povos indígenas do Xingu

Local: Parque indígena do Xingu – Aldeia Pavuru – Povo Kamayurá

Where Kamayurá (Professor e campeão de huka-huka): [...] Como lutadores, a gente não pode ficar sem fazer nada, a gente tem que se cuidar. É muito duro, a gente tem que raspar o nosso corpo, passar raiz, tomar erva, pra gente poder sempre ficar com força. [...] Com doze, treze, catorze anos, a gente começa a reclusa dos jovens, dos meninos. É dessa forma que a gente prepara um jovem para ser homem e, principalmente, lutar huka-huka. Esse é o objetivo que a gente mais prioriza [...].

Takuman Pereira (Campeão de huka-huka): A luta começa assim: ao chamar o seu adversário, você escolhe. Você chama, ele vem e faz aquela roda de "rom" da onça, se ajoelha e pega na mão. Na hora que pegou na mão, tem que pegar aqui no pescoço e tentar pegar na coxa. Tem que ser rápido, senão o cara vai tentar pegar sua costela [...] e você perde. [...]

Where: [...] Eu ganhei respeito aqui e fora, porque, quando acontecem rituais de Kwarup, vem todo mundo ali [...]. Os outros das aldeias olham você ganhando. Então levam essa notícia pra aldeia deles, pra todo mundo.

No campo da vida pessoal, as vivências, análises críticas e aprendizagens objetivam auxiliar os alunos a construir sua identidade e o seu projeto de vida. Neste capítulo, os objetivos são proporcionar uma reflexão sobre a importância das lutas brasileiras na construção da identidade das práticas corporais do nosso país, bem como analisar e compreender a história de suas origens e os significados atribuídos a elas, utilizando as gestualidades das lutas para se autoconhecer e se expressar. Dessa forma, de acordo com a BNCC, serão desenvolvidas principalmente as habilidades EM13LGG103, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501 e EM13LGG503.

Nesta leitura, propomos que os alunos assistam ao episódio 3 da série *Espírito de Luta*, dirigido por Tadeu Jungle. Após a exibição, é importante abrir um espaço para reflexões e discussões referentes à relevância das lutas brasileiras e ao significado delas para os lutadores e a cultura do país. O texto da Leitura resgata algumas falas desse episódio, facilitando o trabalho posterior com o filme, bem como possibilitando o acesso a algumas de suas informações relevantes (caso não exista a possibilidade de utilizar recursos audiovisuais para exibi-lo integralmente). A transcrição das falas foi adaptada, visando dar maior fluência à leitura. Ainda assim, é possível identificar variedades linguísticas de regiões diferentes do país, criando a oportunidade de trabalho com o professor de Língua Portuguesa. Nesta atividade, será desenvolvida a habilidade EM13LGG103.

Tá ligado!

No capítulo 1 da unidade 4, estudam-se algumas particularidades da música indígena partindo de "Kworo Kango", do grupo étnico Kayapó. Conheça-a.

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

MODERNA

Pajé Mapulu Kamayurá: [...] A mulher também participa. Mulherada tem que lutar com a mente... de que vai igual ao lutador homem também, pra ir, por igual, lutar. [...]

Narrador: A luta é expressão da força e saúde social da comunidade junto às outras aldeias. A preparação é intensa. [...] Não há um tempo determinado para cada luta. Alguns golpes encerram o combate ou os antigos lutadores decidem pelo empate ou pelo vencedor. O vencedor tem poder.

Where: Quando eu conheci o huka-huka, eu vi o cara campeão ganhando, a pessoa tão feliz [...]. Aí eu fiquei imaginando, pensando, sonhando... pô, eu também posso ser. Então foi muita trabalhadeira né, sofrido, até ser nomeado representante do povo.

LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Indígenas da aldeia Piyulaga lutam huka-huka durante o Kuarup. Parque Nacional do Xingu, 2019.

Luta marajoara

Local: Soure – Ilha de Marajó

Dario Pedrosa (Radialista e árbitro de luta marajoara): A luta marajoara, na verdade, é uma modalidade de combate corporal típica da Ilha de Marajó, praticada inicialmente pelos caboclos da ilha, e hoje em estado de expansão, uma prática simples de lazer. Esses indígenas, que moraram aqui e que foram os introdutórios da população marajoara, foram dizimados no período da colonização portuguesa. Sendo o huka-huka uma prática dessas tribos, elas podem ter deixado isso como herança já no período colonial. É uma luta de projeção pura, é única e exclusivamente de desequilíbrio do adversário, ou seja, não há golpes contundentes, não há chaves, não há estrangulamentos, entende? Derrubou, sujou a costa, acabou o combate.

Imperial (Barqueiro e lutador marajoara): É um esporte de que eu gosto mesmo, é desde criança mesmo: meu pai lá colocava a gente pra lutar a troco até de bombom [...] Eu pensei que eu sabia lutar. Passei a morar aqui pela Soure e teve um torneio lá no anfiteatro, lá na praça [...]. Aí eu fui lutar, quando cheguei lá o cara pegou na minha perna [...] e bum! Não deu nem... eu acho que nem 20 segundos, entendeu? Ah, mas com aquilo ali eu fui treinando, aprimorando, fui pegando a esquerda bacana, eu aprendi e nunca mais aconteceu aquilo. [...] A luta marajoara é defesa e ataque todo o tempo [...]. Então tem que treinar bastante a parte física.

[...]

Dario: A posição de pé casado é a tradicional. Todas as vezes que eu tocar em vocês, paralisa o combate imediatamente. A luta marajoara, não preciso lembrar, é um combate em pé; portanto, a luta de chão que não tiver progressão, eu vou parar e nós vamos retomar a luta em pé, ok? Ao sair do círculo, se toquei em vocês, param para retornar o combate ao centro, tudo bem? Casem o pé [...], posição inicial, tempo, lutem! Regra básica: projeção do adversário pra sujar a costa dele no chão; por isso que ela tem que ser praticada em ambiente de solo arenoso, com lama ou com grama, no mínimo. Partida em que o oponen-

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

te tem pelo menos ¾ da sua costa suja no solo nessas condições [...]. A arena nós chamamos de curral, na verdade. É um círculo desenhado no chão que nós chamamos de área de competição; ali é que os atletas devem permanecer. Nós utilizamos três árbitros: o árbitro central tem a responsabilidade de administrar o combate dentro do curral. Caso durante os cinco minutos do único assalto não se decida por finalização, ou seja, um atleta sujando as costas do outro, os três árbitros reunidos, os dois observadores e o árbitro central podem decidir pelo voto quem vai ser o grande vencedor. Assalto único, acabou, só prorrogação de dois minutos para poder definir.

[...]

Imperial: Pra mim, o importante é como eu falei, é competir. Eu gosto também de mostrar a nossa cultura, entendeu? Perder isso aí é do torneio, um tem que ganhar, né?

EDU LYRA/PULSAR IMAGENS

Luta marajoara, Ilha de Marajó, 2019.

Capoeira

Local: Salvador – Bahia

Mestre Itapuã (Dentista, escritor e mestre de capoeira): Quando você fala em judô, você fala no quê? Japão. Você fala em capoeira, você fala Bahia. Esse nome *capoeira* é uma palavra tupi-guarani: *co poera*, que quer dizer mata que deixou de existir. Aquele capinzinho ralo que ficava ali era ideal para se jogar capoeira. Algumas pessoas afirmam que a capoeira veio da África [...] com os escravos e se desenvolveu aqui. E outras pessoas dizem que não, que é uma criação do negro escravo, dos descendentes dos escravos no Brasil. Eu acredito que ela foi desenvolvida aqui no Brasil, porque de toda a pesquisa que se fez na África até hoje, não se encontrou capoeira [...] dessa maneira como a gente pratica aqui no Brasil.

[...]

Mestre Balão (Mestre de capoeira): Nós estamos aqui no forte da capoeira, em Salvador, pra fazer um torneio de capoeira. E como é que vai funcionar esse torneio? Qual a essência desse torneio? Vai pontuar o jogo, tá? A harmonia do jogo, a cadência do jogo. Quem recebe a pontuação é a dupla, depois esses pontos vão sendo individualizados pra cada competidor [...]. O vencedor ou a vencedora vão ser os capoeiristas que conseguirem passar por essas fases todas com harmonia nos jogos e, no final, mostrar sua melhor destreza. [...] Com toda essa dimensão da capoeira, as vertentes de capoeira que tem hoje em dia, né... A gente tá fazendo um torneio hoje, mas o fator mais importante hoje é a confraternização. [...]

Narrador: A capoeira foi proibida no Brasil por lei, de 1890 a 1937. [...] A capoeira resistiu. Na década de 1950, o mestre Bimba chegou a fazer uma apresentação para o presidente Getúlio Vargas, que teria dito que "A capoeira é um esporte verdadeiramente nacional". [...]

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

MODERNA

2. Os praticantes dedicam boa parte da vida à luta, ainda que ela não seja considerada uma profissão, em muitos casos. Também se percebe que os lutadores estão preocupados em passar os ensinamentos adiante, pois encaram a prática como um conhecimento cultural que deve ser disseminado.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Roda de capoeira, Salvador, Bahia, 2019.

Mestre Olavo da Paixão (Mestre de capoeira e artesão): Tem pessoas que pensam que capoeira é só brincadeira, mas não é só brincadeira: capoeira é luta, é defesa e ataque. Dentro da capoeira tem o gingado, que é a dança da capoeira, é a base principal para um capoeira aprender a gingar. Do gingado, nascem os golpes e, desses golpes, tem até fatal [...].

Mestre Balão: Eu sou engenheiro civil, eu larguei tudo pra viver de capoeira há muitos anos, entendeu? Então eu tenho orgulho de dizer que sou capoeirista. Eu trabalho com capoeira. [...]

Transcrição de: "Terra de luta: as origens da luta no Brasil". Direção de Tadeu Jungle. Episódio 3 da série *Espírito de Luta*. Canal Combate, Academia de Filmes, UFC, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5qyYz-2XAK8&t=2196s>. Acesso em: 18 maio 2020. (Adaptado).

Sabia?

A capoeira é conhecida nacional e mundialmente e seu ingresso em diferentes instâncias sociais (academia, universidade, escola, clube etc.) deu origem a diferentes vertentes e estilos, que definem a forma de condução do jogo, a existência ou não de competição e de alguns golpes.

As mais comuns, entre outras muitas vertentes, são a Angola e a Regional. A primeira tem um estilo de jogo tradicional em homenagem aos descendentes de Angola e sua história, conservando determinados rituais, crenças e valores. Já a Regional foi organizada por mestre Bimba (1899-1974), para legitimar a capoeira como uma atividade educativa e disciplinada, priorizando o ensino e o treinamento do capoeirista como um lutador e introduzindo movimentos das artes marciais.

Papo aberto sobre o texto

1. Não há uma data definida, pois a luta esteve presente desde a formação da humanidade. O ser humano lutou desde que sentiu a necessidade de usar a luta como uma ferramenta de sobrevivência, para a conquista de territórios e imposição de costumes, além de ser considerada um ritual com diferentes desdobramentos culturais.

1. **Desde quando o ser humano luta?**
2. **A luta constitui a identidade dos praticantes. Nos depoimentos que você leu ao longo da Leitura, conseguiu identificar semelhanças entre as falas dos lutadores de huka-huka, luta marajoara e capoeira? Quais são elas?**
3. **Qual a importância dessas lutas para o país? O que você pensa sobre isso?**

Por dentro do texto

Ao assistir ao documentário completo com os alunos, é possível acrescentar outras discussões e reflexões ao debate. Por exemplo: como se pode comprovar a existência das lutas no cotidiano dos povos primitivos? Qual é o papel da mãe para os lutadores de huka-huka? Qual é o significado dos búfalos para os lutadores marajoaras? Qual é o formato dos espaços em que ocorre cada uma dessas lutas? Homens e mulheres praticam essas lutas?

- Copie e complete o quadro sobre cada uma das lutas tratadas no documentário.

	Huka-Huka	Luta Marajoara	Capoeira
Significado da luta para os povos	Preparar o jovem para ser adulto e lutar huka-huka. Também é a expressão da força e saúde da comunidade em relação às outras aldeias.	É a expressão de uma tradição típica da Ilha de Marajó, considerada tanto um esporte quanto uma fonte de lazer e diversão.	Começou como luta de resistência contra a escravidão, tendo sido proibida durante muitos anos. Após legitimada, tornou-se uma luta nacional.
Local da luta	A luta marcial huka-huka é praticada nas aldeias, entre as tribos.	Na arena ou curral, um círculo desenhado no chão, no qual os atletas devem permanecer durante a luta.	No documentário, há um torneio no forte da capoeira, em Salvador. Pode ser disputada em diferentes locais (academias, praias, praças, por exemplo).
Regras básicas	O lutador escolhe o adversário, eles fazem a roda e o barulho da onça e começa o confronto. Não há tempo definido para cada luta, alguns golpes (como derrubar o adversário com as costas no chão; tocar a parte de trás dos joelhos) encerram o combate ou os antigos lutadores decidem pelo empate ou pelo vencedor.	A luta começa com a posição de pé casado; não pode sair do curral; quando a luta acontece no chão sem progressão, ela é interrompida; assalto único em tempo determinado. Luta em pé com defesa e ataque o tempo todo; vencedor é quem encosta mais de ¾ das costas do adversário no chão.	Torneio em que o objetivo é confraternizar e são pontuadas a harmonia e a cadência do jogo de cada capoeirista. O vencedor é aquele que passar por todas as fases atendendo a esses critérios. Em outras vertentes de capoeira, os critérios da competição podem ser outros ou mesmo não existir.

É lógico!

O preenchimento do quadro prevê uma abstração. É preciso que você filtre, entre todos os dados de que dispõe, aqueles que atendem ao critério identificado em cada linha. Esse processo envolve julgamento e descarte.

3. Elas revelam a identidade de diferentes regiões do país e constituem a cultura nacional. Questione quantos alunos já conheciam essas lutas (provavelmente, estarão mais familiarizados com a capoeira, que tem maior projeção nacional). Converse com eles sobre a importância de valorizar a cultura tradicional, que se reflete em diferentes práticas, como a luta, além de outros esportes e práticas corporais difundidos e praticados no território brasileiro.

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

Investigue. Os alunos podem citar, entre outros, o jiu-jítsu brasileiro, o juate-dô e o kombato, que foram criados com base em técnicas já existentes em outras artes marciais. Considere que diversos povos imigrantes também auxiliaram na construção de modalidades de lutas brasileiras. Para auxiliar o seu trabalho, indicamos o texto "Huka-Huka, Luta Marajoara, Luta Livre Esportiva, Jiu-Jítsu, MMA e Capoeira, sim, sim, existem lutas brasileiras", de Ronaldo dos Reis, em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Relatos/ronaldo_05.pdf> (acesso em: 18 maio 2020).

Bate-papo de respeito

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

Mestre Nenel é mestre de capoeira e filho de mestre Bimba, que contribuiu fortemente para que essa luta fosse legitimada no Brasil. Leia a sua fala.

ACERVO PESSOAL

Todas as tentativas de definir o que é capoeira, na minha cabeça, fracassaram. Toda vez que alguém tenta falar: "Não, agora a capoeira vai ser esporte de não sei quê, de lá das contas...", não adianta, porque vai aparecer também a força da capoeira como cultura. Ela é tão cheia de negaça, ela é tão cheia de rolês, que todas as vezes que tentam aprisionar ela, ela escapole de alguma forma.

"Terra de luta: as origens da luta no Brasil". Direção de Tadeu Jungle. Episódio 3 da série *Espírito de Luta*. Canal Combate, Academia de Filmes, UFC, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5qyYz-2XAK8&t=2196s>. Acesso em: 18 maio 2020.

Em grupos, discutam a afirmação de mestre Nenel. Vocês já conheciam a polêmica em torno das possíveis classificações da capoeira (luta, esporte, dança, jogo)? Para vocês, é importante classificá-la?

Bora pra quadra?. Nesta seção, os alunos serão convidados a compreender as características, a lógica de cada uma das lutas e suas classificações baseadas nas distâncias. Note que, nas atividades, não há projeções do adversário no solo, uma vez que consideramos os alunos como iniciantes nessas práticas.

Para conhecer melhor a classificação das lutas, baseada em sua lógica interna, e dispor de outras possibilidades de atividades, indicamos o livro *O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física*, de Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido (Porto Alegre: Editora Penso, 2015).

Todas as lutas devem ser feitas em duplas, que podem ser definidas com base em pesos e alturas próximos, tornando as vivências mais equilibradas. Cuide para que os alunos troquem de colega a cada rodada. Defina o tempo de 1 minuto e 30 segundos para os combates. Promova variações nessa duração de acordo com o desempenho dos alunos, de modo que não tenham de esperar muito pela finalização ou não tenham tempo suficiente para fruir as atividades. Fique atento para que ninguém se machuque e avise-os para, no dia da atividade, usarem roupas confortáveis. As duas primeiras lutas devem ser realizadas sobre colchonetes ou tatames, na areia ou no gramado. Peça a eles que se espalhem pelo espaço e demarquem um local para cada dupla, a fim de que não se esbarrem durante as vivências. Nesta seção, serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Investigue

Além do huka-huka, da luta marajoara e da capoeira, quais outras lutas nasceram no Brasil?

BORA PRA QUADRA?

Se, no seu contexto, alguma das lutas tratadas no capítulo estiver presente, é possível estimular a disputa de minitorneios entre os alunos, considerando as regras e os cuidados necessários com os iniciantes.

Após conhecer a origem, as representações e os significados das lutas huka-huka, luta marajoara e capoeira, você experimentará alguns de seus movimentos. Assim, poderá compreender na prática as características, a lógica de cada uma delas e suas classificações baseadas nas distâncias.

ATENÇÃO: Respeite o corpo do seu colega. Não são permitidos golpes fortes nem nenhum tipo de ação que machuque o colega. Respeite também os limites do seu corpo. Apesar de haver disputas, é uma atividade lúdica de experimentação, não uma competição.

Atividade 1 – Huka-huka

O objetivo da luta huka-huka é derrubar o adversário com as costas no solo; no entanto, um toque de mão na perna, atrás do joelho, também pode encerrar a luta. Assim, é considerada uma **luta de curta distância**, uma vez que os golpes são aplicados próximos ao oponente, sendo os movimentos de agarre e corpo a corpo recorrentes. São exemplos de lutas de curta distância o judô, o jiu-jítsu, o sumô, a luta olímpica, entre outras.

A preparação dos lutadores de huka-huka é bastante complexa e iniciada logo na infância. Portanto, vamos realizar uma forma adaptada dessa luta, com o objetivo de tocar atrás do joelho do colega. Não é permitido dar puxões ou tapas para se defender.

Como todo início de luta huka-huka, fique em frente ao seu parceiro, salte e gire simultaneamente a ele, no mesmo sentido. Vocês podem fazer o "rom" da onça para indicar o começo. Segure a mão do seu parceiro e tente pegar atrás do joelho dele. Depois de vencer ou de terminar o tempo estabelecido por seu professor, troque de parceiro.

Para dinamizar a vivência, você pode dividir os alunos em quartetos, de forma que, enquanto dois se enfrentam, a outra dupla arbitra o confronto, garantindo o cumprimento das regras e definindo o vencedor (o primeiro que tocar a parte de trás do joelho do colega).

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

MODELO

Atividade 2 – Luta marajoara

Delimite a área de combate com um círculo de 2 metros de diâmetro, aproximadamente.

A luta marajoara também é uma luta de curta distância, com a finalidade de sujar as costas do oponente no chão e dominá-lo nessa posição. Nesta atividade, vamos vivenciar um de seus posicionamentos básicos e golpes.

Para iniciar a luta, fique de frente a seu colega, com o pé casado, conforme a ilustração. Ao comando do professor, comecem a luta.

Considerando que o combate ocorre predominantemente em pé, vocês podem usar esta forma de pontuar: dominar o oponente por cinco segundos, segurando seus braços junto ao corpo, conta um ponto. A cada ponto atribuído, reinicia-se a luta. Vence quem fizer mais pontos no tempo total estipulado pelo professor.

Atividade 3 – Capoeira

A música é um elemento fundamental para a capoeira. Assim, se possível, procure músicas desse contexto para tocar durante a aula.

Antes de fazer a roda, é importante aprender os golpes e defesas/esquivas. Alguns deles serão explicados a seguir. Caso você já os conheça, auxilie os colegas a entender a dinâmica de cada movimento. Em dupla, enquanto um realiza os golpes, o outro faz as esquivas, alternando. Lembrem-se de que o jogo da capoeira não é combinado previamente. Assim, os movimentos, golpes e esquivas são dinâmicos. Contudo, para que possam aprendê-los e aprimorá-los, nesta atividade é possível acordar o momento de ataque e defesa com o parceiro.

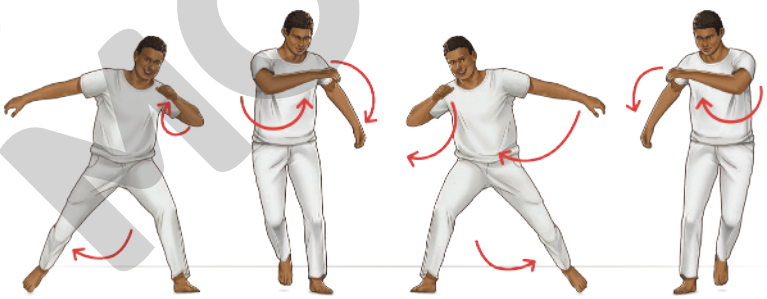
Movimentos iniciais

Realize os dois movimentos a seguir, que indicam o início do jogo de capoeira, demarcando a área em que ele ocorre. Você deve estar em frente ao colega de dupla, sem aplicar nenhum golpe.

Ginga

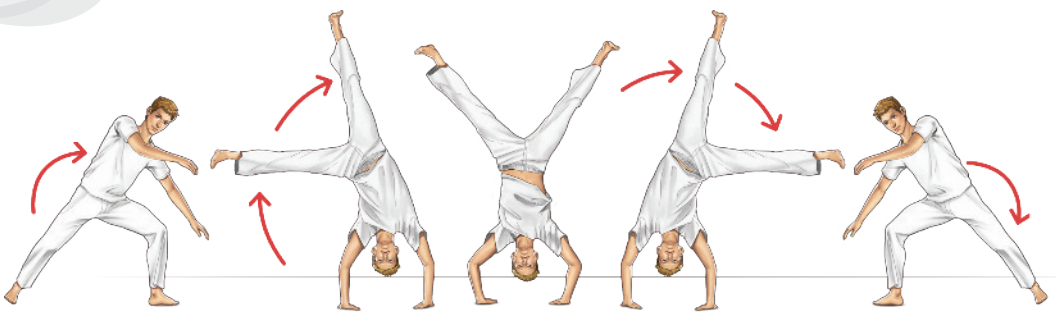
Com as pernas afastadas, flexione levemente o tronco para a frente. Em seguida, leve a perna direita para trás e retorne-a à posição anterior. Quando a perna direita vai para trás, a mão direita sobe para proteger o rosto. Repita os movimentos com a perna e a mão esquerdas, no ritmo da música. Conforme dominar o movimento, balance os braços ou flexione-os à frente do corpo, antecipando os movimentos de defesa/esquiva que serão trabalhados posteriormente.

Além dos movimentos a seguir, você pode ensinar outros que considerar pertinentes, de acordo com seu contexto. Se possível, aproveite a oportunidade para convidar especialistas e praticantes de capoeira da comunidade, para que os alunos conheçam outras possibilidades de movimentos e entendam o quanto a prática está presente no contexto do qual fazem parte.



Aú

O aú pode ser realizado logo após o cumprimento dos lutadores ou durante o combate. É um movimento parecido com a roda ou a estrela da ginástica, porém ele não precisa ser feito com a mesma exigência técnica dessa modalidade. Então, execute-o com as pernas abertas, fechadas ou flexionadas quando estiverem no ar.



ILUSTRAÇÕES: YASMIN AYUMI

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

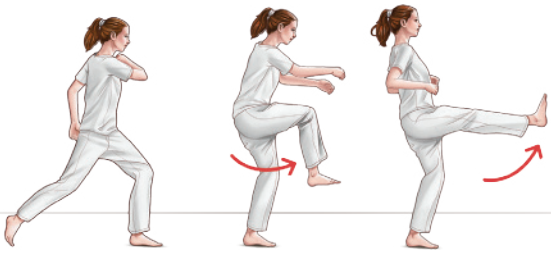
MODERNA

Golpes

Realize os movimentos a seguir. Diferentemente do huka-huka e da luta marajoara, a capoeira não é uma luta de curta distância. Por isso, não é necessário que haja toques entre os lutadores, o que mantém a fluidez e a circularidade do combate.

Bênção

Inicie o movimento com a ginga. Estenda a perna de trás da ginga à frente do corpo, formando um ângulo reto, como se fosse acertar o oponente com um chute.



Meia-lua de frente ou queixada frontal

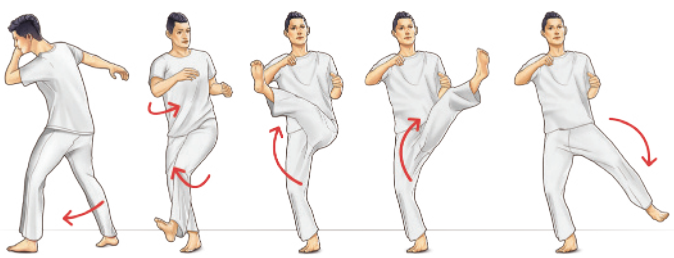
Inicie o movimento com a ginga. Estenda a perna de trás da ginga à frente do corpo, formando um ângulo reto na direção do companheiro e desenhando uma meia-lua no ar, de fora para dentro.

Armada ou meia-lua de costas

Inicie o movimento com a ginga. Basicamente é um chute giratório. Alinhe a perna de trás da ginga com a da frente. Gire o quadril, levando a perna que estava à frente para o lado. Quando estiver no limite da torção, lance ao ar a perna que estava atrás, terminando o giro completo do corpo. Retorne a perna lançada para trás, retomando a posição inicial da ginga. Em um nível mais avançado, o capoeirista realiza esse golpe pulando com as duas pernas.

Queixada

Inicie o movimento com a ginga. Alinhe a perna de trás da ginga com a da frente. Posicione seu corpo na lateral. Em seguida, faça um meio-círculo com a mesma perna, de dentro para fora. Retorne a perna lançada para trás, retomando a posição inicial da ginga.



Investigue

Pesquise mais sobre a capoeira. Por que ela não é considerada uma luta de curta distância?

Investigue. A capoeira é considerada uma luta de média distância, pois as ações motoras são realizadas de forma mais distanciada e não são utilizados implementos durante o combate, sendo mais frequentes golpes de toque (chutes), que, muitas vezes, atingem diretamente o outro. Explique aos alunos que a capoeira é considerada por muitos uma dança, pois não há toques entre os adversários. Em algumas vertentes da capoeira, os toques e alguns movimentos de derrubada caracterizam agarres. Porém, mesmo assim, é considerada uma luta predominantemente de média distância. Essas variações na classificação são inerentes à prática, considerando as características e intenções diversificadas dos grupos de capoeira.

ILUSTRAÇÕES: YASMIN AYUMI

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

MODERNA

Defesa/Esquivas

A seguir, você verá dois movimentos para se esquivar dos golpes. Tente executar as duas esquivas ao receber os diferentes golpes aprendidos, verificando qual funciona melhor como resposta a cada movimento, na dinâmica do jogo.

Cocorinha

Agache sem encostar os glúteos no chão. Enquanto uma mão apoia no solo, a outra protege o rosto.

Negativa

Fique com uma perna estendida e a outra flexionada e abaixe seu tronco. Enquanto uma mão apoia no solo, a outra protege o rosto.

ILUSTRAÇÕES: YASMIN AYUMI

Roda de capoeira

Após treinar com seus colegas, organize uma roda de capoeira. Enquanto dois alunos jogam, os outros cantam e batem palmas, contadas em três tempos e ao ritmo da música.

Lembre-se de que não há combinação de movimentos, pois é um jogo que envolve a leitura das ações corporais do oponente, no sentido de confrontá-las, por meio de movimentos de defesa ou ataque. Uma das características dessa prática é enganar o oponente ao lhe aplicar golpes. Também não há necessidade de encostar no adversário para ser considerado um bom capoeirista, pois o que se valoriza é a sua capacidade de iludir, de disfarçar as intenções do corpo – o que diferencia a capoeira de outras lutas. Em algumas vertentes, encostar o pé no adversário é uma ofensa.

Ao sinal do professor, dois alunos serão chamados ao centro da roda. Eles devem se agachar, aos pés do professor, trocar cumprimentos e, em seguida, realizar o aú. Em seguida, devem fazer a ginga e iniciar a sequência de golpes. O sinal do seu professor indicará o fim do tempo de cada dupla no centro da roda.

Roda de conversa da vivência

Reflita sobre as atividades realizadas e responda às questões a seguir.

1. Que representação essas lutas tiveram ou têm para você?
2. Você já pratica alguma luta no seu cotidiano? Se sim, qual e por quê? Se não, por quê? Você se sentiu estimulado, ao longo do capítulo, a buscar outras possibilidades de lutas?

Roda de capoeira. Na roda, é importante que você represente o mestre de capoeira e indique o início e o término do jogo. Se possível, utilize o berimbau; se não houver essa possibilidade, combine algum outro sinal com os alunos. Caso a escola ou os alunos tenham instrumentos musicais típicos dessa modalidade, você pode utilizá-los para realizar a roda.

1. Talvez essas lutas já façam parte do universo cultural dos seus alunos. No entanto, é importante que eles enxerguem o significado delas para seus povos de origem e para o país, mesmo que não estejam presentes em seu contexto local.

2. É importante que os alunos reflitam sobre a inclusão das práticas de atividade física no dia a dia. Assim, podem considerar as lutas como uma possibilidade de manter um estilo de vida saudável.

As questões podem ser realizadas ao final da vivência ou propostas ao final de cada atividade realizada com os alunos, conforme as temáticas abordadas. A experiência de refletir logo em seguida à experimentação favorece a compreensão da lógica interna dessas práticas corporais.

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

MODERNA

E SE A GENTE...

CONTASSE SOBRE UMA LUTA?

Com base nas gestualidades aprendidas neste capítulo e acumuladas ao longo de sua jornada escolar, os alunos serão convidados a se autoconhecer (lembrando e reconhecendo sua história) e a se expressar. Nesta atividade você deve orientar os alunos a contar uma história sobre alguma dificuldade ou a necessidade de se empenhar mais para realizar alguma vivência corporal nas aulas de Educação Física ou mesmo fora dela, em treinos esportivos ou em academias, por exemplo.
Para enriquecer este trabalho e auxiliar nas encenações corporais, sugerimos convidar o professor de Arte.

É muito importante que o aluno faça uma apresentação prévia a você, para que possa auxiliá-lo na melhora da expressão e a ter mais confiança para se apresentar à turma toda. Tente delimitar a reelaboração da história durante as aulas, permitindo que os alunos ensaiem a versão final em casa. Defina um dia e um horário para que cada aluno se apresente. Se houver algum aluno muito tímido, você pode estimulá-lo a contar sua história de luta usando os recursos com os quais se sinta confortável. O momento de reflexão pode ser feito individualmente, em duplas ou com a sala toda. Nesta atividade, serão desenvolvidas as habilidades EM13LGG103, EM13LGG301 e EM13LGG503.

Antes de mais nada

Que luta vamos contar? A sua. Então, para começar, reflita sobre a seguinte pergunta: você já lutou para alcançar algum objetivo ou superar algum desafio corporal? Lembre-se de que a palavra *luta* tem significados distintos; aqui, estamos nos referindo ao empenho ou esforço para conseguir ou atingir alguma coisa.

Nesta atividade, queremos saber se você teve dificuldades ou precisou de um empenho maior para realizar alguma vivência corporal nas aulas de Educação Física ou mesmo fora dela, em treinos esportivos ou em academias, por exemplo.

- Se você pratica algum esporte, lembre-se de um momento marcante em que precisou lutar para aperfeiçoar uma técnica, atingir uma meta, passar na seletiva de um time, vencer uma competição etc.
- Se você pratica alguma outra atividade física, identifique um ou mais desafios que você enfrentou ou ainda enfrenta para atingir as metas estipuladas, como realizar todas as posições da ioga, aumentar o peso nos aparelhos da musculação etc.
- Se não pratica nenhuma atividade física, reflita: você acredita que essa luta é importante no seu contexto? De que elementos precisaria para lutar pela inclusão da atividade física no seu dia a dia?

Escreva resumidamente as suas respostas em uma folha avulsa, indicando um ou mais fatos de sua vida que respondem a essas questões.

Momento de planejar

Entre os fatos anotados na etapa anterior, escolha um e escreva um depoimento. Conte com detalhes todo o empenho que você teve para alcançar seu objetivo ou iniciar a prática da atividade física ou esporte. Caso isso não tenha ocorrido, escreva sobre os empecilhos para iniciar uma prática corporal e como poderia superá-los.

Relembre os depoimentos dos lutadores sobre o que significa lutar para eles e como se empenharam e treinaram, buscando vencer os confrontos. Coloque no papel por que foi ou é importante lutar para cumprir o seu próprio desafio corporal, mesmo que esse seja o de iniciar uma prática.

Ao terminar, dê um título a esse relato.

Momento de elaborar e avaliar

Diante do que você escreveu, comece a pensar em formas de representar sua história com o apoio de gestos e movimentos corporais. Qualquer um será aceito, desde que tenha significado para você e ajude a contar a sua história. Seja criativo: pense nas expressões faciais e em movimentos que podem acompanhar a encenação.

Assim como a capoeira é acompanhada de música, você também pode escolher um fundo musical para auxiliar na narração. Roupas, acessórios e objetos podem ser utilizados, caso considere necessário.

Mostre sua criação ao professor e anote todas as diretrizes, uma vez que as utilizará para aprimorar a transmissão da sua mensagem aos colegas. Reelabore o que for preciso na sua apresentação.

Momento de apresentar e refletir

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

No dia e horário marcados, apresente sua história de luta a toda a turma, utilizando os elementos escolhidos durante a narração. Você pode encenar o texto ou fazer uma leitura interpretativa dele.

1. Você conseguiu expressar tudo o que queria?
2. Como se sentiu ao compartilhar esses fatos de sua vida com seus colegas?
3. Qual relação você faz entre o significado da sua história de luta com o das lutas brasileiras para seus respectivos povos de origem?

Biblioteca cultural

Até os grandes lutadores devem se empenhar para alcançar suas metas e objetivos nas diferentes modalidades esportivas escolhidas. No documentário *Anderson Silva: como água* (Califórnia filmes, 2012), você pode acompanhar os treinos desse lutador de MMA para defender seu título de peso médio.

Recado final

Neste capítulo, você conheceu algumas lutas que fazem parte da cultura brasileira: o huka-huka, a luta marajoara e a capoeira. Também vivenciou movimentos característicos dessas práticas com seus colegas e, por fim, utilizou essas e outras gestualidades para contar a história de uma luta pessoal para alcançar um objetivo. Portanto, você pôde se conhecer melhor e experimentou a possibilidade de lidar com seu corpo, sentimentos e emoções, respeitando a si e aos demais colegas. Diante dessas aprendizagens, reflita sobre como as ações da luta, o atacar e o defender estão presentes no seu cotidiano, compreendendo que, talvez, para ter um estilo de vida ativo e superar os desafios corporais, seja preciso lutar.

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

MODERNA

UNIDADE

2

A experiência do grito

A arte também é o lugar da expressão de posições e da proposição de reformas. Tanto nas manifestações ligadas à tradição quanto nas diversas expressões contemporâneas, encontramos nela um canal privilegiado para a discussão do mundo e de seus valores. Nesta unidade, você poderá experimentar o *breaking* e as artes marciais, escrever um manifesto artístico e participar de um *slam*, revelando, em todas essas artes, seu posicionamento diante do mundo.

MAJA HITIJ/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

O grupo Funky Belgianz, da Bélgica, apresenta movimentos da *breakdance* na final de uma competição de dança na Alemanha, em 2016.

CONTEMPORÂNEA

CAPÍTULO 1

Dançar para dizer o que penso

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

Você já sentiu vontade de expressar sua indignação ao deparar com uma situação de injustiça? O que faz você querer ser ouvido? De que formas podemos lutar e levantar a nossa voz? Alguns movimentos culturais nascem justamente da necessidade de denunciar as injustiças sociais. É o caso do *hip-hop*.

A cultura *hip-hop* abrange diferentes expressões artísticas, como a música, as artes visuais e a dança. Fazem parte dessa cultura o *MC* (mestre de cerimônias) e o *rap*, na música; o *grafite*, nas artes visuais; e o *breaking*, na dança. Há também expressões ligadas à literatura, à moda, entre outras manifestações socioculturais.

Neste capítulo, você vai conhecer mais sobre o *hip-hop*, essa cultura de luta, com foco nas danças que compõem o movimento. Também vai aprender como essas danças se profissionalizam e ganham espaço em diferentes contextos, como a rua, o palco, a televisão e a internet. Além disso, terá a oportunidade de praticar movimentos de uma dança do *hip-hop*!

Neste capítulo, abordaremos a cultura *hip-hop* como expressão social e política no campo de atuação artístico (A experiência do grito). O movimento *hip-hop* abrange diferentes expressões, como a música, o grafite e a dança. O foco do capítulo será a dança, com exemplos das diversas manifestações que compõem essa ampla cultura, denominando-as e mostrando suas diferenças. Ao final, os alunos serão convidados a participar de um jogo para praticar movimentos da dança *breaking*. A voz dos movimentos urbanos, o grito das periferias, o gesto como expressão política e a experiência de fruição de obras de dança profissionais baseadas em danças do *hip-hop* também estarão presentes. O capítulo dialoga com os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo uma visão crítica e histórica (EM13LGG601), além de fazer o aluno fruir e apreciar esteticamente as mais diversas manifestações artísticas, aguçando sua sensibilidade, imaginação e criatividade (EM13LGG602).

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

LEITURA 1

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.

Você assistirá ao *teaser* da obra *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. O vídeo apresenta uma "entrega especial", que contou com artistas convidados e ocorreu em um bairro periférico da cidade de São Paulo, no ano de 2017, em comemoração dos 10 anos do núcleo artístico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MSOs_46wOjU>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Nesta atividade, os alunos vão observar o *teaser* da obra *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Trata-se de uma "entrega especial", que contou com artistas convidados em comemoração dos 10 anos do grupo (2017). O Zumb.boys é uma companhia paulistana que se desenvolveu profissionalmente fazendo trabalhos sociais e criando obras tanto para a rua quanto para o palco. Foi premiado com editais públicos e já possui repertório próprio com uma pesquisa que parte do *breaking*. Por meio da obra estudada, os alunos poderão conhecer o *breaking* e como ele se tornou um espetáculo de dança; reconhecer o espaço onde é praticado – a periferia de São Paulo; e observar o contato espontâneo do público com o espetáculo. Esses conteúdos desenvolvem as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603.

KELSON BARROS/GRUPO ZUMB BOYS

Grupo Zumb.boys em *Dança por correio*. FLIP, Paraty, 2016.

Papo aberto sobre a dança

Leia comentários sobre as atividades 1 e 4 no **Suplemento para o professor**.

1. **Com base no que você viu e no título da *performance*, descreva em que consiste a *Dança por correio*.** Os dançarinos, vestidos de carteiros, surpreendem o público ao entregar cartas convidando as pessoas a participar com eles da dança que está ocorrendo.
2. **O que mais chamou a sua atenção nesse *teaser*? Como lidaria com a situação se ela ocorresse em seu bairro e você fosse convidado a participar?** Resposta pessoal.
3. **Observe o ambiente em que a apresentação ocorre e o diálogo entre a dança e o espaço. Na sua opinião, qual é a intenção dos dançarinos ao propor essa intervenção?**
4. **Qual é a importância do espaço em que *Dança por correio* acontece? Você acha que seria diferente se a dança ocorresse dentro de um teatro? Por quê?** Resposta pessoal.

3. Resposta pessoal.

Segundo o grupo, a intenção é interferir nos fluxos cotidianos, na paisagem urbana, fazendo com que as pessoas, ao escolher uma carta, participem do desenvolvimento da dança e do rumo da apresentação. Dançarinos e público traduzem os sentimentos e sensações que a carta expressa, com o intuito de transformar e interferir no trajeto das pessoas que habitam ou passam pelo bairro, inserindo a arte no cotidiano delas. Nessa entrega especial, o local escolhido foi a Vila Santa Inês, bairro periférico da zona leste de São Paulo, local em que o diretor, **Márcio Greyk**, e alguns dançarinos do grupo começaram a dançar e o próprio Zumb.boys se formou.

MODERNA

Investigue

A expressão artística realizada pelo grupo Zumb.boys, situada na cultura *hip-hop,* é uma dança de rua, uma dança urbana ou uma *street dance*? Qual é a diferença entre essas denominações?

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

1. (cont.) Existem três fundamentos básicos da dança *breaking*: 1. *Top rock* (preparação): é caracterizado pelo trançar das pernas em nível alto. Há diversos exemplos no vídeo, como no trecho de 00:37 até 1:07; 2. *Foot work* (trabalho dos pés): após descer ao chão, todo o trabalho das pernas em volta do corpo é feito continuamente em nível baixo. No vídeo, há exemplos de *foot work* nos trechos curtos que se iniciam em 1:11 e em 2:55. 3. *Freeze* (congelamento): é a finalização da dança solo do *b'boy* ou *b'girl*, que pode variar entre *stance* (uma "pose" com atitude) e as várias formas de *freeze* (*baby freeze*, *spider freeze*, *chair freeze*, *bridge freeze*, *hand standin*, *head standing* etc.). No vídeo, o exemplo de *freeze* acontece em 1:52.

2. Resposta pessoal. Os giros, os saltos e as acrobacias foram incorporados depois de 1980 ao *breaking* e são chamados de *power moves*. Não são considerados essenciais à dança do *b'boy ou b'girl*, tratando-se apenas de movimentos de dificuldade e velocidade que, somados aos passos básicos, podem tornar o trabalho do dançarino mais espetacular. Há influências da ginástica artística (antes olímpica), das artes marciais e da capoeira. No exemplo citado, o dançarino faz um salto-mortal, um giro completo no ar. Para executá-lo, é necessário um treinamento cuidadoso por se tratar de um movimento de grande dificuldade, exigindo habilidades físicas, como força e potência, e motoras, como equilíbrio e coordenação.

Reforce aos alunos que os *power moves* não são um estilo de dança, mas uma denominação para esses movimentos de grande dificuldade. Assim, o essencial para dançar o *breaking* é a utilização do *break* (da batida da música), não sendo necessária a realização desses movimentos.

3. As expressões são de descontração, alegria, e todos parecem gostar muito da apresentação do grupo. Há diversas interações por meio das cartas e das danças, além do jogo que se estabelece pela mensagem "Não me olhe". O público tenta disfarçar, e os dançarinos buscam o olhar do público. Caso o público encare, são os dançarinos que tentam fugir dos olhos do espectador. Isso pode ser visto no vídeo e é caracterizado na dança por aquilo que se chama *jogo de improvisação* ou *improvisação em tempo real*. Há regras preestabelecidas, mas a forma como esses improvisos vão acontecer depende de cada apresentação e, neste caso, da interação com o público.

Por dentro da dança

Leia informações detalhadas sobre a atividade 4 no **Suplemento para o professor**.

1. Os alunos não precisam saber o nome dos movimentos, mas seria interessante que os descrevessem.

1. O grupo Zumb.boys é uma companhia de dança fortemente marcada pelo *breaking*. Descreva os movimentos desse tipo de dança observados no vídeo. Você conhece o nome de algum deles? Já dançou *breaking* ou algo parecido?

2. Assista novamente ao trecho que se inicia em 3:13, em que o dançarino realiza um salto-mortal. De que outra prática corporal esse movimento pode ter sido trazido? Quais são as características dele e as exigências físicas e motoras para realizá-lo?

3. Descreva as reações do público e suas interações com os dançarinos. O que acontece quando uma pessoa do público recebe a carta em que está escrito "Não me olhe"?

4. Observe a forma como o vídeo é filmado e editado. Na sua opinião, as opções feitas pelo cinegrafista contribuem para transmitir a manifestação artística a quem não assistiu à apresentação ao vivo? O que é possível destacar no modo como a filmagem foi realizada considerando a proposta desse espetáculo?

Resposta pessoal.

Biblioteca cultural

Dança por correio é uma espécie de jogo lúdico; de forma leve, convida o público a participar. No entanto, o Zumb.boys também possui obras mais contundentes, que discutem as injustiças sociais, como a dança *O que se rouba* (2015), em que o grupo faz uma análise sobre o desejo humano de possuir bens materiais e imateriais. Acesse o vídeo dessa dança na internet.

KELSON BARROS/GRUPO ZUMB.BOYS

Grupo Zumb.boys em *O que se rouba*, no Teatro Flávio Império (SP), 2015.

Você sabe por que o movimento *hip-hop* tem esse nome? Trata-se de uma associação das palavras *hip* (quadril, em inglês) e *hop* (saltar, também em inglês). Assim, a expressão *hip-hop* ("saltar balançando o quadril") refere-se originalmente ao *breaking*. Quando o *breaking* surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, dançarinos organizavam bailes e festas nas ruas, nos ginásios e nas escolas, estimulando os jovens a dançar em vez de brigar. Os grupos também incentivavam o grafite como forma de arte, e não apenas como uma maneira de demarcar territórios. O mais famoso desses grupos foi a Universal Zulu Nation, que tinha como líder o *DJ* Afrika Bambaataa, responsável por batizar, no início dos anos 1980, o movimento que já existia havia algum tempo.

O *breaking* foi a primeira manifestação de dança no movimento *hip-hop*, mas, posteriormente, foram incorporadas a ele outras formas de dançar, como *locking*, *popping*, *hip-hop dance*, *house dance, wacking*, entre outras. Hoje, "dançar *hip-hop*" significa praticar qualquer uma dessas danças urbanas ou todas elas.

Biblioteca cultural

A dança *breaking* ocorre em diferentes contextos e apresenta como uma de suas principais características as batalhas, isto é, quando os dançarinos competem entre si. Conheça uma *cypher* (ou *batalha de dança*): <https://www.youtube.com/watch?v=ex6vGMOJBes>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ALEKSANDR4300/SHUTTERSTOCK

Jovem realiza movimento de *breaking* durante batalha de dança. São Petersburgo, Rússia, 2020.

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

MODELO

Bate-papo de respeito

KELSON BARROS/GRUPO ZUMB.BOYS

Márcio Greyk, diretor do grupo Zumb.boys.

"A nossa intenção é expor tudo o que pode ser roubado, e não nos ater apenas aos roubos materiais. Roubos imateriais certamente são roubos concretos e de reverberações tão 'violentas' quanto qualquer outro. O grande roubo nesse caso, para nós, é o roubo do possível. Quando a sociedade diz a um indivíduo aonde ele precisa chegar, mas não apresenta condições e recursos para que ele possa ir, como uma educação de qualidade, hospitais, segurança pública, ela está roubando o desenvolvimento desse indivíduo. É desse roubo das possibilidades de poder construir e de poder ser que estamos tratando. O roubo da oportunidade, da infância, da vida, dos sonhos, do direito à igualdade."

CUNHA, Tarcísio. Grupo Zumb.boys estreia o espetáculo *O que se rouba*. *Agenda de Dança*, 19 out. 2015. Disponível em: <https://www.agendadedanca.com.br/grupo-zumb-boys-estreia-o-espetaculo-o-que-se-rouba/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

Você concorda com o diretor do grupo Zumb.boys? Na sua opinião, como a sociedade rouba a infância, a vida e os sonhos dos indivíduos? Você se sente injustiçado de alguma forma? Acredita que a arte possa ser uma maneira de denunciar os problemas sociais?

Resposta pessoal.

Acolha as opiniões dos alunos; elas podem variar de acordo com a percepção que têm das oportunidades no Brasil, dependendo de seu contexto. O foco é ampliar a reflexão dos alunos sobre as causas da desigualdade social no país e sobre as várias formas de discuti-la, especialmente pela arte.

LEITURA 2

A partir da apreciação do *teaser* de uma obra da Companhia Urbana de Dança e do vídeo de abertura de um programa de televisão, realizados pelo mesmo grupo e que levam o *hip-hop* para uma pesquisa contemporânea no palco e na televisão, os alunos poderão aguçar a sensibilidade para a fruição de obras de dança refletindo sobre trabalhos artísticos com elementos da dança cênica e discutindo de que forma esses trabalhos se relacionam com a cultura de massas, conforme sugere a habilidade EM13LGG602.

Assista ao *teaser* da obra *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*), apresentada nos EUA em 2014 pela Companhia Urbana de Dança, e conheça esse grupo formado por dançarinos brasileiros de *hip-hop* que alcançaram reconhecimento internacional a partir dos trabalhos acadêmicos de Sônia Destri Lie. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ylZOlG53CmY>. Acesso em: 12 jul. 2020.

A Companhia Urbana de Dança também foi responsável por criar a coreografia da abertura de um popular programa de televisão. Assista ao vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=k4YAOacNVfc>. Acesso em: 11 jul. 2020.

ÂNDRÉ VALENTE

ÂNDRÉ VALENTE

Sempre que possível, apresente aos alunos as obras completas para que apreciem o todo, e não o recorte feito pela edição, e leve a turma para assistir a obras de dança ao vivo ou convide artistas para apresentações na escola. Os alunos assistirão ao *teaser* e, na sequência, apreciarão a abertura de um programa de televisão em que os dançarinos da mesma companhia atuaram; o objetivo é comparar elementos entre os vídeos.

Fotos: Companhia Urbana de Dança em *5 passos pra não cair no abismo*, no Teatro SESC Ginástico (RJ), 2017.

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

MODERNA

Papo aberto sobre a dança

Leia orientações para as atividades 1, 2 e 4 no **Suplemento para o professor**.

1. **Associe o título *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*) à dança apresentada no *teaser* que você viu. Do que essa obra trata?** Resposta pessoal. Leia comentários no **Suplemento para o professor**.
2. **Você acha que, ao realizar uma coreografia para a abertura de um programa jornalístico popular, o valor político do *hip-hop*, associado às críticas sociais, é diminuído? Por quê?** Resposta pessoal.
3. **O vídeo de abertura do programa de TV conta com recursos que particularizam a apresentação de dança em relação àquelas mais frequentes. Que recursos você observou? Qual das apresentações mais o instiga a conhecer o trabalho da companhia? Por quê?**
4. **Que elementos das danças urbanas da cultura *hip-hop* você consegue identificar nas apresentações registradas nos vídeos? E da dança contemporânea?** Resposta pessoal.

Inspira?

A Companhia Urbana de Dança trabalhou muito até sua arte ser reconhecida por um grande veículo de TV. Pesquise mais sobre a trajetória desses artistas. O que você acha de trabalhar com o *hip-hop* profissionalmente?

Comente com os alunos que muitos dançarinos de *hip-hop* iniciaram suas carreiras de maneira bastante informal, depois ingressaram em companhias de dança e se profissionalizaram.

3. Resposta pessoal. O vídeo da televisão tem uma grande produção, e conta com elementos como fogo, pó e gelo, conforme a dança acontece. Esses elementos, inseridos digitalmente, podem despertar a atenção de parte dos alunos, enquanto outros podem preferir apresentações mais próximas das raízes do *hip-hop*, como ocorre nas ruas.

! Esta é uma oportunidade de conversar com os alunos sobre as diferenças entre a dança no palco (primeiro vídeo) e a dança realizada para ser veiculada nos meios de comunicação de massa (segundo vídeo).

Biblioteca cultural

Se achar adequado, mostre vídeos e reportagens sobre os projetos do grupo. Trata-se de uma companhia de dança que costuma ter uma agenda internacional constante.

NIKA KRAMER

CRACKz, Bruno Beltrão e Grupo de Rua, 2014.

Assim como a Companhia Urbana de Dança, o Grupo de Rua, outro grupo do estado do Rio de Janeiro, dirigido por Bruno Beltrão, obteve reconhecimento internacional com um trabalho baseado nas danças da cultura *hip-hop*, mas que ganhou roupagem contemporânea nos palcos. Conheça uma das obras do grupo: <https://www.youtube.com/watch?v=-4hp5gFnrcw>. Acesso em: 12 jul. 2020.

EXPRESSÃO

Intenção em movimento

! Nesta seção, os alunos vão atuar em um processo de criação coletiva, com base na experiência de apreciação da obra *Dança por correio* e nos conhecimentos adquiridos sobre as danças da cultura *hip-hop*, dialogando, assim, com a habilidade EM13LGG603. Além disso, vão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas, como sugere a habilidade EM13LGG604.

A origem do movimento *hip-hop* remonta aos *sound systems*, aparelhos de som que se colocavam nos porta-malas dos carros, nos guetos jamaicanos, para animar os bailes. Nesses bailes, os MCs costumavam discursar – usando uma espécie de "canto falado" – sobre assuntos como a violência nas favelas de Kingston, capital da Jamaica, entre outros temas relacionados às injustiças sociais.

No final da década de 1960, muitos jovens jamaicanos foram obrigados a emigrar para os EUA por causa de uma crise socioeconômica que se abateu sobre a ilha. Assim, forçado a deixar sua terra natal, o *DJ* jamaicano Kool Herc foi para os EUA e introduziu nos bailes da periferia da cidade de Nova York a tradição dos *sound systems* e do canto falado, inspirando os *DJs* estadunidenses e, por consequência, dando origem aos *rappers*.

Na dança, o *breaking* surgiu influenciado pelos imigrantes porto-riquenhos, que expressavam suas insatisfações políticas por meio da expressão corporal. Tanto latinos quanto afrodescendentes sofriam injustiças sociais e encontraram na cultura *hip-hop* uma forma de se manifestar e reivindicar direitos em um país estrangeiro.

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

MODELO

Você já sabe que na cultura *hip-hop* existem várias danças urbanas. Com o grupo Zumb.boys, conheceu o *breaking* e seus movimentos no nível baixo (chão). Que tal agora arriscar alguns movimentos do *breaking* e, na sequência, como em *Dança por correio*, realizar um jogo de dança em que as regras e sua intenção também estarão em cartas? Vamos lá?

Providencie músicas de *hip-hop* para ser usadas ao longo da atividade.

Etapa 1 – Preparando o corpo

Antes de executar os movimentos do *breaking*, é preciso preparar o corpo. Organizem o ambiente da sala de aula para realizar o alongamento e o aquecimento. Sigam os passos a seguir.

1. Se houver um espaço mais adequado na escola a práticas de dança, como o pátio ou a quadra, encaminhe os alunos para esse local.

1. Afastem as mesas e as cadeiras para as laterais da sala, de modo que vocês tenham mais espaço e não corram riscos de acidente.
2. Espalhem-se pela sala e encontrem uma posição confortável para se concentrar e relaxar.
3. Nessa posição, prestem atenção na sua respiração. Inspirem profundamente e, durante a expiração, expandam uma parte do corpo, alongando-se. Repitam essa ação algumas vezes. A cada expiração, expandam uma ou várias partes do corpo. Comecem devagar e, aos poucos, ao se sentirem confortáveis, girem o corpo e, se quiserem, podem até saltar durante as expirações. Cada um na sua vez, vocês podem sugerir um movimento ao restante da turma. Lembrem-se de ser gentis com o próprio corpo.
4. Agora, com muita atenção ao espaço, observando todos os detalhes e os colegas ao redor, comecem a andar. Cada um deve caminhar no seu tempo e à sua maneira, mas, enquanto caminha, deve observar a velocidade e o modo como os outros o fazem.
   - Evitem se deixar influenciar pela velocidade do andar dos colegas.
5. O professor vai colocar uma música, preferencialmente de *hip-hop*, enquanto vocês caminham. Verifiquem o que muda nesse andar: Há vontade de se mover de outra forma? Como a música influencia esse caminhar? Continuem prestando atenção no próprio corpo e no deslocamento dos colegas para não esbarrar em ninguém.
6. Deixem que a música preencha o espaço e, aos poucos, parem de caminhar, mas não de se mover. Como o corpo responde ao estímulo sonoro da música *hip-hop*? A sensação que a música provoca é chamada de *groove* e o balanço que acompanha as batidas, de *bounce*. Procurem se mover de acordo com essas batidas marcantes.

Para a realização das atividades de dança, é sempre importante preparar o corpo para o movimento, mesmo que de maneira breve. Assim, peça aos alunos que se organizem em roda e que cada um proponha um movimento de alongamento/aquecimento do corpo. Para isso, solicite que proponham movimentos simples e que favoreçam a participação de todos, cada um à sua maneira. Explique que cada corpo tem uma forma anatômica e que ela deve ser observada e bem cuidada, portanto, é necessário readequar o movimento a qualquer sinal de dor ou desconforto. Acolha os alunos com mobilidade reduzida para que participem da proposta.

2. Verifique o estado de atenção dos alunos e peça que relaxem para que possam iniciar.

6. Acompanhe cada passo e oriente a turma quando necessário. O objetivo inicial é preparar o corpo dos alunos para a atividade, primeiro exercitando a respiração, depois movimentando-se pela sala com atenção para desenvolver a consciência espacial e, por último, começando os primeiros movimentos de dança pelo estímulo sonoro da música *hip-hop*.

Tá ligado!

Este aquecimento pode anteceder outras práticas corporais, como a experiência com a gafieira, na unidade 3.

Etapa 2 – Experimentando o *breaking*

Com o corpo aquecido, agora vocês vão experimentar alguns movimentos relacionados à prática do *breaking*. O objetivo não é copiar as referências e os passos específicos dessa dança, mas praticar algumas movimentações necessárias para os dançarinos desse estilo, utilizando as referências de corpo que já possuem. Cada um(a) está preparado(a) para ser um *b'boy* ou uma *b'girl*? Bom treino!

- O professor colocará uma série de músicas da cultura *hip-hop* para que a turma exercite os movimentos do *breaking*. Seja cuidadoso com seu corpo e entre nesse processo de investigação. Não há certo ou errado. Para decidir os movimentos que vai realizar, responda às perguntas a seguir. Você terá o tempo de duração de uma música para refletir sobre cada uma delas, a fim de que possa praticar com tranquilidade. Leia comentários no **Suplemento para o professor**.

1. Quais partes do meu corpo podem ser apoios?
2. Como posso diversificar essas bases em nível baixo?
3. Como transitar de quatro apoios para três e, depois, de três para dois?
4. Como percebo a distribuição do meu peso?
5. Como sustentar uma posição por algum tempo?
6. Quais dessas posições podem ser eixos?

1. Estimule os alunos a improvisar no chão, experimentando diferentes apoios; pés, mãos e quadris são os mais utilizados. Desafie-os a tentar outros apoios, como cotovelos, joelhos, cabeça etc., mas sempre com cuidado e devagar para não se machucar.

5. As referências são os *freezes* e os *stances*. *Freeze* (congelamento): finalização da dança solo do *b'boy* ou da *b'girl* que pode variar entre *stance* (uma "pose" com atitude) e as várias formas de *freeze* (*baby freeze, spider freeze, chair freeze, bridge freeze, hand standin, head standing* etc.).

6. Explique aos alunos que eixos são posições/apoios que podem gerar movimento em torno de si, como apoiar os pés e girar em torno desse apoio.

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

MODERNA

Esta etapa ocorrerá brevemente, já que cada grupo escolherá apenas uma ação. Peça aos grupos que decidam democraticamente a ação que será proposta por eles. Oriente-os a pensar ações que utilizem o corpo em movimento, em especial aquelas trabalhadas ao longo do capítulo. Recolha as cinco cartas e confira se não há regras iguais. Se houver, peça ao grupo que entregou a carta depois que proponha outra ação.

Etapa 3 – Preparando o jogo

Agora a turma vai realizar o jogo cujas regras serão estabelecidas por meio de cartas, como na obra *Dança por correio*.

1. Dividam-se em cinco grupos, de forma que cada um fique com a mesma quantidade de alunos, aproximadamente.
2. Discutam entre os colegas do grupo uma regra para o jogo, pensando em ações que utilizem o corpo em movimento e na experiência anterior com as bases do *breaking*. Exemplos:
   - dançar no chão;
   - deslocar-se pela sala com movimentos no nível baixo;
   - girar;
   - permanecer em posições desconfortáveis pelo tempo que conseguir;
   - saltar.
3. Agora, considerando o aspecto crítico da cultura *hip-hop*, associem a cada movimento um tema relacionado a um "grito" que o jovem gostaria de dar. Exemplos:
   - permanecer em posição desconfortável: um "grito" contra situações em que se sente discriminado;
   - saltar: um "grito" contra os obstáculos impostos por questões econômicas.
4. Sejam criativos, lembrando-se de que o jogo será coletivo e todos participarão.
5. Escrevam a regra e a intenção crítica em uma folha à parte, dobrem-na e entreguem ao professor. Ao todo, o professor precisa receber cinco cartas, uma de cada grupo.
6. Escolham uma música de *hip-hop* para ser tocada durante o jogo.

Tá ligado!

Assim como o *breaking*, os *slams* também fazer parte da cultura urbana juvenil. Conheça os versos de uma poeta *slammer* no capítulo 2 desta unidade.

Verifique a possibilidade de apresentar/realizar esse jogo com outras pessoas da comunidade escolar. Seria interessante para os alunos terem essa experiência de relação com o público. Pergunte se aceitam realizar dessa forma, se não ficam intimidados com essa possibilidade. A ideia é que seja uma proposta descontraída, como em *Dança por correio*. Se a turma aceitar, verifique com a coordenação da escola como a atividade pode ser realizada.

Etapa 4 – Realizando o jogo

Antes de iniciar, organizem uma *playlist* com as cinco músicas de *hip-hop* selecionadas pelos grupos. Verifiquem a possibilidade de algum colega da turma emprestar um dispositivo de som para conectar a um celular.

1. Preparem a sala de aula para que tenham espaço ao realizar a atividade. Verifiquem com o professor a possibilidade de usar outro espaço da escola, como o pátio ou a quadra.
2. Iniciem a execução da *playlist*.
3. O professor será o responsável por iniciar o sorteio das cartas.
4. Ao anunciar a regra escrita na carta, todos deverão realizar a ação proposta.
5. Após algum tempo, o professor entregará a próxima carta a um dos alunos. Ao abri-la, o aluno deve ler a regra em voz alta e executar o movimento anunciado. Em seguida, todos devem reproduzi-lo.
6. O professor entregará as demais cartas aleatoriamente entre os alunos, uma de cada vez.
7. Ao final de cada música, o professor recolherá as cartas para poder distribuí-las novamente, em outra ordem.

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

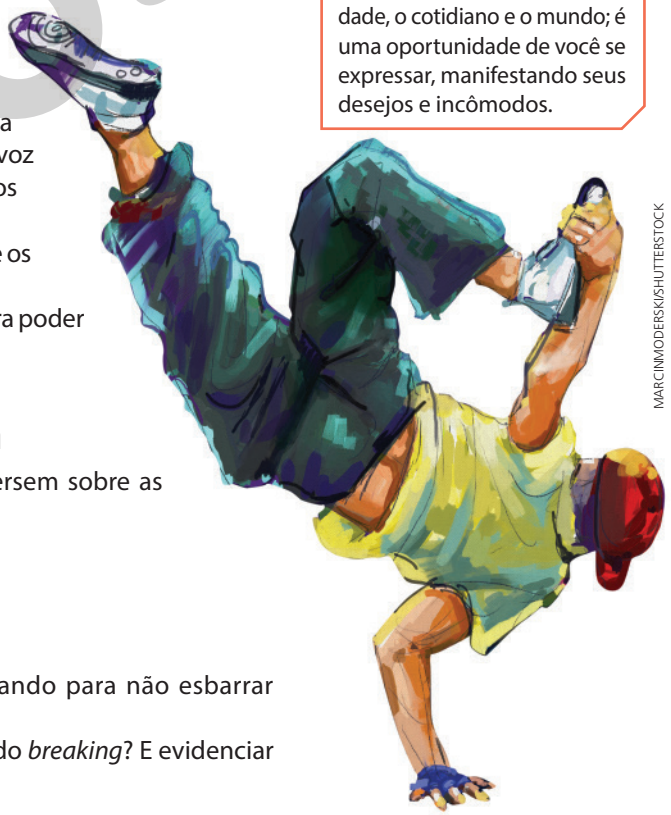
Etapa 5 – Conversando sobre a experiência

Para orientar a avaliação da atividade, reflitam e conversem sobre as questões a seguir.

1. O que vocês acharam da experiência?
2. Como se sentiram?
3. Conseguiram se divertir?
4. O que foi mais difícil ao realizar a dança no chão?
5. Acharam complicado se movimentar no espaço cuidando para não esbarrar nos colegas?
6. É possível afirmar que vocês realizaram os movimentos do *breaking*? E evidenciar um posicionamento crítico?

Recado final

Neste capítulo, você viu que o *hip-hop* e os artistas que integram movimentos relacionados com essa cultura, como o grupo Zumb.boys, frequentemente manifestam sua indignação diante de injustiças sociais. E que a dança, inclusive o *breaking*, que você praticou, é uma das formas de expressar esse posicionamento. Continue buscando formas artísticas para lidar com a realidade, o cotidiano e o mundo; é uma oportunidade de você se expressar, manifestando seus desejos e incômodos.



MARCINMODERSKI/SHUTTERSTOCK

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

MODERNA

CAPÍTULO

2

A arte que provoca

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

Qual é o papel da arte? Ela deve visar à produção da beleza? Ao entretenimento? À divulgação de valores? Deve ser crítica? Deve ser para todos? Pode ser tratada como mercadoria? Pode melhorar o mundo?

Neste capítulo, você conhecerá alguns dos muitos diálogos possíveis entre a arte e a sociedade para refletir sobre o papel dessa atividade humana tão especial.

Na **Leitura 1**, os alunos vão analisar um poema produzido para um *slam*. Como afirma a professora Maíra Soares Ferreira, em sua obra *A rima na escola, o verso na história* (São Paulo: Boitempo, 2012), os cantos falados apresentados nos *slams*, assim como o *rap* e os textos produzidos nas batalhas de rimas, são formas de elaboração oral e associativa do pensamento, revelam a liberdade intelectual e se colocam como importantes instrumentos de recolocação da oralidade diante do prestígio da escrita. Oferecer a oportunidade aos alunos de ouvir, valorizar e produzir poemas desse tipo contribui para a afirmação de sua identidade. Sugerimos, para uma boa compreensão do tema, a leitura dessa obra.

Se possível, exiba o vídeo para que os alunos possam assistir à *performance* da *slammer*. Converse com eles sobre a maneira peculiar como ela declama os três primeiros versos, seguindo uma tendência de canto que é comum em várias *performances*. Analise com a turma os recursos empregados por Cristal para tornar a declamação expressiva e natural: sorrir, fechar os olhos em algumas passagens, bufar para expressar indignação e usar gesticulação expressiva, como o punho fechado no encerramento. Sobre o ritual dos *slams*, leia a reportagem de João Vicente Ribas "Cultura do *slam* ganha cada vez mais espaço no estado", publicada no *Jornal do Comércio* (Porto Alegre, 9 abr. 2020), disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/reportagem_cultural/2020/04/733279-cultura-do-slam-ganha-cada-vez-mais-espaco-no-estado.html> (acesso em: 21 jun. 2020).

LEITURA 1

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.

Você já assistiu a um *slam*? Essas batalhas de versos costumam ocorrer nas periferias das grandes cidades e fazem parte da cultura *hip-hop*.

Em um *slam*, os competidores apresentam poesia autoral, no tempo de dois minutos em média. Os poemas são como cantos falados, e os *slammers* têm liberdade para definir seus temas, sendo bastante comum a abordagem de pautas de interesse coletivo. A *performance* é um elemento importante e deve ser feita sem a ajuda de instrumentos musicais, cenários ou figurinos.

Leia, a seguir, a transcrição dos versos da poeta *slammer* Cristal Rocha, apresentados no programa *Manos e minas*.

CEDOC TV CULTURA DE SÃO PAULO

Aprendendo com An-ge-lá
tombando que nem Con-ká
dama de primeira classe nível
[Michelle O-ba-má.
Causa e resistência já são nossos lares
querem me tirar do topo
mas não cedo o meu lugar
aprendi com Rosa Parks.
Resiliência já é meu dom
eu luto com as minhas garras
poderosa que nem Marrom
e sem sair do tom
mesmo que nos tire o chão
e que se dane o seu padrão
porque eu serei aceitação.
Eu não entendo essas mina hipócrita
que quer falar de empatia
esta tua busca por igualdade não
[me apetece
porque elas não têm sororidade
quando o caso escurece
empatia até que ponto
quando eu conto que elas são
[feministas
nem eu acredito
quando é só pra mulher branca
não vem dizer que é feminismo.
Atura ou surta
a mídia que quando não te ignora
te deturpa, te estupra
"nega maluca" te rotulará
banaliza nossa luta
mas não vão mais me gongá
e preta é só sambá
só se for na tua cara
se antes virávamos o rosto
hoje é a gente que te encara.

ROCHA, Cristal. Quando é só pra mulher branca, não vem dizer que é feminismo... *Manos e minas*, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=318452798886991>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Resiliência: capacidade de resistir, de se adaptar a situações adversas.

Empatia: capacidade de se colocar no lugar do outro, de sentir e compreender suas emoções e pontos de vista.

Sororidade: sentimento de empatia e solidariedade entre mulheres.

Inspira?

A gaúcha Cristal Rocha já chegou à final nacional de *slams*, participou de eventos culturais importantes, como a Flip de 2019, publicou poemas em zines e é uma das autoras da coletânea *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* (Planeta, 2019).

Você teria vontade de fazer algo parecido?

Abra espaço para que os alunos comentem as atividades da jovem *slammer* e, caso não o façam, associe o trabalho dela ao de outros artistas, como os músicos. Alguns alunos podem ser participantes de bandas ou grupos musicais e também estar buscando se afirmar profissionalmente.

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

MODERNA

1. Resposta pessoal. Estimule os alunos a conversar sobre o texto. A jovem é provocativa quando, seguindo uma tendência atual, separa o feminismo geral do feminismo da mulher negra.

2. Resposta pessoal. Em turmas com mais familiaridade com os *slams*, a discussão contará com informações embasadas na experiência. Nesse caso, peça aos alunos que comentem outras apresentações e como elas foram recebidas.

3. Resposta pessoal. Conduza uma avaliação do poema que não se limite à simpatia ou não pela causa; os alunos devem aprender a analisar, com alguma isenção, pontos de vista diversos.

5. Resposta pessoal. A discussão também será diferente conforme a familiaridade da turma com os *slams*, mas a observação do contexto social é suficiente para a dedução de que os garotos discutem, com frequência, o racismo e a violência policial.

6. Resposta pessoal. Aproveite para destacar a possibilidade de os alunos acessarem *slams* na internet; esse pode ser um estímulo para uma nova prática cultural na comunidade.

7. Resposta pessoal. É provável que, a essa altura da discussão, os alunos já tenham revelado sua participação em *slams* como *slammers* ou como audiência. Retome essas falas e pergunte aos demais sobre a vontade de participar desses eventos.

1. Angela Davis: filósofa e ativista estadunidense, referência na luta contra a discriminação de raça e de gênero; Karol Conka: *rapper* brasileira, conhecida por letras de canções que enfatizam o poder da mulher; Michelle Obama: advogada e escritora estadunidense, ex-primeira-dama e personalidade atuante na luta pelos direitos das mulheres; Rosa Parks: ativista negra estadunidense, conhecida por ter se recusado a ceder seu lugar no ônibus a um indivíduo branco e ter, com isso, iniciado a luta contra o segregacionismo; Marrom: Alcione, uma das mais importantes cantoras de samba do Brasil.

5b. Resposta pessoal. É provável a menção à impulsividade juvenil, ao tom comum nos *slams* ou a uma reação coerente com o tema. Discuta a possibilidade de um discurso mais contido e os diferentes efeitos obtidos com ele, sem descartar o tom escolhido pela autora, justificável nesse contexto de circulação.

Fala aí!

Você concorda com a visão de Cristal Rocha acerca do movimento feminista? Por quê?

A discussão toca em um tema sensível. Permita aos alunos que expressem sua opinião, mantendo um comportamento democrático. Os garotos devem respeitar as colocações das meninas, entendendo que cabe a elas, devido a uma experiência própria, o lugar central na discussão, mas colaborando para uma reflexão ampla e sensível. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da CE 3, especialmente a habilidade EM13LGG303.

6b. Resposta pessoal. É esperado que se aponte a dificuldade em pronunciar "essas minas hipócritas/que querem falar de empatia", sem comprometer o fluxo da fala. A elisão da vogal final de "mina" com a sílaba inicial de "hipócrita" favorece a sonoridade.

6c. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa; o poema circula em uma situação comunicativa informal e ligada à cultura juvenil, menos preocupada com o monitoramento.

7a. Os versos mais curtos (exceto o 4), com praticamente a mesma quantidade de sílabas poéticas (entre 6 e 8 sílabas), e algumas rimas (em **-om** e **-ão**).

Defendemos o contato dos alunos com textos produzidos por jovens que mobilizam sua fala para expressar sua subjetividade e seus pontos de vista. Embora menos lapidadas, essas produções artísticas permitem reflexões sobre os processos identitários e sobre a disputa por legitimidade nas práticas de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da CE 2. O contato com os *slams* está previsto na habilidade EM13LP47.

Papo aberto sobre o texto

1. **Qual tema foi desenvolvido por Cristal? Você acha que ela o desenvolveu bem?**
2. **Você acha que a *performance* de Cristal foi pouco ou muito aplaudida quando apresentada em um *slam*? Por quê?**
3. **Você, particularmente, teria aplaudido a jovem? Por quê?**
4. **A cidade de São Paulo é a que tem o maior número de *slams* no país. Qual é o provável motivo disso?** Sugestão: Os *slams* estão relacionados à cultura urbana, sobretudo das regiões periféricas.
5. **A poesia dos *slams* conecta-se com pautas diversas da juventude. O feminismo é um tema muito frequente nos versos das meninas. Quais temas predominam na poesia dos garotos?**
6. **Quais temas apareceram em *slams* que você acompanhou ao vivo ou pela internet?**
7. **Há *slams* em sua cidade? Você já participou de algum? Tem vontade de participar?**

Por dentro do texto

3. Segundo o poema, o movimento existente não reconhece as questões específicas das mulheres negras e, dessa forma, não pode pretender ter a denominação de feminista.

1. **A autora faz referência a mulheres negras que alcançaram um lugar de destaque. Identifique-as e comente, brevemente, quem são.** 2. Elas aparecem como modelos de atuação para o eu lírico.
2. **Qual é o propósito da referência a essas mulheres no texto?**
3. **Os versos revelam uma divisão no movimento feminista. Explique essa ideia.**
4. **Um dos alvos de crítica no texto é a imprensa.** 4a. A imprensa deturpa a imagem da mulher negra e banaliza sua luta.
   a) Segundo os versos, qual tem sido o papel da imprensa em relação à mulher negra?
   b) O termo "estupro" foi usado pela poeta com valor figurado. Qual é seu sentido no texto? Tem o sentido de agredir, de praticar violência contra a mulher negra.
5. **Parte significativa dos poemas dos *slams* vale-se de um tom agressivo.**
   a) Como isso se expressa no texto de Cristal? 5a. Cristal é agressiva ao chamar as feministas brancas de hipócritas, ao criticar a imprensa, ao usar termos como "que se dane" e ao dizer que vai sambar na cara do interlocutor.
   b) A que você atribui esse tom?
6. **A linguagem usada pela poeta contém marcas de uma variedade linguística específica.** 6a. "Tombando" (arrasando) e "gongá" (ridicularizar).
   a) Identifique algumas marcas dessa variedade na escolha do vocabulário.
   b) O apagamento da desinência de plural, como se nota em "essas mina hipócrita", é pontual. Como você explicaria essa construção?
   c) Na sua opinião, a linguagem do poema é adequada à situação de comunicação? Por quê?
7. **Leia o poema em voz alta para perceber sua musicalidade. É possível notar que há quatro segmentos com cadências distintas: versos 1 a 3; versos 4 a 14; versos 15 a 24; e versos 25 a 34.**
   a) O que dá aos versos do segundo segmento uma regularidade maior?
   b) Compare essas características ao que é feito no terceiro segmento e ao efeito produzido nele. Nesse segmento, versos mais longos e irregulares e a quase ausência de rima criam um fluxo de fala e uma sonoridade mais parecidos com os da prosa.

Biblioteca cultural

Que tal conhecer uma *performance* feita por uma *slammer* surda e um *slammer* ouvinte? Assista à apresentação do grupo *Slam* do Corpo no programa *Manos e minas*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jP3Qt67Ua2o> (acesso em: 22 jun. 2020).

CEDOC TV CULTURA DE SÃO PAULO

MODERNA

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

LEITURA 2

A **Leitura 2** e a **Leitura 3** envolvem textos contemporâneos. A primeira apresenta um conto breve com características que o aproximam do canto falado do *slam*. Dele partimos para um poema sobre o mesmo tema, acionado pela dicção adulta. As atividades permitem a continuidade da análise das visões de mundo expressas nas obras e das peculiaridades estruturais e estilísticas dos gêneros.

Os *slams* são espaços de socialização e de afirmação de identidades. Como você viu, não é incomum que temas sociais sejam abordados, como a luta feminista, o preconceito, a violência, entre outros. A arte, nesse caso, revela as características da sociedade e, ao mesmo tempo, procura atuar sobre ela, construindo novas referências e criando espaços de participação.

Vamos dar continuidade a essa discussão lendo um conto do escritor contemporâneo Marcelino Freire que trata da questão das cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas. Embora existam há alguns anos, elas ainda provocam controvérsias e dividem opiniões. Para alguns, representam a melhor maneira de realizar a inclusão social de uma parcela da população que foi prejudicada ao longo da história. Para outros, as cotas apenas agravam os preconceitos ao criar distinções entre as pessoas e privilegiar umas em detrimento de outras.

No conto a seguir, Marcelino Freire apresenta o tema de modo inovador: nele, um estudante negro revela as questões que o afligem quando o acesso ao curso superior se torna mais próximo. Leia.

Sugerimos que você combine com um aluno, previamente, a leitura expressiva do conto para evidenciar o trabalho com a musicalidade e a aproximação com o canto falado ouvido nos *slams*.

Curso superior

O meu medo é entrar na faculdade e tirar zero eu que nunca fui bom de matemática fraco no inglês eu que nunca gostei de química geografia e português o que é que eu faço agora hein mãe não sei.

O meu medo é o preconceito e o professor ficar me perguntando o tempo inteiro por que eu não passei por que eu não passei por que eu não passei por que fiquei olhando aquela loira gostosa o que é que eu faço se ela me der bola hein mãe não sei.

O meu medo é a loira gostosa ficar grávida e eu não sei como a senhora vai receber a loira gostosa lá em casa se a senhora disse um dia que eu devia olhar bem para a minha cara antes de chegar aqui com uma namorada hein mãe não sei.

O meu medo também é do pai da loira gostosa e da mãe da loira gostosa e do irmão da loira gostosa no dia em que a loira gostosa me apresentar para a família como o homem da sua vida será que é verdade será que isso é felicidade hein mãe não sei.

O meu medo é a situação piorar e eu não conseguir arranjar emprego nem de faxineiro nem de porteiro nem de ajudante de pedreiro e o pessoal dizer que o governo já fez o que pôde já pôde o que fez já deu a sua cota de participação hein mãe não sei.

O meu medo é que mesmo com diploma debaixo do braço andando por aí desiludido e desempregado o policial me olhe de cara feia e eu acabe fazendo uma burrice sei lá uma besteira será que vou ter direito a uma cela especial hein mãe não sei.

FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Sabia?

A poesia tem ocupado o espaço público também com as batalhas de rima. Os participantes duelam para provar quem é mais habilidoso na construção de versos sobre um tema dado e incluem, na batalha, provocações aos oponentes. Apoiadas no repertório já constituído e na técnica desenvolvida, as respostas são rápidas e se fazem com tiradas inteligentes, que recebem o apoio do público.

NOENDE/SHUTTERSTOCK

É lógico!

Os itens da questão 1 decompõem o texto quando chamam sua atenção para detalhes. A partir deles, você recompõe o texto e constrói seu sentido.

Lembra?

Anáfora é a repetição de palavras no início de orações ou versos.

Por dentro do texto

1a. O uso do pronome de tratamento "senhora" e o vocativo depois da interjeição ("hein mãe").

1b. O conto apresenta pontuação reduzida – não há pontos de interrogação nas perguntas nem vírgula, apenas ponto no final de cada parágrafo –, o que resulta em uma fala rápida e menos organizada.

1. **O conto simula uma situação de comunicação oral.**

a) Que marcas do texto contribuem para sugerir um contexto de conversa?

b) Descreva a forma de pontuação do conto e explique o efeito que isso produz no ritmo da fala.

1c. A anáfora intensifica o medo, sugerindo ser este um sentimento que não abandona o narrador-personagem.

c) Todos os parágrafos iniciam-se com a expressão "O meu medo é". Qual é o efeito dessa anáfora para a caracterização emocional do narrador?

d) Explique de que maneira as marcas de oralidade, o uso da pontuação e a anáfora contribuem para a construção do narrador-personagem na imaginação do leitor.

Sugestão: Os três recursos contribuem para que o leitor visualize um jovem aflito, inquieto, que partilha com a mãe uma série de inseguranças.

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

MODERNA

2a. A situação inicial, que não está explícita, mas pode ser deduzida pelo contexto, é a de um jovem que está concluindo a educação básica.

2b. A possibilidade de entrada no curso superior, que provoca apreensão pelas prováveis dificuldades que o personagem enfrentará e dúvidas sobre o resultado do processo.

Biblioteca cultural

FELIPE GABRIEL/PROJETOR/FOLHAPRESS

Se você gostou do conto do escritor pernambucano Marcelino Freire, leia outros textos dele em seus livros ou na internet. Sugerimos "Muribeca" (*Angu de sangue*, 2000) e "Totonha" (*Contos negreiros*, 2015).

3b. Na lógica do conto, a figura da "loira gostosa" contrasta com a do personagem, e um relacionamento amoroso com ela provocaria reações negativas tanto no grupo social da moça (família e professor) quanto no dele (mãe), uma vez que se pressupõe um olhar preconceituoso das pessoas diante de relacionamentos multiétnicos.

4. Não. O trecho sugere que, para a sociedade, as cotas devem ser suficientes para resolver o problema da inclusão social e que um possível insucesso dos negros seria resultado exclusivo de sua incapacidade de aproveitar a oportunidade oferecida.

É lógico!

A questão 5 solicita um julgamento. Para isso, você precisa avaliar os dados que compõem o problema, descartar os que não são pertinentes e hierarquizar os restantes. O procedimento envolve a habilidade de abstração.

Papo aberto... 2. Ao mostrar a incorporação do discurso preconceituoso da sociedade, o conto reforça a noção de que a opressão é tanta que o negro pode construir sobre si mesmo uma visão equivocada, distorcida.

3. Critica-se a concepção de parte da sociedade de que a concessão de cotas transfere para os beneficiados toda a responsabilidade por sua inclusão social.

! Essa questão, provavelmente, mostrará diferentes níveis de leitura do conto. É importante que os alunos possam apresentar leituras diversas, mas que não se equivoquem entendendo que há uma crítica ao jovem ou às cotas. É necessário que percebam a discussão implícita na reação de medo do narrador-protagonista.

4. Resposta pessoal.

! É importante que os jovens negros possam falar sobre os sentimentos provocados pela leitura do conto. É possível que, em algumas turmas, esse aspecto já tenha surgido ao longo das questões anteriores; em outras, falar sobre o grau de verdade do personagem pode ser um bom meio de estimular as observações, se houver ambiente propício.

2. Em geral, os contos apresentam uma situação inicial que é desequilibrada, por exemplo, por um fato.

a) Qual é a situação inicial nesse conto? Ela está explícita?

b) O que desestabiliza a situação inicial?

c) Os vários conflitos imaginados pelo personagem são sintomas de um conflito maior. Qual? O conflito entre o jovem negro e a sociedade preconceituosa.

3. O narrador-personagem teme fracassar no curso universitário.

a) Por que existe esse temor? Ele acredita ter tido uma formação ruim em várias disciplinas.

b) Cursar a universidade incluiria o personagem em um ambiente distinto daquele em que vive, possibilitando a ele estabelecer outras relações sociais. Que efeito tem no texto a imagem da "loira gostosa" em relação à dificuldade de inclusão do personagem nesse novo ambiente?

c) Seu medo se estende para o período posterior à formatura. O que o aflige?

4. Releia o trecho.

3c. O fato de, na opinião dele, o diploma não ser suficiente para obter um emprego e o respeito dos demais grupos sociais.

"[...] o pessoal dizer que o governo já fez o que pôde já pôde o que fez já deu a sua cota de participação [...]."

Conforme o que foi expresso, a sociedade seria capaz de avaliar o contexto complexo que envolve o processo de inclusão social dos negros? Justifique.

Papo aberto sobre o texto

1. Sugestões: Os negros não têm uma formação escolar consistente; não devem se relacionar amorosamente com brancos; ocupam funções profissionais desvalorizadas socialmente; cometem infrações.

1. Em "Curso superior", o narrador-personagem parece responder a uma provocação, que pode ser externa (feita por outro personagem intuído pelo leitor) ou vir de sua própria consciência. Você consegue identificar pensamentos preconceituosos da sociedade que estão incorporados na fala do jovem?

2. Por que essa incorporação do discurso preconceituoso da sociedade reforça, no conto, a denúncia da violência moral exercida sobre o narrador-personagem e outras pessoas do mesmo grupo?

3. O conto apresenta a questão das cotas a partir de uma perspectiva que não é a mais comum. Qual é a crítica feita?

4. Você acha que o personagem criado por Marcelino Freire é verossímil? Por quê?

5. Se você estivesse na mesma situação do protagonista, desistiria do curso superior? Justifique. Resposta pessoal.

! Tente ampliar a discussão também para os jovens não negros que têm direito à política de cotas. Eles temem ir para o Ensino Superior usando esse sistema? Há receios semelhantes aos do narrador-protagonista?

LEITURA 3

Diferentemente do *slam*, que é uma manifestação artística popular, o conto de Marcelino Freire faz parte de uma literatura já institucionalizada, prestigiada e reconhecida pelos especialistas dessa área. Foi publicado por uma editora de grande porte, e seu autor, que também é um importante agitador da cena cultural, tem lugar de destaque entre os escritores nacionais.

O poema a seguir, por sua vez, foi publicado por uma editora de porte menor, criada especialmente para dar visibilidade a autores afrodescendentes. O poeta Éle Semog não tem, ainda, o destaque acadêmico e midiático de Marcelino, embora também seja um dos importantes estimuladores da arte crítica que se faz hoje no Brasil. Para garantir uma cena artística forte e diversificada, é fundamental que diferentes vozes tenham espaço, por isso é tão importante a obra de Marcelino, de Éle e de outros autores que representam diferentes grupos e pontos de vista.

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

Dançando negro

Quando eu danço
atabaques excitados,
o meu corpo se esvaindo
em desejos de espaço,
a minha pele negra
dominando o cosmo,
envolvendo o infinito, o som
criando outros êxtases…
Não sou festa para os teus olhos
de branco diante de um *show*!
Quando eu danço há infusão dos elementos,
sou razão.
O meu corpo não é objeto,
sou revolução.

SEMOG, Éle. *In:* Vários autores. *Cadernos negros*: os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

Atabaques: tipo de tambor alto e alongado, de origem africana.
Esvaindo: desfazendo, dissipando.
Êxtases: prazeres; estado de euforia.
Infusão: junção, mistura.

Tá ligado!

A complexidade rítmica da música africana é um dos temas do capítulo 1 da unidade 4. Acesse o *link* ali indicado e aprecie uma apresentação.

Por dentro do texto

1. Que funções o eu lírico do poema "Dançando negro" atribui à dança?
2. Qual expressão identifica o interlocutor do eu lírico do poema?
3. Considerando sua leitura global do poema, explique a declaração contida nos versos "Não sou festa para os teus olhos / de branco diante de um *show*!".
4. De que maneira a sonoridade dos versos 12 e 14 foi trabalhada para enfatizar o posicionamento expresso no poema?

1. No poema de Éle Semog, a dança é a afirmação da cultura negra e uma manifestação da liberdade corporal.
3. Sugestão: O eu lírico revela que não aceita o lugar de objeto exótico para observação do branco, sugerindo que a dança é uma forma de liberdade e de conexão com a cultura afro, e não uma forma de exibição para o outro.
2. A expressão "os teus olhos de branco".
4. As palavras centrais para a indicação do posicionamento são as que rimam entre si. Como são oxítonas, acentuam o final dos versos, sugerindo força.

Papo aberto sobre o texto

1. Você acha que a reação do eu lírico à sociedade preconceituosa é parecida com aquela do narrador-protagonista de "Curso superior"? Por quê?
2. Na sua opinião, a literatura pode ser um instrumento de construção de uma sociedade mais justa? Por quê?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o eu lírico confronta o preconceito ao afirmar-se como "razão" e "revolução", demonstrando força. Já o jovem que narra "Curso superior" parece sufocar diante do medo de enfrentar o preconceito.
2. Resposta pessoal.
Estimule os alunos a discutir o alcance que, na opinião deles, há na literatura e nas demais artes. Eles podem analisar se os textos seriam compreendidos pela maioria dos leitores, se há interesse por esse tipo de literatura, se ela informa ou apenas entretém, entre outros aspectos.

Biblioteca cultural

Para conhecer o pensamento de Éle Semog, assista a uma entrevista do escritor fluminense no Canal Saúde, disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/canal/videoAberto/a-poesia-de-ele-semog-cel-0451> (acesso em: 22 jun. 2020).

MARIZE CONCEIÇÃO/ ACERVO DO AUTOR

LEITURA 4

A **Leitura 4** e a **Leitura 5** buscam seus textos na tradição e permitem identificar rupturas e permanências no processo de constituição da literatura em língua portuguesa, conforme prevê a habilidade EM13LP48.

A tendência de crítica social vista em parte da literatura contemporânea já estava presente em outros tempos. No século XIX, por exemplo, vários autores trataram de temas da realidade sob uma perspectiva crítica e com o intuito de mudança.

Leia, a seguir, uma das seis partes do conhecido poema "O navio negreiro", de Castro Alves, e, na sequência, um trecho do romance *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, precursora da temática abolicionista.

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

MODERNA

2. Resposta pessoal. É provável que parte dos alunos aponte que a referência a um contexto já inexistente diminui o interesse pela obra, enquanto outros reconheçam ser interessante retomar contextos para conhecer diferentes modos de vida e realizar pontes com o presente. É possível, ainda, que a discussão toque em fatores estéticos. Insista na sustentação dos pontos de vista para que os alunos exercitem a argumentação.

3. Resposta pessoal. Peça aos alunos que se sentiram tocados pelo poema ou pelo trecho do romance que expliquem o que os emocionou.

Bacante: mulher sem pudor, depravada.

Impudente: que não tem vergonha.

Gávea: mastro adicional de antigas embarcações.

Tripudia: exulta, exprime alegria.

Pavilhão, pendão, estandarte: bandeira.

Roto: rasgado, estragado.

Brigue: embarcação com dois mastros e velas.

Íris: halo luminoso que se forma ao olhar para a luz.

Pélago: alto-mar.

Etérea plaga: terra sublime.

Andrada: Bonifácio de Andrada e Silva, patriarca da independência do Brasil.

Colombo: Cristóvão Colombo, navegador genovês.

Iminente: que vai acontecer; imediato.

Embalde: em vão, sem resultado.

4. Resposta pessoal.

O contato com Castro Alves costuma acontecer durante o estudo do Romantismo no Brasil, que pode já ter ocorrido ao longo do Ensino Médio, o que daria aos alunos repertório para a exposição. Maria Firmina dos Reis, do mesmo período, é uma autora que não está no conjunto dos escritores de maior destaque e, provavelmente, não é conhecida deles. Essa situação pode ser alterada por alguma particularidade, como estudantes viverem na cidade natal de Firmina, por exemplo.

5. Resposta pessoal.

Ajude os alunos a perceber que a existência da obra antiescravista de Maria Firmina dos Reis evidencia que não coube exclusivamente ao homem branco ilustrado tratar da condição do escravizado. Discuta o motivo de uma mulher mestiça não ter destaque nesse contexto. Essa observação contribui para o aluno compreender as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, central na CEL 2, e analisar o processo de constituição da literatura brasileira, conforme indica a habilidade EM13LP52.

Texto 1

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...
Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira
[é esta,
Que impudente na gávea tripudia?
Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o pavilhão se lave no teu pranto!...

Auriverde pendão de minha terra,
Que a brisa do Brasil beija e balança,
Estandarte que a luz do sol encerra
E as promessas divinas da esperança...

Tu que, da liberdade após a guerra,
Foste hasteado dos heróis na lança
Antes te houvessem roto na batalha,
Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélago profundo!
Mas é infâmia demais!... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!

ALVES, Castro. *O navio negreiro*. *In*: Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2086>. Clicar em "Baixar". Acesso em: 2 set. 2020.

Texto 2

Ainda não tinha vencido cem braças de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira — era uma escrava! Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava — pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!...

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. 6. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.

Papo aberto sobre os textos

1. Resposta pessoal. Espera-se que alguns alunos comentem certa dificuldade provocada pelo vocabulário e pelas inversões sintáticas do poema de Castro Alves.

1. **Como foi a sua leitura dos textos? O fato de serem mais antigos criou alguma dificuldade? Você teve a impressão de estar lendo algo velho, ultrapassado?**
2. **Você vê sentido em estudar a literatura feita no passado?**
3. **Você acha que a literatura feita no passado ainda pode tocar os leitores do presente?**
4. **Você já tinha ouvido falar de Castro Alves? E de Maria Firmina dos Reis? O que sabe sobre eles?**
5. **O valor estético da obra de Castro Alves dá ao poeta um lugar de destaque na literatura abolicionista. No entanto, é fundamental não apagar a figura de Maria Firmina dos Reis. Você concorda com essa ideia? Por quê?**

Por dentro dos textos

1. Nesses versos, o eu lírico recorre à visão, ao dizer que a brisa balança a bandeira, e ao som, já que a aliteração do fonema "b" (em combinação com "r" em duas palavras) sugere o estalar do pano da bandeira submetido ao vento.

1. **Na parte "VI" do poema "O navio negreiro", o eu lírico fala da bandeira do Brasil. Que recursos foram usados nos versos 9 e 10 para sugerir o movimento da bandeira no mastro do navio?**
2. **Segundo o poema, a bandeira é um "Estandarte que a luz do sol encerra / E as promessas divinas da esperança…". Essa natureza, entretanto, é contrariada pelo uso que se faz da bandeira.**
   a) De acordo com os dois primeiros versos, qual tem sido a finalidade dela? E de acordo com o verso 16? Explique com suas palavras.
   b) A quem se atribui a culpa por esse uso da bandeira? Por que esse é um elemento fortemente persuasivo no texto?

2a. A bandeira tem, de modo insensível, escondido atos covardes e infames e serve como mortalha aos negros que são escravizados e, portanto, têm sua vida limitada ou mesmo chegam à morte.

2b. A culpa é atribuída ao povo brasileiro, que, segundo o poema, é cúmplice da escravização, que ocorre sob sua bandeira, portanto, sob seu patrocínio. Trata-se de um elemento de persuasão porque impede que o leitor se isente de seu papel nesse processo.

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

3. O eu lírico pede a Cristóvão Colombo que impeça as navegações pelo Atlântico, interrompendo, desse modo, o tráfico negreiro e, por consequência, o sistema escravocrata.

4. Bonifácio de Andrada e Silva é considerado o patriarca da independência do Brasil. O poema sugere que não faz sentido comemorar a independência em um país que submete um povo à escravização.

3. **Diante do uso que se faz da bandeira, o eu lírico expressa seu desejo de que a história humana seja alterada. Como isso se expressa no último verso?**

4. **Por que Andrada foi escolhido como um dos vocativos do poema?**

5. **Diferentemente do poema de Éle Semog, o de Castro Alves revela recursos poéticos ligados à tradição. Explique essa afirmação.**

6. **Considerando a trajetória mais comum dos escravizados, a cena relatada em *Úrsula* é anterior ou posterior àquela mostrada na parte "VI" de "O navio negreiro"? Justifique sua resposta.**

É anterior. A ação narrada diz respeito à captura da narradora ainda em seu país de origem, onde vivia com a família.

7. **Assim como o conto "Curso superior", de Marcelino Freire, *Úrsula* é narrado em primeira pessoa.**

   a) Que sentimento é enfatizado por ambos os narradores?

Ambos enfatizam o sentimento de medo diante das ações esperadas da sociedade branca.

   b) Qual estratégia de persuasão está presente tanto no trecho estudado de *Úrsula* quanto no de "O navio negreiro"?

Ambos os textos apelam para a emoção do leitor como forma de convencê-lo acerca do absurdo a que os negros foram submetidos.

LEITURA 5

A crítica contida na parte "VI" de "O navio negreiro", de Castro Alves, estudado na **Leitura 4**, tem como alvo "um povo que a bandeira empresta / P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...". Há, porém, obras cujo alvo de crítica é mais específico, como é o caso do poema épico *Os lusíadas*, publicado pelo português Luís Vaz de Camões em 1572.

Os lusíadas é uma das mais importantes obras literárias de nossa língua. A ação central da narrativa é a viagem do navegador Vasco da Gama às Índias, realizada entre 1497 e 1499, que se torna um mote para exaltar os grandes feitos do povo português.

Embora elogioso aos lusitanos, o longo poema não deixa de apresentar críticas ao Estado português e às classes dominantes. Em uma delas, já no último canto, a voz poética se dirige a seu interlocutor, o rei D. Sebastião, para pedir que cuide de sua gente. Leia três estrofes desse canto.

Nô mais, Musa, nô mais, que a Lira tenho
Destemperada e a voz enrouquecida,
E não do canto, mas de ver que venho
Cantar a gente surda e endurecida.
O favor com que mais se acende o engenho
Não no dá a pátria, não, que está metida
No gosto da cobiça e na rudeza
Duma austera, apagada e vil tristeza.

E não sei por que influxo de Destino
Não tem um ledo orgulho e geral gosto,
Que os ânimos levanta de contino
A ter para trabalhos ledo o rosto.
Por isso vós, ó Rei, que por divino
Conselho estais no régio sólio posto,
Olhai que sois (e vede as outras gentes)
Senhor só de vassalos excelentes.

Olhai que ledos vão, por várias vias,
Quais rompentes leões e bravos touros,
Dando os corpos a fomes e vigias,
A ferro, a fogo, a setas e pelouros,
A quentes regiões, a plagas frias,
A golpes de Idolatras e de Mouros,
A perigos incógnitos do mundo,
A naufrágios, a peixes, ao profundo.

CAMÕES, Luís. *Os lusíadas*. Belém: Universidade da Amazônia, [s.d.]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000178.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que existe o elogio aos vassalos portugueses, que lutam e se esforçam em nome do rei e da pátria, mas há uma crítica à "pátria", que, no caso, remete àqueles que ocupam posições superiores na sociedade.

1. **Uma epopeia é um texto de exaltação de grandes feitos. Você reconhece esse tom de elogio no poema? Justifique sua resposta.**

2. **Quando Camões escreveu *Os lusíadas*, o Império Português vivia um momento de desarranjo político e crise econômica. A voz épica dirige-se ao rei, que é, em última instância, o responsável por esse quadro. Que estratégia ela empregou para cobrar um posicionamento?**

A voz épica pede ao rei que cuide de sua gente, chamada de "excelente". Desse modo, sugere certa displicência em relação ao povo, sem fazer uma cobrança excessivamente dura.

Biblioteca cultural

A maranhense Maria Firmina dos Reis era filha de uma branca e de um negro, professora de escola pública e conhecida por sua firme postura antiescravagista. Saiba mais sobre ela em: <https://www.itaucultural.org.br/centenario-de-maria-firmina-dos-reis> (acesso em: 22 jun. 2020).

Se achar conveniente, comente que não existe um retrato da autora. Aquele que se encontra disponível na Câmara de Vereadores de Guimarães (cidade do Maranhão onde ela viveu) e o busto no Museu Histórico do Maranhão a mostram "embranquecida"; por isso, são contestados pelos estudiosos.

5. Castro Alves se vale de estrofes regulares (oitavas), de um esquema de rimas regular (ABABABCC) e de métrica fixa (decassílabo).

Nô mais: não mais.
Destemperada: desafinada.
Engenho: capacidade de criar, talento.
Austera: rígida, severa.
Influxo: influência.
Ledo: contente, alegre.
De contino: continuamente.
Sólio: trono.
Sois: verbo *ser* flexionado na segunda pessoa do plural.
Vassalos: súditos.
Rompentes: diz-se de animais posicionados sobre as patas traseiras, em posição de ataque.
Idolatras: adoradores de ídolos; hindus.
Mouros: aqueles que professam a fé islâmica.
Incógnitos: escondidos.

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

5a. Nesses dois poemas, a língua foi manejada para alcançar o efeito grandiloquente dentro de uma certa tradição da poesia, o que, por si só, já deveria descartá-los como parâmetros, pois não correspondem a um uso efetivo da língua, mesmo quando se tomam os falantes cultos dos séculos XVI e XIX, respectivamente. Mudar a concepção dos estudos fez com que a variação linguística fosse considerada e se tornasse central nas discussões, oferecendo uma visão mais complexa e precisa do fenômeno linguístico.

Você pode ler sobre a importância de *Os lusíadas* para o estudo da língua portuguesa na notícia "Tese mostra como Camões fez a ponte entre português arcaico e moderno" de Luiz Sugimoto, publicada no *Jornal da Unicamp* (Campinas, ano XXIV, n. 443, 28 set. a 4 out. 2009), disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2009/ju443_pag0607.php> (acesso em: 23 jun. 2020).

5b. Não. A variedade linguística que Cristal empregou diz respeito à identidade de seu grupo e é adequada tanto ao tema de seu poema quanto à situação comunicativa em que foi apresentado.

3c. A estrofe descreve o sacrifício dos súditos pela pátria a fim de justificar o conselho.

4a. A ideia de vassalagem a um rei, pois Portugal é uma república desde o início do século XX; as lutas contra povos que não seguiam a fé cristã; e o enfrentamento de terríveis perigos nas viagens marítimas.

Sabia?

O século XVI correspondeu ao ápice do Império Português, com a expansão em áreas dos continentes africano e asiático e a exploração econômica do Brasil. No entanto, em 1578, com o desaparecimento do rei D. Sebastião em uma batalha antes de deixar herdeiros, o país passou a ser governado por monarcas espanhóis.

4b. A fala sobre um povo esforçado, que serve à pátria, mas não encontra nos governantes e na elite uma recompensa, pode servir para se pensar a maneira desigual como se organizam as sociedades contemporâneas.

É lógico!

O estudo da rima pressupõe observar regularidades e irregularidades. É o reconhecimento de padrões que permite verificar se, do ponto de vista sonoro, o poema está ligado à tradição.

1a. Todas as estrofes dos dois poemas seguem o esquema ABABABCC.

Comente que estrofes de oito versos (oitava) com esse padrão de rimas recebem o nome de *oitava-rima*. *Os lusíadas* é composto de 1102 estrofes desse tipo. Talvez os alunos mencionem que, apesar de seguir o padrão, Castro Alves rimou "esmaga" com "vagas".

4. Resposta pessoal. É esperado que os alunos apontem o nacionalismo crítico, aquele que, diferentemente do ufanista, reconhece os problemas da pátria e vê a crítica como forma de melhorá-la.

3. Após anos de grandes feitos, as classes dominantes portuguesas haviam assumido uma postura materialista e egoísta. Em que trecho esse perfil se evidencia? Em "está metida / No gosto da cobiça".

4. Você acha que, por essas estrofes, *Os lusíadas* deixou de ser um texto nacionalista? Por quê?

5. Por muito tempo, as gramáticas se embasaram na língua usada em poemas como este e como "O navio negreiro" para determinar regras que indicavam o "português correto".

a) Por que foi importante superar essa concepção dos estudos da língua?

b) Como você estudou na **Leitura 1**, a poeta *slammer* Cristal se valeu de uma variante linguística que se distancia das variedades urbanas de prestígio. Deve-se atribuir isso à sua pouca experiência como autora? Por quê?

Por dentro do texto

2b. Não. Afirma-se que a desafinação da lira e a rouquidão da voz não se devem ao canto, mas aos ouvintes ("a gente surda e endurecida").

3a. O pronome *vós*, o vocativo *Rei* e os verbos flexionados na segunda pessoa do plural (*estais* e *sois*, no presente do indicativo, e *olhai* e *vede*, no imperativo).

1. A epopeia clássica caracteriza-se por ser o relato completo de uma ação por uma voz épica cuja função é meramente a de apresentar os fatos. Como *Os lusíadas* se afasta desse modelo? Afasta-se ao apresentar uma crítica, que é fruto de uma observação pessoal.

2. Nessas estrofes, a voz épica confessa à Musa (entidade que inspira o talento poético) a sensação de abatimento e cansaço.

a) Que imagens são usadas para sugerir essa ideia? As imagens da lira destemperada e da voz enrouquecida.

b) É correto afirmar, com base no texto, que o cansaço se deve ao enorme trabalho de composição literária que a voz épica está prestes a concluir? Justifique sua resposta.

3. A voz poética, nessas estrofes, dirige-se diretamente ao rei.

a) Quais marcas gramaticais indicam essa interlocução?

b) O propósito da fala dirigida ao rei é aconselhá-lo. Em linha gerais, qual é o conselho dado? Cuidar de seus súditos.

c) Qual é a função da terceira estrofe em relação a esse conselho?

4. Costuma-se dizer que o estudo dos textos literários do passado cumpre duas funções: a de nos contar como era esse tempo e a de permitir enxergar o nosso tempo a partir dele.

a) Quais elementos do texto nos revelam particularidades da sociedade portuguesa que não existem mais?

b) Quais elementos do poema poderiam nos servir para pensar nosso tempo?

Nesta atividade, o estudo da rima permitirá a comparação entre textos de diferentes épocas para análise de assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura expressa em língua portuguesa, com ênfase nos procedimentos estéticos, conforme prevê a habilidade EM13LP48. Caso deseje ler sobre a rima, sugerimos o artigo de Bráulio Tavares, "O jogo da rima", publicado na *Revista Educação*, disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/o-jogo-da-rima/> (acesso em: 23 jun. 2020).

SE EU QUISER APRENDER +

Antigas e novas explorações do som

A partir do Humanismo, na transição da Idade Média para a Idade Moderna, a poesia deixou de ser cantada acompanhada por instrumentos musicais. Nos saraus dos palácios, ela começou a ser lida ou declamada e, progressivamente, a musicalidade dos versos passou a depender da seleção e da organização das palavras segundo as práticas da modalidade escrita. No entanto, os versos ouvidos nos *slams*, nas batalhas de rima e no *rap* fogem dessa subordinação da linguagem oral, propondo um transbordamento verbal cuja reprodução dificilmente se alcança no texto escrito.

Vamos analisar esse aspecto apoiando-nos na rima, um recurso de musicalidade de grande importância tanto para a poesia erudita quanto para a popular. Para isso, revisitaremos os poemas lidos no capítulo.

1. Castro Alves e Camões manejaram a rima buscando a regularidade, que cria uma expectativa sonora a ser satisfeita.

a) Descreva como as rimas se organizam na primeira estrofe de cada poema e verifique se as demais estrofes seguem o mesmo esquema.

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

1b. O poeta valeu-se de inversões sintáticas: "Tu que, da liberdade após a guerra,"/Tu que, após a guerra da liberdade; "Foste hasteado dos heróis na lança"/Foste hasteado na lança dos heróis.

b) Releia a segunda estrofe da parte "VI" de "O navio negreiro". Qual expediente o poeta empregou para permitir a manutenção do esquema de rimas nos versos 13 e 14?

c) Na poesia ligada à tradição, costumam-se evitar as chamadas *rimas pobres*, que são aquelas que revelam pouco esforço criativo. É o caso, por exemplo, da rima entre palavras de mesma classe gramatical, palavras variantes, como *culpa* e *desculpa*, ou palavras com o mesmo sufixo, como *crueldade* e *lealdade*. O que você observa na primeira estrofe do poema de Castro Alves? E na de Camões?

1c. Nota-se, na primeira estrofe de "O navio negreiro", que o poeta buscou rimar palavras de classes gramaticais diferentes, uma escolha que revela grande perícia. Em *Os lusíadas*, parte das rimas ocorre entre palavras que se associam mais facilmente, como os substantivos "rudeza" e "tristeza", ainda que não sejam termos banais.

2. No poema "Dançando negro", de Éle Semog, predominam os versos brancos ou não rimados. Nesse tipo de verso, que se tornou mais comum a partir do século XIX, não há uma sonoridade obrigatória a ser satisfeita. O senso de musicalidade precisa surgir de outras referências.

a) Entre os versos 1 e 8, a conexão entre as palavras é dada pelo sentido, e não pela sonoridade. Como essa escolha se relaciona com o sentido construído?

b) Os fonemas **s** e **z** têm destaque nesses versos. Por que esse efeito condiz com a sugestão visual expressa nos versos?

c) Nos versos finais, porém, Semog opta pela rima. Que sentido esse contraste constrói?

2a. Os versos tratam de um corpo que dança em liberdade, o que condiz com a ausência de um padrão sonoro que submeteria o movimento a um determinado ritmo.

2b. Os sons sugerem fluidez, contribuindo para a imagem de uma dança liberta, entregue ao som dos atabaques.

2c. Os versos terminados na rima **-ão** impõem uma ruptura no fluxo do poema, fazendo contrastar a fluidez inicial com duas terminações muito acentuadas, no momento em que o eu lírico expressa sua recusa em ser tomado como exótico pelos olhos que o tratam como *show*.

3. Releia parte do poema da *slammer* Cristal Rocha.

"Aprendendo com An-ge-lá
tombando que nem Con-ká
dama de primeira classe nível Michelle O-ba-má."

3a. Esse efeito é construído pela transformação das últimas palavras dos versos em oxítonas para permitir que sejam cantados.

3b. Com a intenção de iniciar uma sequência de rimas nos versos seguintes.

a) A poesia se vale, frequentemente, de um efeito lúdico. Como ele é construído nesses três primeiros versos? Qual efeito esse recurso produz?

b) Nota-se o objetivo de destacar o fonema **a** também no verso "'nega maluca' te rotulará". Com qual intenção se faz tal destaque?

c) Considerando os dois versos anteriores e o posterior a "'nega maluca' te rotulará", qual seria a construção mais natural desse verso caso não se pretendesse destacar essa sonoridade? Por quê?

d) Quais são as demais rimas do texto?

3c. A construção com o verbo no presente do indicativo, como estão as demais formas verbais relativas à ação da mídia: *ignora*, *deturpa*, *estupra* e *banaliza*.

3d. Há rima entre *dom*, *Marrom* e *tom*; entre *chão*, *padrão* e *aceitação*; entre *apetece* e *escurece*; e entre *ponto* e *conto* (rima interna).

4. Éle Semog e a *slammer* Cristal preferiram não usar a regularidade das rimas, conforme faziam importantes poetas de épocas anteriores, como Camões e Castro Alves. Por que você acha que essa é uma opção frequente para os poetas contemporâneos?

4. As rimas regulares criam um padrão que se torna obrigatório, e o poeta precisa considerá-lo ao compor os versos, o que, em certa medida, pode restringir a liberdade de composição. Além disso, a regularidade soa, para muitos, como algo artificial, que deveria ser evitado.

Desafio de linguagem

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

Além da regularidade das rimas, as oitavas de Camões e de Castro Alves apresentam um padrão na métrica: todos os versos são decassílabos, isto é, têm dez sílabas poéticas. Com isso, cria-se uma melodia própria, cujo efeito é o prazer estético do ouvinte. Considerando essa qualidade do poema, você tem um desafio: forme um grupo e criem uma estrofe em oitava-rima. Se conseguirem, usem também a métrica fixa. O tema é livre.

EXPERIMENTANDO +

Neste capítulo, você está estudando artistas de várias épocas. Há em comum, nas obras em foco, a disposição de trazer para a literatura uma reflexão crítica sobre fatos sociais. De Camões à jovem *slammer*, a arte está se comunicando com seu tempo.

Mas será que os leitores estão atentos à literatura que se produz em sua época? Os leitores contemporâneos conhecem a poesia e a prosa que estão sendo produzidas hoje? Valorizam a discussão que muitas das produções promovem? Vamos iniciar a segunda parte do capítulo refletindo sobre isso.

Nesta etapa, os alunos farão atividades que estimulam a reflexão sobre as relações de poder que permeiam a literatura. Como preveem as habilidades EM13LGG202 e EM13LGG203, vão analisar a circulação da literatura (e da arte em geral) e os processos de disputa por legitimidade. Estamos apoiados na ideia defendida pela BNCC de que "é preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertenças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados" (p. 487).

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

MODERNA

E SE A GENTE...
FIZESSE UMA ENQUETE?

Nesta seção, em diálogo com a habilidade EM13LP33, os alunos vão elaborar e aplicar uma enquete e realizar o tratamento e a análise dos dados obtidos para investigar um importante aspecto do tema em estudo.

O objetivo desta atividade é produzir uma enquete para pesquisar se os brasileiros conhecem a literatura produzida hoje no país e como a avaliam.

Sugerimos que a turma seja dividida: enquanto um grupo maior realiza as etapas 1 e 2, um grupo menor pode se encarregar das etapas 3 e 4 e, posteriormente, apresentar as soluções. Este grupo precisará ter acesso à internet.

Etapa 1 – Planejamento da enquete

Nesta etapa, a turma deve planejar as perguntas que serão feitas, definir os grupos a ser entrevistados e pensar nas formas de acessar esses grupos.

1. **O objetivo da enquete é aferir a familiaridade de diferentes segmentos populacionais com a literatura brasileira contemporânea.**
   - **a)** Pensem em perguntas que possam produzir informações sobre essa relação. Por exemplo, em um primeiro momento, procurem descobrir quais nomes os entrevistados citariam espontaneamente ao ser interrogados sobre os autores de literatura que conhecem. Depois, quais indicariam se o recorte fosse "autores que produzem hoje".
   - **b)** Formulem as perguntas de modo a conseguir transformar as respostas em dados numéricos:
     - Perguntas cujas respostas sejam "sim" ou "não", "concordo" ou "discordo" etc.
     - Perguntas com listas de opções: por exemplo, "gosto muito", "gosto", "não gosto", "não conheço".
     - Perguntas com respostas pontuais: por exemplo, "cite três autores contemporâneos que, em sua opinião, produzem obras críticas".
   - **c)** Verifiquem se vale a pena apresentar um ou mais exemplos de produção contemporânea (um miniconto ou poema curto, por exemplo) para avaliação dos leitores.
   - **d)** Perguntem aos entrevistados se eles frequentam *slams*, saraus, batalhas de rimas, batalhas de repentes etc.
2. **Agora é preciso definir os segmentos da população que devem responder à enquete: estudantes do Ensino Médio? Estudantes universitários? Estudantes de Letras? Professores? Jornalistas? Frequentadores da biblioteca municipal? A pesquisa por grupos permitirá comparações.**
3. **Este é o momento de selecionar as ferramentas que possibilitam a coleta de informações. No caso da enquete eletrônica, procurem plataformas gratuitas na internet. Se tiverem dificuldade com a operação dessas ferramentas, pesquisem tutoriais em vídeos para auxiliá-los.**

Etapa 2 – Preparação e aplicação da enquete

Nesta etapa, vocês devem planejar a aplicação da enquete. Elaborem uma estratégia para que ela chegue aos diferentes grupos definidos. Para entrevistar um grupo de estudantes universitários de literatura, por exemplo, é possível abordá-los usando páginas de centros acadêmicos das faculdades de Letras em redes sociais. Em alguns casos, vocês podem optar por fazer a pesquisa presencialmente (entrevistar pessoas que frequentam a biblioteca municipal, por exemplo). Lembrem-se de que, para obter uma amostragem significativa, a enquete tem de atingir muitas pessoas.

Com as perguntas prontas e a estratégia de abordagem definida, iniciem a coleta de dados, considerando o prazo dado pelo professor.

Etapa 3 – Compilação e análise das informações

Neste passo, vocês devem analisar o conjunto de dados obtidos.

1. **Preparem gráficos com os resultados da enquete por segmentos.**
2. **Preparem também gráficos que estabeleçam comparações.**
3. **Façam uma rigorosa revisão do material para verificar se não houve algum equívoco no lançamento das informações.**

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

Etapa 4 – Divulgação dos resultados

Os resultados deverão servir a duas finalidades.

Divulgação pública: Façam uma exposição, na escola, dos gráficos produzidos. Para acompanhá-los, criem um texto de apresentação explicando a atividade. Façam também um convite para o público conhecer novos autores. Vocês podem utilizar fotografias das capas de obras contemporâneas para que os visitantes entrem em contato com autores e títulos.

Discussão dos resultados: Vocês se dedicaram a responder a uma pergunta. O que a enquete "contou" para vocês? Organizem uma roda de conversa para falar sobre o processo de levantamento de dados e sobre a análise que pode ser feita a partir deles.

É lógico!

A discussão dos resultados da enquete envolve a decomposição dos dados em partes menores e o reconhecimento de seu significado específico. Depois, é preciso associar todos os dados para fazer uma leitura global das informações obtidas pelo processo de pesquisa.

Discussão dos resultados – Um dos propósitos da conversa final é ajudar os alunos a ter consciência do processo de realização da coleta de dados, observando em que medida pode ser considerada um instrumento confiável para uma análise da questão proposta: O recorte dos grupos se mostrou adequado ao objetivo? O número de entrevistados é suficiente para uma visão ampla do segmento? Algum evento pode ter levado à distorção dos dados? Esses e outros aspectos contribuem para que o aluno leia, de maneira mais crítica, os dados que são apresentados por meio de enquetes pela imprensa. A conversa serve, ainda, para uma observação do papel da literatura na vida das pessoas, antecipando as duas leituras que se farão na sequência.

LEITURA 6

Sugerimos que os alunos assistam ao vídeo para observar os elementos cinésicos envolvidos na fala de José Miguel Wisnik (postura, gestualidade e expressão facial), que contribuem para o valor persuasivo do discurso, e a reação do público a essa fala.

Leia, a seguir, a transcrição de parte da conferência de encerramento da Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) 2015, que homenageou o escritor modernista Mário de Andrade. Após retomar os projetos de Mário para a educação, o professor, ensaísta e músico José Miguel Wisnik expressou sua opinião sobre a cultura no país e finalizou sua participação cantando os versos de "Garoa do meu São Paulo", poema de Mário de Andrade.

> [...] eu diria que o projeto de Mário pra educação é... nós podemos ler hoje o que seria aquilo que nenhum partido político tem assumido com vontade política suficiente e que resulta desta visão da conjunção do melhor e do pior do Brasil, que seria educação e cultura como luxo para todos. Este é o projeto subjacente que faria o Brasil renascer de si mesmo. Esta é a crença de alguém que acredita que somos um povo criador, um povo que gosta de jogar, de criar e de inventar e que seria capaz de proezas civilizacionais incríveis se algum gênio do óbvio oculto tivesse a capacidade de juntar esses dois fios, educação e cultura, em vez de fazer tudo como agora para jogar a juventude pobre, negra e mestiça no esgoto das prisões que é este [inaudível sob aplausos].

ZANONE FRAISSAT/FOLHAPRESS

Garoa do meu São Paulo,
– Timbre triste de martírios –
Um negro vem vindo, é branco!
Só bem perto fica negro,
Passa e torna a ficar branco.

Garoa do meu São Paulo,
– Londres das neblinas finas –
Um pobre vem vindo, é rico!
Só bem perto fica pobre,
Passa e torna a ficar rico.

Garoa do meu São Paulo,
– Costureira de malditos –
Vem um rico, vem um branco,
São sempre brancos e ricos...

Garoa, sai dos meus olhos.

FLIP 2015 – "CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO: MÁRIO DE CORPO INTEIRO" POR JOSÉ MIGUEL WISNIK. *GGN*, 10 jul. 2015. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/flip-2015-conferencia-de-encerramento-mario-de-corpo-inteiro-por-jose-miguel-wisnik/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Subjacente: implícito, que está sob o evidente.

Martírios: sofrimentos intensos.

Investigue

A conferência de Wisnik foi realizada em uma das edições da Flip. O que acontece nesse festival literário?

Investigue. A Festa Literária Internacional de Paraty é um evento anual, composto de palestras, oficinas literárias, discussões e eventos paralelos dedicados a crianças e jovens. Cada edição homenageia um autor brasileiro e reúne escritores e especialistas do Brasil e de outras partes do mundo. O evento propõe a ocupação do espaço público da cidade fluminense de Paraty, favorecendo a conexão do público com a arte.

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

1. Segundo Wisnik, Mário acreditava na importância de um projeto que aliasse cultura e educação como forma de aproveitar o potencial criativo do brasileiro.

Por dentro do texto

2. Sugestão: A educação e a cultura têm sido mantidas como um luxo, no sentido de ser algo para privilegiados, mas deveria, segundo o professor, ser um luxo, no sentido de algo que aumenta o prazer e o conforto, para todos.
4. A canção se vale da imagem da garoa paulistana, que camufla os conflitos de raça e de condição econômica ao ocultar a diversidade e, com isso, sugere um convívio democrático. Assim, os versos reforçam a crítica feita e a associam não apenas à opinião de Wisnik, como também à de Mário de Andrade.

1. **Qual era, segundo a explicação de José Miguel Wisnik, o projeto de Mário de Andrade para o Brasil?**

2. **Como você entende a afirmação de que a educação e a cultura deveriam ser "um luxo para todos"?**

3. **A inexistência de um projeto de educação e cultura eficiente, para Wisnik, é intencional.**

a) Qual trecho da conferência sugere, de modo mais claro, essa intencionalidade?

3a. A expressão "fazer tudo como agora para".

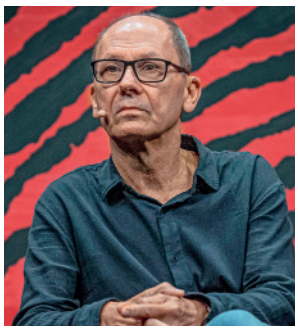
b) Qual seria a intenção oculta na manutenção de um sistema de educação falho?

3b. Garantir a permanência de privilégios por meio da exclusão do povo negro e mestiço.

c) Qual expressão Wisnik emprega para satirizar aqueles que não conseguem perceber a importância de unir educação e cultura? Ele os chama de "gênio do óbvio oculto".

4. **Por que cantar os versos do poema "Garoa do meu São Paulo" é um recurso persuasivo eficaz?**

Biblioteca cultural



EDUARDO ANIZELLI/ FOLHAPRESS

Você pode ouvir algumas das canções compostas por José Miguel Wisnik acessando: <https://musicabrasilis.org.br/compositores/jose-miguel-wisnik> (acesso em: 3 set. 2020).

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. É esperado que os alunos recuperem informações que atestam que os jovens negros e mestiços têm menos acesso ao Ensino Superior, além de ser as principais vítimas da violência. É importante que, independentemente do posicionamento assumido, tomem essas informações como fatos.

1. **Você concorda com a opinião expressa por Wisnik de que os erros na condução das políticas públicas voltadas à educação prejudicam sobretudo a "juventude pobre, negra e mestiça"?**

2. **Você acha que os *slams* podem contribuir positivamente para a superação da cultura excludente de que fala Wisnik?**

2. Resposta pessoal.

Estimule os alunos a retomar as características do *slam* como competição que atrai principalmente os jovens, permitindo a expressão livre dos seus pontos de vista numa linguagem com a qual se identificam. Além de valorizar o jovem como produtor de conteúdo, os *slams* aproximam toda a audiência da literatura, potencializando o desejo de conhecer outros objetos culturais.

3. **O contato com a literatura publicada, como o conto "Curso superior", de Marcelino Freire, e o poema "Dançando negro", de Éle Semog, também teria esse efeito? Por quê?**

Resposta pessoal.

É interessante que os alunos notem que a cultura deveria ser democrática, isenta de grupos a que caberia o consumo de apenas determinados tipos de objeto cultural. O acesso aos livros publicados e o desenvolvimento do senso estético necessário à sua fruição deveriam ser generalizados, sem depreciar outros tipos de cultura.

Sabia?

Mário de Andrade (1893-1945) foi poeta, contista e romancista, crítico de arte, pesquisador do folclore brasileiro e musicólogo. Além disso, exerceu cargos públicos voltados ao desenvolvimento da cultura. Foi um dos fundadores e o primeiro diretor do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, além de um dos elaboradores do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e seu diretor. Criou, ainda, a Sociedade de Etnografia e Folclore, entre outras iniciativas.

A atividade propõe uma análise intertextual entre dois manifestos artísticos. Alunos que já tenham estudado o Modernismo provavelmente contarão com mais referências para a abordagem, mas as questões foram montadas de modo que todos os alunos aproveitem a leitura. Se desejar aprofundar a relação entre os textos, sugerimos a consulta ao artigo de Gilvan P. Ribeiro e Ricardo Ibrhaim M. Domingos, "A atitude antropofágica: devorar é a melhor maneira de significar", publicado na revista *Ipotesi* (Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 69-80, jan./jun. 2013).

LEITURA 7

Em 1922, a Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, deu origem ao Modernismo brasileiro. Em 2007, apropriando-se dessa importante referência cultural da elite, grupos da periferia paulistana organizaram a Semana de Arte Moderna da Periferia. E, assim como os modernistas contaram com manifestos – entre eles, com lugar de destaque, o *Manifesto antropófago*, de Oswald de Andrade –, o grupo também se valeu desse gênero textual para anunciar seus propósitos.

Em "Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais", a professora Regina Dalcastagnè discute a disputa por espaço e legitimidade na cena literária brasileira (*Iberic@l*, n. 2), disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> (acesso em: 29 jul. 2020).

Leia, a seguir, o *Manifesto da antropofagia periférica*, escrito pelo poeta e agitador cultural Sérgio Vaz.

> A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor. Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.

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

A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade. Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula.

Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção. Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nasce da múltipla escolha.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer. Da poesia periférica que brota na porta do bar.

Do teatro que não vem do "ter ou não ter...". Do cinema real que transmite ilusão.

Das Artes Plásticas, que, de concreto, quer substituir os barracos de madeiras.

Da Dança que desafoga no lago dos cisnes.

Da Música que não embala os adormecidos.

Da Literatura das ruas despertando nas calçadas.

A Periferia unida, no centro de todas as coisas.

Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala.

Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala.

É preciso sugar da arte um novo tipo de artista: o artista-cidadão. Aquele que na sua arte não revoluciona o mundo, mas também não compactua com a mediocridade que imbeciliza um povo desprovido de oportunidades. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução.

Contra a arte domingueira que defeca em nossa sala e nos hipnotiza no colo da poltrona.

Contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para o acesso à produção cultural.

Contra reis e rainhas do castelo globalizado e quadril avantajado.

Contra o capital que ignora o interior a favor do exterior. Miami pra eles?

"Me ame pra nós!".

Contra os carrascos e as vítimas do sistema.

Contra os covardes e eruditos de aquário.

Contra o artista serviçal escravo da vaidade.

Contra os vampiros das verbas públicas e arte privada.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.

É TUDO NOSSO!

VAZ, Sérgio. *Manifesto da antropofagia periférica*. São Paulo, 18 set. 2007. Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/sergio-vaz-manifesto-da-antropofagia-periferica/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

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

Biblioteca cultural

MARLENE BERGAMO/FOLHAPRESS

Sérgio Vaz é uma voz importante da "literatura marginal", expressão que tem sido usada para falar da literatura que apresenta temas, linguagem e personagens ligados a algum contexto de exclusão social. Conheça alguns textos do poeta em: <http://notaterapia.com.br/2020/05/04/os-15-melhores-poemas-de-flores-de-alvenaria-de-sergio-vaz/> (acesso em: 24 jun. 2020).

Papo aberto sobre o texto

1. **O manifesto é um gênero ligado à posição vanguardista. Qual é a mudança cultural defendida pelo poeta Sérgio Vaz?**
Sérgio Vaz defende a valorização da arte da periferia, feita por artistas que não se submeteram à indústria cultural.
2. **Com base no primeiro parágrafo, você diria que o manifesto chama a periferia para o confronto com a elite? Por quê?**
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam negativamente, considerando que o poeta pede um "futuro limpo" para "todos os brasileiros". Ele deseja, portanto, a inclusão da periferia, e não o conflito.
3. **Releia o parágrafo 14. Qual concepção de arte está implícita na descrição do artista desejado por Sérgio Vaz?**
3. Vaz defende a arte engajada, que contribua para o desenvolvimento do espírito crítico das pessoas ("que não compactua com a mediocridade").
4. **Você acha justa a crítica contida em "Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala"? Por quê?**
4. Resposta pessoal.

! Verifique se os alunos entendem que "vigente" significa "que está em aplicação" e se levam em conta o fato de que Vaz trata as produções artísticas em circulação na sociedade como um bloco uniforme. Assim, embora seu comentário seja válido para a cultura de massa e para algumas produções da arte erudita, deixa de considerar outras produções, feitas por artistas que não são da periferia, mas que também apresentam um ponto de vista crítico em relação aos temas que cita, como Marcelino Freire e Éle Semog.

Por dentro do texto

1. Sugestões: Sérgio Vaz deseja que os indivíduos da periferia tenham acesso aos bens culturais que hoje são próprios da elite, como as universidades, e possam associar sua cultura com a dela (instrumentos da música popular e clássica).

1. **No segundo parágrafo do manifesto, defende-se "Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula". Explique, com suas palavras, esse ponto de vista.**

2. **Segundo o manifesto, é preciso se colocar "Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção".**

a) Qual aspecto da arte vigente é criticado no terceiro parágrafo? A legitimação de um único tipo de arte.

b) Como os parágrafos 4 a 10 complementam a crítica feita nele?

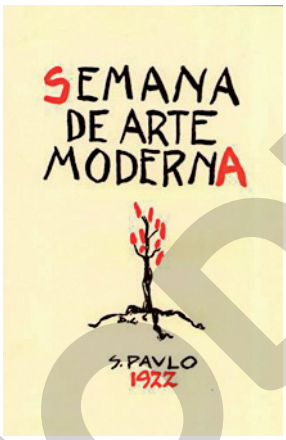
c) A frase "Do teatro que não vem do 'ter ou não ter…'" estabelece intertextualidade com "Ser ou não ser, eis a questão", enunciada pelo personagem Hamlet, na peça homônima de Shakespeare. Com qual intenção foi distorcida?

3. **Explique a afirmação feita em "Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala".**

4. **Sérgio Vaz dialogou com o *Manifesto antropófago*, que o modernista Oswald de Andrade publicou em 1928. Esse manifesto defendia que os brasileiros se apropriassem do que havia de mais atual na arte europeia e que deglutissem essas referências – à maneira dos rituais antropofágicos – para reinventá-las conforme seus próprios impulsos e criar algo genuinamente nacional.**

a) Observe os cartazes de divulgação da Semana de Arte Moderna e da Semana de Arte Moderna da Periferia. Como o cartaz de 2007 realiza a antropofagia?

INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

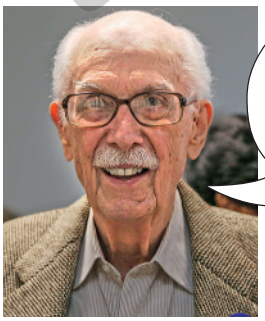


COOPERIFA

b) Em seu manifesto, Oswald critica a influência da cultura europeia sobre as produções intelectuais brasileiras, atacando-a por prejudicar a construção identitária. Como essa ideia é "deglutida" por Sérgio Vaz? O poeta também tem como foco a discussão da construção identitária brasileira, mas agora tendo como alvo de crítica a tradição literária brasileira, considerada elitista, e a cultura de massas.

Bate-papo de respeito

ALEX SILVA/ESTADÃO CONTEÚDO



As pessoas
são frequentemente vítimas de
uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que
o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens
fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde.
Mas será que pensam que o seu semelhante
pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir
os quartetos de Beethoven?

Antonio Candido (1918-2017), foi professor e autor de obras fundamentais da crítica literária brasileira.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

Você concorda com Antonio Candido? Acha que o direito à arte, especialmente à literatura, é tão fundamental quando o direito à alimentação e à saúde? Reúna-se em grupo para discutir as questões.

Você pode acessar o artigo de Antonio Candido em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf> (acesso em: 24 jun. 2020).

O **manifesto** é um texto argumentativo que expressa as propostas de um grupo com intenção de impactar os interlocutores em relação a um tema e chamá-los à participação em determinado movimento. A linguagem do manifesto depende de seu tema e objetivo; um manifesto cultural aceita formulações criativas e mais informais, enquanto um manifesto político tende a se adequar rigorosamente à linguagem formal.

2b. O poeta expõe como as várias artes deveriam proceder para que fossem válidas para a sociedade como um todo.

2c. A distorção da frase expressa uma crítica à priorização dos bens materiais e, nesse contexto, às peças de teatro de valor elevado, que excluem grande parte dos possíveis espectadores.

Se achar conveniente, comente que Oswald de Andrade, no *Manifesto antropófago*, também retomou a frase de Hamlet. No caso, usou "Tupi, or not tupi that is the question" para discutir a identidade do brasileiro, um dos pontos centrais de seu manifesto.

3. Sérgio Vaz critica o artista que não é capaz de reconhecer as demandas da sociedade e produz uma arte alienada.

4a. O cartaz de 2007 retoma a imagem usada em 1922, mas a reinventa, trocando a árvore minguada por uma frondosa e cheia de frutos, que sugere a força da arte periférica.

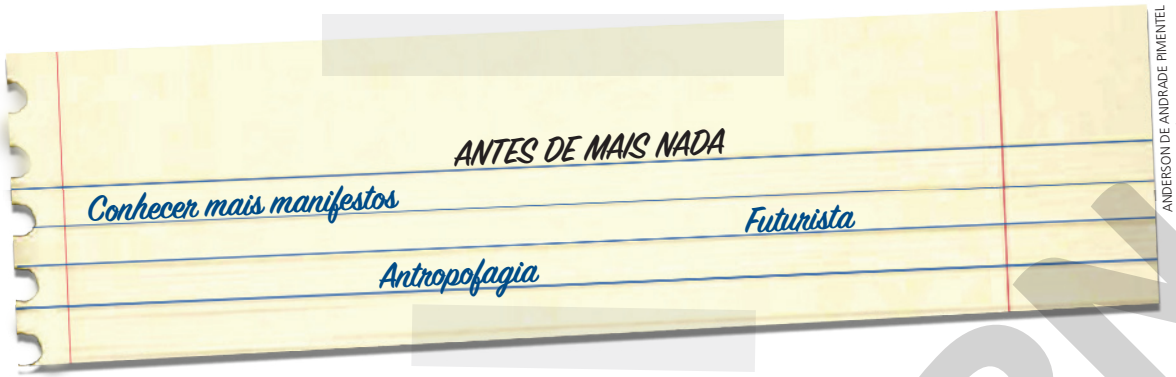
Bate-papo de respeito — Veja orientação para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

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

EXPERIMENTANDO ESCREVER UM MANIFESTO

Ao longo do capítulo, você refletiu sobre o diálogo da literatura com questões sociais. Agora, em grupo, escreva um manifesto, considerando **um** dos contextos a seguir.

- Os estudantes de sua escola não têm mostrado interesse pela literatura e vocês querem convocá-los a se engajar na prática da leitura literária.
- Os estudantes de sua escola já são leitores assíduos e vocês querem estender essa possibilidade a jovens de outras escolas da região.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

1. Tenham clareza quanto ao objetivo do manifesto: O que vocês vão criticar? Que situação vocês querem mudar?
2. Reflitam sobre o conteúdo que vão declarar: Qual é a proposta de vocês? Como vocês podem justificá-la?
3. Analisem as características de seus interlocutores: Que tipo de cultura os jovens que vocês desejam atingir consomem? Quais hábitos podem ser modificados?
4. Reflitam sobre as estratégias: Como convidar as pessoas a participar do movimento que vocês propõem?
5. Decidam qual será o estilo do manifesto, considerando as características de seu grupo: Que estilo de manifesto expressaria melhor o espírito dos integrantes da equipe? Mais formal, focado nos argumentos? Mais poético, construído com imagens interessantes, jogos linguísticos e outros recursos da linguagem literária? Mais irônico, apostando na crítica? Independentemente dessa escolha, o texto deve declarar, de modo enfático, um posicionamento.
6. Definam, com base no item anterior, como o texto será organizado. Além de parágrafos, ele pode incluir tópicos, caso haja informações a listar.

Momento de elaborar

1. No primeiro parágrafo, os manifestantes costumam se apresentar. Isso pode ser feito por meio do nome de uma agremiação, quando for o caso, ou pela identificação daquilo que une as pessoas que se juntaram pela causa. Por exemplo: amantes dos animais, defensores do Rio Doce etc.
2. Ao longo dos parágrafos seguintes, deve ser apresentada a causa que está mobilizando os manifestantes, suas preocupações e suas propostas.
3. O último parágrafo deve buscar produzir um efeito marcante sobre o leitor, que deve finalizar a leitura considerando a discussão válida e refletindo sobre o que foi proposto.
4. O manifesto deve receber um título que evidencie seu tema. Em geral, é empregada a palavra "manifesto".
5. A linguagem do texto vai variar em função do estilo escolhido e do tema do manifesto. O de Sérgio Vaz, ligado ao plano da cultura, valeu-se de um estilo mais original, com passagens sarcásticas e construções criativas. Todavia, não é incomum que os textos desse gênero mantenham uma formulação mais parecida com as do artigo de opinião, centradas no argumento e expressas em um estilo mais formal.
6. Independentemente do estilo, espera-se que o manifesto empregue a linguagem monitorada. Não se esqueçam de fazer uma boa revisão textual.

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

MODERNA

Momento de avaliar

Troquem o texto com um grupo parceiro e iniciem a avaliação com uma leitura atenta e a observação dos critérios do quadro. Definam quatro comentários a ser apresentados para o grupo avaliado. Eles podem se referir tanto a aspectos bem resolvidos quanto àqueles que precisam ser aprimorados.

1	O objetivo do manifesto é facilmente identificado?
2	O conteúdo do texto explica por que os manifestantes se preocupam com a questão posta?
3	Há uma proposta de atuação e argumentos que a justifiquem?
4	Notam-se estratégias para convencer o leitor a aceitar a validade da questão colocada e a refletir sobre as propostas feitas?
5	O manifesto conta com um título que esclarece seu objetivo?
6	O propósito do manifesto, o estilo escolhido e a linguagem empregada são coerentes entre si?
7	A linguagem é monitorada e houve revisão cuidadosa do texto?

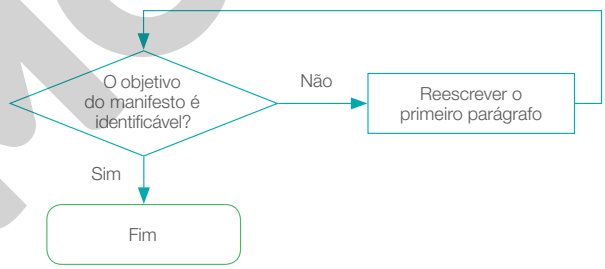
Depois, façam uma nova leitura para verificação de eventuais falhas na ortografia, segmentação, concordância verbal e nominal e regência verbal e nominal.

Por fim, em uma terceira leitura, observem dois aspectos específicos:

- o uso de pronomes para retomar informações – verifiquem se os referentes estão claros e se é possível substituir por pronomes palavras desnecessariamente repetidas;
- o uso de conectores para relacionar as informações do texto – analisem se há conectores construindo relações de sentido entre as partes e sugiram inclusões ou trocas se perceberem falhas.

É lógico!

Os critérios indicados no quadro de avaliação podem ser representados em um algoritmo para você orientar sua produção. Veja como começaria um fluxograma desse tipo:



Momento de apresentar

Um representante de cada equipe deve ler o manifesto para a turma e, depois, o grupo responderá a eventuais dúvidas sobre o texto.

Após a leitura, vocês devem decidir juntos como publicar os manifestos. Vale a pena divulgar todos eles ou preferem eleger um e investir nessa divulgação?

Decidam também qual será a estratégia para atingir os interlocutores. Se o público estiver na escola, vocês podem, com a concordância da instituição, passar nas salas de aula para ler o manifesto, ler o texto em voz alta na hora do intervalo, afixá-lo em murais etc. Se os interlocutores forem estudantes de outra escola, vocês podem pedir ajuda ao grêmio dessa escola para divulgá-lo em um grupo de mensagens ou murais ou, ainda, combinar um encontro entre comissões para programar uma ação conjunta, por exemplo.

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

Como aponta a estudiosa Maria Cecília C. C. de Souza, a cultura *hip-hop* tem conseguido chamar os estudantes para usar suas competências linguísticas a serviço da fala pública e da autoafirmação como sujeitos políticos. Nesta atividade, evitamos detalhar as regras para deixar a organização do *slam* a cargo dos alunos, favorecendo seu protagonismo e o trabalho em equipe, e para não inviabilizar o evento propondo algo em desajuste com as características da escola. Avalie se, em sua região, seria interessante estimular outras manifestações poéticas.

Um *slam* na escola

O desafio de participar de uma competição de poesia é assustador para você?

Muitos jovens encontram nos *slams* a oportunidade de expressar seus pontos de vista e de superar a timidez. O momento da *performance* é também um momento de atuação.

Neste projeto, vocês vão criar um evento de *slam* na escola, aberto aos alunos de todas as séries. Engaje-se em uma das equipes de trabalho ou seja um dos competidores.

Equipe de planejamento

Essa equipe planejará o evento em parceria com os professores de Língua Portuguesa e Arte e o coordenador. Será preciso definir a data do evento, onde ocorrerá e seu regulamento. A equipe deverá fazer pesquisas em notícias, reportagens, *sites* e programas de *slams*, como o *Manos e minas*, para descobrir quais são as regras mais frequentes na apresentação e no julgamento: Quantos são os participantes? Como é feita a escolha deles? Quanto tempo dura a apresentação? Há um tema comum? O texto precisa estar decorado? Quantas etapas ocorrem? Como é feita a classificação? Algum tema é proibido? Como o público deve se comportar?

O resultado desse planejamento deve ser entregue à equipe de execução para que inicie a próxima etapa.

Equipe de execução

Essa equipe deverá pôr em prática o que foi planejado pelo grupo anterior: organizar o espaço, providenciar o equipamento necessário e produzir um documento com as regras da competição, que precisam ser conhecidas antecipadamente pelos participantes. Deverá, também, escolher um apresentador e prepará-lo para conduzir o evento.

No dia da competição, terá de estar na escola antes do horário de início para garantir que tudo esteja pronto quando o público chegar e, durante o evento, precisará garantir que todos os possíveis problemas sejam resolvidos.

Equipe de divulgação

Essa equipe se ocupará da produção de peças publicitárias para atrair os participantes e o público. É preciso sondar os interessados em participar do evento e, se houver poucos colegas decididos a competir, investir no convencimento daqueles que possam aceitar o desafio.

A equipe também pode planejar a exibição de alguns vídeos com *performances* antes e durante o evento para familiarizar os colegas com a cultura dos *slams*, sobretudo se for algo inédito para eles. Além dos vídeos disponíveis na internet, pode procurar *slammers* e pedir que gravem convites para os alunos da escola. Depois, deve fazer esses convites circularem por meio de aplicativos de mensagens ou páginas em redes sociais.

Se desejar ler mais sobre o uso da linguagem oral na escola como forma de participação política, consulte o artigo "A dignidade da palavra e a escola", da especialista citada (*In*: LAUAND, Jean (org.). *Filosofia e educação*: estudos 6. São Paulo: Factash/CEMOrOc, 2008. p. 87-98).

Competidores

Os competidores são as figuras mais importantes do evento.

Para participar, precisarão ficar atentos às regras que serão divulgadas. Elas indicarão como se inscrever e aquilo que é esperado para a *performance*.

Depois, terão de preparar o poema e ensaiar várias vezes a *performance*. Assistir a vídeos de *slammers* experientes pode ser uma maneira eficaz de conhecer algumas estratégias novas e aprimorar pontos da apresentação.

Se houver bom envolvimento da turma e interesse pela poesia, promova outras edições para que mais alunos possam participar.

Equipe de documentação

Essa equipe ficará responsável por fazer a cobertura do evento. Entrevistará os encarregados da preparação, execução e divulgação para mostrar os bastidores da competição, além de registrar as *performances* e entrevistar os competidores.

Esse material poderá resultar em uma reportagem escrita ou filmada, conforme a escolha da equipe. Será preciso também encontrar um meio de divulgá-la para a comunidade escolar.

BERTHEIA/ FOTOARENA

Recado final

O espaço público precisa ser ocupado por todos nós. Nele cabem práticas culturais diversas, que necessitam coexistir igualmente legitimadas e livres de qualquer estigmatização. Precisamos ter acesso a todos os bens culturais – apresentação de orquestra sinfônica, *slams*, *shows* de artistas diversos, peças teatrais, filmes, contação de histórias, exposição de artes plásticas e todas as outras possibilidades – para que possamos escolher as que nos dão mais prazer e nos fazem pensar. Como sugere Sérgio Vaz, no *Manifesto antropofágico da periferia*, recuse o "colo da poltrona". Pesquise as ofertas de cultura, vá para a rua e ocupe os espaços.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**.

Kiaaaai: o grito das lutas

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.

Fala aí!

Você já viu algum esporte em que os atletas gritam antes, durante e/ou depois da execução dos movimentos? E quem assiste a um esporte em que também se expressa pelo grito? Por que você acha que isso ocorre?

Para você, qual é a função do grito? Por meio do grito podemos expressar nossas opiniões, sentimentos e emoções? Qual é o papel dele nas artes marciais?

O grito nas práticas corporais é realizado para liberar energia, aumentar a força, aliviar a tensão, melhorar a *performance*, intimidar o adversário, lidar com a raiva, exprimir dor, enfim, para expressar uma infinidade de sentimentos e até mesmo auxiliar na execução das ações.

Neste capítulo, você compreenderá a função do grito nas diferentes práticas corporais e, de modo mais específico, no campo das artes marciais.

Fala aí! Os alunos devem responder com base em conhecimentos prévios sobre as diferentes modalidades esportivas com que já tiveram contato. Poderão citar o levantamento de peso, o saque do tênis, o momento antes do salto com vara, o início da luta huka-huka, a marcação de ponto no vôlei, o grito de guerra das torcidas, o *haka* do rúgbi, entre outros.

LEITURA

Os dois textos a seguir ajudarão a compreender a função e os efeitos do grito na *performance* dos atletas.

Reconhecer, valorizar, fruir e produzir diferentes formas de expressões corporais, verbais e artísticas ampliam a compreensão dos alunos a respeito da gestualidade e das dinâmicas sociais relacionadas às práticas corporais. Para desenvolver a experiência do grito dentro do campo artístico, neste capítulo, os alunos são motivados a compreender o grito nas práticas corporais, de modo mais específico no campo das lutas. *Kiai* é o nome dado ao grito que se emite, nas artes marciais, durante a execução dos golpes ou em outros momentos, como ao pontuar ou vencer o combate. A partir do olhar das artes marciais como manifestação artística é que delineamos o capítulo, dando destaque à análise técnica, expressiva, estética e política do *kiai*. Como a arte marcial, especialmente do *kendo*, será trabalhada com os alunos, é importante que eles cuidem da própria segurança e integridade física, bem como respeitem os limites dos colegas. No final, serão convidados a posicionar-se criticamente diante de diferentes assuntos, realizando uma criação artística por meio da fotografia do corpo e da escrita para demonstrar sentimentos e emoções expressos pelo grito em uma exposição aberta à comunidade. Assim, desenvolveremos principalmente as habilidades EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG603 e EM13LGG703.

Texto 1

Série Ciência do Esporte mostra a eficiência do grito dos atletas

Tênis, halterofilismo e luta são alguns dos esportes em que os gritos dos atletas são mais audíveis. Mas esses berros aumentam de forma efetiva a *performance* física? [...]

Para testar a efetividade dos gritos, o produtor John Brenkus trouxe para seu galpão de estudos o lutador Paul Pumphrey. Recordista mundial na quebra de placas de concreto, Pumphrey tem a impressionante marca de 23 placas destruídas com apenas um golpe. Ele tradicionalmente usa o grito, também chamado de *Kiai*, um termo de artes marciais japonesas que se refere à exteriorização da energia corporal.

No teste, duas pilhas idênticas, cada uma com 15 placas de concreto, foram preparadas para Pumphrey destruir. Uma enquanto gritava a plenos pulmões, outra em silêncio total. Os cientistas da série colocaram um acelerômetro em Paul para medir a velocidade dos seus antebraços no ato da quebra. Medidores de carga sobre as pilhas vão medir a força gerada pelos golpes.

Quando gritou, Paul alcançou incríveis 900 kg de força e destroçou a pilha inteira de placas de concreto. Sem gritar, Paul não conseguiu quebrar toda a pilha de tijolos de concreto e gerou 25% menos força, alcançando 680 kg. O mito está provado.

Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/programas/corujao-do-esporte/noticia/2012/04/serie-ciencia-do-esporte-mostra-eficiencia-do-grito-dos-atletas.html>. Acesso em: 15 jun. 2020.

IVAN_KISLITSIN/SHUTTERSTOCK

Texto 2

KIAI [Japão] – ou KI-YA. É normalmente entendido como o "grito" desferido por artistas marciais, na verdade tem um significado mais profundo. A expressão pode significar "espírito unificado ou concentrado" ou "energia em harmonia". [...]

Nas artes marciais é uma forma de canalizar energia ao se efetuar um golpe. Serve também para sincronizar a respiração com os movimentos do corpo.

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

Também pode ser usado de forma estratégica, pois pode induzir o inimigo a iniciar seu movimento, revelando sua intenção.

O grito deve nascer no baixo-ventre [...], cerca de três dedos abaixo do umbigo, região onde se localiza o nó da faixa. Ocorre em duas fases:

- Fase de preparação: consiste da contração dos músculos abdominais e inspiração profunda, em que a mente prepara o corpo para um surto de energia.
- Fase de impulso: fase de expiração, em que o ar é violentamente expulso.

Tipos de Kiai

- Kiai de ataque: serve como uma preparação para o combate ou para um ataque, e como uma forma de concentração. Tem um tom explosivo crescente.
- Kiai de reação: serve para criar uma sensação de desapontamento no adversário porque revela a sua intenção. Tem um som oco, pesado e intenso.
- Kiai de vitória: serve para aliviar a tensão muscular e exprimir a vitória. É alto e agudo, e vem do plexo solar como se fosse uma risada [...].
- Kiai oculto (sombra): é como se fosse um murmúrio ("humm"), que serve para expulsar energia negativa do corpo e da mente.
- Kiai silencioso: usado em técnicas de meditação.

KIAI-KEIKO [Japão] – ou KIAIDO. É um treinamento especial para o aprendizado do Kiai.

KIAP [Coreia do Sul] – ou KIAHP. É um grito realizado para concentrar ou liberar energia (mesmo que Kiai).

ALVARENGA, L. G. *Enciclopédia ilustrada de artes marciais e vida natural*. v. III. [S. l.]: Clube de autores, 2017.

Papo aberto sobre os textos. 3b. Para que uma hipótese seja comprovada cientificamente, é preciso haver vários experimentos, considerando diferentes condições. Para cumprir com o rigor metodológico, uma pesquisa deve atender aos requisitos do método científico.

Papo aberto sobre os textos

1. Resposta pessoal. Converse com os alunos, instigando-os a comparar o conhecimento prévio que tinham sobre a função do grito nas práticas corporais com alguns dos conceitos apresentados na **Leitura**.

1. **Você imaginava que o grito poderia potencializar a força de um golpe?**
2. **Qual é o significado do grito para você nas seguintes situações:**
   a) Caso pratique um esporte em que o utilize. Resposta pessoal.
   b) Caso o empregue ao torcer por algum esporte. Resposta pessoal.
3. **No texto 1, o autor afirma que "O mito está provado". Sobre essa frase, responda:**
   a) Qual é esse mito? O mito de que os gritos aumentam de forma efetiva a força dos atletas na execução dos movimentos específicos das modalidades esportivas.
   b) Será que a ciência pode comprovar um fato com apenas um teste, como sugere o **Texto 1**?

Por dentro dos textos

1. Ao definir o *kiai* como "um termo de artes marciais japonesas que se refere à exteriorização da energia corporal", o texto 1 não contempla todos os significados dessa prática. Conforme o texto 2, muito além de ser um grito, o *kiai* é também uma expressão de um "espírito unificado ou concentrado" ou da "energia em harmonia". Pode ter a função de sincronizar a respiração com os movimentos do corpo ou funcionar como estratégia. O objetivo do texto 1 não é fazer uma exposição detalhada sobre a prática do *kiai*, o que o leva a adotar uma definição mais pontual para o termo.

1. **Para você, o texto 1 contempla todos os significados do *kiai*, conforme a definição que aparece no texto 2? Justifique.**
2. **Pela leitura do texto 2, é possível afirmar que o *kiai* consiste apenas em emitir um grito durante a prática das artes marciais?** 2. Não, o *kiai* é uma prática repleta de significados na cultura oriental, da qual se origina. Ressalte com os alunos o verbete KIAI-KEIKO [Japão] – ou KIAIDO, no qual fica evidente que o aprendizado do *kiai* é complexo, demandando treinamento especializado. Leve-os, ainda, a perceber que o *kiai*, assim como uma expressão artística, pode ser emitido com intensidades e volumes diferentes, de acordo com a intenção do artista marcial (atacar, intimidar, concentrar-se etc.).
3. **Em diversas práticas corporais o grito também está presente, porém nem sempre carregado dos significados e sentidos atribuídos ao *kiai* no contexto das artes marciais. Baseado nos diferentes tipos de *kiai* listados no texto 2, dê exemplos de gritos emitidos em diversas situações esportivas.**
   a) Grito de ataque.
   b) Grito de reação.
   c) Grito de vitória.

Sugestões: a) sacar no vôlei; b) a torcida vaiar o adversário; c) ao marcar ponto no tênis. Reafirme com os alunos que o grito está presente em outras práticas corporais, porém com significados diferentes daqueles atribuídos ao *kiai* no contexto das artes marciais. Fora desse universo, chamaremos apenas de gritos os sons emitidos pelos praticantes de diferentes esportes.

Sabia?

"O significado de 'Artes Marciais' se aplica à grande variedade de estilos de luta corpo a corpo e às artes militares de combate, com armas ou não, que receberam influências de sistemas e que hoje em dia são vistos como modalidades esportivas. Em outras palavras, as artes marciais são disciplinas com um passado guerreiro que agora se tornaram modalidades esportivas de combate e que possuem um regulamento desportivo. Com armas ou sem elas, são verdadeiras expressões artísticas concebidas pela experiência dos melhores guerreiros ou desportistas de maneira empírica ou por suas experiências práticas."

Disponível em: <http://www.segmentodojo.com.br/artes-marciais-%E6%AD%A6%E6%9C%AF/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Fala aí!

Considerando as artes marciais como uma manifestação artística, você acha que o *kiai* também pode ser uma expressão artística?

É lógico!

Para responder à questão 3, você precisa reconhecer os padrões relativos aos *kiais* citados e buscar situações do esporte que correspondam a esses mesmos padrões.

Fala aí! Resposta pessoal. Considere com os alunos que o *kiai*, uma vez definido como uma forma de canalizar a energia, ao ser emitido é carregado de uma expressão corporal que pode revelar as intenções e os sentimentos dos artistas marciais quando analisado esteticamente. Sem esse olhar artístico podemos ver o *kiai* apenas como um gesto técnico.

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

MODERNA

BORA PRA QUADRA

O objetivo desta seção é que os alunos experimentem diferentes jogos de luta de longa distância, usando a arte marcial *kendo* como guia, sem se aprofundar nas especificidades da prática, mas olhando de maneira artística a força e a beleza de suas técnicas. Os alunos devem cuidar da segurança e integridade física individual e coletiva, respeitando os colegas.

Na unidade 1, você já havia visto alguns exemplos de lutas de curta e média distância. Agora, vamos experimentar alguns jogos de **lutas de longa distância**.

Alguns elementos do *kendo* servirão de base para as atividades, principalmente o uso do *kiai* durante a aplicação dos golpes. Caso haja algum grupo que pratica essa modalidade na sua região, considere a possibilidade de convidá-lo para se apresentar e ensinar a técnica dos golpes de modo mais específico.

Nas **lutas de longa distância**, em geral, o objetivo é tocar o corpo do oponente antes de ser tocado por meio de implementos, como a espada. Para maior eficácia na execução dos golpes, a distância entre os lutadores é maior do que nas outras classificações (curta e média distância). São exemplos de lutas de longa distância a esgrima, o *kenjutsu*, o *kendo*, o *kempo*, algumas ações do *kung fu*, entre outras.

As atividades serão baseadas em golpes de *kendo*, cada um deles precedido de *kiai*. Essa é uma modalidade muito interessante de luta, da qual poderemos ver um breve panorama nesta seção. Caso se interesse, você pode procurar grupos específicos que a ensinem, para aprender ainda mais sobre ela e suas diversas técnicas.

O termo *kendo* tem origem japonesa e significa disciplinar o caráter humano por meio da aplicação dos princípios da espada (*katana*).

Antes de mais nada, para praticar o *kendo* é preciso ter a espada (*shinai*). Podemos confeccioná-la com vários materiais, como cano de PVC, flutuador (espaguete de natação), jornal, régua de metal, cabo de vassoura, pedaços de madeira, entre outros. Em conjunto com seu professor, organizem-se para construir as espadas com materiais que não machuquem. Para desfrutar as atividades seguintes, é preciso respeitar a integridade física de todos.

ATENÇÃO: Respeite o corpo do colega. Não são permitidos golpes fortes com a espada nem nenhum tipo de ação que machuque o colega. Respeite também os limites do seu corpo. Apesar de haver disputas, é uma atividade lúdica de experimentação, não uma competição.

Para praticar o *kendo*, além da espada, é preciso uma armadura e roupas apropriadas (veja mais sobre o assunto no boxe **Sabia?**). Contudo, como utilizaremos uma espada leve, assim como não aplicaremos golpes de grande intensidade, não será necessário usar os equipamentos oficiais.

Em conjunto com os alunos, levante as possibilidades de confeccionar espadas com materiais leves e que não machuquem. Em duplas, eles podem escolher um modelo para construir em casa. Também podem levar os materiais necessários para a escola; nesse caso, reserve uma aula para a confecção. As espadas podem ser mantidas na escola, integrando o material de Educação Física e permitindo o usufruto de outras turmas.

Sabia?

O *kendo* é uma arte marcial milenar japonesa derivada do *kenjutsu*. Tem uma filosofia que não está centrada apenas na competição, pois é encarada como uma prática com princípios e valores para aperfeiçoar o corpo e o espírito dos praticantes. Há etiquetas e comportamentos específicos no espaço de luta e no uso dos equipamentos da modalidade. Hoje é uma luta praticada em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil.

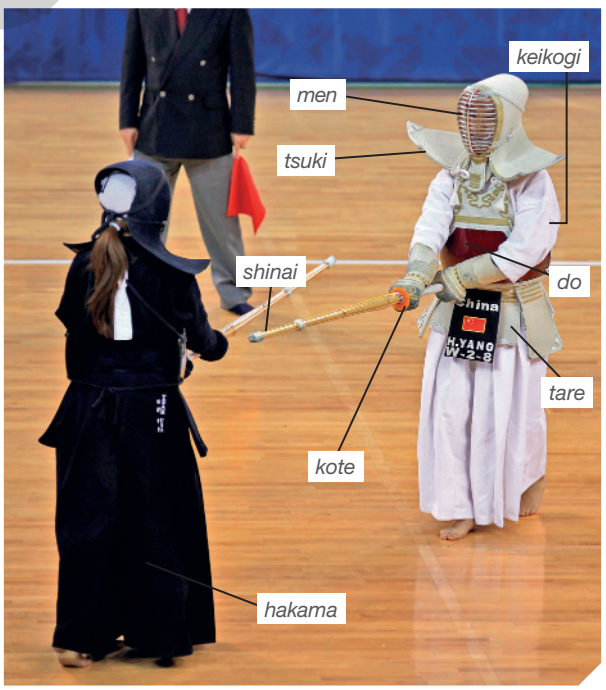
Como são as lutas?

As lutas duram de 3 a 5 minutos e vence o melhor de três. Caso haja empate, também há possibilidade de prorrogação. Para fazer pontos, não basta conseguir acertar o adversário; outros aspectos, como a postura correta e enunciar o golpe com um *kiai*, também são avaliados. Aquele que conseguir realizar primeiro dois golpes que atendam a esses requisitos e que possam ser classificados como *ippon* é o que vence a luta.

Como são os golpes?

Os golpes podem ser direcionados para a cabeça (*men-uchi*), para o antebraço (*kote-uchi*), para as laterais do tronco (*do-uchi*) e para a garganta (*tsuki-uchi*). Parte desses termos é utilizada para designar as peças correspondentes da vestimenta do praticante.

Veja, na foto ao lado, como é essa vestimenta.



TESTING/SHUTTERSTOCK

Lutadoras (*kenshi*) usando a armadura completa (*bogu* ou *kendogu*), durante competição de *kendo*.

Consulte o **Suplemento para o professor** para ver sugestões de como construir as espadas.

Na atividade, são desenvolvidas as habilidades EM13LGG201, EM13LGG501 e EM13LGG503.

Veja mais atividades com uso de espada no capítulo 14 do livro *O ensino das lutas na escola: possibilidades para a Educação Física*, de Rufino e Darido (Porto Alegre: Penso, 2015).

Para conhecer o *kendo* de modo mais específico, indicamos o *Manual ilustrado de Kendo*, da Associação Portuguesa de Kendo, em: <https://kendopiratininga.com.br/down/manual2.pdf> (acesso em: 16 jun. 2020).

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

MODELO

Nesta atividade, não é necessário que os alunos estejam em dupla. Espalhe-os pelo espaço e dê os comandos. Comece ensinando-os a deslocar-se para a frente, para trás e lateralmente, seguindo o esquema de passos do *okuri-ashi*. Conforme os alunos entenderem a lógica das passadas, aumente a velocidade. Eles devem deslocar-se sem a espada, em um primeiro momento. Para treinar a guarda e a coordenação motora, podem colocar um pedaço de

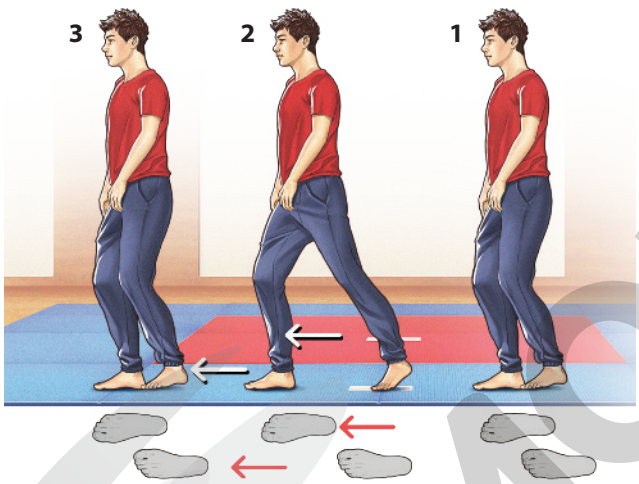
Atividade 1 – Deslocamento e guarda

Antes de iniciar a movimentação com a espada, é necessário dominar como se locomover durante a luta e a guarda do *kendo*. Vamos experimentar a forma básica, chamada de *okuri-ashi*.

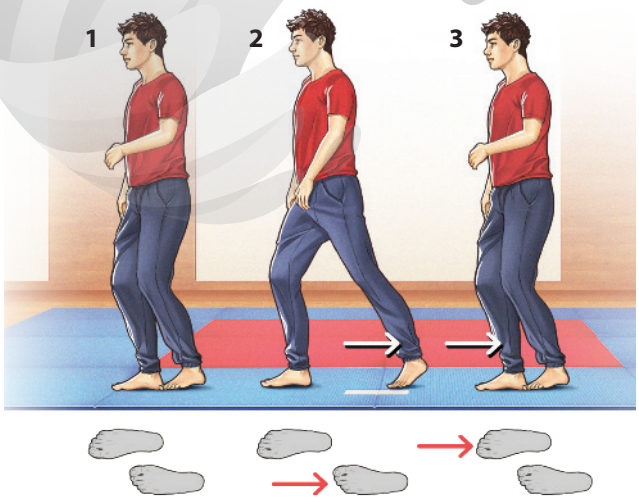
Na posição inicial, seu pé direito deve ficar um pouco à frente do esquerdo. Ao sinal do professor, desloque-se para a frente: dê uma passada com o pé direito e arraste o pé esquerdo, de modo que fiquem novamente como se estivessem na posição inicial. Para dar a passada para trás ou para a esquerda, o pé esquerdo avança primeiro para essas direções. Já para a direita e para a frente, é o pé direito que se desloca. A postura também é importante; por isso, mantenha sempre a coluna ereta, mantendo o padrão estético da modalidade.

Ao comando do professor, caminhe rápido ou devagar, treinando as passadas nas diferentes direções.

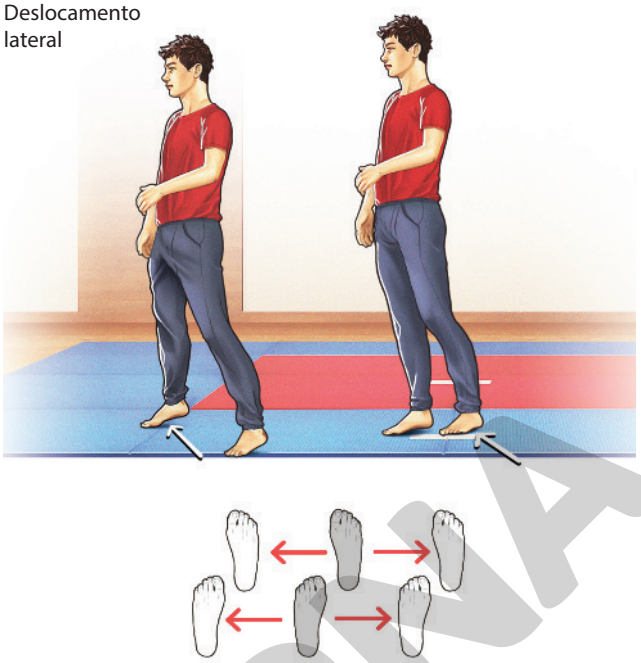
Deslocamento para a frente



Deslocamento para trás



Deslocamento lateral



ILUSTRAÇÕES: YASMIN AYUMI

Agora, você aprenderá a guarda do *kendo*. Segure a espada com as duas mãos (a direita, próxima à proteção da empunhadura da espada e a esquerda, na ponta inferior), na altura da cintura. Direcione a ponta da espada na altura do pescoço do oponente e caminhe para as diferentes direções que seu professor indicar, sem perder o posicionamento da espada.

Depois, em duplas, enquanto um fica na guarda, o outro deve dar os comandos para o deslocamento e analisar se o movimento executado está correto. Use as ilustrações anteriores como parâmetro.

pano na ponta da espada, com o objetivo de não o derrubar enquanto se deslocam, mantendo a postura corporal na execução dos movimentos. Para conhecer um pouco mais sobre a modalidade e os golpes básicos, veja um vídeo sobre uma aula inicial de *kendo* em: <https://www.youtube.com/watch?v=4lmM_nFFKRU> (acesso em: 15 jun. 2020).

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

MODERNA

Atividade 2 – Kiaaaai!

No *kendo*, os golpes só são permitidos em três partes do corpo: na parte superior da cabeça (*men*), no lado esquerdo e direito do tronco (*do*) e nos antebraços (*kote*). Já a estocada (*tsuki*) só vale no pescoço. Para serem válidos e pontuados em uma competição de *kendo*, esses golpes devem ser realizados com a devida técnica e acompanhados do *kiai*. Como não utilizaremos a armadura e o equipamento dessa luta, não aplicaremos os golpes na cabeça nem no pescoço. Tampouco será permitido aplicar os golpes com força. Lembre-se de que você pode interromper o movimento antes de atingir o seu colega.

No *kendo*, a estocada é um golpe rápido, no qual a ponta da espada é direcionada para a garganta do adversário.

Escolha o grito que você irá soltar ao aplicar o golpe. Além do termo *kiai,* você pode usar qualquer outra palavra ou outro som que queira. No *kendo*, geralmente o *kiai* é expresso pelo nome do golpe. Tente executá-lo lembrando que ele acontece em duas fases: a de preparação e a de impulso, conforme você viu na seção **Leitura**. Repita quantas vezes considerar necessário, até que sincronize o grito com o movimento, acertando o golpe no local indicado. Para orientar-se em relação aos movimentos, leia as orientações com atenção e observe as imagens, nas quais é possível ver como o movimento acontece na prática do *kendo*.

A) Golpe no tronco (*do*)

Combinem qual integrante da dupla será o primeiro a atacar. Na posição de guarda, quando você for atacar, segure firmemente a espada e, com passadas rápidas em direção ao seu companheiro, tente acertar o tronco dele do lado que preferir. Nesse momento, você solta o *kiai* que escolheu (se for o nome do golpe, grite: "*Do*!"). O aluno que estiver na defesa segura firmemente a espada na posição de guarda, levantando-a após receber o golpe.

B) Golpe no antebraço (*kote*)

Novamente, combinem qual será o primeiro da dupla a atacar. Na posição de guarda, realize os mesmos passos anteriores, mas tentando acertar o antebraço direito do seu companheiro em vez do tronco. Nesse momento, você solta o *kiai* que escolheu (se for o nome do golpe, grite: "*Kote*!").

! Caso a escola tenha disponível um saco de pancadas, peça aos alunos que apliquem os primeiros golpes utilizando-o. Em conjunto com os alunos, confeccionem proteções para o antebraço e o tronco, com colchonetes ou com materiais de baixo custo, como papelão, espuma de colchão, plástico-bolha, jornal etc. No **Suplemento para o professor** há uma sugestão para construir o equipamento.

KISELEV ANDREY VALEREVICH/SHUTTERSTOCK

OSTILL IS FRANCK CAMHI/SHUTTERSTOCK

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

MODERNA

Atividade 3 – Combate

Junto aos alunos, delimite uma área de combate, que pode ser estreita, evitando que eles se desloquem muito pelo espaço. Para dinamizar a vivência, você pode dividir os alunos em quartetos, de forma que, enquanto dois se enfrentam, os outros arbitram o confronto. Assim, os que atuarem como árbitros podem garantir o cumprimento das regras e definir o vencedor. Ao terminar o tempo das disputas, peça aos alunos que troquem de função no quarteto. Para a atividade A, é necessário um escudo, que pode ser um colchonete, um pedaço de papelão, entre outros. É importante que os alunos se controlem na hora de aplicar os golpes.

Agora é a vez de as duplas combaterem. Em grupos de quatro, escolham dois colegas para serem árbitros enquanto os outros disputam. Vocês trocarão de função ao término do tempo estipulado. Lembre-se da forma de se locomover durante a aplicação dos golpes e respeite o seu espaço de jogo. Também considere os diferentes tipos de *kiai* durante o combate e use-os conforme sentir necessidade. Não aplique os golpes de forma brusca, pois o objetivo é apenas encostar nas partes específicas do corpo (antebraço e laterais do tronco) do seu colega.

A) Defesa com o escudo

Antes do combate direto, um aluno deverá segurar a espada e o outro, um escudo em uma das mãos. Vocês devem estar posicionados um de frente para o outro, com a distância da espada entre vocês. Fiquem na posição de guarda e, ao sinal do professor, iniciem. Enquanto um aluno ataca, o outro deve apenas defender. Cada um terá 1 minuto para tentar acertar o maior número de golpes possível. Ao término desse tempo, trocam-se os papéis: quem estava no ataque (espada) vai para a defesa (escudo). O aluno que acertar mais golpes vence. Os árbitros devem controlar o tempo e os pontos.

B) Golpe com a espada

Vocês devem estar posicionados um de frente para o outro, com a distância das espadas entre vocês. Fiquem na posição de guarda e, ao sinal do professor, iniciem, tentando atacar e defender. Lembrem-se de que o objetivo não é trocar saraivadas de espadas freneticamente, mas, sim, encaixar e defender os golpes. Utilize a espada para impedir que o oponente o acerte, desviando o seu curso. Aproxime-se do colega para atacar e se afaste na defesa, utilizando o deslocamento do *okuri-ashi*.

Cada acerto no companheiro vale um ponto. Se acertar enquanto enuncia o *kiai*, dois pontos. A cada ponto, retornem à posição inicial e reiniciem a luta.

Cada confronto deverá ter 1 minuto e 30 segundos. Ao final do tempo, vence quem pontuar mais. Os árbitros devem controlar a duração do combate e os pontos.

Os alunos devem expressar seus sentimentos e sensações durante a realização das atividades. Faça com que eles observem como o grito foi executado, em quais situações e quais as consequências dele nas lutas.

Roda de conversa da vivência

Converse com sua dupla de combate sobre as experiências realizadas. Depois, discutam a vivência com a turma toda.

Respostas pessoais. Deixe que os alunos falem livremente e, se preciso, estimule-os com perguntas dirigidas.

1. Como você se sentiu ao experimentar a luta de espadas, usando os princípios do *kendo*?
2. Houve respeito entre você e seus oponentes durante as atividades?
3. Você conseguiu sincronizar os movimentos com a realização do *kiai*?
4. Você sentiu diferença ao realizar os golpes com ou sem o grito? Alguma diferença em relação à sua expressão corporal e à força aplicada?
5. Durante o combate, você utilizou mais qual tipo de *kiai*: de ataque, de reação ou de vitória?
6. Com base na vivência, descreva as ações que levam você a compreender o *kendo* como uma luta de longa distância.

O uso da espada o qualifica como luta de longa distância, pois todos os toques são intermediados por esse implemento. Reflita com os alunos sobre a diferença das lutas de longa e as de média distância. Enquanto nas lutas de média distância o toque acontece pelo contato físico direto com o corpo do oponente (por meio de socos, cotoveladas, chutes, joelhadas, entre outros), nas lutas de longa distância o toque no corpo do oponente é intermediado por um implemento. Se necessário, retome também o conceito de lutas de curta distância, nas quais as ações são de agarres.

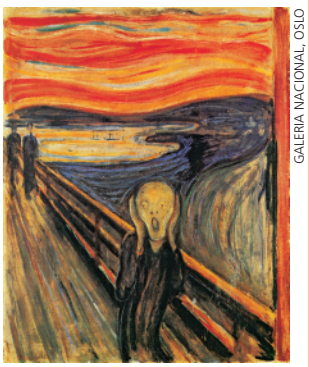
E SE A GENTE... GRITASSE?

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

As manifestações corporais, como a dança, o circo, a ginástica e até mesmo as artes marciais, podem ser consideradas expressões artísticas. Nesse viés, as práticas corporais podem ser formas de comunicação, expressão e socialização e, ainda, uma linguagem estética de arte corporal.

Fala aí! Angústia, dor e pedido de socorro. A nítida e forte expressão facial de grito, as cores utilizadas, as formas das pinceladas, que parecem ondas sonoras, o plano de fundo embaralhado e distorcido são elementos que revelam a angústia do personagem retratado. Essa reflexão é importante para que os alunos compreendam que uma manifestação artística de uma expressão corporal pode traduzir muitas coisas, servindo de base para que pensem na elaboração da proposta dessa seção.

Fala aí!



GALERIA NACIONAL, OSLO

MUNCH, Edvard. *O grito*. 1893. Óleo, têmpera e pastel sobre cartão, 91 × 73,5 cm.

Vamos refletir mais um pouco sobre o grito. O que a tela *O grito*, de Edvard Munch (1893), expressa? Quais elementos fazem você chegar a essa conclusão?

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

MODERNA

Sabendo que as artes marciais podem ser analisadas e desenvolvidas a partir de seus aspectos filosóficos, espirituais, artísticos, culturais, entre outros, e considerando o *kiai* como parte integrante dessa arte, agora é a vez de vocês olharem o grito das artes marciais e demais práticas corporais de outro ângulo.

Além de liberar a energia em um golpe, o grito pode expressar o quê? Em que momentos gritamos no nosso cotidiano? Diante de quais situações podemos gritar? O grito é um ato artístico e político? Em grupos de quatro alunos, conversem sobre isso.

O diálogo continua sendo o melhor caminho, pois é por meio dele que se pode fazer valer a liberdade de pensamentos e opiniões divergentes e convergentes. É necessário aprender a ouvir o outro e se fazer entender, resolvendo os conflitos existentes. Contudo, muitas vezes não somos ouvidos, e alguns problemas são ignorados. Gritar pode ser uma forma de expressão ou mesmo um ato de desespero, um clamor por socorro, quando já se tentaram outros meios. O grito pode ocorrer de diversas formas e em várias ocasiões.

O objetivo é que você reflita com seu grupo sobre que situações, fatos, problemas ou opiniões gostariam que tivessem voz em uma exposição artística a ser realizada na escola e aberta à comunidade. Elaborem uma mensagem sobre o que desejam expressar/gritar. Entre outras opções, vocês podem se posicionar sobre algum problema social (racismo, feminicídio, homofobia, corrupção, violência, miséria, fome, *bullying* etc.) ou comunitário (escola sem materiais, falta de asfalto no bairro, problemas no posto de saúde etc.), sobre um determinado fato midiático ou sobre um contexto relativo à juventude. Também podem usar o espaço para expressar sentimentos e emoções.

Dica de professor

Cuidado: a liberdade de expressão é um direito constitucional, por meio do qual podemos expor nossos pensamentos, opiniões e sentimentos, se assim o desejarmos, sem sofrer repressão por isso. Entretanto, esse direito tem limites. Assim, é preciso diferenciar a liberdade de expressão do discurso de ódio, que é aquele feito contra pessoas ou grupos com base em suas características étnicas, de gênero, de nacionalidade, de religião ou qualquer outra. O discurso de ódio costuma inferiorizar minorias, ofender, incitar à violência, ao preconceito e à discriminação e é considerado um crime.

Durante a realização da proposta, usem a liberdade de expressão para gritar, mas sem incorrer no discurso de ódio.

Momento de elaborar e produzir

Em grupos formados por quatro integrantes, a proposta é que vocês produzam uma fotografia para captar a expressão corporal e artística do *kiai*, organizando no final uma exposição de fotos. Cada grupo deve tirar uma foto de um dos integrantes realizando o *kiai* em um combate. Repliquem como vocês gritaram durante a prática da seção anterior, simulando um confronto real. A fotografia pode registrar o grito manifestado antes, durante ou depois da aplicação de um golpe.

Decidam o que essa foto deve expressar, com base na conversa sobre o que vocês querem gritar e decidam quem dentre vocês será o fotografado.

Lembrem-se de que a fotografia não é apenas uma técnica de documentação; ela representa a forma como o mundo é visto pelo fotógrafo através das lentes, retratando uma emoção e um ponto de vista sobre a realidade.

Escolham um espaço que represente a mensagem que vocês querem comunicar. Objetos, figurinos, adereços, pintura no rosto são elementos importantes para a composição da foto. Pensem na expressão facial que deve ser feita para representar raiva, alegria, medo, surpresa e outros sentimentos para transmitir a mensagem que desejam.

Por fim, escrevam um texto-legenda para apresentar a imagem, utilizando um programa digital de edição. Ele deve ter até 300 caracteres, com espaço.

Apresentem o trabalho ao seu professor de Arte, que os auxiliará, se for necessário, na melhoria da expressão artística e da mensagem escrita.

Momento de expor e refletir

Escolham um espaço da escola para expor os trabalhos, de forma que a comunidade tenha acesso à exposição.

Aprecie a produção de seus colegas, analisando a composição das fotos e a relação com o texto verbal.

Reflita sobre a libertação e liberação de energia pelo grito ao expor suas opiniões e pensamentos e como isso pode ajudar no alívio de tensões e problemas.

Ao final da exposição, reflitam sobre as seguintes questões:

- Como foi a experiência de gritar por meio do registro de uma linguagem corporal?
- Como o sentido do grito foi transposto para o texto escrito na elaboração da legenda?
- Você e seu grupo conseguiram transmitir a mensagem desejada por meio da foto?
- Qual sensação você teve ao retratar e expressar o grito artisticamente?
- Foi relevante ver o grito dos outros grupos?
- Por meio da exposição, você passou a enxergar novas situações e problemas do seu contexto?
- Houve assuntos e expressões em comum?

Recado final

Neste capítulo, você viu a expressão do grito em diferentes práticas corporais, principalmente nas artes marciais, e pôde também transmitir seus pensamentos e opiniões sobre assuntos diversos, empregando o *kiai* tanto de forma técnica quanto estética e política. Considere tanto a beleza artística da expressão corporal do grito quanto a escrita como uma forma de manifestação de ideias, críticas, emoções, sentimentos. Não se esqueça de que os conflitos e as divergências fazem parte das relações sociais e de que o diálogo e o respeito são ferramentas importantes para o convívio em sociedade.

E lembre-se de que um grito pode dizer muitas coisas...

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

UNIDADE

3

A experiência do compartilhar

Só nos descobrimos quando em contato com o outro: com outras opiniões, outros desejos, outros sentimentos, outros corpos. Esta é a unidade do encontro! Nela, você criará uma obra visual que ofereça ao público o vislumbre de uma sociedade ideal; produzirá memes e mensagens considerando o efeito sobre o outro; pensará sobre projetos que unem as pessoas e aceitará o desafio de dançar, respeitando as características de seu parceiro. Seu desafio é só compartilhar.

Na mostra *Somos muit+s: experimentos sobre coletividade*, apresentada na Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2019, o coletivo Legítima Defesa propôs uma obra cuja existência só era possível com a participação do público.

LEVI FANAN ACERVO CEDOC/ PINACOTECA DE SÃO PAULO

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.

A arte de compartilhar

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

Neste capítulo, serão abordadas, no campo jornalístico-midiático, manifestações artísticas contemporâneas que colocam em foco a experiência do compartilhar e a visibilidade midiática que algumas dessas artes alcançam. O capítulo mobiliza as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603.

A arte apresenta inúmeras possibilidades. Ela pode ser só prazer, expressar a identidade de um país, construir saberes, conscientizar as pessoas sobre seus direitos e deveres, promover a atuação política e desvelar outras realidades.

Neste capítulo, você vai descobrir que a arte também pode se transformar em lugar de fala e, ao mesmo tempo, em espaço de escuta compartilhada. Para isso, vai analisar algumas obras que colocam as artes visuais em um campo de troca.

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

Investigue

Você sabe o que é a Fundação Bienal de São Paulo e qual é sua importância para a divulgação e o compartilhamento de práticas artísticas, educativas e sociais? Visite o *site* oficial da instituição e descubra. Disponível em: <http://www.bienal.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Investigue – A Fundação Bienal de São Paulo foi fundada em 1962 por Ciccillo Matarazzo e é uma instituição privada, sem fins lucrativos, localizada em um pavilhão emblemático da arquitetura moderna brasileira projetado por Oscar Niemeyer no Parque Ibirapuera, região sul da cidade de São Paulo. A cada dois anos, a fundação promove o maior evento de arte no Brasil, que ocorre durante três meses, reunindo artistas de todo o mundo e articulando ações dentro e fora do país. O evento é amplamente coberto pela imprensa nacional e internacional, o que gera grande visibilidade e compartilhamento das atividades artísticas, educativas e sociais nele propostas. Além disso, a Bienal abriga um arquivo histórico sobre arte moderna e contemporânea que é referência na América Latina, gerando maior visibilidade midiática para a instituição.

Caso queira se aprofundar no trabalho do artista Gordon Matta-Clark, recomendamos a dissertação de mestrado de Rafael de Oliveira Sampaio, *Gordon Matta-Clark: um corte transversal*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-26042019-131125/publico/DissCorrigidaRafaelOliveiraSampaio.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LEITURA 1

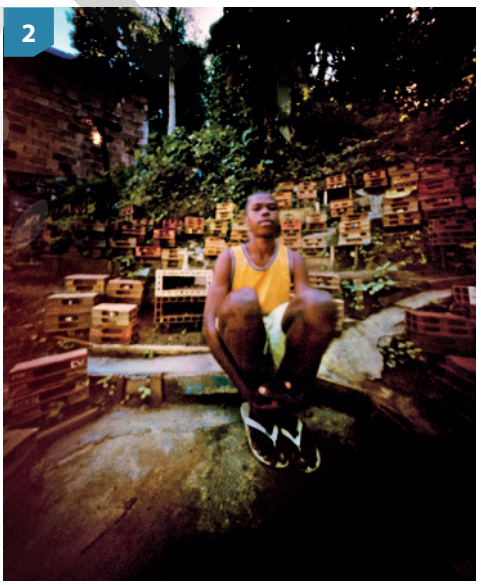
Esta seção objetiva apresentar aos alunos uma diversidade de obras de arte contemporânea expostas em um dos eventos mais importantes do mundo, a Bienal. Ela mobilizará as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Observe algumas imagens de obras que foram expostas na 27ª Bienal de São Paulo, um dos eventos de arte mais importantes do mundo. Em seguida, assista ao vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W8_laap8y5c>. Acesso em: 20 jul. 2020.

1

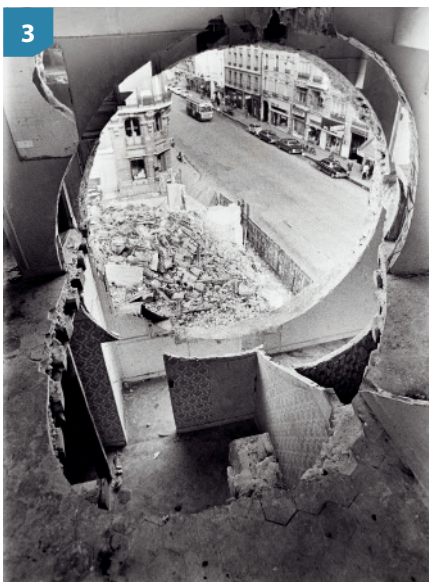
PAULA TROPE

2



PAULA TROPE

3



SCALLA ARCHIVES/MUSEU WHITNEY, NOVA YORK, EUA

Fotos 1 e 2. TROPE, Paula. *Estátua do Complexo do Alemão, Morrinho e Leandro de Paiva Adriano (Lê), aos 17 anos* (Série *Sem Simpatia*). 2004. Fotografias com câmera de orifício (*pinhole*); a última com colaboração de Leandro de Paiva Adriano. Dimensões: 180 × 146 × 5 cm e 54 × 126 × 10 cm.

Foto 3. MATTA-CLARK, Gordon. *Conical Intersect 5* [Interseção cônica 5]. 1975. Impressão de prata coloidal. Dimensões: 24,8 × 17,6 cm.

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

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

JUAN GUERRA/ARQUIVO HISTÓRICO WANDA SVEVO/FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO REGISTRO

JUAN GUERRA/ARQUIVO HISTÓRICO WANDA SVEVO/FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO

SARACENO, Tomas. *Cumulonimbus* (Série *Cidades Aeroporto*). 2006. PVC de cristal de 1 mm construído com solda eletrônica. Dimensões: 15 m de altura × 7 m de diâmetro.

Papo aberto sobre as obras

1a. Gordon Matta-Clark realiza intervenções através do "corte", isto é, ele desconstrói a estrutura física existente para construir sua obra. Essa afirmação também se refere à desconstrução de muitas concepções existentes no campo da Arte e da Arquitetura.

1. O artista nova-iorquino Gordon Matta-Clark (1943-1978) escolhia uma casa ou prédio que já estivessem destinados à demolição ou comprava propriedades em processo de decadência para realizar suas pesquisas estéticas. Com base no vídeo e na imagem 3, reflita sobre as questões a seguir.

a) Alguns críticos afirmam que esse artista estadunidense "constrói desconstruções". Para você, a que eles estão se referindo?

b) Na sua opinião, como um trabalho como esse pode ser exposto em uma mostra de arte? De que forma ele pode ser compartilhado? Resposta pessoal.

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

2. As imagens 1 e 2 fazem parte de um projeto colaborativo desenvolvido pela artista carioca Paula Trope com os jovens criadores da obra *Morrinho*, na comunidade Pereira da Silva, Rio de Janeiro (RJ), utlizando a técnica fotográfica *pinhole*.

a) Que contexto é retratado no trabalho de Paula Trope? As comunidades cariocas.

b) O projeto artístico de Paula Trope procura dar (co)autoria aos jovens que participam dele. Qual é a importância de tornar esses jovens protagonistas?

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos, ao formular a resposta, levem em conta a desigualdade social e de oportunidades existente no Brasil, inclusive no mundo das artes. Quando a autora, que tem notoriedade, dá protagonismo a esses jovens, está reconhecendo a importância deles para a concretização de sua obra, que não existiria sem sua participação, além de estimular uma potência criativa e de intervenção no entorno. Encerra-se, com isso, a noção tradicional de autoria e prevalece a ideia de trabalho coletivo.

3. A obra *Cumulonimbus* (imagens 4 e 5), do argentino Tomas Saraceno, faz parte de uma série chamada *Cidades Aeroporto*, que consiste em construir "cidades flutuantes", nômades e internacionais, que "sobrevoam" diferentes locais do mundo.

a) Você acha que Saraceno, de fato, considera esse projeto uma solução efetiva para a questão da falta de moradia?

3a. A obra é um ponto de partida para pensar no problema da falta de moradia que acontece nas cidades superpopulosas, e não a solução em si. O artista quer problematizar a questão, e não resolvê-la.

b) Segundo o dicionário *on-line Michaelis*, utopia é

> "1. Qualquer descrição ou conceito imaginário de uma sociedade com um sistema social, político e econômico ideal, com leis justas e dirigentes e políticos verdadeiramente empenhados no bem-estar de seus membros. 2. POR EXT Plano ou sonho irrealizável; ideia generosa, porém impossível; fantasia, quimera [...]".
>
> (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>, acesso em: 22 jul. 2020.)

Muitos críticos defendem que a obra de Saraceno apresenta um aspecto utópico. Por quê? Você concorda com essa afirmação?

3b. Resposta pessoal. O objetivo é que os alunos recuperem a questão anterior e percebam que a superpopulação é um assunto importante e complexo, que precisa ser problematizado pelas diferentes nações. Não basta criar cidades flutuantes; é necessário pensar em seu funcionamento, em como agrupar pessoas de diferentes procedências e contextos de vida. Assim, a obra apresenta um aspecto utópico porque revela a idealização de uma construção social impossível de ser alcançada. Estimule os estudantes a refletir a partir da definição da palavra *utopia*.

c) Você gostaria de viver em uma cidade que muda de localização diariamente? Resposta pessoal.

Sabia?

Pinhole, do inglês *pin* (alfinete) + *hole* (orifício), é um processo fotográfico que não utiliza lentes. Consiste no uso de um compartimento (uma caixa) completamente vedado à entrada de luz, no qual há apenas um orifício, muito pequeno, feito por uma agulha fina, em uma de suas faces. Ao focar um objeto, a luz entra por esse pequeno orifício e projeta a imagem desse objeto na face oposta interna do compartimento. Se houver algum suporte fotossensível onde a imagem é projetada, realiza-se então uma fotografia a partir da técnica de *pinhole*.

Investigue

A cada edição, a Bienal de São Paulo apresenta um tema inovador. A 27ª Bienal, que aconteceu em 2006, cujo tema era *Como viver junto*, foi considerada pelos especialistas uma das mais inovadoras. Descubra por que eles chegaram a essa conclusão e converse com os colegas e o professor.

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

2a. O artista utilizou o procedimento de demolição para intervir no prédio e transformar aquele espaço. Ele demoliu paredes e criou incisões nos pisos.

2b. Essa obra é uma ação performática que consiste na intervenção direta no espaço físico de um prédio, "ao vivo", na rua e na frente dos passantes. É, ao mesmo tempo, uma espécie de "escultura urbana" que pode ser contemplada mesmo após o término da *performance*, que tem, por natureza, caráter efêmero.

2c. O vídeo e as fotografias, além de ser obras artísticas, permitem ao artista atingir um público maior, já que sua obra tem caráter efêmero, quando é uma *performance*, e caráter local, quando é uma escultura.

Investigue

Você já ouviu falar do projeto *Morrinho*? Procure conhecer essa iniciativa buscando imagens para compartilhar com a turma.

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

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que não é possível notar diferença técnica entre as obras. Ambas as fotografias são levemente embaçadas, sem precisão das linhas, ou seja, não há alta definição de foco; as cores são bastante vivas e sutilmente borradas; as linhas das figuras representadas são levemente curvas, apresentando distorção na imagem, como se fossem vistas por uma lupa.

3b. A noção de autoria se perde, uma vez que a técnica *pinhole* oferece poucos recursos, que diminuem a distância entre a experiência da artista como fotógrafa e a pouca prática dos adolescentes. Além disso, as fotografias são expostas lado a lado, com a mesma importância, permitindo que a obra coletiva aconteça.

3c. A artista valoriza o trabalho dos adolescentes quando mostra o *Morrinho*, permitindo a esses jovens que fotografem a maquete que eles mesmos produziram, quando ela fotografa os jovens junto ao seu projeto autoral e quando os insere em uma Bienal internacional.

4a. Ao acessar os diferentes patamares da obra, as pessoas experimentam observar aquele espaço arquitetônico por ângulos até então inexplorados.

4b. Comente com os alunos que, em *Cidades Aeroporto*, o artista apresenta uma proposição utópica: a criação de cidades nômades e internacionais. A ideia de aeroporto, associada à noção de liberdade de movimentação, mas também de regras e ordenação, dialoga com a proposta da instalação. O aeroporto também apresenta uma organização específica, delimitada entre duas áreas principais: aérea e terrestre; a primeira sob uma jurisdição internacional, e a segunda guiada pelas leis do país onde está localizado. Pode-se dizer que as obras dessa série obedecem às próprias leis, com uma regulação local, apesar de estarem em territórios que têm jurisdição própria.

5. A obra de Gordon Matta-Clark levanta a questão do uso e compartilhamento do espaço público, por meio de apontamentos e críticas sociais, além de suas obras serem ações que chamam a atenção de quem passa por elas. Outro ponto que provoca a experiência do compartilhar é a produção dos registros dessas *performances*, que se tornam obras de arte e são expostos em museus e galerias, ampliando o compartilhamento das ações e ideias do artista. Já a obra de Paula Trope aborda uma ideia de compartilhamento de conhecimento e experiências pessoais, quando a artista ensina determinada técnica de produção aos jovens de uma comunidade, além de também desenvolver um produto final que será veiculado em instituições de grande circulação de pessoas. Por último, o trabalho de Tomas Saraceno faz com que as pessoas compartilhem um mesmo espaço habitável, tendo de interagir de alguma forma para que se locomovam e estejam ali presentes. Além disso, é um projeto que compartilha essa experiência em vários lugares do mundo.

1. Todas as obras se comunicam com o espaço urbano e tratam, de alguma forma, do convívio coletivo. Gordon Matta-Clark faz intervenções em prédios que serão demolidos e critica a especulação imobiliária; Paula Trope expõe as desigualdades urbanas em um Rio de Janeiro que não é o dos turistas; e Tomas Saraceno problematiza a questão das moradias para a coletividade. Todas as obras estabelecem relação importante com a ideia de compartilhamento.

Por dentro das obras

1. **Explique de que forma as obras desses três artistas, expostas na mostra internacional, dialogam com o tema *Como viver junto*.**

2. **Gordon Matta-Clark é um dos criadores do grupo Anarquitetura, que, na década de 1970, propunha que todo indivíduo tinha o poder de adaptar e ampliar o significado e a essência de qualquer espaço. Nas produções do artista, os processos de construção e desconstrução são recorrentes. Retome o vídeo da ação de Matta-Clark e a imagem 1 e responda às questões a seguir.**

a) Qual foi o procedimento utilizado pelo artista para interferir na construção?

b) Explique de que forma o trabalho de Matta-Clark pode ser considerado, ao mesmo tempo, escultura e *performance*.

c) Que duplo papel a linguagem artística do vídeo e das fotografias possui no tipo de arte que Matta-Clark realiza?

Lembra?

Performance é uma manifestação artística que pode ser realizada em diversas linguagens, incorporando elementos do teatro, das artes visuais, das instalações etc., e em qualquer espaço físico. As ações podem ser registradas (ou não) por meio de fotografia ou vídeo, e seu caráter é sempre efêmero, ou seja, dura enquanto acontece.

3. **Paula Trope entrou em contato com adolescentes da comunidade Pereira da Silva e os ensinou a fotografar usando a técnica *pinhole*. Além disso, utilizando a mesma técnica, a artista retratou esses jovens ao lado do *Morrinho*, maquete de 350 metros quadrados que eles mesmos fizeram e que reproduz o universo urbano em que estão inseridos.**

a) Quem produziu a imagem 1 foi Paula Trope e a 2, o jovem Leandro de Paiva Adriano (que fez o curso proposto pela artista). Observando ambas as imagens, você diria que uma apresenta maior domínio técnico do que a outra? Ou elas são parecidas esteticamente? Explique.

b) Segundo a artista, a técnica *pinhole*, neste caso específico, permitiu a "desintegração da noção tradicional de autoria", prevalecendo a ideia de trabalho coletivo, compartilhado. Explique essa afirmação de Paula Trope com base na análise que fez dos trabalhos.

c) De que forma Paula Trope valoriza o trabalho dos adolescentes e dá visibilidade a eles no projeto que realizou e que expôs na Bienal?

4. **Tomas Saraceno é um artista que trabalha no limiar entre arte e arquitetura, pesquisando a resistência e durabilidade dos materiais e desenvolvendo projetos infláveis, modulares e móveis, que possibilitam o trânsito das pessoas de forma pouco convencional. São projetos que envolvem muitas simbologias e que transformam constantemente o entorno. Para a construção das obras da série interativa *Cidades Aeroporto*, o artista desenvolve plataformas habitáveis a partir de um PVC leve e ultrarresistente, criando planos seguros ao peso e à movimentação das pessoas. Observe novamente as imagens 4 e 5 e responda às questões a seguir.**

a) Pensando na relação público-espaço expositivo, de que forma essa obra inova?

b) Com base no conceito da obra, explique o título da série ***Cidades Aeroporto***.

5. **De que forma as três obras discutem a experiência do compartilhar?**

Fala aí!

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

Na sua opinião, os jovens participantes do projeto de Paula Trope são coautores, parceiros ou colaboradores no processo artístico? Você concorda que, sem negar o estatuto de obra de arte, o trabalho da artista atua como instrumento de inclusão social e de valorização de uma população que, em geral, está fora do circuito da arte? Converse com os colegas e o professor.

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

Bate-papo de respeito

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

No Material Educativo da 27ª Bienal, a artista Paula Trope faz a seguinte reflexão:

LUCIANA CARAVELLO

27ª Bienal de São Paulo: Como viver junto: material educativo. Fundação Bienal de São Paulo: 2006. p. 91. Disponível em: <https://issuu.com/bienal/docs/27__bienal_de_sa_o_paulo__2006__-_m>. Acesso em: 21 jul. 2020.

Reúna-se em trio e discuta com os colegas a ideia de universalidade. Vocês acham que ela exclui as diferenças, como defende a artista? Ao considerarmos que todas as pessoas são iguais, ignoramos a diversidade?

Tá ligado!

No Capítulo 1 da Unidade 4, estuda-se a música tradicional de três povos. Considerar as particularidades e as continuidades nessas produções pode ajudá-lo a discutir a fala de Paula Trope.

E SE A GENTE...

CONHECESSE MAIS UM POUCO?

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

Certamente muitas pessoas não visitaram a 27ª Bienal e não conferiram de perto as obras que você analisou na **Leitura 1**, mas puderam se informar pelos meios de comunicação, em detalhes, sobre artistas, polêmicas, debates, obras de arte expostas, reações e opiniões do público visitante, opiniões de especialistas – tudo o que envolveu essa complexa exposição. No mundo todo, as bienais costumam ter ampla cobertura jornalística e midiática, dentro e fora dos espaços dedicados à cultura, por se tratar de grandes eventos de arte.

Jornais, revistas, telejornais, canais de TV, *sites* e outros veículos de comunicação contam com jornalistas especializados (e convidados) para cobrir exposições, estreias de filmes, espetáculos teatrais e dança, feiras de arte, *performances*, mostras, enfim, todos os eventos que envolvem o mundo artístico.

Algumas obras de arte contemporânea são garantia de notícia e estão sempre presentes no mundo jornalístico internacional. O casal de artistas Christo (1935-2020) e Jeanne-Claude (1935-2009), por exemplo, tornou-se conhecido pelo gigantismo de suas instalações de arte ambiental. Eles desenvolveram ao longo de sua carreira obras de grande magnitude e ficaram famosos pelo projeto *Wrapped* ("embrulhamento", em inglês), que consistia em literalmente embrulhar diferentes edificações, ou grandes elementos da natureza, como ilhas e montanhas, por um período de tempo determinado, para depois retirarem o material utilizado e o reciclarem. Os embrulhamentos dos artistas ficaram conhecidos no mundo todo graças à imprensa, já que apenas as pessoas que viviam no entorno dos elementos "embrulhados" pelo casal puderam apreciar suas obras de arte.

Sabia?

Arte ambiental não é propriamente um movimento artístico, mas uma escolha artística, uma poética, presente nos processos de criação de artistas contemporâneos voltados para o espaço físico, transformando esse espaço ou incorporando-o à obra.

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

MODERNA

© 1983 CHRISTO. PHOTO: WOLFGANG VOLZ/LAIF/GLOW IMAGES

Surrounded Islands (1980/1983), de Christo e Jeanne-Claude. Esta obra foi realizada em Miami, EUA, a fim de chamar a atenção para a onda de violência que ocorria na cidade. Os artistas "vestiram" de tecido rosa 11 ilhas inabitadas do local, com a expectativa de unir as pessoas para a causa.

WOLFGANG VOLZ/LAIF/GLOW IMAGES

Jeanne-Claude e Christo dirigindo a montagem de uma de suas obras do projeto *Wrapped*. Cidade do Kansas, EUA, 1978.

Lembra?

Muitos críticos defendem que a arte contemporânea teve início na década de 1950 e se prolonga até os dias atuais. Ela é um tipo de manifestação artística, permeada por questões cotidianas, que propõe expressões inéditas e técnicas inovadoras, além de priorizar a ideia, o conceito e a atitude em relação ao objeto artístico final.

Quando o artista cria e planeja uma obra para um ambiente ou espaço específico, estabelecendo um diálogo com o entorno. Geralmente é fruto do convite de alguma instituição cultural.

Lembra?

Happening é a *performance* que também é praticada pelo público.

Sabia?

Rirkrit Tiravanija descarta a construção de objetos artísticos e prioriza uma experiência estética fundada em trocas e relações em tempo real, promovidas colaborativamente. A comida é elemento recorrente em suas ações artísticas porque ele acredita que o alimento tem o poder de proporcionar comunicação e troca, promovendo encontros entre as pessoas.

- Reúna-se em grupo para realizar uma pesquisa na internet sobre cobertura jornalística. Escolham um dos tópicos a seguir, de acordo com a orientação do professor. Procurem diversificar os veículos de comunicação pesquisados, ou seja, consultem textos de publicações de várias cidades brasileiras.

a) Cobertura de imprensa da 27ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo.

b) Cobertura de imprensa do projeto *Wrapped*, de Christo e Jeanne-Claude.

c) Cobertura do projeto *Morrinho*.

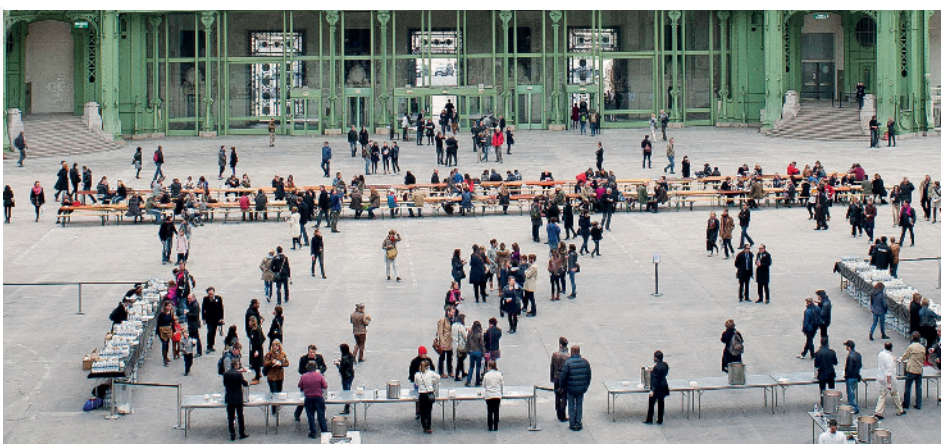
Terminada a pesquisa, compartilhem-na com a turma.

LEITURA 2

Esta atividade abordará um tipo de arte que muitos alunos terão dificuldade de reconhecer como obra de arte. Procure construir essa noção a partir da mobilização dos conceitos de *performance* e *happening*, tão caros à arte contemporânea. A atividade mobiliza as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604, além da CE 1.

O artista argentino Rirkrit Tiravanija, que vive entre Tailândia, Estados Unidos e Alemanha, foi convidado a ocupar o imenso salão do Grand Palais (construção histórica localizada na cidade de Paris, França) no dia 7 de abril de 2012, do meio-dia à meia-noite, com uma obra *site specif*. Ele desenvolveu o *happening Soup/No Soup*, um grande banquete público, servindo *tom kha gai*, uma sopa tailandesa bastante simples à base de leite de coco.

A sopa pôde ser consumida em tigelas recicláveis por quem desejasse participar da ação. Muitos turistas que passavam pelo local e visitantes de uma exposição vizinha foram o principal público da obra, além de alguns moradores em situação de rua.



© THE ARTIST. CORTESY PILAR CORRIAS, LONDON

Soup/No Soup, *happening* do artista Rirkrit Tiravanija, no Grand Palais de Paris, França, em 2012.

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

Observe atentamente a imagem do *happening* de Rirkrit Tiravanija e depois assista a um vídeo com imagens da obra. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/xpzrvl>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Papo aberto sobre o *happening*

1. Estimule os alunos a retomar questões já levantadas no capítulo e a ideia de arte como fruto da relação com o espectador. No entanto, há uma diferença significativa entre esse trabalho de Rirkrit e obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark, por exemplo, pois não existem elementos estéticos formais explícitos disparadores da ação do espectador. Os três artistas pressupõem o corpo do espectador para que o objeto artístico aconteça, mas, no caso de Rirkrit, não há elementos materiais, como os tecidos coloridos de Hélio e as esculturas de metal de Lygia.

1. **Você considera o *happening Soup/No Soup* uma obra de arte? Por quê?**
Resposta pessoal.
2. **Observe o espaço onde a obra foi realizada e discuta a razão de haver mais turistas usufruindo a ação artística do que moradores em situação de rua, apesar de ser gratuita e aberta ao público em geral.**

2. Resposta pessoal. Para estimular os estudantes a discutir essa questão, faça perguntas como: De que forma vocês acham que moradores em situação de rua poderiam ficar sabendo dessa manifestação artística? Pessoas em situação de vulnerabilidade têm o mesmo acesso a informações, principalmente culturais, como uma parcela privilegiada da sociedade? Ao observar o espaço da obra, ele parece ser convidativo para moradores em situação de rua? Como vocês acham que pessoas em situação de rua são tratadas tanto por instituições públicas quanto privadas?

Por dentro do *happening*

2. Sim. Em *Soup/No Soup*, o objeto artístico é fruto da interação que as pessoas estabelecem com a proposta do artista – o objeto artístico da obra de Rirkrit não é físico; ele acontece durante a troca e o diálogo entre as pessoas do público proporcionados pela instalação.

1. **Observe os elementos formais que compõem a obra: são elementos estéticos, produzidos pelo artista?** Não. São elementos do cotidiano.
2. **Segundo o curador e crítico de arte francês Nicolas Bourriaud, na estética relacional, a arte é vista como um campo de trocas que ocorrem por meio da interação entre o artista e o espectador. É possível afirmar que a obra *Soup/No Soup* se encaixa nessa estética?**
3. **Qual é a importância do ambiente construído para a constituição da obra?**
4. **Que efeito esse *happening* teve sobre o público? De que forma essa obra possibilita o compartilhamento?**
5. **Em geral, na arte performática o artista está presente. No caso dessa obra, não. Que papel o público passa a ter quando o artista faz essa opção?**
Como o autor não está presente na obra, que é uma *performance*, o público passa a ser o único responsável para que ela aconteça. Não há ninguém que guie a ação a não ser o próprio espectador, que se torna protagonista da obra.

Investigue

Em 2019, Rirkrit Tiravanija criou uma *performance* para acontecer durante a exposição *Somos muit+s: experimentos sobre coletividade*, realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo. Em que consistia a obra do artista? Como ela está pautada na experiência do compartilhar? Converse com os colegas e o professor.

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

EXPRESSÃO

Esta seção tem como objetivo mobilizar os alunos para a construção de uma maquete inspirada em outras obras de arte estudadas no capítulo, dialogando com a habilidade EM13LGG603.

Planejando uma sociedade ideal

Nesta atividade, vocês vão criar uma obra de caráter efêmero, que desperte a curiosidade do público passante e que seja engajada. A proposta é construir uma maquete, como a do projeto *Morrinho*.

O trabalho será realizado em etapas, e o produto final ficará exposto em algum espaço da escola em que haja grande circulação de pessoas. A maquete deve ser a representação de uma cidade utópica, inspirada no trabalho de Tomas Saraceno, ou seja, não precisa ser uma cópia fiel da realidade, mas sim a projeção metafórica de apenas um elemento – algo que a turma considere essencial em uma sociedade. Por último, a maquete deverá ser embrulhada e contar com uma frase ao lado que desperte curiosidade em quem passar por ela, como: "Embaixo deste pano há uma sociedade ideal" ou "Uma sociedade ideal embrulhada para presente" etc.

Etapa 1 – Refletindo a respeito da atividade

Em uma roda de conversa, mediada pelo professor, discutam as questões a seguir.

1. Que características e elementos vocês consideram importantes para a constituição de uma sociedade ideal?
2. Que momento é pertinente para a realização da exposição da maquete?

3. O ambiente construído pela obra gera um movimento de autogestão, em que é necessária a participação do público para que o objetivo se cumpra. A maneira como a instalação é construída incita as pessoas a se servirem da sopa, por entenderem que isso só acontecerá se elas mesmas realizarem o ato. Além disso, a escolha das mesas comunitárias – composta de uma única estação e bancos – provoca a interação entre os participantes, caso eles queiram comer sentados e com maior conforto.

4. Essa obra tira o espectador de uma zona de conforto ao fazê-lo interagir com pessoas desconhecidas, além de ser uma ação pública, que possibilita a interação entre indivíduos de diferentes classes sociais. Além disso, ela também transforma um espaço enorme e vazio em um centro de acolhimento, de trocas e generosidade. Provavelmente, se não fosse essa obra, moradores em situação de rua provavelmente nunca entrariam no Grand Palais, prédio voltado a eventos de grande porte destinados a uma parcela restrita da população.

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

3. Em que espaço da escola ocorrerá a exposição?
4. De que forma a comunidade pode se envolver com a proposta de arte ambiental de vocês? Pensem em uma maneira de interação com o público para que as pessoas possam fazer suposições sobre o que há sob o embrulho ou descrever como seria uma sociedade ideal para elas.
5. Além da exposição da maquete, o que poderia dar visibilidade à obra? Que tal criar uma *hashtag* ao lado da frase que acompanha a obra para que o público faça postagens e a divulgue?

Etapa 2 – Pesquisando, projetando e criando

1. Discutam coletivamente qual será o mote para a criação da maquete e, se necessário, façam uma votação para definir o tema.
2. Após definirem a temática para a construção da maquete, determinem as etapas de produção da obra e quais serão as funções de cada um. Pode ser interessante formar comissões de trabalho. Uma parte da turma pode criar a frase, a *hashtag* e as proposições para a interação com o público passante; outra pode ser responsável por projetar a maquete, desenhando-a e estabelecendo suas dimensões; uma terceira parte pode cuidar da organização da exposição, definindo local, data e por quanto tempo a obra ficará exposta, além de combinar essas informações com a direção ou coordenação da escola.
3. Discutam os pontos centrais da produção: escolhas estéticas, materiais que serão utilizados na maquete (recicláveis, de construção, madeira, arame etc.) e no embrulho (plástico, tecido, fita adesiva, corda etc.).
4. Separem, tanto em casa quanto na escola, os materiais necessários para a confecção do trabalho: folhas, lápis grafite e de cor, canetas hidrográficas coloridas, papéis diversos (gramatura, cor, tamanho etc.), tesoura, cola branca, fitas adesivas, tintas diversas (guache, carimbo, aquarela etc.), linha de costura, pincéis, rolinhos de tinta, tecidos, plásticos, cordas, barbantes, fios de náilon etc.
5. Elaborem um cronograma de produção para definir todas as etapas do processo, lembrando que cada técnica exige um tempo determinado e uma dedicação específica.
6. Desenvolvam a produção cumprindo as etapas estabelecidas no cronograma.
7. Se acharem necessário e pertinente, elaborem um panfleto de divulgação da maquete.

Etapa 3 – Organizando a criação coletiva

1. Reúnam todo o material produzido: maquete, frase(s), *hashtag* e panfleto (se houver). Todos devem apresentar ao restante da turma a parte da produção coletiva pela qual ficou responsável.
2. Apreciem a apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.
3. Planejem a organização do material finalizado no espaço expositivo.

Etapa 4 – Expondo a maquete

1. Pensem em uma maneira de distribuir os panfletos e escolham quem vai monitorar as postagens com a *hashtag*, caso tenham optado por fazer esses itens.
2. Preparem a maquete embrulhada e coloquem-na no local escolhido.
3. Verifiquem a necessidade de haver um ou mais mediadores junto da maquete durante o período de exibição.

Etapa 5 – Avaliando a experiência

Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

1. Como foi a experiência de criar a maquete e depois embrulhá-la?
2. Você faria algo diferente em uma próxima oportunidade?
3. Você acha que a obra teve a visibilidade esperada?
4. Como foi ver a obra da turma sendo postada e divulgada nas redes sociais?
5. Você se sentiu representado pelo resultado da obra?
6. Você se sentiu ouvido e também escutou os colegas durante o processo de criação?
7. Como foi trabalhar coletivamente? A divisão em comissões funcionou?
8. Você acha que a maquete suscitou reflexão na comunidade e no ambiente escolar?
9. O que você aprendeu participando dessa atividade?

Recado final

Neste capítulo, você aprendeu que a produção artística é múltipla e pode ser uma importante plataforma para a divulgação de informações e a troca de conhecimentos, além de poder alcançar alta visibilidade midiática, ampliando sua capacidade de afetar o público.

Cada vez mais, a arte contemporânea se funde com a experiência do compartilhar, principalmente pela necessidade atual de uma produção engajada, mais participativa e comunitária, que esteja a serviço da sociedade global e proponha novos valores e jeitos de viver. Que tal compartilhar por meio da arte?

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

MODERNA

! Permita aos alunos que utilizem a técnica que acharem apropriada, ressaltando apenas que eles devem se planejar para que consigam executar a obra no tempo estipulado.

CAPÍTULO

2

(Com)Partilhar

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

Muitos estudos apontam que o uso das redes sociais, inclusive os aplicativos de mensagens, pode prejudicar a saúde mental do indivíduo. Muito tempo de conexão, excesso de preocupação com "*likes*", formação de bolhas sociais, compartilhamento de *fake news* e *cyberbullying* são alguns dos problemas associados a elas.

No entanto, as redes sociais são também espaços importantes de integração social, favorecendo a troca de informações, o engajamento em projetos diversos e o compartilhamento de interesses. Neste capítulo, vamos discutir alguns aspectos da comunicação entre indivíduos no contexto da interação digital.

No capítulo "Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola" (*Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012), Roxane Rojo discute a multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos. Sugerimos sua leitura para reflexão sobre as novas práticas de leitura, escrita e análise crítica requeridas por eles.

A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos os termos correntes.

E SE A GENTE... ANALISASSE AS MENSAGENS?

Esta é uma atividade planejada para mobilizar as experiências pessoais dos alunos, com o objetivo de sensibilizá-los para o tema do capítulo. Use as perguntas para estimulá-los a comentar sua participação ou não em grupos formados em aplicativos de mensagens e o tipo de grupo que conhecem: familiar, religioso, de amigos, formado por interesses comuns (prática de esportes, por exemplo) etc.

É bem provável que você participe de grupos em aplicativos de mensagens ou que já tenha visto como eles funcionam. A tela ao lado reproduz uma situação real de interação. Veja como se comportaram os integrantes do grupo e discuta com os colegas e o professor:

1. **O que se observa no conjunto das mensagens, considerando seu conteúdo e sua formulação?**
2. **Esse grupo é formado por pessoas que trabalham na mesma empresa. Nesse contexto, qual é a função dessas mensagens?**
3. **Como você acha que os participantes do grupo reagiriam a alguém que nunca responde às mensagens de bom dia?**
4. **Se você estivesse no grupo, ficaria constrangido em não postar seu "bom dia"? Por quê?**
5. **Você fica incomodado quando envia uma mensagem e não recebe uma resposta? E quando percebe que uma mensagem chegou, mas você não pode ler e responder no momento?**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que o conteúdo se repete e, por isso, acaba se esvaziando, apesar das tentativas de incluir marcas pessoais – pontuação expressiva e emojis. Ajude os alunos a observar esses aspectos para que não se limitem a observações rasas.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que as mensagens abrem o canal de comunicação, antecipando o encontro presencial. É uma forma de o grupo reafirmar seu companheirismo.

3. Resposta pessoal. Provavelmente alguns alunos vão dizer que a pessoa que não responde é vista como antipática; outros dirão que o grupo provavelmente não se incomoda por aceitar as particularidades do colega.

4. Resposta pessoal.

Pergunte aos alunos se costumam seguir certos comportamentos que não lhes agradam para não ficar malvistos pelos grupos a que pertencem. Essa ideia será aprofundada em outras seções do capítulo.

5. Resposta pessoal.

O objetivo da questão é levar os alunos a comentar como se relacionam com o fluxo das mensagens eletrônicas.

LEITURA 1

Como você teria participado da interação mostrada na atividade anterior? Teria incluído uma figurinha ou um meme na troca de mensagens? Figurinhas e memes estão muito presentes nas conversas eletrônicas e fazem parte de um acervo de recursos disponíveis para a expressão de nossas ideias e sentimentos.

Leia o artigo de opinião da página seguinte em que a professora Grumpy Shelly, especialista em comunicação, aborda o uso dos memes. O texto foi publicado em abril de 2020, no período da pandemia de Covid-19 no Brasil.

Nesta atividade, os alunos vão iniciar o estudo dos memes, com ênfase na função do humor como fator que pode reforçar o senso de comunidade. A BNCC destaca, na habilidade EM13LP43, a relevância do estudo de gêneros que circulam em ambientes digitais com o fim de desenvolver uma atuação ética e crítica na produção e compartilhamento de conteúdos. Aproveitamos o artigo de opinião acerca do tema para revisitar a estrutura do gênero, ao qual voltaremos no final do capítulo.

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

CORAÇÃO E SOL: JOSEPPERIANES/SHUTTERSTOCK; SMILE COM ÓCULOS E SMILE COM CORAÇÕES: VECTOR BUCKET/SHUTTERSTOCK; ESTRELA: LINEFAB PORTFOLIO/SHUTTERSTOCK; FUNDO: CREATIVIKA GRAPHICS/SHUTTERSTOCK

Quando o viral vira meme: a propagação do coronavírus na internet

Uma das atividades mais gratificantes do #MUSEUdeMEMES é a realização de oficinas para os mais variados públicos. Já apresentamos o nosso assunto favorito a comunicólogos, educadores, curiosos, crianças e adolescentes, para citar apenas alguns perfis. Nesses encontros, um tópico recorrente é a diferenciação entre os conceitos de viral e de meme, que acabam confundindo muita gente. Para explicar, costumamos usar o exemplo das doenças virais e descrevemos como uma gripe se espalha pela sociedade. Apesar de ser transmitida para milhares de pessoas, ela continua sendo aquela mesma gripe. Já um meme, por sua vez, pode ser definido como a família das variantes de uma ideia original que é apropriada e passa por transformações constantes enquanto avança pela sociedade.

Evidentemente, essa é uma definição um tanto simplista, mas bastante válida quando estamos apresentando o universo dos *memes studies* aos novatos. Como o conceito de "meme" nasceu de um biólogo, não chega a surpreender que as analogias com a Biologia funcionem tão bem. E como os conteúdos virais são naturalmente envolventes e engajantes, as versões alternativas não tardam a aparecer. Por isso, costuma ser uma questão de tempo para que um viral se transforme em meme. E, com o coronavírus, não poderia ser diferente.

Nas últimas semanas, a multiplicação dos casos de Covid-19 em escala mundial foi acompanhada pelo seu crescente protagonismo nas mídias e nas conversas informais. Natural. Estamos lidando com um vírus de rápida disseminação e que está ceifando milhares de vidas mundo afora. Nesse cenário, a população demanda esclarecimentos, orientações e atualizações. Estamos preocupados e só se fala nisso. A garantia de público é um grande motivador dos *mememakers*, que provavelmente nunca se viram diante de uma potencial audiência de tamanha magnitude. Como resistir? Muitos estão ociosos durante a quarentena e precisam desesperadamente de algo para fazer. Ideias borbulham e os memes se espalham.

Em *O riso*, Bergson chama atenção para a função pedagógica da comédia. Para o filósofo, o riso é um fenômeno social que serve para punir comportamentos desviantes e pressionar seus responsáveis a retomar os padrões socialmente aceitos. Em geral, os comportamentos desviantes risíveis contam com algum componente de rigidez que contraria a mobilidade natural da vida. Esse tipo de rigidez mecânica pode ser encontrado em opiniões irracionalmente inflexíveis, em gestos automáticos, em hábitos repetitivos, na coisificação de pessoas, em situações tão artificiais que parecem sem vida e em manipulações da língua que contrariem o dinamismo regido pelo bom senso. Isso ajuda a explicar a profusão dos mais variados memes focados na prevenção contra o coronavírus. Como dependemos do esforço coletivo para reduzir a proporção da tragédia, todo desvio inconsequente precisa ser contido em caráter emergencial. E, quando as recomendações de especialistas, as leis e o bom senso falham, ainda podemos pressionar os mais inconsequentes através da ridicularização.

Um outro aspecto interessante do riso, apontado por Bergson, é o distanciamento emocional. Só conseguimos rir de um assunto tão sério quanto uma pandemia com milhares de vítimas fatais porque conseguimos nos distanciar dela ao tratá-la como coisa. Isso acontece porque os objetos sem vida são inerentemente reversíveis, podem ser repetidos indefinidamente e suas partes são intercambiáveis. Não existem emoções no universo das coisas. Portanto, quando nossa imaginação consegue transferir o coronavírus para o âmbito das coisas, a ameaça é anulada e torna-se risível. Mesmo que momentaneamente. Assim, o riso tem o poder de suspender o medo e aliviar a tensão.

Felizmente, aprendemos com a ajuda dos memes que o isolamento social é importante para conter a curva de disseminação. Conseguimos explicar isso até aos nossos relutantes idosos, adaptando a mensagem aos formatos que eles respeitam. A capacidade pedagógica dos memes de internet pode até ser limitada em sua profundidade, mas é inquestionável em termos de eficácia. Rir da nossa própria tragédia tem seu valor social. Pelo menos enquanto não somos atingidos. Os memes fazem parte dessa história, conectando-nos em nossos isolamentos, reforçando o nosso senso de comunidade, concedendo pequenos intervalos catárticos à angústia e pressionando os indivíduos mais resistentes a adotar as medidas de segurança necessárias.

Protagonismo: qualidade de quem exerce o papel principal, de destaque.

Ociosos: desocupados; inativos.

Inerentemente: essencialmente, intrinsecamente.

Reversíveis: que podem mudar.

Âmbito: espaço, esfera de ação.

Catárticos: que têm a capacidade de liberar emoções e tensões.

Biblioteca cultural

A Universidade Federal Fluminense criou um espaço virtual para conservar os memes, que se espalham rapidamente pelas redes sociais, mas são muito efêmeros. Você pode conhecer o Museu de Memes acessando <https://www.museudememes.com.br/> (acesso em: 17 jun. 2020).

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

Enquanto o próximo meme não vem, façamos o possível para que a crise seja atenuada e para que os melhores memes vençam. Permita-se rir, mas com responsabilidade. A propagação *online* não é muito diferente da que temos nas ruas. Por isso, fique em casa, use máscaras, lave as mãos… e compartilhe memes!

SHELLY, Grumpy. Quando o viral vira meme: a propagação do coronavírus na internet. Disponível em: <https://www.museudememes.com.br/quando-o-viral-vira-meme-a-propagacao-do-coronavirus-na-internet/>. Acesso em: 17 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.

Por dentro do texto

1. Sugestão. O assunto é a divulgação de memes e o recorte é o uso do riso em contexto de crise social.

1. Qual é o assunto desse artigo de opinião? Qual é seu tema?

2. A tese defendida neste artigo não está exposta na introdução, mas sim no penúltimo parágrafo. Transcreva o período que a enuncia. "Rir da nossa própria tragédia tem seu valor social."

3. Como estratégia para introdução do tema, a autora apresenta uma comparação relativa às áreas da Biologia e da Saúde.

a) Qual frase é responsável por fazer a transição dessa comparação para o tema do artigo? O que torna coerente essa transição?

b) Qual é a diferença entre viral e meme, ponto central da introdução?

4. O desenvolvimento do texto é composto de três argumentos, divididos em dois blocos. No primeiro, a articulista estabelece uma relação de causa-consequência. Identifique, no terceiro parágrafo, os elementos que correspondem à causa da consequência "grande produção de memes durante a pandemia de Covid-19".

5. No segundo bloco de argumentos, a articulista retoma uma conhecida teoria sobre o riso, exposta na obra *O riso* (1899), do filósofo francês Henry Bergson (1859-1941).

4. Causas: garantia de público e ociosidade dos *mememakers*.

a) No quarto parágrafo, abordam-se os memes focados na prevenção do contágio. Como a teoria de Bergson explica esse emprego?

b) No parágrafo seguinte, a autora afirma que o riso tem uma importante função na manutenção da saúde mental dos indivíduos durante fases de tensão, como uma pandemia. Como ele age? O riso suspende o medo e alivia a tensão.

c) Segundo o texto, qual é a condição necessária para que se façam memes com um assunto tão grave quanto uma pandemia? A condição de se distanciar emocionalmente do tema, tratando-o como um objeto.

6. A conclusão do artigo é formada por duas partes. O penúltimo parágrafo organiza e completa a defesa da tese. O último propõe uma ação. Explique essa proposta de ação com suas palavras. O artigo propõe que as pessoas propaguem memes responsáveis em lugar de ir às ruas propagar o vírus.

Papo aberto sobre o texto

1. Você achou coerente a retomada da distinção entre viral e meme para introduzir o tema do artigo? Por quê?

2. Você acha que a autora banalizou a covid-19 ao associá-la à produção de memes? Por quê?

3. Na conclusão, a autora afirma ser importante fazer o possível "para que os melhores memes vençam". Que aspecto da produção e da transmissão de memes é evidenciado quando ela traz essa ideia?

LEITURA 2

Nesta atividade de leitura de memes, continuamos a desenvolver a habilidade EM13LP43, relativa a produção e compartilhamento ético e crítico de conteúdos na internet, e a associamos, agora, à habilidade EM13LP01, que prevê o estabelecimento de relações do texto com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação, aspectos envolvidos na construção dos sentidos.

Os memes da página seguinte circularam no período da pandemia e exemplificam o procedimento de uso do riso apresentado no artigo "Quando o viral vira meme: a propagação do coronavírus na internet" (**Leitura 1**).

3a. A frase é "E, com o coronavírus, não poderia ser diferente". O que a torna coerente é a analogia já existente entre o contexto de produção dos virais e dos memes e o contexto biológico das gripes e de suas variações.

3b. O viral é transmitido a muitos usuários, enquanto o meme é apropriado e passa por reformulações constantes.

Lembra?

O tema é um recorte dentro do assunto, que é mais geral. O assunto "alimentação" permite discutir os temas "saúde da criança", "consumo de alimentos ultraprocessados", "segurança alimentar" etc.

Lembra?

A tese é uma declaração sintética do ponto de vista defendido em um texto de caráter argumentativo.

5a. Segundo Bergson, o riso tem uma função pedagógica; ele pune comportamentos que fogem aos padrões socialmente aceitos. Nesse sentido, os memes contribuiriam para divulgar a prevenção ao ridicularizar aqueles que menosprezam os riscos da covid-19.

É lógico!

Observe que as questões decompõem o texto. Elas levam você a observar cada parte dele para que consiga construir, com mais precisão, seu sentido global.

1. Espera-se resposta afirmativa, tendo em vista que a distinção entre viral e meme recorre ao campo da Saúde, contexto da discussão proposta no texto.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que a autora, em várias passagens do texto, reforça a gravidade da doença e a importância do distanciamento social. A associação ao meme não foi gratuita; ela discorre sobre o sentido do humor em momentos de crise. Comente com os alunos que seria diferente se ela fizesse a relação entre os memes e a Covid-19 apenas como introdução para outro assunto ou como recurso para distinguir viral e meme, desconsiderando toda a tragédia que envolveu a pandemia.

3. O fato de que nem sempre os memes são responsáveis; ao torcer pelos "melhores memes", ela revela que estes enfrentam a concorrência de outros que não se encaixam na defesa que fez do valor social do riso.

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

1

MOVIESTORE COLLECTION/SHUTTERSTOCK

2

TAEL GOMES

QUANDO VOCÊ DESCOBRE QUE SEU ESTILO DE VIDA DIÁRIO É CHAMADO DE "QUARENTENA".

3

ANNOP ITSARAYOUNGYUEN/SHUTTERSTOCK

4

TATJANA EFIMKINA/SHUTTERSTOCK

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

Papo aberto sobre os textos

1. Sugestão: Os memes 1 e 3 cumprem a função de pressionar os indivíduos a adotar medidas de prevenção (reforça a conscientização do grupo de risco e critica a formação de grupos, respectivamente), enquanto os memes 2 e 4 parecem corresponder à ideia de "intervalos catárticos" ao brincar com comportamentos que se explicitam na quarentena: as tendências à reclusão e à postergação, respectivamente. Todos eles, ao aludir ao contexto da pandemia, comum a todos os possíveis interlocutores, contribuem para o senso de comunidade e para a "quebra" do isolamento.

1. **Referindo-se ao isolamento social, a autora do artigo (Leitura 1) afirma que "os memes fazem parte dessa história, conectando-nos em nossos isolamentos, reforçando o nosso senso de comunidade, concedendo pequenos intervalos catárticos à angústia e pressionando os indivíduos mais resistentes a adotar as medidas de segurança necessárias". É possível relacionar os memes reproduzidos (Leitura 2) às funções descritas? Explique sua resposta.**

2. **Para que alcance o efeito de sentido esperado, o meme depende de algum grau de familiaridade do leitor com o contexto de produção da imagem: ele identifica o meme como pertencente a uma série de versões ou conhece os personagens ou o cenário.**

   a) Observe o exemplo 1. Você acha que um jovem conseguiria entender o sentido do meme sem conhecer o personagem Dr. Smith, da série *Perdidos no espaço*? Por quê?

   b) O que garante a sensação de familiaridade no exemplo 4?

3. **Tomando o exemplo 1, explique o que pode facilitar a produção de muitas versões diferentes desse texto, condição para que seja um meme.**

4. **Os exemplos 2 e 4 têm semelhanças com outro gênero que também costuma circular em aplicativos de mensagens e redes sociais. Qual é esse gênero e por que se assemelham?**

Assemelham-se aos *gifs*, já que indicam sequências que poderiam ser vistas em movimento.

2a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem que parte da graça está na identificação do personagem, mas a roupa, a figura do robô, as cores da fotografia e a referência a "grupo de risco" já são suficientes para a compreensão do sentido e para o efeito de humor.

2b. As imagens de animais, sobretudo de gatinhos fofos, são comuns nos memes.

3. É possível trocar o personagem por outras referências dos anos 1960, como produtos ou artistas.

Na perspectiva do trabalho com os multiletramentos, está em foco, nesta atividade, a comunicação multissemiótica e hipermidiática das conversas eletrônicas, com o objetivo de levar o aluno a observar as escolhas que faz em suas interações e a analisá-las conforme as especificidades do estudo das linguagens.

SE EU QUISER APRENDER +

A linguagem múltipla nas conversas eletrônicas

Assim como os memes, as conversas eletrônicas são textos multissemióticos, porque associam várias linguagens. Além disso, são hipermidiáticos, porque permitem *links* para páginas externas ou arquivos de áudio e vídeo. Vamos estudar esse aspecto.

1. Na abertura deste capítulo, foi reproduzida uma comunicação em um grupo de aplicativos. Reveja-a.

a) Qual é a função dos emojis na troca de mensagens?

Os emojis foram incluídos para personalizar as mensagens.

b) Explique como seria entendida cada uma das falas a seguir, se fossem introduzidas no final daquela sequência de mensagens.

- Bom dia.
- Bom dia...
- Bom d

1b. Sugestão: O usuário revela desagrado com a repetição exaustiva das mensagens.
Sugestão: O usuário aproveita o cumprimento para contar que está adoentado.
Sugestão: O usuário sugere que ainda está com muito sono.

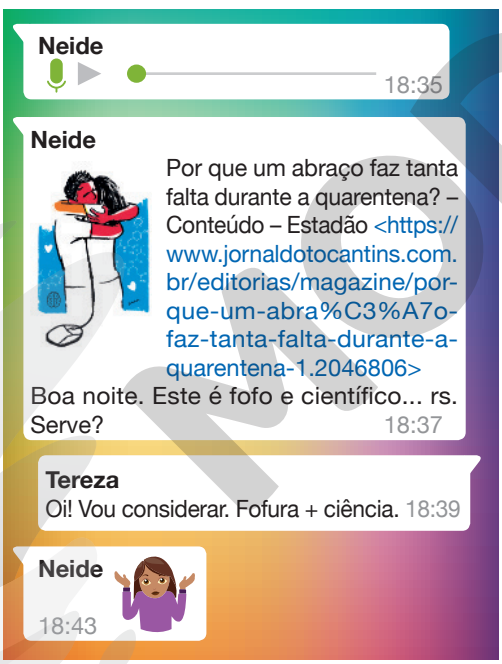
VECTOR BUCKET/SHUTTERSTOCK

c) Explique, com base nos exemplos, por que é correto afirmar que os emojis enriquecem o léxico das conversas eletrônicas.

d) A interação oral face a face inclui, além do texto verbal, elementos paralinguísticos e cinésicos: altura da voz, expressão facial, gestualidade etc. Por que, nas comunicações eletrônicas, os emojis assumem parte dessas funções? Explique valendo-se de exemplos.

2. Além de emojis, as conversas eletrônicas costumam se valer de *stickers* ou figurinhas para substituir interações verbais. Observe.

Se for possível, permita aos alunos que manipulem os celulares para responder aos itens **2c** e **2d**.



ABRAÇO: MARCOS MÜLLER/ESTADÃO CONTEÚDO; MENINA: ARIZONA DESIGN/SHUTTERSTOCK

2a. Neide enviou um áudio e, em seguida, o *link* para um texto externo, acompanhado de um recado em que pergunta se o texto serviria. Segundo ela, o texto conjugaria caráter científico e aspectos mais emotivos ("fofo"). Sua interlocutora, Tereza, responde que vai avaliar o material e brinca com as características atribuídas ao texto. A outra responde, por meio de uma figurinha, que é só aquele que pode oferecer.

2b. Tom de ironia, já que respondeu usando uma fórmula de adição que evidencia a contradição ou incoerência existente na junção de dois atributos pouco compatíveis.

2c. Sugestão: O falante poderia ter dito "obrigado" ou "valeu" (opção mais informal) ou poderia ter usado .

2d. Sugestão: Usar uma imagem que indique, por exemplo, que está tudo bem, que compreende a situação, como esta: .

2e. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que as figurinhas e o diálogo hipertextual permitem a economia de tempo. O áudio, por exemplo, evita que um longo texto seja digitado. Além disso, as figurinhas e os emojis permitem reconstituir alguns elementos típicos da conversa frente a frente, como as expressões faciais.

a) Explique o que está ocorrendo nessa situação comunicativa.

b) Que tom Tereza imprimiu em "Oi! Vou considerar. Fofura + ciência"? Justifique sua resposta.

c) Supondo que Tereza tivesse aceitado a sugestão de texto, como poderia indicar isso usando apenas linguagem verbal? E usando apenas imagens?

d) Imagine que Tereza quisesse responder à figurinha usando outra figurinha ou um emoji. Qual seria sua sugestão?

e) Considerando o texto em estudo, apresente motivos que possam justificar a opção dos interlocutores de mensagens eletrônicas pela pluralidade de linguagens e pelo diálogo hipertextual.

1c. Os emojis funcionam como palavras, expressões ou frases inteiras, substituindo-as e transmitindo sentidos de forma sintética, como faz, por exemplo, o último emoji, que expressa a ideia de "estar com sono", "estar dormindo".

Verifique se os alunos conhecem o conceito de *léxico* (conjunto de palavras da língua) e pergunte se, na opinião deles, os emojis têm sentidos convencionados, como as palavras, e se podem, sem o apoio delas, formar textos. É interessante que os alunos notem que os emojis têm sentidos relativamente fechados e que produzem sentidos mais amplos quando são combinados com o texto verbal.

Sabia?

Emoticons são sinais criados a partir dos caracteres do teclado: letras, pontuação e números. *Emojis* são pictogramas, isto é, figuras que transmitem o sentido de uma palavra ou frase. Eles foram criados nos anos 1990, baseados em personagens de mangás e outros elementos da cultura japonesa.

Dica de professor

As conversas eletrônicas permitem que algumas convenções ortográficas deixem de ser observadas. Há também mais tolerância em relação a descuidos de digitação, ausência de recursos de coesão textual, falhas na contextualização, entre outros aspectos. Isso, todavia, não se aplica a mensagens trocadas em situações mais formais, como grupos formados por pessoas que não tenham intimidade e estejam tratando de assuntos relativos ao trabalho, por exemplo.

1d. Sugestão: Os emojis se articulam ao texto verbal expressando, por exemplo, estados de espírito que, em uma conversa frente a frente, seriam revelados pela expressão facial. É o que ocorre com , que indica lamentação, e , usado para indicar acordo.

Lembra?

Chamamos de **texto hipermidiático** aquele que associa várias mídias e resulta em uma leitura não linear, feita com o acesso a hipertextos.

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

SUPERPRO

Desafio de linguagem

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

As mensagens postadas nos perfis pessoais em redes sociais também podem conter recursos expressivos semelhantes aos que são empregados nas conversas eletrônicas. Suponha que você acessou uma página que tenha postado a foto ao lado e seu contexto: o menino ganhou um par de sapatos novos após o final da Segunda Guerra Mundial. O que você comentaria? Que recursos da linguagem não verbal usaria?

THE ADVERTISING ARCHIVES/ALAMY/FOTOARENA

Bate-papo de respeito

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

ACERVO PESSOAL

Professor Arthur Igreja, especialista em Tecnologia e Inovação.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/06/figurinhas-se-tornam-o-novo-vocabulario-em-redes-sociais.shtml>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Discuta com seu grupo:

- O que é "ativo social"?
- Vocês concordam com a ideia de que o humor pode valorizar a imagem de alguém na internet?
- Quando você posta uma figurinha em uma conversa eletrônica, qual é sua expectativa?

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

EXPERIMENTANDO PRODUZIR MEMES

Nesta produção de texto em duplas, você e um colega vão fazer três diferentes memes, atendendo às especificidades de cada contexto.

A atividade também pode ser feita individualmente. Optamos pela dupla pelo estímulo para buscar soluções criativas e pelo apoio possivelmente necessário na realização técnica do meme.

Atividade 1

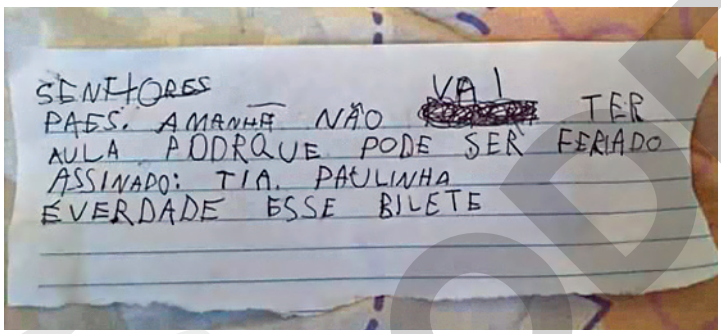
Para ser um meme, não basta que um texto viralize; ele precisa sofrer uma apropriação pelos usuários da internet, que vão produzir versões diferentes dele.

O caso a seguir ficou conhecido em 2018. Leia-o e produza um meme condizente com o contexto.

"É verdade esse bilete": veja 10 frases supercriativas com o novo meme da internet

Cada vez mais pessoas estão se inspirando na carta que menino escreveu para não ir à aula!

A história do Gabriel, de 5 anos, de Bocaina, em São Paulo, viralizou na internet. A fim de tentar faltar um dia na aula para assistir a desenhos, Gabriel fez o pedido para sua mãe, Geovana, que negou. Por isso ele resolveu escrever um bilhete se passando pela sua professora. Nele, o menino citava um feriado, que ele mesmo inventou, e finalizava de uma forma um tanto quanto diferente.



REPRODUÇÃO

Claro que a mãe não caiu, mas a professora, Paula, adorou tanto a ideia do menino que decidiu compartilhar uma foto do bilhete em seu Facebook. "Quando meu aluno, Gabriel Lucca, de 5 anos, já leitor e escritor resolve trollar sua mãe Geovana Santos e sua professora... eita geração das espertas. Ele é demais", ela escreveu no *post*, que logo viralizou.

A frase "É verdade esse bilete" virou meme na internet e está sendo usada pelos internautas das formas mais criativas. Não tem como não amar. Afinal, quem nunca quis achar uma desculpa para escapar daquilo que não gosta de fazer? [...]

Disponível em: <https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/e-verdade-esse-bilete-veja-10-frases-super-criativas-com-o-novo-meme-da-internet/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Atividade 2

O riso pode ter uma função pedagógica, como lembra a professora Grumpy Shelly em seu artigo (**Leitura 1**). Produza um meme com o objetivo de estimular a mudança de um comportamento que esteja prejudicando a sociedade.

Atividade 3

Os memes dialogam com as situações do dia a dia. Produza um meme que expresse uma sensação diante de um acontecimento: enfado diante da louça suja, alívio após finalizar um trabalho escolar, empolgação à espera da estreia de uma série etc.

Nesta atividade, os alunos produzirão memes adequados a três diferentes contextos. Desse modo, podem desenvolver sua habilidade de produção textual, considerando as multissemioses, além de, mais uma vez, se deparar com a expectativa de uma produção crítica e ética. Para viabilizar a atividade, sugerimos que você ou um aluno escolhido monte, temporariamente, um grupo em um aplicativo de mensagens. Ao finalizar, encerre o grupo.

É lógico!

Para produzir um meme coerente com a situação descrita será preciso reconhecer um padrão e usá-lo para tornar possível ao leitor perceber a relação intertextual.

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

MODERNA

Momento de planejar

1. Retome cada um dos contextos para verificar suas particularidades.
2. Analise o efeito de humor produzido pela frase "É verdade esse bilete!", na **Atividade 1**, e defina um contexto que possa dialogar coerentemente com ela.
3. Escolha o comportamento social que você vai criticar na construção do meme da **Atividade 2** e defina um contexto que favoreça a expressão da crítica.
4. Escolha o acontecimento da rotina com o qual você deseja brincar na **Atividade 3**, avaliando se os usuários da internet se identificarão com a situação implicada.

Momento de elaborar

1. Escolha as imagens de cada meme, lembrando-se de que é fundamental tratar as pessoas de modo ético. Um meme pode ter um enorme alcance e prejudicar seriamente a saúde mental de alguém que foi indevidamente exposto.
2. Avalie se, para o contexto específico do meme que você está fazendo, é interessante buscar uma imagem com a qual os interlocutores se identifiquem.
3. Produza os textos verbais que serão inseridos em cada meme, lembrando-se de que o humor depende de uma boa relação entre o que está escrito e a imagem. Bons memes revelam a sagacidade de seu produtor, que expressa algo que soa espirituoso ao leitor.
4. Lembre-se de que os textos verbais dos memes são bastante curtos e use linguagem informal, mas não descuidada. Desvios em relação às formas consideradas cultas são aceitáveis quando são intencionais e buscam determinado efeito expressivo.
5. Use um aplicativo específico para produção de memes. Alguns podem ser baixados gratuitamente.
6. Os memes deverão ser enviados para o grupo criado pelo professor. A dupla deve postá-los e, em seguida, enviar uma mensagem com os nomes dos produtores para permitir a identificação.

Momento de avaliar

A avaliação dessa produção será feita em grupos formados por três duplas. Com o celular, vocês terão acesso a todos os memes da turma, mas deverão analisar apenas os produzidos pelas duplas que formam o grupo. Usem o quadro abaixo para analisar cada um deles.

1	O meme é coerente com o contexto descrito na atividade?
2	O meme produz efeito de humor?
3	A imagem é adequada à situação que se buscou construir?
4	O texto verbal é sintético e coerente com a imagem?
5	Há desvios em relação à linguagem socialmente prestigiada? Trata-se de um recurso intencional com objetivo estilístico?
6	O texto não é preconceituoso nem expõe pessoas de maneira não ética?

Momento de apresentar

Para a socialização, cada grupo deverá indicar os dois memes de que mais gostou e apresentar suas considerações à turma.

Depois, cada aluno escolherá um de seus memes e enviará para alguém que não faz parte do grupo. Caso, ao longo do tempo, você receba de volta seu meme ou uma reformulação dele, comente com a turma.

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

Nesta atividade, os alunos serão convidados a refletir sobre situações comuns envolvendo compartilhamento de imagens e vídeos em redes sociais. Você notará que as questões vão insistir na diferenciação entre as ações que o jovem acredita ser as certas e aquelas que ele põe em prática nas situações de conflito com o grupo. Estamos enfatizando a CG 8 e a CG 9, ao trabalhar o autocuidado e a empatia, e a habilidade EM13LP43, relativa à atuação "fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento" de conteúdo nos ambientes digitais. Embora, nesta coleção, recorramos apenas a textos reais, que circularam socialmente, optamos por uma síntese de uma reportagem, com o objetivo de preservar a jovem mencionada. Caso deseje entender melhor o evento reportado, acesse: <https://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2019/07/virei-meme-eminha-vida-se-tornou-um-pesadelo-brasileira-abandonou-a-escolae-tentou-se-matar-apos-piadas.shtml> (acesso em: 30 jul. 2020).

E SE A GENTE...

FIZESSE UMA PAUSA PARA REFLETIR?

Embora a maior parte dos memes seja divertida, alguns deles revelam preconceitos e são cruéis ao desconsiderar os sentimentos das pessoas cujas imagens são reproduzidas milhares de vezes, associadas, em muitos casos, a situações humilhantes.

Um desses casos foi o de uma jovem que publicou em uma rede social uma foto tirada em uma festa, em um dia em que se considerou particularmente bonita. Essa foto foi compartilhada por desconhecidos, que a ridicularizaram com base em sua aparência. Associada à ideia de feiura, a jovem entrou em depressão, abandonou a escola e refugiou-se em casa, com medo de ser reconhecida. Foram muitos anos até que se recuperasse e entendesse que aquelas ações eram motivadas, em grande parte, por racismo e exigiam medidas legais para punir quem usasse indevidamente sua imagem.

Partindo desse caso, formem grupos para refletir sobre as seguintes situações:

1. **Você recebeu um meme em que uma pessoa é humilhada por sua aparência. Você compartilharia? Você já compartilhou algo assim?**
2. **Seu colega compartilhou um meme como esse no grupo de colegas de turma. O que você faria? O que deveria fazer?**
3. **Você resolveu criticar a postagem e seu colega respondeu: "Lá vem vocês com mimimi". Esse tipo de resposta é comum nos grupos de que você participa? Em que situação costuma aparecer? O que você responderia a seu colega?**
4. **Você resolveu criticar a postagem e seu colega respondeu: "Todo mundo sabe que é brincadeira. Ninguém liga". O que você faria? O que deveria fazer?**
5. **Você resolveu criticar a postagem e seu colega respondeu: "A culpa é dela que fez a *selfie*". O que você responderia?**

As perguntas **3**, **4** e **5** provocam reflexões acerca de outros conteúdos sensíveis: o uso do termo *mimimi* para desqualificar as críticas a comentários preconceituosos em relação a minorias; a ideia de que o humor é inofensivo; e a transferência da culpa para a vítima, algo que ocorre também nos casos de compartilhamento de imagens e vídeos de teor sexual.

Sugerimos que, para finalizar a discussão, você peça aos grupos que apresentem seu posicionamento. Para evitar repetições, peça a um deles que inicie a exposição e aos demais que a completem acrescentando dados ou exemplos que a confirmem. Em seguida, peça a apresentação de críticas, questionamentos ou contraexemplos. A ideia é criar oportunidade para um debate efetivo, com a contraposição de pontos de vista, mas é fundamental a insistência na postura democrática e no respeito aos direitos.
Caso surjam questionamentos durante a discussão (por exemplo, sobre quais seriam os procedimentos legais em determinada circunstância), estimule a turma a encontrar as soluções por meio de pesquisa em publicações ou de entrevistas com especialistas, como advogados e psicólogos, por exemplo.

É lógico!

As situações descritas envolvem a tomada de decisão e esta pressupõe a abstração: você avalia os dados disponíveis e seleciona aqueles que condizem com uma situação desejada e com uma prática efetiva.

EXPERIMENTANDO +

Nesta segunda parte do capítulo, vocês vão refletir sobre outras formas de participar das redes sociais, agora não mais em comunicações entre pessoas que já têm intimidade entre si.

LEITURA 3

A possibilidade de contactar inúmeras pessoas por meio das redes sociais permite que alguns projetos interessantes sejam levados adiante. Leia sobre uma iniciativa que foi decisiva para a reconstrução de um monumento histórico no Japão e sobre um projeto que levou várias mulheres a oferecer e pedir aquilo de que precisavam.

Para uma reflexão ampla sobre as novas alfabetizações requeridas pelas TDICs e sobre a ressignificação de conceitos no campo da pedagogia, sugerimos a leitura crítica do ensaio *"Tecnofilia" & "Tecnofobia"*, de Pedro Demo (B. Téc. Senac: a R Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009), disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/251/233> (acesso em: 30 jul. 2020).

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

MODERNA

Texto 1

A reconstrução digital coletiva do Castelo de Shuri

Mais de 30 mil imagens já foram enviadas por pessoas de todo o mundo para que colaboradores possam criar modelo 3-D de monumento destruído.

JONAS12611/SHUTTERSTOCK

Castelo de Shuri, em Okinawa, Japão, 2019.

Em outubro de 2019, um incêndio destruiu a maior parte do Castelo de Shuri, localizado na ilha de Okinawa, no Japão. Construído há mais de 500 anos pela dinastia Ryukyu, ele é considerado patrimônio da humanidade pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Agora, uma equipe de voluntários está trabalhando para reconstituí-lo virtualmente por meio de modelagem 3-D, representação matemática capaz de criar uma representação tridimensional de um objeto através de um *software* especializado. Até o momento, o saguão principal, a sala do trono e o "*display*" da coroa já foram reconstruídos.

Para isso, o time de mais de 20 voluntários – comandados pelo especialista em visão computacional e pesquisador da Universidade de Tóquio Rei Kawakami – está usando fotografias e vídeos enviados por colaboradores de todo o mundo.

Em 30 de dezembro de 2019, pouco mais de um mês depois do lançamento do projeto, batizado de *Our Shurijo*, mais de 30 mil imagens já haviam sido enviadas por 2.836 pessoas. Quanto maior o número de imagens que conseguirem reunir, mais preciso e completo será o modelo gerado.

Os modelos podem ser visualizados pela plataforma Sketchfab, no *site* do projeto ou em seus perfis nas redes sociais.

A ideia é que o castelo digital sirva como forma de acesso à estrutura até sua reconstrução física. Mas o projeto vai além de uma reconstituição visual: ao fazerem o *upload* de uma imagem do castelo no *site* do projeto, colaboradores também podem descrever suas memórias do castelo e deixar mensagens que gostariam de compartilhar com visitantes virtuais.

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

A história do castelo

O castelo já foi a sede do Reino Ryukyu – uma nação independente até sua anexação pelo Japão em 1879. Ele mescla características da arquitetura japonesa e chinesa, resultando em um estilo único.

Ao longo de seus vários séculos de existência, o Castelo de Shuri já foi destruído e reconstruído várias vezes. Antes do incêndio de 2019, ele havia sido completamente avariado pela Batalha de Okinawa, ocorrida em 1945, no final da Segunda Guerra Mundial. Depois da guerra, o castelo se tornou o *campus* da Universidade de Ryukyus e, após a universidade ser relocada, passou a abrigar um museu.

Juliana Domingos de Lima. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/01/05/A-reconstru%C3%A7%C3%A3o-digital-coletiva-do-Castelo-de-Shuri>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Texto 2

Eu aceito... Eu ofereço – uma utopia do possível

É uma honra tá aqui – boa tarde! – pra falar do *Eu aceito... Eu ofereço...* tanto presencialmente quanto virtualmente pra tantas pessoas. Mas o que é o *Eu aceito... Eu ofereço...*?. É um grupo de internet sediado no Facebook que tem como foco acolhimento mútuo, empoderamento e fortalecimento de mulheres de várias realidades. Falando assim parece de uma sem-graceza que dói, né? Mas eu juro que é a descrição que não faz jus à grandeza dessa coisa que eu pari. E não falo pari por acaso. É porque esse grupo nasceu assim do âmago, de dentro de uma Isabela que estava assim desorganizada, desbussolada, desnorteada, des... qualquer coisa aí que vocês queiram pra falar de uma pessoa que tenha se perdido de seu próprio caminho pessoal. Eu tinha passado por um processo muito longo e fui me perdendo, e me desencontrando e só percebi quão profundo tinha sido esse processo quando decidi rearrumar minha casa. Literalmente tinha coisas empilhadas até o teto – papel, móvel velho, coisas que vão fazendo um acúmulo. E aí, eu que já estava me reorganizando, fui deixando a organização prum dia, pro outro, e fui deixando pra lá, adiando aquele momento de me rearrumar onde eu morava. Até que eu descobri que eu tava grávida, de uma menina. Então, a necessidade de abrir espaço físico e emocional praquela criança que tava vindo, que eu nem conhecia e que eu já amava tanto, se fez urgente.

Aí eu fui, né? Barriga crescendo, cheia de hormônio, abria uma caixa, começava a arrumar as coisas, aí eu chorava. Aí eu ia, pegava uma pilha de papel, tentava organizar, travava. Ia num cômodo, me bloqueava. Eu me sentia superfracassada de estar naquela situação, de ter me permitido chegar até ali. Que mulher já se sentiu assim? Sobrecarregada, sozinha, com uma sensação de fracasso. Foi muito muito ruim.

Mas já naquela época eu tinha em mente que eu merecia ajuda mesmo quando eu falhava e foi munida dessa ideia que eu fui pra frente do Facebook, abri um *inbox* para 33 mulheres e disse "Olha, estou nessa situação". Abri meu coração. Falei da gravidez. Falei como me sentia e pedi ajuda pra elas para fazer uma faxina. Uma faxina! Me ajudar a rearrumar a minha casa e abrir espaço pra filha que ia chegar. E elas vieram. Juntas. Em dupla. Passaram a tarde inteira. Ficaram só uma hora [...] E todas, absolutamente todas que estiveram na minha casa, falaram sobre a dificuldade de pedir ajuda. Logo elas que tavam ali comigo.

Isso ficou na minha cabeça. Foi em maio do ano passado. Aí em julho, com a barriga já na boca, os hormônios borbulhando, eu olhei pra minha casa e vi tudo reorganizado. Fiquei pensando como aquela experiência merecia ser compartilhada com outras mulheres. Aí eu conversei com uma amiga,

Se for possível, exiba o início do vídeo (até 4min05seg) para que os alunos observem a falante: o ritmo de sua fala, a altura da voz, a maneira como dirige seu olhar para vários pontos da plateia e como se movimenta, a gesticulação que acompanha a fala, entre outros aspectos que conferem dinamismo e clareza à sua apresentação. O contato com bons exemplos como esse reforça a aprendizagem de recursos típicos das falas públicas formais.

Lembra?

As transcrições procuram reproduzir as características da fala, por isso, no texto, são anotados marcadores de conversa, supressão de fonemas, pausas, interrupções etc.

Tá ligado!

Nos capítulos da unidade 2, são exploradas várias manifestações – dança, grito, poesia, manifesto – que expressam o incômodo diante de um contexto social insatisfatório. O projeto *Eu aceito... Eu ofereço...* também é uma forma de reagir a esse sentimento.

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

MODERNA

Ana Fernanda, falei pra ela da ideia, ela topou, a gente criou o *Eu aceito... Eu ofereço...* Saímos pra cuidar das nossas coisas. E quando eu voltei já tinha centenas de mulheres. No outro dia, milhares. Em menos de uma semana tinha cinco mil participantes, trocando, interagindo loucamente. Mulheres de várias partes, não apenas de Salvador, mas do Brasil e de outros lugares do mundo. A prova de que eu me conectei com uma necessidade que já tá aí, entre todo mundo, da gente ser mais generosa e lidar com mais empatia tanto com a gente quanto com o outro.

SILVEIRA, Isabela. *Eu aceito... Eu ofereço – uma utopia do possível.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FuGzWoduYvo>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Por dentro dos textos

1. Não. O texto informa que o castelo já foi destruído e construído várias vezes, por isso, a reconstrução estará em conformidade com a última versão dele e não com a original.

1. As fotos do Castelo de Shuri servirão para a reconstrução do espaço conforme a construção original? Explique sua resposta.

2. O projeto serve à memória pessoal e à memória coletiva. Explique como isso ocorre.

3. Toda a parte inicial da palestra de Isabela Silveira, parcialmente transcrita, é ocupada por um relato biográfico.

a) Essa é uma boa estratégia do ponto de vista da relação com o público ouvinte? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se resposta afirmativa, tendo em vista que a narrativa da desorientação e da gravidez tem o potencial de criar empatia.

b) E do ponto de vista da abordagem do tema? Por quê?

4. Existe um pressuposto importante no comentário "Mas já naquela época eu tinha em mente que eu merecia ajuda mesmo quando eu falhava".

a) Qual é esse pressuposto? O pressuposto de que muitas pessoas deixam de pedir ajuda quando falham por achar que não a merecem.

b) Como ele ressurge no título do projeto, que, segundo sua criadora, propositalmente coloca o verbo *aceitar* antes de *oferecer*?

c) Relacione esse pressuposto ao período que fecha o trecho transcrito.
A ideia de que as pessoas merecem ajuda e não devem hesitar em pedi-la se relaciona com a noção de que é preciso que as pessoas tenham mais empatia, isto é, consigam se ver no lugar do outro.

Papo aberto sobre os textos

1b. No projeto do castelo japonês, a conexão ocorre entre o participante e o *site* do castelo; no projeto de Isabela, os participantes se conectam com a página e também entre si.

1. Os dois projetos exemplificam resultados positivos que surgem da conexão por redes sociais, mas há diferenças em sua operação.

a) O grau de engajamento previsto pelos projetos é semelhante? Por quê?

b) O que diferencia a maneira como ocorre a conexão entre os participantes nos dois projetos?

c) Explique as diferenças dos projetos quanto ao resultado almejado.

2. Leia um comentário de Orkut Büyükkökte, criador de uma das primeiras redes sociais: 2a. Sugestão: As redes sociais levam as pessoas a se forçar a ter uma imagem perfeita, criam bolhas sociais, ampliam a dimensão dos discursos de ódio, possibilitam o *cyberbullying* etc.

"A internet transformou a humanidade de muitas maneiras, deixou muitas coisas mais fáceis e eficientes. No entanto, estamos mais sozinhos e desconectados do que nunca. A geração atual tem um tremendo desafio emocional e tecnológico para superar."

Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2017/05/04/orkut-rede-social-virou-plataforma-para-espalhar-odio-e-um-desafio-emocional.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 19 jun. 2020.

a) O que pode justificar a opinião de Orkut? 2b. Resposta pessoal. Os projetos são oportunidades de uma participação empática, voltada ao benefício das demais pessoas. Eles estabelecem conexões afetivas.

b) Em que medida os projetos do Castelo de Shuri e *Eu aceito... Eu ofereço...* contradizem essa ideia?

c) Crie um período unindo as respostas dadas aos itens anteriores, iniciado por "embora" ou "ainda que". Avalie qual dos conteúdos (o da resposta **a** ou da resposta **b**) deve aparecer primeiro, considerando o sentido exato que você gostaria de transmitir.

Fala aí!

Ao longo da história, muitos monumentos foram destruídos por causas naturais, como terremotos, ou por ação humana, como bombardeios em guerras. Você sabe por que há esforço para reconstruí-los, geralmente buscando fidelidade à construção original?

Sugestão. Os monumentos são registros da história humana, portanto preservá-los permite aos homens do presente conhecer os saberes e tradições dos povos antigos (alguns monumentos contêm pinturas nas paredes que mostram costumes sociais; a própria forma de construção revela tradições etc.). Além disso, muitos têm valor sentimental para as comunidades, como é o caso de um templo religioso.

2. A possibilidade de inserir recordações pessoais do castelo no *site* do projeto cria oportunidade para a expressão da memória individual (recordação da vivência pessoal no espaço) e coletiva, porque conta de seu uso nos últimos tempos (desde a criação da fotografia). Além disso, o projeto serve à memória coletiva porque permitirá a reconstrução de um monumento que pertence ao povo japonês, e que é um Patrimônio da Humanidade.

3b. Resposta pessoal. Espera-se resposta afirmativa, considerando que o relato está diretamente relacionado à concepção do projeto, não sendo, portanto, um distrator na abordagem do tema.

4b. Isabela sugere que podemos aceitar ajuda mesmo que não possamos oferecer nada em troca, assim como é possível oferecer sem esperar contrapartida. Ela não estabelece uma relação de permuta e enfatiza a possibilidade de receber ajuda quando esta é necessária.

1a. Não. O projeto do Castelo de Shuri prevê menor engajamento, já que consiste apenas no envio das fotografias e, opcionalmente, na postagem das lembranças pessoais. Já o projeto *Eu aceito... Eu ofereço...* prevê uma participação mais intensa nos casos em que as pessoas que se encontram nas redes passam a realizar algo juntas na vida não virtual.

1c. O projeto do Castelo de Shuri resulta em algo de maior impacto quando se considera a humanidade. O projeto *Eu aceito... Eu ofereço...* impacta os participantes individualmente e pode ser significativo para a resolução de problemas importantes no plano pessoal.

2c. Explique aos alunos que a oração concessiva, iniciada pelos conectores "embora" ou "ainda que", indica uma condição que poderia anular o que é declarado na oração principal, mas não o faz. Desse modo, o conteúdo da oração principal é reforçado. Por isso, caso as informações estivessem invertidas, aparecendo junto do conector o conteúdo da resposta **a**, o sentido do período seria diferente. Solicite a alguns alunos que leiam suas produções para exemplificar a sutileza das construções.

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

Sugestão. Embora projetos como os do Castelo de Shuri e de *Eu aceito... Eu ofereço...* criem a oportunidade de conexão saudável entre as pessoas, as redes sociais têm promovido solidão e comportamentos reprováveis.

E SE A GENTE...
DISCUTISSE MAIS?

Etapa 1

Há alguns anos, uma pergunta circulou nas redes sociais:

Você aceitaria um milhão de reais em troca de nunca mais acessar redes sociais?

Reflita por alguns instantes, forme um grupo e discuta a questão. Você deve apresentar bons argumentos.

! Altere o valor oferecido, caso não seja uma soma atraente no contexto de aplicação da atividade.

! Acompanhe as discussões nos grupos e alimente-as com algumas questões: 1. Se vocês não acessassem as redes sociais, teriam tempo livre? Usariam para quê? 2. Vocês teriam menos oportunidade de expressar suas opiniões? 3. Vocês se sentiriam mais sozinhos? 4. Haveria menos envolvimento em fofocas e conversas fúteis? 5. Vocês perderiam oportunidades de participação em projetos relacionados com sua formação? etc. Depois, já com os grupos desfeitos, peça aos alunos que aceitariam o dinheiro que expliquem sua decisão. No final, pergunte se algum aluno mudou de ideia durante a discussão.

Etapa 2

A pergunta anterior motivou a experiência "Vida sem rede", realizada em uma universidade capixaba. Quatro alunos aceitaram o desafio de passar uma semana sem acessar as redes sociais e outros recursos da internet e contaram aos colegas e professores os resultados disso.

A professora Marcilene Forechi analisou essa experiência no artigo "A comunicação e a experiência das redes sociais". Leia um trecho dele.

Delírio travestido de comunicação

A experiência que chamamos de "Vida sem rede" não teve o caráter de uma pesquisa acadêmica. Ela se configurou em uma importante possibilidade de reflexão sobre o uso das redes sociais e os sentidos que elas despertam nos jovens estudantes de Jornalismo. Diante das afirmações dos alunos de que a rede lhes permite estarem ligados em tudo o que acontece, poderíamos supor que eles são mais informados e estão mais preparados para desenvolver atividades pessoais e profissionais. Mas, ao contrário, parece que a experiência de estarem na rede e de fazerem parte, tendo como consequência o reconhecimento, é o que motiva passar tantas horas conectados.

Expediente comum nos grupos é o clique no botão "curtir", o que não significa que o conteúdo postado foi lido ou assistido. A impressão que se tem é que essa prática se assemelha a um ritual, que se faz simplesmente para que algo seja feito naquele tempo que passa muito rápido. E são necessários muitos cliques para que haja a percepção dos outros da presença. Quando questionados sobre o que buscam nas redes sociais e na internet, não houve respostas pontuais. Há, em princípio, um navegar a esmo, uma espera pelo que o outro irá dizer ou postar, uma necessidade de estar ali o tempo todo, pois alguém pode precisar ou querer falar e se não estiver *online* não haverá essa possibilidade.

Para Marcondes Filho, discutir a internet e o que virá depois dela "torna-se uma questão que envolve não exatamente uma vitória ou derrota de posições, mas, antes, uma tomada de consciência das reais implicações do uso desse sistema técnico e o que ele nos preparará posteriormente". Interessa-nos, então, ao levantar questões e propor esta reflexão, o que está além do uso das técnicas e dos instrumentos, uma vez que o que se processa por meio do uso das redes sociais pode ser capaz de mudar o estatuto da percepção do mundo.

A experiência da "vida sem rede" – que se resumiu a apenas sete dias – e o convívio com estudantes e profissionais da comunicação nos levam a pensar na própria formação destes indivíduos, mediada não apenas pelos meios tradicionais mas conformada a um novo modelo de socialização. A sociedade contemporânea, regida pela midiatização e pela tendência à virtualização das relações, nos aponta para a desatenção de educadores e comunicadores (especialmente jornalistas) para os desdobramentos que virão dessas formas de socialização e (in)comunicação. Parece haver nas redes não uma busca por comunicar-se no sentido de compartilhar ou tornar comum, mas uma busca frenética pelo novo, por algo que seja motivador. O mesmo Ciro Marcondes nos diz que a internet materializa a lógica da nova sociedade e que já não vivemos mais o fenômeno da comunicação, mas o delírio técnico travestido de comunicação.

FORECHI, M. A comunicação e a experiência das redes sociais. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/e-noticias/_ed696_a_comunicacao_e_a_experiencia_das_redes_sociais/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

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

EXMODERNA

É lógico!

Para resolver a questão **1b**, você precisa reconhecer regularidades entre o título de uma obra e um comentário de seu autor. Reconhecer padrões é uma etapa de desenvolvimento do pensamento computacional.

Sugerimos que as questões **1** a **3** sejam respondidas por escrito e as demais, oral e coletivamente.

1. A análise realizada pela professora dialoga com a obra *Afinal, até que ponto de fato nos comunicamos?*, do estudioso Ciro Marcondes Filho, cujo título é citado em outra parte do artigo.

1a. O especialista se preocupa em saber qual será o efeito de um sistema técnico (forma como trata as redes sociais), que, segundo ele, pode alterar a maneira como percebemos o mundo.

a) Releia o comentário do especialista incluído no terceiro parágrafo. Qual preocupação está exposta nele?

1b. O título questiona a qualidade da comunicação nas redes sociais, o que se associa com sua preocupação de entender o mecanismo de seu uso.

b) Associe essa preocupação ao título da obra em que ele trata do tema.

2. Releia o primeiro parágrafo transcrito.

a) Segundo a análise da professora, o que os alunos buscam ao usar as redes sociais? Como o exemplo do "curtir" comprova essa percepção?

b) Em outro trecho do artigo, a autora comenta a reação dos alunos à pergunta sobre a possibilidade de não usar redes sociais. Leia-o.

> "A pergunta causou alvoroço entre os alunos e vários deles afirmaram que isso seria impossível. O motivo? Ficar fora das redes sociais seria o mesmo que um exílio voluntário, um isolamento, uma solidão. Para aquele grupo de alunos, a participação nas redes sociais representa a possibilidade de comunicação, no sentido de trocar informações, de ver e se fazer ver. Um simples existir na rede parece ser suficiente para que haja essa sensação de pertencimento."

2a. Os alunos buscam o reconhecimento, isto é, mostrar que existem, aspecto que pode ser relacionado ao ato de "curtir", ainda que o conteúdo postado não tenha, de fato, sido lido e avaliado.

Relacione esse trecho à análise feita pela autora ao longo do artigo.

3. A escolha das palavras é um importante indício do posicionamento dos falantes acerca do conteúdo que expressam.

a) No último parágrafo, que palavra a professora usa para criticar a ação dos educadores e comunicadores em relação à formação dos jovens? "Desatenção".

b) A professora alerta para o fato de que o uso das redes sociais pode resultar em "(in)comunicação". Como essa construção deve ser entendida?

c) Marcondes Filho usa a expressão "delírio técnico" para descrever a comunicação atual. Por que a expressão sugere crítica? Que outra palavra atribuída a ele tem o mesmo efeito? Explique sua resposta.

4. Você concorda com a ideia de que estar nas redes sociais é uma estratégia para assegurar o pertencimento a um grupo? Por quê?

5. Você acha que a maneira como age nas redes sociais realmente corresponde a uma comunicação? Por quê?

6. Volte aos exemplos estudados em Leitura 3: o projeto do Castelo de Shuri e o projeto *Eu aceito… Eu ofereço…* Em que medida eles apresentam uma alternativa para aquilo que o especialista em comunicação e a professora observam na comunicação em redes sociais?

2b. No trecho, a autora explicita o valor da internet para os alunos: ela representa a possibilidade de existir e de pertencer, daí a sensação de que estar fora dela é um "exílio". Essa constatação explica sua preocupação em entender as consequências desse comportamento na formação dos estudantes.

3b. A presença do prefixo de negação **in** não anexado à palavra reforça o questionamento da possibilidade de comunicação via redes sociais.

3c. *Delírio* significa, nesse contexto, um sentimento de forte entusiasmo e foi usado para questionar se as possibilidades técnicas de comunicação ampla se convertem em comunicação efetiva. A palavra *travestido* contribui para a construção desse sentido porque sugere que a parte técnica falsifica a real condição de comunicação.

4. Resposta pessoal.

Veja como os alunos compreenderam a noção de pertencimento. Pergunte se há um esforço para estar sempre disponível na rede e para postar conteúdo e se isso é uma resposta ao medo de ser excluído.

5. Resposta pessoal.

Estimule os alunos a justificar as respostas para que você possa analisar, com eles, o sentido que atribuem ao termo *comunicação*.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que enviar as fotografias pessoais e escrever as recordações em nome da memória coletiva e pedir ajuda ou oferecer ajuda são formas de interação que pressupõem o reconhecimento do eu em relação ao outro, prevendo um envolvimento que não se restringe a atos mecânicos ou estereotipados, realizados com a intenção principal de estar presente.

EXPERIMENTANDO SER ARTICULISTA

O aluno deverá escrever um artigo de opinião mobilizando seus conhecimentos sobre o gênero, os quais foram retomados em **Leitura 1**. Destacamos, na proposta, a atenção às estratégias de impessoalização a fim de promover a percepção de recursos que são típicos do gênero artigo de opinião, mas não de outros gêneros argumentativos, inclusive o "texto dissertativo-argumentativo" solicitado nas propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Estão em destaque as habilidades EM13LP07 e EM13LP15, relativas aos procedimentos de análise de gênero e produção textual, respectivamente.

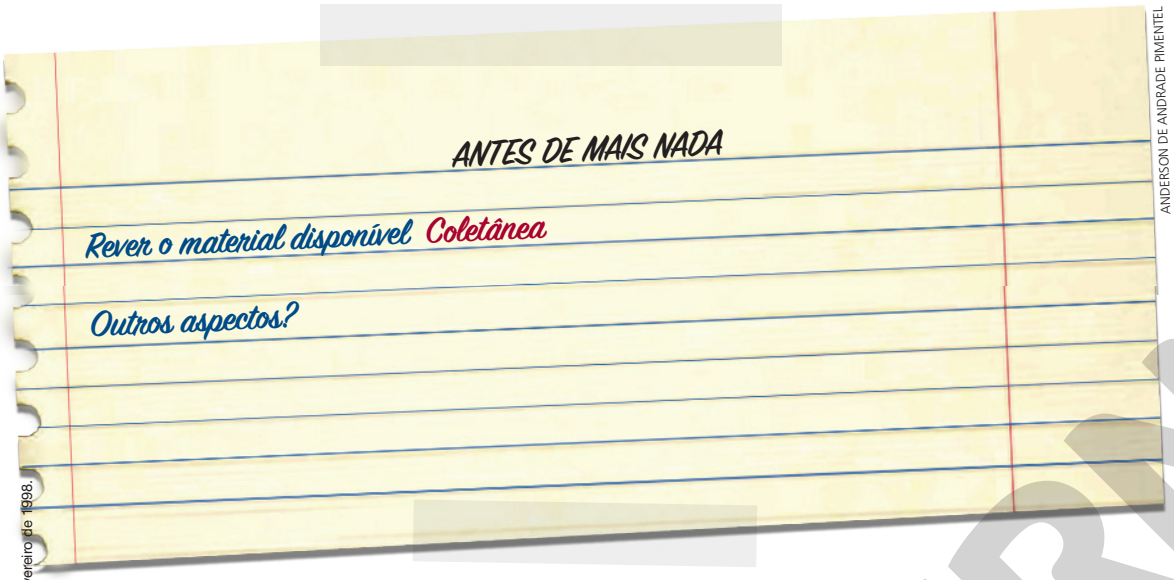
Neste capítulo, você refletiu sobre vários tópicos relativos ao ambiente digital: o uso de múltiplas linguagens em conversas eletrônicas, a produção e a circulação de memes, efeitos positivos e negativos do humor, projetos que conectam pessoas a causas e questionamentos acerca da natureza da comunicação nas redes sociais.

Com base no material disponível e no conhecimento que já construiu sobre o assunto, escreva um **artigo de opinião** sobre o tema "Redes sociais: vamos abandoná-las em breve?". Seu artigo deve ter, no máximo, 30 linhas manuscritas e será publicado no *blog* da turma.

Atenção: há um desafio. Os artigos de opinião podem se valer da primeira pessoa, mas neste você deve seguir as **estratégias de impessoalização**. Seu ponto de vista será expresso pela escolha vocabular, pelas ênfases, pela organização dos dados e por outros recursos, mas não poderão aparecer elementos que mostrem sua presença no texto, como "acredito que…", "na minha opinião" etc.

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

Esse desafio aproxima essa produção das propostas de redação do Enem, que solicitam a escrita de um "texto dissertativo-argumentativo". A estrutura dele é semelhante à do artigo de opinião, mas deve ser mais objetivo. A participação do produtor do texto é mais analítica e distanciada e não cabe o uso da primeira pessoa.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

Momento de planejar

Um texto argumentativo precisa construir uma linha lógica e, para isso, é importante um bom planejamento. Caso contrário, as informações, embora coerentes com o tema, poderão não ter o efeito persuasivo esperado.

Siga os passos para montar um plano de texto, isto é, um esquema com todos os pontos que serão desenvolvidos.

1. Defina sua tese, isto é, a declaração que você fará sobre o tema e que revela seu ponto de vista. Os argumentos precisam comprová-la.
2. Anote os argumentos escolhidos, na ordem em que aparecerão no texto. Não é o momento de formular o parágrafo; ocupe-se apenas da ideia.
3. Reflita sobre sua estratégia de introdução. Veja algumas sugestões.
   Você pode usar uma ou mais estratégias associadas.

Estratégias de introdução

Definição: apresenta e define um conceito usado como base para a linha de raciocínio a ser desenvolvida.

Pergunta: propõe uma questão cuja resposta será dada no desenvolvimento.

Exposição de ponto de vista: apresenta a opinião de um especialista ou autoridade sobre um assunto e anuncia um posicionamento de concordância ou discordância em relação a ela.

Ilustração: parte de uma situação real ou ficcional (extraída de uma obra de ficção ou criada) para fazer uma analogia com o tema que será desenvolvido.

Divisão: enuncia uma divisão da abordagem em partes, contrastantes ou não, antecipando para o leitor como será desenvolvido o raciocínio argumentativo ao longo do texto. Ex.: *A discussão sobre o meio ambiente deve considerar o papel dos governantes e o papel do cidadão comum.*

4. Anote, agora, as estratégias usadas para desenvolver os argumentos. Você pode fazer analogias, retomar informações históricas, citar dados numéricos que confirmem as afirmações, recorrer a comentários de especialistas etc.
5. Defina, por fim, a estratégia que você usará na conclusão. Pode ser uma síntese do conteúdo abordado; a menção a outros aspectos que também precisam ser considerados quando se discute o tema; a proposta de uma solução para um problema apontado ao longo do texto; o estabelecimento de uma relação inesperada entre o tema e um texto literário, um filme ou outra obra de arte etc.

Sugerimos que, ao final desta etapa, os alunos formem duplas para avaliar os planos de texto. Oriente-os a observar a qualidade dos argumentos (compatibilidade com a realidade e capacidade de aprofundar a discussão); a ordem das informações; a coerência dos argumentos em relação à tese; a eficácia das estratégias indicadas.

MODERNA

Momento de elaborar

1. Redija o artigo de opinião seguindo seu planejamento. Caso note, ao escrever, que há uma solução melhor para alguma passagem, utilize-a.
2. Use conectores para relacionar as orações dentro dos períodos e os períodos entre si. Os conectores favorecem a compreensão do texto ao indicar com clareza as relações de causa (*porque*, *já que* etc.), as condições para algo se efetivar (*se*, *caso* etc.), as concessões (*embora*, *ainda que* etc.), as conclusões (*portanto*, *assim* etc.), entre outras relações.
3. Use palavras ou expressões que organizem a leitura, indicando ordem ou hierarquia: *em primeiro lugar*, *mais importante do que isso, finalmente* etc.
4. Empregue linguagem adequada à situação comunicativa. Seu texto será publicado no *blog* da turma, portanto é preciso conversar com um público jovem, sem abandonar a formalidade condizente com o gênero artigo de opinião.
5. Verifique se o texto está isento de marcas explícitas de pessoalidade, como os pronomes *eu*, *meu* etc., os verbos conjugados em primeira pessoa ou advérbios como *aqui* ou *aí*.
6. Inclua um título que esclareça ao leitor o assunto discutido. Você pode ou não antecipar seu ponto de vista.

Momento de avaliar

Forme uma dupla. Seu colega deverá ler seu texto e anotar, a lápis, sugestões de correção relativas a ortografia, segmentação, concordância verbal e nominal etc. Você fará o mesmo no texto dele. Em caso de dúvida, consultem um dicionário, uma gramática ou recorram ao professor.

Em seguida, valendo-se do quadro de critérios abaixo, comentem os pontos bem realizados no texto e sugiram mudanças para os que precisam ser aprimorados.

1	Foi apresentada uma tese pertinente ao tema que deveria ser discutido?
2	A introdução deixa claro ao leitor o tema em discussão?
3	Os argumentos são coerentes com a tese? Eles são consistentes?
4	A conclusão é coerente com o encaminhamento do texto?
5	As ideias estão bem articuladas e formam uma sequência lógica?
6	O conjunto leva o leitor a achar válida a opinião apresentada?
7	As estratégias utilizadas na introdução e na conclusão contribuem para que o texto seja interessante?
8	O título contribui para orientar o leitor quanto ao conteúdo e à abordagem do texto?
9	A linguagem é monitorada e formal? As expressões coloquiais, se usadas, revelam uma intenção clara e justificável?
10	O texto está isento de marcas de primeira pessoa?

Momento de apresentar

Se não for possível realizar a digitação e a postagem no *blog*, combine com os alunos o uso de um tipo único de folha a fim de facilitar a montagem de uma revista. Adapte as orientações.

1. Reescreva seu artigo usando o computador. Corrija as falhas de linguagem e veja se é possível aprimorá-lo considerando os comentários do colega que o avaliou ou outras ideias que tenham ocorrido a você durante o processo de avaliação.
2. Formate o texto conforme as regras combinadas com a turma. É importante que vocês escolham fundos de tela e padrões que sejam coerentes com um tema ligado à tecnologia e à vida contemporânea e abordado com objetivo reflexivo.
3. Elejam uma comissão para organizar o *blog*. Cabe a ela redigir um texto de abertura, que informe ao leitor a proposta da coletânea de artigos, e montar uma lista com os títulos dos textos e seus autores, com *links* para os vários artigos.

Sugerimos que os alunos voltem a se reunir com os colegas que avaliaram o plano de texto e já estão familiarizados com seu planejamento.

É lógico!

Você pode traduzir esse processo de avaliação em um algoritmo. Quando a resposta a um item é "sim", a etapa se encerra e passamos para a próxima questão; quando é "não", apresentamos uma justificativa e passamos para a próxima questão.

Quando o *blog* estiver pronto, convide a turma para acessar o material e deixar comentários em um ou mais textos. Essa pode ser uma tarefa de casa. No retorno à escola, os alunos poderão comentar os textos que leram e que chamaram sua atenção pelos argumentos ou pela maneira como estes foram expostos.

MODERNA

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

EXPRESSÃO

Aproveitando o estudo da linguagem multissemiótica, este projeto solicita a produção de um texto ficcional. A produção de uma coletânea, no final, permitirá aos alunos socializar sua produção autoral, como prevê a habilidade EM13LP47, e compartilhar suas preferências culturais, como propõe a habilidade EM13LP21.

Que contato é esse?

Neste projeto, você usará sua criatividade para produzir um texto de ficção. Ele será uma conversa imaginária entre você e um personagem de uma obra literária, filme, série ou *game* de que goste muito.

O resultado será formado por *prints* das telas do celular. Os vários textos produzidos pela turma formarão uma coletânea.

Etapa 1

Existem aplicativos que simulam conversas em aplicativos de mensagens. É possível incluir a foto de perfil, o nome do usuário, o horário etc. Mas, se não for possível usar um desses, peça emprestado o telefone de um familiar ou de um amigo e procure criar a conversa usando o seu aparelho e o dele. Você pode trocar temporariamente a foto dele pela do personagem, por exemplo.

Etapa 2

Planeje o andamento da conversa, levando em conta que você está produzindo um texto de ficção que será oferecido a leitores interessados em uma boa história. O objetivo de seu texto é produzir um efeito sobre eles: entreter, emocionar, provocar etc., como fazem os textos literários.

Mantenha a coerência de sua produção com o suporte. As conversas em aplicativos de mensagens costumam ser formadas por turnos (momentos de fala) curtos, compostos de múltiplas linguagens. Além do texto verbal, podem incluir figurinhas e emojis. Podem também conter memes, *links* para vídeos externos, gravação de áudios etc. Esses elementos devem ser organizados de modo a criar uma interação que pareça natural.

Selecione todo o material de que precisará e faça um esboço para orientar o processo de produção. Avalie cuidadosamente esse material para ver se está coerente e se você aproveitou bem as possíveis reações dos personagens que conversam. Por exemplo: pode haver a inclusão de um áudio, mas seu leitor conhecerá seu conteúdo apenas pela reação dos personagens.

Sugerimos que você combine com os alunos a impressão em posição vertical (retrato) ou horizontal (paisagem). Não é preciso indicar como deve ser a disposição das telas fotografadas ("printadas") nas páginas e a impressão em colorido ou preto e branco: a variação contribuirá para um projeto gráfico mais dinâmico.

Etapa 3

É hora de produzir o texto, seguindo seu planejamento. Caso considere que o resultado não é bom, refaça-o até que fique satisfatório.

Quando o texto estiver finalizado, faça os *prints* das telas e imprima-os em folha A4. Cuide para que as telas capturadas permitam uma visualização confortável do texto.

Crie um título para sua produção e o anote no alto da primeira página, junto de seu nome.

Etapa 4

Uma comissão ficará responsável por recolher os textos dos colegas e produzir a coletânea.

Será preciso fazer um texto introdutório explicando a atividade e um sumário, com os títulos dos textos, acompanhados dos nomes dos autores. A comissão também deverá providenciar uma capa, com o nome da coletânea e uma colagem com imagens de alguns personagens que aparecem nas histórias.

Façam algumas cópias da coletânea e conversem sobre a produção dela em grupos. Depois, criem uma escala para que vocês possam levar o material para casa para leitura.

Quando todos tiverem lido, as coletâneas podem ser deixadas na biblioteca da escola para a leitura dos demais alunos.

Recado final

A possibilidade de produzir textos no ciberespaço modificou sensivelmente nossa forma de escrita. No computador, nossa linguagem é híbrida e complexa, integrando palavras, imagens e sons de diversos tipos e prevendo múltiplas relações com outros textos.

Isso não significa, contudo, que a importância do texto escrito tenha diminuído; pelo contrário, a maior parte da informação que circula na *web* se apresenta por meio da escrita, e continua valendo a importante noção de adequação. A produção de um texto deve considerar a natureza da interação em jogo: interlocutores envolvidos, propósito da comunicação, gênero textual empregado, entre outros fatores. É isso que determina o tipo de linguagem a se usar.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**.

Me concede uma dança?

Neste capítulo, o objetivo é apresentar as danças de salão ou danças sociais. Procure considerar as experiências prévias dos alunos para depois construir novas vivências e multiplicá-las na escola. O diálogo com as práticas corporais e com algumas de suas representações sociais relaciona-se às habilidades EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

Você conhece alguma dança de salão? Tem clareza sobre quais manifestações podem ser denominadas dessa maneira? No universo da dança, é possível identificar diversas linguagens, como as danças clássicas (por exemplo, o balé e o *jazz*), as danças populares (frevo, carimbó, maracatu, entre outras), as danças urbanas (*funk*, passinho, *break* etc.) e as danças de salão.

As danças de salão provavelmente têm origem na Europa renascentista (séculos XIV-XVI), período em que começam a ganhar representatividade nas celebrações e momentos de descontração nos castelos e no ambiente da corte aristocrática. Gradativamente, elas começam a ser disseminadas a outros territórios, principalmente por meio da colonização, e a ser praticadas por diversas classes sociais. Que tal explorar essas manifestações?

A **dança de salão** é uma prática desenvolvida em pares que se movimentam pelo salão, sincronizando os passos com base nos códigos específicos de cada modalidade. Isto é, ao selecionarmos duas práticas de danças de salão, como o forró e a valsa, elas se diferenciarão entre si pelo fato de cada uma possuir características, passos e ritmos próprios.

BORA PRA QUADRA ?

Prepare algumas músicas de dança de salão. Escolha gêneros variados como forró, valsa, gafieira, salsa, entre outros. Divida os alunos em duplas de acordo com as preferências deles (não se preocupe em estabelecer apenas duplas formadas por um menino e uma menina). Coloque as músicas que selecionou para tocar e peça a eles que dancem, de acordo com as referências que possuem desses estilos de dança. É o momento de explorar o que sabem e compartilhar esses conhecimentos com os demais. Ressalte que não há certo ou errado na prática, desde que seja mantido o respeito com os colegas. Observe como desenvolvem a atividade e escolha algumas duplas para ensinarem passos que estejam executando aos colegas. Varie as duplas escolhidas ao longo da aula. É provável que os alunos tragam referências do forró, bastante disseminado no país. Aproveite esse e outros saberes prévios deles para enriquecer a aula. Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG301 e EM13LGG501.

Atividade – Compartilhar saberes sobre a dança de salão

Forme dupla com um colega. Um dos princípios da dança de salão é justamente o fato de dançar a dois. Escolha alguém com quem se sinta confortável, pois é hora de explorar alguns movimentos de forma mais livre, com base nos conhecimentos que possuem sobre essa modalidade.

O professor vai colocar músicas variadas.

Em dupla, procure dançar considerando as referências que possui de cada modalidade de dança. Caso saiba alguns movimentos, ensine para seu parceiro e vice-versa. Se não possuir nenhuma referência, tente solucionar o problema, pois não é momento de ficar parado. Você pode, por exemplo, criar passos a dois ou tentar observar como alguns colegas estão dançando.

Ao longo da atividade, o professor escolherá algumas duplas para compartilhar com a turma os passos que sabem executar. Não se preocupe, pois nesse momento não há certo ou errado: é uma oportunidade para experimentar de forma mais livre como é dançar a dois.

Investigue

Ao longo da atividade, você escutou vários gêneros diferentes de músicas. Que tal pesquisar as modalidades de dança de salão relacionadas a eles e vivenciadas na aula?

Investigue. O trabalho com os diferentes gêneros musicais utilizados na dança de salão – salsa, samba de gafieira, valsa, merengue, bolero, rumba, forró etc. – pode ser uma oportunidade para valorizar a diversidade cultural e respeitar a tradição dessas práticas.

Roda de conversa da vivência

1. Como foi a experiência de dançar a dois? Cite os principais desafios em relação à execução dos movimentos.
2. Você já possuía algumas referências de dança de salão? Conseguiu compartilhá-las com o colega de dupla? E com os demais? Resposta pessoal.
3. Já participou de algum evento social (como festa de 15 anos, formatura, casamento) em que pôde apreciar ou praticar esse tipo de dança? Qual foi a impressão que teve dessa vivência? Resposta pessoal.
4. Já havia experimentado essa prática corporal na escola? O que achou da experiência? Resposta pessoal.

1. Resposta pessoal. Pode ocorrer de alguns alunos sentirem dificuldade na realização da atividade, por ser uma prática corporal que exige um contato próximo (como segurar na mão e aproximar os rostos). Caso algum aluno relate esse desconforto durante a roda de conversa, ressalte que é preciso entender a dança como um processo. Por isso, eles podem começar dançando com os colegas mais íntimos para depois trocarem os pares, por exemplo. Além disso, é importante refletir sobre as dificuldades de sincronizar os passos, acompanhar o ritmo da música e do parceiro, deslizar pelo espaço de prática, definir o condutor e o conduzido, entre outras.

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

MODERNA

LEITURA

Leia, a seguir, um trecho do artigo da professora Catia Mary Volp para refletir um pouco sobre as características da prática corporal da dança de salão.

A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola

Uma das manifestações de dança que elejo como altamente aconselhável na escola é a Dança de Salão. [...] Embora pareça mais adequada para jovens do Ensino Médio, experiências nos mostram que ela é bastante efetiva no Ensino Fundamental também.

Mas o que vem a ser a Dança de Salão? É aquela dançada aos pares, em contato, que desenvolve estruturas de passos variados no salão, harmonizando-os em relação à parceria e à música e deslocando-se no sentido anti-horário. É normalmente praticada em reuniões sociais das mais diversas e pode ou não ter um aspecto técnico associado ao seu desempenho [...].

A movimentação característica na Dança de Salão é o andar, suas variações e giros. O ensino da Dança de Salão envolve técnica de postura (para que cada um possa carregar o seu próprio corpo e organizar-se em função do outro); de execução de passos (cada ritmo tem suas próprias características expostas nos passos); de conduzir e ser conduzida (para que a sensibilidade e a percepção dos próprios movimentos e dos movimentos do outro possam ser compreendidas); percepção rítmica (para que os movimentos possam harmonizar-se à música) [...]; história de cada ritmo e sua evolução (para análise da cultura de origem); apreciação de danças (para desenvolver apreciação e criticidade); etiqueta de salão (conjunto de comportamentos éticos com o objetivo de permitir que todos dancem num salão); criação em dança (oportunidades para criação de passos e deslocamentos).

A Dança de Salão agrega o convívio social à sua prática que pode servir de instrumento para ações cooperativas nas mãos do professor.

As relações interpessoais são muito trabalhadas na dança de salão e, através delas, as intrapessoais. A solução dos problemas motores na situação aos pares, seguindo um determinado ritmo musical e uma trajetória num salão que deve ser respeitosamente compartilhado com outros, coloca os executantes em situações ímpares de enfrentamento consigo mesmo e com seus parceiros(as).

VOLP, Catia Mary. A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 215-220, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20757/WOS000276948000025.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2020.

Sabia?

As danças de salão também são conhecidas como **danças sociais**, justamente por proporcionarem entretenimento e lazer por meio dos encontros. Elas promovem integração, socialização, identificação cultural e diversão, além de estar presentes em diversas festas, eventos e ritos de passagem amplamente conhecidos em nossa cultura. Talvez você nunca tivesse refletido sobre isso, mas as danças de salão ou danças sociais têm um papel muito importante na construção e no fortalecimento de nossa identidade cultural.

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

Papo aberto sobre o texto

Esta seção tem como objetivo refletir sobre as diversas características das danças de salão citadas no artigo, associando-as às primeiras vivências que os alunos tiveram na proposta desenvolvida na seção **Bora pra quadra?**. As respostas às questões são pessoais. Entretanto, não se esqueça de relacionar os principais pilares do texto com os desafios que os alunos enfrentaram nas vivências iniciais.

1. **Na roda de conversa proposta na seção Bora pra quadra?, você pôde falar sobre as principais dificuldades e as impressões que teve da vivência com a dança de salão. Agora, utilizando as características abordadas no texto (técnica de postura, experiência de condução, adequação dos passos ao ritmo, entre outras), responda:**
   - **a)** Você consegue identificar melhor as características da dança de salão em que apresentou maior dificuldade durante a vivência inicial? Quais são elas? Resposta pessoal.
   - **b)** Acredita que identificar suas dificuldades pode ajudar a tornar as próximas vivências da dança de salão ainda mais interessantes? Resposta pessoal.
2. **Conforme o artigo, a dança de salão pode ser uma oportunidade para trabalhar as relações interpessoais e intrapessoais.** 2a. Resposta pessoal.
   - **a)** Quais foram seus sentimentos e emoções durante as primeiras experiências com a dança de salão? Você conseguiu superar alguma dificuldade inicial durante a prática?
   - **b)** Houve situações de conflito com o parceiro de dança e com os demais colegas? Como elas foram resolvidas? Resposta pessoal.

2b. Nesse momento, abra espaço para os alunos falarem sobre vergonha, medo de errar ou mesmo alegria para aqueles que se identificaram com a prática. É o momento de falar um pouco mais sobre as emoções que as vivências proporcionaram.

Fala aí! A dança de salão surgiu como uma prática aristocrática, na qual homens e mulheres tinham papéis bastante definidos. Comente com os alunos que, apesar disso, na escola não precisamos adotar esses padrões, assim como nos espaços de socialização e lazer. A ideia é que eles possam experimentar os papéis de condutor e conduzido e adotar aquele em que se sentem melhor.

Fala aí!

Por que usualmente os homens conduzem a dança de salão, enquanto as mulheres são conduzidas? Vocês acreditam que o contexto histórico da dança ajuda a explicar esse costume? E hoje em dia, a dança ainda precisa acontecer dessa forma?

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

MODERNA

Biblioteca cultural. Esse filme pode enriquecer algumas reflexões sobre as questões culturais e relacionadas com a dança e permitir a discussão do preconceito que pode existir em relação a ela. Caso considere oportuno, exiba o *trailer*, em <https://www.youtube.com/watch?v=hkJf0ZlOVVo> (acesso em: 19 jun. 2020), ou indique que os alunos assistam à obra em casa.

Por dentro do texto

1. A autora define dança de salão.

1a. Resposta pessoal. O aluno deverá parafrasear o trecho: "É aquela dançada aos pares, em contato, que desenvolve estruturas de passos variados no salão, harmonizando-os em relação à parceria e à música e deslocando-se no sentido anti-horário. É normalmente praticada em reuniões sociais das mais diversas e pode ou não ter um aspecto técnico associado ao seu desempenho".

a) Apresente a definição com suas palavras.

b) Com base na definição, infira: Qual seria a necessidade de se estabelecer um sentido de deslocamento pelo salão?

2. Quais são os aspectos técnicos que podem estar associados ao desempenho da dança de salão? A técnica da postura, da execução de passos, da condução, da percepção rítmica, entre outras.

É lógico!

Para definir a dança de salão, você precisa reconhecer os padrões relativos a esse estilo de dança.

1b. Ao definir socialmente o direcionamento, evitamos que os pares se esbarrem enquanto evoluem pelo salão. Historicamente, foi estabelecido o sentido anti-horário por ser o lado mais frequentemente utilizado pelos destros, que são a maioria.

Biblioteca cultural

E se nós fôssemos proibidos de dançar? O filme *O dançarino do deserto*, dirigido por Richard Raymond, baseia-se no caso real do bailarino iraniano Afshin Ghaffarian, que foi perseguido em razão de seu amor pela dança, proibida em seu país. Trata-se de um filme que pode proporcionar reflexões sobre questões culturais e sociais que se relacionam com as práticas corporais e artísticas e, em especial, com a dança.

RELATIVITY MEDIA/COURTESY EVERETT COLLECTION / FOTOARENA

Classificação indicativa: 14 anos.

Cena do filme *O dançarino do deserto*, de 2015.

Indicamos, como material de apoio, as obras *Fundamentos de dança de salão*, de Bettina Ried (Londrina: Midiograf, 2003), e *Samba de gafieira*: a história da dança de salão brasileira, de Marco Antonio Perna (2. ed. Rio de Janeiro: O autor, 2005). Na primeira obra, a autora indica fundamentos técnicos, evolução histórica e algumas das possibilidades da modalidade como uma alternativa para o lazer, a melhora da saúde e como forma de competição. A segunda obra faz um resgate do samba de gafieira, destacando a história e personalidades importantes para o desenvolvimento da modalidade no Brasil.

BORA PRA QUADRA

Atividade – Experimentando passos da gafieira

Para experimentação da dança de salão, indicamos o samba de gafieira, modalidade que surge nas zonas periféricas do Rio de Janeiro no século XX a partir da influência de vários ritmos. Por ser uma dança de salão, possui como base evoluções desenvolvidas em pares, diferentemente do imaginário usual sobre o "samba no pé".

Para dinamizar a leitura, indicamos a seguir algumas siglas, utilizadas na descrição dos passos. Utilize-as para ler o texto explicativo, bem como para entender melhor as imagens que o acompanham.

POSIÇÃO
CO: condutor, aquele que direciona os passos.
CZ: conduzido, aquele que é guiado pelo salão.

PASSOS
PD: Perna direita.
PE: Perna esquerda.

RITMO
Tic-tic: O passo básico do samba de gafieira é construído com base em uma marcação que vamos chamar, didaticamente, de *tic-tic-TUM* (ou *pisa-pisa-passo*). O tic-tic equivale ao mesmo tempo do TUM. No entanto, no tic-tic eu executo dois passos (mais rápidos) e no TUM eu executo apenas um passo (mais lento).

TUM: equivale ao mesmo tempo do tic-tic (ou o dobro de um tic). Ou seja, refere-se ao passo mais longo.

Esse é o momento de orientar algumas vivências. Utilizaremos como base o samba de gafieira clássico; entretanto, existem outras linhas que podem ser colocadas em prática. Inicialmente, prepare uma *playlist* com sambas mais lentos, pois isso pode ajudar principalmente os alunos com mais dificuldades. Para complementar as descrições dos passos ofertadas no livro do aluno, há diversos vídeos na internet que podem auxiliar na compreensão da execução, como o disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tGkIRMa4btA&t=187s> (acesso em: 22 maio 2020). Caso tenha dificuldades com a dança, você pode exibir mais vídeos durante as aulas como orientadores dos passos e referência para a execução. Nesta seção, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG503.

Procure dividir os alunos em dois grupos: condutores (CO) e conduzidos (CZ), evitando utilizar o gênero como um demarcador. Apesar de tradicionalmente, na dança de salão, esses papéis serem predefinidos, entendemos que a escola não deve reforçar esses estereótipos. Os alunos poderão escolher qual posto pretendem assumir e até mesmo experimentar as duas posições. Explique que o CO é aquele que direciona os passos e, normalmente, indica quando eles serão realizados, guiando o CZ pelo salão. Quando for ensinar as evoluções, uma boa estratégia é iniciar de forma individual, para que depois os alunos tentem realizar os passos em duplas.

MODERNA

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

Pose inicial de dança

Para experimentar a pose inicial de dança, dividam-se em duplas. Nessa configuração, definam quem será o condutor (CO) e quem será o conduzido (CZ), uma vez que os passos se diferenciam durante as evoluções.

A pose inicial de dança acontece da seguinte forma:

STUDIO MARCELO LIMA

CO	CZ
Recebe a mão direita do CZ em sua mão esquerda. Apoia a mão direita nas costas do CZ, dando suporte durante a realização dos movimentos.	Após entregar sua mão direita, apoia a mão esquerda no ombro do CO.

Experimente assumir essa pose e executar alguns passos de forma livre, mas agora ciente do posicionamento de cada um no par.

Sabia?

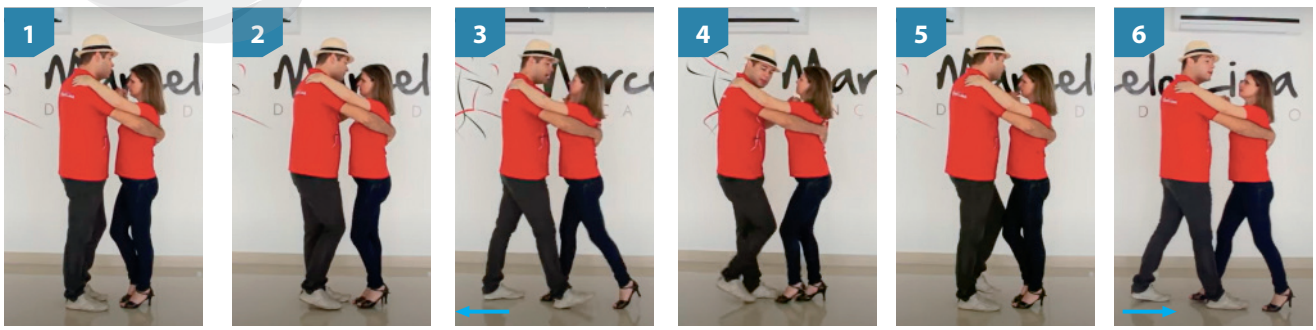
O samba de gafieira é mais uma ramificação do samba, importante manifestação popular brasileira que se originou do batuque trazido pelos africanos. Além da gafieira, é possível identificar outras variações, como o samba-*rock*, o samba-enredo e o samba de roda.

Passo básico da gafieira

Dica de professor

Durante a exploração dos passos desta atividade, para auxiliar o processo de aprendizagem, procure experimentar a evolução primeiro sozinho, em sua especificidade (CO ou CZ). Depois que estiver mais seguro do movimento, tente executá-lo com sua dupla.

Perceba que, em muitos passos, o CZ faz exatamente a mesma movimentação do CO, mas com as pernas invertidas, para que, quando a dança for feita em conjunto com o parceiro, os pés não esbarrem.



FOTOS: STUDIO MARCELO LIMA

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

MODERNA

CO

Realize uma marcação no solo, tirando pouco os pés do chão.

1) Você pisará uma vez com a PE no solo (tic).
2) Depois, pisará com a PD (tic). Teremos assim o tic-tic (um tic corresponde à PE e o outro, à PD).
3) Finalize com a PE atrás, no ritmo do TUM, levando o CZ para trás (tome como referência o seu sentido).
4) Retome a marcação no solo, mas agora com uma pisada com a PD (tic).
5) Depois, mais uma pisada no lugar, só que com a PE (tic).
   Ou seja, mais uma vez você realizou o tic-tic.
6) Finalize com a PD à frente (TUM). Agora é só repetir.

CZ

Realize uma marcação no solo, tirando pouco os pés do chão.

1) Você pisará uma vez com a PD no solo (tic).
2) Depois, pisará com a PE (tic). Teremos assim o tic-tic (um tic corresponde à PD e o outro, à PE).
3) Finalize com a PD à frente, no ritmo do TUM, acompanhando o CO para a frente (tome como referência o seu sentido).
4) Retome a marcação no solo, mas agora com uma pisada com a PE (tic).
5) Depois, mais uma pisada no lugar, só que com a PD (tic).
   Ou seja, mais uma vez você realizou o tic-tic.
6) Finalize com a PE atrás (TUM). Agora é só repetir.

É lógico!

Os quadros relativos aos movimentos do condutor e do conduzido correspondem a dois algoritmos. São sequências de instruções necessárias para a resolução do problema: no caso, executar a coreografia definida.

Depois de experimentar os passos sozinho, tente executá-los em dupla (CO + CZ). Aos poucos, procurem se deslocar pelo salão, fazendo o passo básico da gafieira.

Balanço

Para iniciar o balanço, comece com o passo básico da gafieira, aprendido anteriormente.

O balanço, resumidamente, é a reprodução de um passo conhecido em várias danças: o "um pra lá, um pra cá". Tente encaixar o "um pra lá" no ritmo do tic-tic e o "um pra cá" no ritmo do TUM. Lembre-se de que um tic-tic vale o mesmo tempo do TUM, de forma que, no balanço, cada pisada lateral terá a mesma duração.

FOTOS: STUDIO MARCELO LIMA

CO

1) Realize as etapas de 1 a 3 do passo básico da gafieira. Na imagem, paramos no TUM (3).
2) Leve a PD para a lateral direita, ao ritmo do tic-tic.
3) Feche o movimento, juntando a PE com a PD.
4) Repita o movimento para o outro lado, deslocando a PE para a lateral esquerda.
5) Feche o movimento, juntando a PD com a PE, ao ritmo do TUM.
   Agora é só repetir.

CZ

1) Realize as etapas de 1 a 3 do passo básico da gafieira. Na imagem, paramos no TUM (3).
2) Leve a PE para a lateral esquerda, ao ritmo do tic-tic.
3) Feche o movimento, juntando a PD com a PE.
4) Repita o movimento para o outro lado, deslocando a PD para a lateral direita.
5) Feche o movimento, juntando a PE com a PD, ao ritmo do TUM.
   Agora é só repetir.

Professor, não esqueça que o tic-tic equivale ao mesmo tempo de um TUM. Assim, se ficar mais fácil para os alunos compreenderem o balanço, utilize apenas o TUM, desde que os passos estejam em acordo com o ritmo da dança. Assim, ficaríamos com "um pra lá, um pra cá" ou TUM-TUM. Outra informação importante refere-se à descrição das direções (direita/esquerda), que deve ser considerada sempre em relação ao corpo de quem as executa, ou seja, do CO ou do CZ, e não ao nosso, enquanto leitores.

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

MODERNA

Para voltar ao passo básico da gafieira, quando o CO estiver com as pernas fechadas, prestes a iniciar um próximo balanço com a perna esquerda, ele recomeça o passo básico. Logo, ele deve começar pisando no lugar com a PE (tic) e o CZ, com a PD (tic), conforme a etapa 1 do passo básico da gafieira.

Dica de professor

Você pode tentar uma variação do balanço girando pelo salão, sem ficar restrito ao movimento em linha. Você perceberá que é um desafio não se perder durante a execução dos passos.

Ponto comum

Esse passo pode ser feito durante o balanço. Por isso, retome as etapas 1 e 2 anteriores.

FOTOS: STUDIO MARCELO LIMA

CO

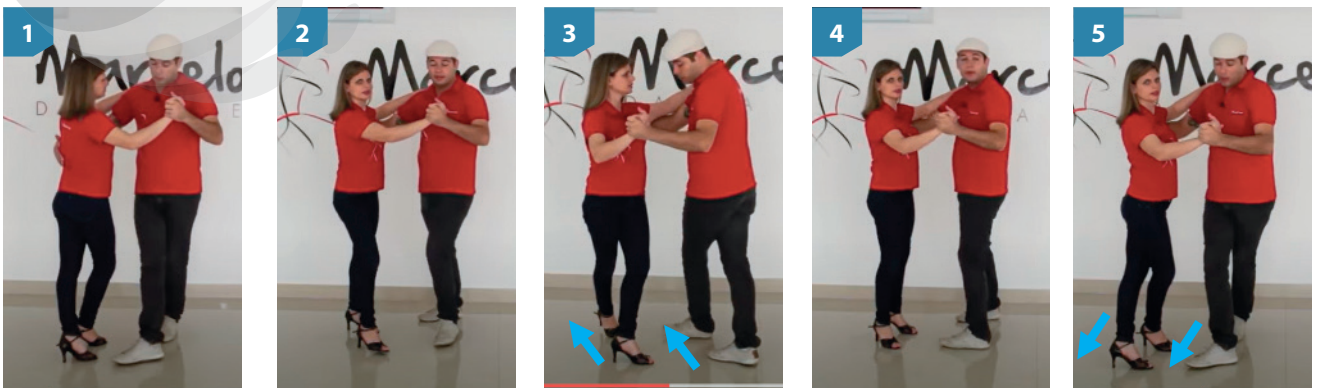
1) Durante o balanço, após abrir lateralmente a PE (etapa 4), avance a PD para a frente e para a diagonal, pisando no solo.
2) Retorne para o balanço (posição neutra, com as pernas paralelas no centro).
3) Abra a PE para o lado esquerdo, iniciando o balanço.
4) Leve a PD para a esquerda, finalizando o balanço. Repita o passo quantas vezes quiser.

CZ

1) Durante o balanço, após abrir lateralmente a PD (etapa 4), leve a PE para trás e para a diagonal, pisando no solo.
2) Retorne para o balanço (posição neutra, com as pernas paralelas no centro).
3) Abra a PD para o lado direito.
4) Leve a PE para a direita, finalizando o balanço. Repita o passo quantas vezes quiser.

Cruzado

Esse passo é uma variação que pode ser feita durante o ponto comum. Por isso, retome a etapa 1 anterior.



FOTOS: STUDIO MARCELO LIMA

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

MODERNA

CO

1) Realize a etapa 1 do ponto comum. Ou seja, avance a PD para a frente e para a diagonal, pisando no solo.
2) Abra a PE para o lado esquerdo, assumindo uma posição neutra com as pernas paralelas.
3) Avance a PE para a frente e para a diagonal, pisando no solo.
4) Abra a PD para o lado direito, assumindo uma posição neutra com as pernas paralelas.
5) Reinicie o passo, avançando a PD para a frente e para a diagonal, pisando no solo.

Repita o passo quantas vezes quiser.

CZ

1) Realize a etapa 1 do ponto comum. Ou seja, pise com a PE para trás e para a diagonal.
2) Abra a PD para o lado direito, assumindo uma posição neutra com as pernas paralelas.
3) Pise com a PD para trás e para a diagonal.
4) Abra a PE para o lado esquerdo, assumindo uma posição neutra com as pernas paralelas.
5) Reinicie o passo, pisando no solo com a PE para trás e para a diagonal.

Repita o passo quantas vezes quiser.

Roda de conversa da vivência

1. Relate como foram suas experiências com as danças de salão, destacando pelo menos um ponto positivo e um negativo. Resposta pessoal.
2. Faça uma análise pessoal de sua evolução nas aulas. Destaque os elementos que acredita terem tido maior avanço (ritmo, dançar junto, executar passos, condução, entre outros). Resposta pessoal.
3. Você acredita que conseguiria repassar os conhecimentos aprendidos sobre a gafieira, ensinando alguém a dançar? Resposta pessoal.

E SE A GENTE... FIZESSE UMA COREOGRAFIA?

Agora é o momento de construir uma pequena coreografia. Em duplas, partam dos passos explorados nas aulas e pesquisem pelo menos mais um. Aprendam-no de forma prévia e tragam o resultado da investigação para a aula.

Esse será o primeiro momento para compartilharem entre si as novas evoluções. Pode ser que algumas duplas tenham pesquisado passos iguais. Se isso acontecer, juntem-se em um mesmo grupo.

Após esse momento inicial, comecem a construir uma pequena coreografia, com a mediação do professor. Essa coreografia pode conter tanto os passos que indicamos neste livro quanto aqueles que foram encontrados nas pesquisas de vocês.

Depois que a coreografia estiver pronta, ensaiem e organizem uma apresentação na escola, que pode ser feita durante um dos intervalos ou em outro horário oportuno. Esse é o momento de compartilharem experiências com outros colegas da escola, possibilitando aprendizagens não só para aqueles que experimentam, mas também para aqueles que assistem às coreografias produzidas e as apreciam.

Recado final

Esperamos que tenha compreendido a dança de salão como mais uma oportunidade de conhecer a linguagem da dança. O desafio de dançar a dois traz também a possibilidade de aprender e socializar experiências com o outro, oportunizando novas maneiras de pensar, sentir e explorar as possibilidades do corpo. Dançar em pares também nos coloca a necessidade de ajudar o colega, respeitar os seus limites e enxergar novas possibilidades de socialização do conhecimento. Dançar é, acima de tudo, mais uma forma de se comunicar consigo mesmo, com o mundo e com o outro. O que achou dessa experiência de compartilhar saberes corporais?

Investigue

O samba de gafieira inicialmente enfrentou resistência para ser aceito nos bailes da elite do Rio de Janeiro, o que aconteceu por conta de sua origem periférica. Investigue por que isso aconteceu e quais as relações desse processo com o termo que batiza a modalidade.

Investigue. Os bailes que originaram o samba de gafieira aconteciam em festas populares frequentadas pelas camadas mais pobres do Rio de Janeiro. Nesse contexto, a elite carioca utilizava o termo gafieira de forma pejorativa para designar esses eventos. Há algumas especulações quanto ao uso do termo, mas é provável que ele se refira a *gafe*, como uma forma de depreciar os movimentos de dança executados durante a prática. Com isso, o samba de gafieira enfrentou muitas dificuldades para ser reconhecido, pois era visto como uma dança associada à pobreza e às camadas sociais marginalizadas.

Roda de conversa da vivência. Abra espaço para os alunos compartilharem suas experiências pessoais com a dança de salão, tendo em vista que alguns podem se identificar com a prática e outros, não.
Procure construir um processo reflexivo sobre as principais características das danças de salão (ritmo, dançar a dois, conduzir e ser conduzido, entre outras) e como eles conseguiram observar isso na prática. Explore as dificuldades e facilidades, além de pontuar o que eles consideraram a principal aprendizagem dessas aulas.

Auxilie os alunos a construir a coreografia da turma. Primeiro, cada dupla vai apresentar e ensinar os passos que pesquisou. Depois, coletivamente, vão selecionar e organizar os passos aprendidos em uma coreografia. Sugerimos uma apresentação curta, de 1 minuto a 1 minuto e 30 segundos. Nesta atividade, trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG201, EM13LGG301 e EM13LGG601.

Dica de professor

Apesar dos imensos desafios técnicos que a dança de salão pode significar, não se esqueçam da abordagem expressiva e estética tão relevantes para o campo da dança. Principalmente na composição da coreografia, será muito importante que enriqueçam a produção de vocês com esses aspectos que dão identidade à dança. No começo será mais difícil, principalmente porque os passos ainda estarão um pouco travados, mas, aos poucos, evitem olhar para o chão e procurem assumir expressões faciais e corporais que manifestem os principais elementos da gafieira.

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

MODERNA

UNIDADE

4

A experiência de descobrir

Olhar para o céu à noite, contemplar o mar, ver passar um avião... Essas ações simples podem despertar nosso espírito de aventura, nosso desejo de descoberta. Mas também podemos descobrir acessando informações que alargam nosso mundo. Nesta unidade, você conhecerá músicas pertencentes a outras culturas e experimentará novos movimentos nas danças de salão. Verá também que o trabalho científico revela um mundo oculto no já existente e perceberá que pode ser um "descobridor" apenas usando sua curiosidade.

Visão da superfície de Vênus captada pela espaçonave Magellan, da NASA.

NASA/JPL

CAPÍTULO 1

Músicas do nosso e de outros mundos

Neste capítulo, ligado ao campo de atuação social das práticas de estudo e pesquisa, dentro da *experiência de descobrir*, inserimos os alunos na riqueza rítmica indígena, indiana e africana, o que estabelece um diálogo com as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. A ideia, nesta sequência didática, não é a de que os alunos produzam música, mas que eles aprendam a ver beleza em manifestações musicais, em geral bastante distantes do mundo deles. Se houver alunos indígenas ou africanos na turma, eles podem ser convidados a aprofundar os aspectos musicais explorados.

Que música você ouve? Há uma infinidade de gêneros musicais espalhados pelo mundo, mas a maioria das pessoas segue ouvindo somente aquelas músicas com as quais está familiarizada. Afinal, o que é conhecido é sempre mais fácil de compreender e de apreciar.

Ouvir a música de uma cultura com raízes diferentes da nossa pode não ser muito fácil em um primeiro momento. Comumente, somos tomados por uma sensação de estranheza, geralmente seguida do pensamento: "Não entendi". Neste capítulo, ajudaremos você a apreciar sonoridades de várias partes do planeta e a entrar em contato com elas, para que mergulhe em novas vivências musicais, expanda seu repertório, conheça novas culturas, desenvolva visão crítica e amplie e enriqueça sua compreensão da Arte e da sua própria cultura.

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

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns deles não estejam mais disponíveis.

LEITURA 1

Apesar da importância da cultura indígena para a formação da cultura brasileira, a música dos povos originários do território que atualmente forma o Brasil ainda é pouco estudada. Nesta primeira leitura, apresentamos aos alunos uma manifestação musical indígena brasileira, convidando-os a explorar diversos aspectos estéticos e sócio-históricos dessa produção, bem como da música indígena como um todo. Utilizaremos como exemplo uma música do povo Kayapó arranjada pela cantora e pesquisadora Marlui Miranda. Trabalham-se, assim, as habilidades EM13LGG601 e EM1LGG602.

17

Vamos ouvir a música "Kworo kango", do grupo étnico Kayapó, arranjada pela cantora e pesquisadora de música indígena brasileira Marlui Miranda, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TQNMkjnjq-w> (acesso em: 7 set. 2020). Essa produção faz parte do álbum *Ihu – Todos os sons* (1996), resultado do trabalho de duas décadas de pesquisas ao longo das quais a estudiosa coletou e arranjou uma série de melodias indígenas de várias etnias brasileiras.

REPRODUÇÃO

Capa do CD *Ihu – Todos os sons*, de Marlui Miranda. São Paulo: Pau Brasil, 1996.

Investigue

Realize uma pesquisa sobre a etnia indígena Kayapó. Qual região do Brasil esse povo habita? Que língua(s) os Kayapó falam? Como é o modo de vida e a organização social?

O termo *Kayapó* foi cunhado por comunidades vizinhas e significa "aqueles que se assemelham aos macacos", provavelmente devido a um ritual de dança durante o qual os homens Kayapó utilizam máscaras de macacos. Os Kayapó se autodenominam *Mebêngôkre*, que significa "os homens do buraco" ou "lugar d'água". Eles vivem sobre o planalto do Brasil Central em comunidades dispersas ao longo dos afluentes do rio Xingu e falam diferentes línguas pertencentes ao tronco Macro-Jê. As mulheres passam a maior parte do tempo nas aldeias cuidando do cultivo das roças, em que se plantam batata-doce, milho, cana-de-açúcar, banana e mandioca. Os homens cuidam da pesca, da caça e da fabricação de objetos e ferramentas, passando a maior parte do tempo na floresta. Esta atividade mobiliza a habilidade EM13LGG604.

Papo aberto sobre a música

1. **"Kworo kango" é um canto originário do grupo étnico Juruna, que, ao final do século XIX, foi absorvido pelo povo Kayapó. O título do canto significa "o sumo da mandioca", mas o conteúdo dela permanece desconhecido e os próprios Kayapó não sabem seu significado.**

   a) Você já havia ouvido alguma música indígena? Gostou da sonoridade dessa música?

   b) Você já ouviu alguma música que fale sobre alguma atividade agrícola?

Resposta pessoal.

1a. Resposta pessoal.
Comente com os alunos que, apesar de os povos indígenas habitarem o território brasileiro há muito tempo, a música que eles fazem é uma das menos estudadas em nossa cultura. Caso na sala haja alunos que pertençam a alguma etnia indígena, peça a eles que falem sobre a música que fazem ou sobre a música que seus antepassados criaram.

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

Sabia?

A música "Kworo kango" é utilizada em um ritual que acompanha o ciclo da mandioca. Durante todo o período que se estende do plantio até a colheita, os indígenas Kayapó realizam, diariamente, ao amanhecer e ao entardecer, o ritual da mandioca, que envolve canto e dança.

Por dentro da música

O objetivo destas atividades é mostrar aos alunos a linguagem e a riqueza que estruturam a música indígena em análise e as suas diferenças em relação às de matriz europeia e estadunidense. É importante que eles percebam, ao longo das análises, que toda e qualquer expressão musical, seja erudita, seja popular, pode ser estudada.

1. Dependendo da forma como as melodias e os acompanhamentos de uma peça musical são organizados, temos o que em música se chama textura musical. Ouça novamente "Kworo kango" e responda se sua textura consiste em uma melodia principal acompanhada por acordes (melodia acompanhada), em uma única melodia sem acompanhamento (monofonia) ou em várias melodias interdependentes tocadas simultaneamente (polifonia).

1. A música consiste em uma única melodia sem acompanhamento de acordes (monofonia). Professor, é possível que alguns alunos respondam que há mais de uma melodia porque, no decorrer da produção, outras vozes de timbres diferentes a cantam. Explique a eles que, mesmo sendo cantada por um coro misto de homens e mulheres, continuamos percebendo uma única melodia. Esse assunto será tratado novamente nas próximas questões.

Lembra?

Melodia é uma sucessão linear de notas musicais percebidas em sua unidade, como uma frase. Uma música pode ter uma ou mais melodias, executadas separada ou simultaneamente.

Inspira?

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

A área de pesquisa musical da qual faz parte Marlui Miranda se chama **etnomusicologia**. Faça uma breve pesquisa sobre o tema e, depois, diga se tem interesse em realizar investigações nesse campo.

4. É possível detectar o som de chocalhos e um som grave de percussão (provavelmente um bumbo de bateria para imitar o som dos pés batendo no chão).

2. Agora, pense sobre a forma como a melodia da música é executada. Se precisar, escute-a novamente.

a) A melodia é cantada por apenas um cantor solista ou por vários cantores?

A melodia é cantada por muitos cantores.

b) **Timbre** é a qualidade de um som. Ele nos permite distinguir os diferentes tipos de produção sonora. Por exemplo, uma mesma melodia pode ser tocada por uma flauta, por um violino ou cantada por uma voz humana. É o timbre característico de cada fonte de emissão de som que nos permite distinguir um instrumento do outro e das vozes humanas. O timbre das vozes é o mesmo ao longo de toda a peça? Justifique sua resposta.

c) O que você percebe de diferente nos timbres de cada grupo vocal, especialmente nas vozes femininas, de "Kworo kango"?

3. Ouça mais uma vez e atentamente a melodia de "Kworo kango".

a) Deixando de lado o aspecto rítmico da melodia e prestando atenção apenas nas notas, descreva a melodia dessa música. Leve em consideração, em sua resposta, se ocorrem muitos "saltos" entre as notas, se elas estão mais próximas umas das outras, se há notas repetidas, entre outros aspectos.

b) Ouça novamente "Kworo kango" e tente cantarolá-la. O que é possível concluir sobre o ritmo da melodia? É difícil ou fácil de cantar?

4. Que instrumento(s) você identifica nessa música?

5. Que diferença você encontra entre o uso desse(s) instrumento(s) nas músicas de origem indígena e nas quais está habituado a ouvir?

Resposta pessoal. Toda produção sonora envolve, de alguma maneira, o corpo (o dedilhar dos dedos, por exemplo), mas os indígenas o usam mais enquanto dançam e cantam. Muitas comunidades indígenas, por exemplo, utilizam alguns tipos de chocalho, como o guizo, presos nas canelas para emitirem som percussivo enquanto dança.

2b. Não, pois, apesar de a música ser constituída por apenas uma melodia, é cantada por diversas vozes diferentes.
Explique aos alunos que a música, inicialmente, é cantada pelas vozes masculinas graves do coro (baixos), seguidas pelas vozes masculinas agudas (tenores), em 1:38, e, mais ao final, pelas vozes femininas (contraltos e sopranos), em 2:16. Comente que, como todas as vozes cantam exatamente a mesma melodia, mesmo reconhecendo timbres diferentes, temos uma textura musical monofônica.

2c. Resposta pessoal.
Comente com os alunos que a musicista e pesquisadora Marlui Miranda trabalhou com o Grupo Beijo, do coral da Universidade de São Paulo, para se aproximarem da técnica vocal utilizada pela etnia indígena Kayapó. Por isso, o timbre pode parecer estranho para alguns.

3a. Espera-se que os alunos percebam que a melodia apresenta poucos saltos, com notas mais próximas umas das outras e muitas notas repetidas.
Professor, explique aos alunos que a música indígena segue uma lógica de construção melódica que tem por base escalas e afinações musicais diferentes daquelas que se consolidaram nas escolas de música brasileiras, de origem europeia.

3b. Resposta pessoal.
Professor, é muito provável que os alunos digam que o ritmo é muito complexo e difícil de cantar. Comente com eles que, como a música indígena é construída a partir de um raciocínio não europeu, torna-se muito difícil até de escrevê-la em uma partitura, de modo que as melodias soam difíceis ritmicamente e assimétricas.

Algumas características musicais gerais podem ser observadas em diversos povos indígenas brasileiros. Nota-se que a música tem grande importância ritual, estando associada à magia, à cura e aos ciclos naturais. Cabe a ela estabelecer ligação com ancestrais e mitos fundadores, por isso, acredita-se que seja um presente dos deuses.

Além dos aspectos mágicos, a música indígena tem um forte caráter socializador entre os membros de uma comunidade. Ela está presente em todas as festividades, sendo produzida, na maioria das vezes, em grupo, embora algumas delas, entoadas em determinados rituais, sejam cantadas exclusivamente por homens ou por mulheres.

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

MODERNA

A música indígena também está sempre associada à dança e há a predominância da voz em suas manifestações. Para os indígenas, o corpo é um instrumento, sendo comum marcarem o ritmo das músicas com o som das batidas dos pés no chão. Os instrumentos mais usados são os de sopro e percussão, como flautas, apitos e chocalhos.

MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

Na imagem, indígenas Enawenê-Nawê tocam flautas e celebram um ritual associado à pescaria. Juína (MT), 2020.

Fala aí!

Como a música pode nos ajudar a conhecer novas pessoas e estabelecer novos vínculos?

Fala aí! Incentive os alunos a fazer relações com os fenômenos das "tribos" urbanas criadas ao redor de estilos musicais e culturas, como o *hip-hop*, o *rap*, o *k-pop* etc.

Bate-papo de respeito

Conduza a discussão ouvindo as opiniões dos alunos e procurando desfazer preconceitos e estereótipos. Não deixe de acolher e ouvir, no entanto, todas as posições da sala. Se for preciso, peça a eles que façam uma pesquisa sobre o Teatro Amazonas e o tipo de produção que ele costuma receber. Procure também mostrar que não é um problema estranharmos uma produção artística com a qual não estamos familiarizados – o mais importante é estarmos abertos ao novo e respeitá-lo. Nesta atividade, são mobilizadas, principalmente, as habilidades EM13LGG203 e EM13LGG204.

Em 1979, no Teatro Amazonas, em Manaus (AM), a cantora e pesquisadora Marlui Miranda cantou uma música indígena durante a apresentação do compositor e multi-instrumentista Egberto Gismonti. Infelizmente, ela acabou sendo vaiada pela plateia. Leia um trecho de uma entrevista com Marlui Miranda em que ela relembra o ocorrido:

GAL OPPIDO

> Na época eu só cantava música do povo Suruí. Ninguém conhecia nada de música indígena. Só tinha elite no teatro. Subi ao palco e levei uma vaia. Mas foi uma vaia que foi a coisa melhor que pude receber. Deu-me força. [...] E foi um negócio bem violento, foi xingação, palavrão. Bastante agressivo. Mas eu parei no meio da música e falei assim: "Quero que levante o primeiro que não tenha sangue indígena". Ficou um silêncio. Aí parou um pouco. Depois que falei isso, chorei. Entrei num palco que só recebia ópera e músicos conhecidos. Era um lugar proibido para a música indígena.

FARIAS, Elaíze. Há 38 anos Marlui Miranda foi vaiada por cantar música indígena no Teatro Amazonas. *Amazônia Real*, 25 ago. 2017. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/ha-38-anos-marlui-miranda-foi-vaiada-por-cantar-musica-indigena-no-teatro-amazonas/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Em grupos, discutam alguns aspectos da fala de Marlui Miranda. Levem em consideração a reação da plateia, o silêncio posterior do público e o elitismo do Teatro Amazonas e de outros espaços culturais brasileiros. Ao final, posicionem-se sobre o tema.

A cantora Djuena Tikuna foi a primeira indígena a se apresentar no Teatro Amazonas, por ocasião do lançamento do álbum *Tchautchiüãne* (2017). Suas composições estão em Tikuna, nome de seu idioma e também da etnia à qual pertence. Sugira aos alunos que acessem o vídeo no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=4-RNVE007j0> (acesso em: 10 jul. 2020) e confiram alguns trechos desse concerto tão importante.

Investigue

Além da chamada música indígena tradicional, os povos indígenas têm produzido, hoje, manifestações artísticas bastante ricas. Pesquise o trabalho de Djuena Tikuna.

MODERNA

Biblioteca cultural

O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), figura fundamental do movimento modernista brasileiro, sempre foi um defensor da utilização do folclore nacional e da música indígena em composições clássicas. Em sua obra "Choro Nº 10" (1926), ele fundiu os sons orquestrais com um coro que canta uma melodia de influência indígena. Acesse o vídeo (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QKgEng0EvdU>; acesso em: 21 jul. 2020) e assista à apresentação do "Choro Nº 10", com a Orquestra e Coro da Sinfônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), regidos pelo maestro Roberto Duarte.

1. Resposta pessoal.
Comente com os alunos que costumamos ter uma visão estereotipada do Oriente. A música oriental é extremamente rica e variada. A própria cultura indiana possui vários gêneros e estilos musicais diferentes.

2. Sugestão: Além das vestimentas tradicionais indianas, nos concertos de música clássica indiana os músicos sempre se apresentam sentados no chão.

LEITURA 2

O objetivo destas atividades é, a partir de uma manifestação musical oriental, ampliar o repertório dos alunos, apresentando elementos estéticos, culturais e históricos que possam expandir sua visão sobre a arte, qualificar suas escolhas e desfazer preconceitos e estereótipos. Utilizaremos como exemplo a música clássica indiana por ser uma sofisticada manifestação musical e por apresentar um raciocínio musical diferente daquele com o qual estamos habituados.

Assista a um trecho de uma interpretação do raga (espécie de música hindu) "Bhimpalasi", realizada pela cantora indiana Kaushiki Chakraborty e outros músicos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uEqYzdz3Zvg> (acesso em: 7 set. 2020). A apresentação ocorreu em 2015, no Festival Darbar, em Londres, Inglaterra.

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

HUSHAN KOYANDE/HINDUSTAN TIMES/GETTY IMAGES

Apresentação da cantora Kaushiki Chakraborty com seu filho Rishi, em Mumbai (Índia), 2018.

É importante que os alunos não só ouçam a música, mas também assistam ao vídeo para observarem os instrumentos indianos e a forma como ocorre uma apresentação desse tipo de música.

Sílaba, verso ou frase que, na cultura indiana, são entoados com finalidades mágicas ou para a obtenção de um estado de contemplação.

Língua que deu origem à maioria dos idiomas falados principalmente na Índia, no Paquistão e em Bangladesh. Apesar de não ser mais utilizado atualmente, o sânscrito tem um papel importante em religiões orientais, como o hinduísmo, o budismo e o jainismo.

Sadarang: nome artístico do músico indiano Naimat Khan (1670-1748), cujas canções são ouvidas e apreciadas até hoje na Índia.

Papo aberto sobre a apresentação musical

Apesar de pouco conhecida no mundo ocidental, a música indiana é muito rica ritmicamente. Nesta seção, é importante abrir a escuta dos alunos para um mundo musical muito diferente daquele com o qual estão acostumados. Procure ouvir a música com eles e retomá-la ao longo das perguntas.

1. **Geralmente, quando pensamos em música indiana, fazemos equivocadamente uma associação direta com os mantras. Você sabia que existe uma música clássica indiana? Já havia ouvido alguma música desse tipo?**
2. **Compare essa apresentação musical aos *shows* e concertos que você está acostumado a frequentar ou a ver na TV e na internet. Que diferenças é possível observar?**
3. **Leia a tradução de um trecho da letra dessa música.**

Ver o seu rosto alegra o meu coração
Mesmo que rapidamente, vê-la é agradável
Seu rosto é como a Lua, você tem olhos de corça
O seu semblante, como a lótus, contenta Sadarang

a) Qual é o tema central? A música trata da paixão romântica por uma mulher.

b) Essa música foi escrita em sânscrito. Você já ouviu alguma música cantada em sânscrito ou em algum outro idioma antigo? Resposta pessoal.

Investigue

Realize uma pesquisa sobre o hinduísmo e a literatura védica.

Hinduísmo é uma religião indiana considerada uma das mais antigas da humanidade. Ele abrange uma grande quantidade de correntes religiosas e filosóficas que tratam de mitologia, cosmologia, rituais sagrados e teologia. Já a literatura védica refere-se aos Vedas, um grupo de textos religiosos da Índia antiga, escritos em sânscrito, que se dividem em *Rigveda*, *Yajurveda*, *Samaveda* e *Atharvaveda*. São considerados os textos mais antigos do hinduísmo.

4. Resposta pessoal.
Comente com os alunos que é comum, em muitas tradições antigas, que as manifestações musicais tenham um horário específico para serem realizadas. O mesmo ocorre nas manifestações musicais dos povos indígenas brasileiros e de outras culturas antigas.

4. Na música clássica indiana, cada raga é executado em uma hora específica do dia. No caso do raga "Bhimpalasi", a execução se dá no começo da tarde. Você já ouviu algum tipo de música que possui um horário específico para ser cantada ou ouvida?

1b. Resposta pessoal. Depois que os alunos tiverem apresentado suas impressões, explique a eles que as variações e embelezamentos melódicos são executados pelo instrumento de tecla chamado *harmônio* (espécie de órgão que lembra a sonoridade da sanfona).

Sabia?

A palavra sânscrita *raga* significa "colorir", "tingir". Na teoria musical indiana, os ragas dizem respeito aos aspectos melódicos de uma música. Existem centenas de ragas, cada um com uma estrutura melódica específica, número de notas e movimentos melódicos que os indianos acreditam serem capazes de "colorir" a mente e as emoções.

Por dentro do raga "Bhimpalasi"

1a. A melodia principal é executada pela cantora ao centro.

1. Músicas de tradições não ocidentais, como a indiana, geralmente utilizam um tipo de textura musical chamada heterofonia. Ela consiste em uma espécie de monofonia (uma única melodia), porém mais complexa e trabalhada, em que um instrumento ou cantor executa a melodia principal, enquanto outro instrumento cria variações melódicas "embelezando" a melodia principal.

DINODIA PHOTOS RM / ALAMY / FOTOARENA

Harmônio, instrumento típico da música clássica indiana.

a) No raga que acabou de ouvir, quem executa a melodia principal?

b) Abra sua escuta e tente descrever o instrumento (veja a imagem acima) que executa as variações melódicas. Não se preocupe em nomeá-lo.

2. Resposta pessoal.
Espera-se que os alunos respondam que a melodia dessa música é muito difícil de cantar. Na música indiana, a voz é trabalhada com muito virtuosismo, como um instrumento solista. Os cantores, primeiramente, apresentam a estrutura melódica do raga de forma mais lenta e, depois, improvisam (criam outras melodias) com base nessa estrutura. Conte aos alunos que a improvisação em ritmo acelerado, com a utilização de um grande número de notas, como se observa nessa apresentação, é chamada de *taan*.

2. Ouça o raga novamente e preste atenção, agora, à melodia executada pela cantora. Tente cantarolá-la e responda: Como é a melodia dessa música? É difícil ou fácil de cantar?

3a. Espera-se que os alunos respondam que os ritmos dessa canção e da música indiana em geral são muito complexos, pois seguem padrões rítmicos com os quais não estamos acostumados na música ocidental.

3. Se os ragas dizem respeito a estruturas melódicas específicas, na música indiana as diversas estruturas rítmicas são chamadas de talas. Há vários tipos de talas que se combinam com os ragas.

a) Preste atenção aos aspectos rítmicos do "Bhimpalasi". Em sua opinião, eles são difíceis ou fáceis de serem realizados? Justifique sua resposta.

b) A música que você ouviu é acompanhada por um instrumento de percussão hindu, a **tabla**. Leia o texto a seguir e observe a imagem.

A tabla é um instrumento de percussão muito usado na música indiana. Ela consiste em dois pequenos tambores tocados com as mãos, um agudo (*daya*) e um mais grave (*baya*). A técnica para tocar esse instrumento é muito complexa e exige o uso de combinações de dedos e das palmas das mãos para criar uma grande variedade de timbres.

Com base na apresentação a que você assistiu, responda: A tabla é um instrumento solista ou de acompanhamento?

4. Além da cantora, do tocador de harmônio e do tocador de tabla, há mais duas musicistas no palco tocando um instrumento chamado *tanpura*.

Preste atenção ao som desse instrumento. Em sua opinião, qual é sua função melódica?

3b. Ofereça auxílio aos alunos para responderem a essa questão. Diga a eles que, por mais que a melodia principal seja executada por uma voz humana ou por um instrumento melódico, a tabla não tem mera função de acompanhamento. O tocador de tabla tem papel de destaque ao improvisar a partir das estruturas rítmicas (talas) e mantém constante diálogo musical com os instrumentos melódicos.

Investigue

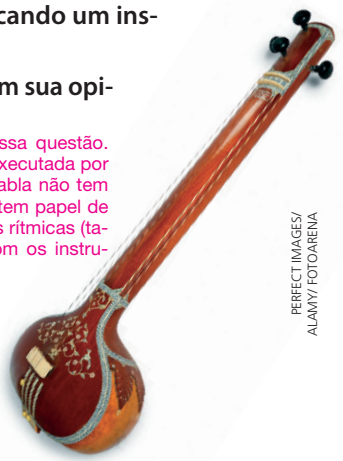
18

Nos textos antigos da tradição musical indiana, que remontam ao século XIII, apresentava-se a arte musical como composta de três elementos: *vadya*, *gita* e *nrtta*. Faça uma pesquisa e descubra o significado deles.

Investigue – *Vadya* representa o discurso, a fala; *gita*, a canção, o canto; e *nrtta*, a dança. Comente com os alunos que alguns gêneros de música indiana desenvolveram-se privilegiando um desses aspectos; outros mantiveram a união das três "artes".

SEBASTIAN D'SOUZA/AFP/GETTY IMAGES

O músico indiano Ustad Zakir Hussain toca tabla durante apresentação no Festival de Mumbai, Índia, em 2005.



PERFECT IMAGES/ ALAMY/ FOTOARENA

A *tanpura* é um instrumento de cordas dedilhadas tocado apenas com uma mão.

4. Resposta pessoal.
Explique aos alunos, após emitirem suas impressões iniciais, que a *tanpura* não executa nenhuma melodia nem segue um padrão rítmico específico. Ela tem a função de criar sons constantes, ao fundo, servindo de base para os outros instrumentistas.

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

PROIBIDA

Os dois elementos fundamentais da música clássica indiana são os ragas e as talas. Devido às diferenças culturais, é muito difícil para nós, ocidentais, compreendermos o que realmente é um raga. Apesar de cada raga apresentar uma estrutura melódica específica, ele não é uma escala musical (como a escala de dó maior, por exemplo: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), mas um grupo de notas utilizado de acordo com um conjunto de regras. Ao mesmo tempo, apesar de cada raga conter um caráter melódico, ele também não é uma melodia definida, mas uma espécie de repositório de sons a partir do qual o intérprete cria novas melodias. Para os indianos, cada raga representa uma espécie de **estado de espírito** que os músicos devem respeitar e que se manifesta, por meio de sons, de várias formas.

Na utilização das talas, também há grande margem para a improvisação. Apesar de cada tala apresentar uma estrutura rítmica específica a ser seguida pelos músicos, eles podem improvisar livremente a partir dessa estrutura, o que gera uma infinidade de ritmos. Portanto, cada raga e cada tala sempre soarão diferentes a cada apresentação.

Ao contrário de boa parte da música ocidental, escrita de forma definitiva nas partituras, a música indiana é improvisada e depende da criatividade de seus músicos, que transformam o material musical a cada execução.

Fala aí!

O que você acha do improviso na Arte? Ele pode criar efeitos interessantes? Traga outros exemplos que você conheça.

Nesta atividade, os estudantes podem falar dos repentes nordestinos, dos *slams* (batalhas de poesia), entre outros.

Biblioteca cultural

A cítara, um instrumento de cordas dedilhadas de grande importância na música clássica indiana, ganhou grande popularidade no Ocidente por meio da relação entre o grupo The Beatles, especialmente George Harrison, com o músico indiano Ravi Shankar (1920-2012), nos anos 1960. Duas filhas de Ravi Shankar seguiram carreira musical, mas adotando estilos bem diferentes. A mais famosa é a cantora, compositora e pianista Norah Jones, que atua na fronteira entre o *jazz*, o *blues*, o *pop* e a música *country*. Sua meia-irmã, Anoushka Shankar, seguiu os passos do pai e dedicou-se ao estudo da cítara. Além de dominar a música clássica indiana, Anoushka costuma estabelecer diálogos entre a música oriental e ocidental. Acesse o *link* <https://www.youtube.com/watch?v=kEJSWIftX98> (acesso em: 21 jul. 2020) e assista ao videoclipe da canção "Traces of you", do álbum homônimo (2013) de Anoushka, com participação de sua meia-irmã Norah Jones.

FRAZER HARRISON/GETTY IMAGES

A cantora Norah Jones em apresentação do MusiCares 2015, no Centro de Convenções de Los Angeles, Califórnia, EUA.

Nesta leitura, os alunos são apresentados a uma manifestação musical africana. Utilizaremos como exemplo a música do povo Ewe.

LEITURA 3 (19)

O povo Ewe, também conhecido como Jejê, foi um dos grupos étnicos africanos trazidos ao Brasil como escravizados e influenciou muito a cultura musical do Nordeste brasileiro. Os integrantes desse grupo falam a língua Ewe, da família linguística Gbe, e habitam o sul de Gana, Togo e Benim.

Assista, no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=RlfR6qanaXM> (acesso em: 10 jul. 2020), a um trecho da música e da dança tradicional africana *agbadza*, da etnia Ewe, realizados pela Africana Dance Ensemble de Gana.

JY MIDEY/CC BY 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Manifestação cultural africana *agbadza*, presente principalmente nos países africanos de Gana, Togo e Benim. Na imagem, mulheres dançam em festival cultural de Gana, em 2015.

É importante que os alunos não só ouçam, mas também assistam ao vídeo da apresentação para observarem os instrumentos, a forma como são tocados e as danças.

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

Sabia?

Agbadza era originalmente uma dança que preparava os guerreiros para o combate. Aos poucos, transformou-se em uma das mais importantes danças recreativas populares africanas, muito utilizada em celebrações e festas.

Por dentro da apresentação

1. A música do povo Ewe é conhecida por sua complexidade rítmica. Da mesma forma que temos instrumentos graves, médios e agudos nos grupos de cordas, metais ou madeiras de uma orquestra, na música Ewe observamos tambores de tamanhos diferentes produzindo grande diversidade de sons percussivos. Quantos tambores você reconhece nessa apresentação? Faça uma pesquisa e descreva, com a ajuda do professor, algum deles.

2. Além dos tambores, é possível observar outros instrumentos de percussão. Faça uma nova pesquisa e, com a ajuda do professor, descreva algum deles.

3. Os instrumentistas de percussão executam células rítmicas diferentes. Células rítmicas são pequenos padrões rítmicos que podem ser repetidos ou variados no decorrer de uma obra musical.

a) Assista ao vídeo novamente e conte quantas células rítmicas diferentes são tocadas. São tocadas oito células diferentes.

b) Levando em consideração a resposta ao item anterior, conclua: qual característica fica evidenciada na música produzida pelo povo Ewe?

4. Na música Ewe, designa-se *mestre de bateria* o integrante, geralmente o percussionista mais experiente, que conduz a música e decide a hora de tocar ou de parar, bem como as mudanças de ritmo e de tempo, além de improvisar com mais frequência.

a) Reveja o vídeo e identifique quem é o mestre de bateria. O mestre de bateria é o primeiro músico à frente, à esquerda.

b) No vídeo, como o mestre de bateria interage com os outros músicos?

c) Que relação é possível estabelecer entre a figura do mestre de bateria e a cultura brasileira? Espera-se que os alunos concluam que, nas baterias das escolas de samba brasileiras, existe o mesmo posto de mestre de bateria.

A música tradicional africana é muito rica e diversa, variando de acordo com o país e as etnias que a produzem. No entanto, pode-se dizer que o que marca a música africana como um todo é sua complexidade rítmica e a grande elaboração do ponto de vista melódico.

A África, apesar de distante geograficamente, está muito próxima da cultura brasileira. Diversas etnias de homens e mulheres africanos foram trazidas à força para o Brasil no período da escravidão (1550-1888): Nagôs, Jejês, Fanti, Ashanti, Malês, Bantus, entre outros – cada um com sua cultura, tradições e música próprias. A fusão dessa diversidade de etnias e culturas africanas em cada região do Brasil resultou em nossa rica cultura afro-brasileira.

Biblioteca cultural

A sobreposição de células rítmicas diferentes (**polirritmia**) presente na música africana sempre fascinou músicos de outras culturas. Em 1970, o compositor minimalista estadunidense Steve Reich viajou para Gana com o intuito de estudar a música Ewe com o grande percussionista Gideon Alorwoyie, que também é bailarino, coreógrafo e cantor. Alorwoyie é considerado uma das maiores autoridades em percussão e dança africana.

Assista à composição "Drumming", resultado das pesquisas de Steve Reich e um dos marcos da música de vanguarda estadunidense, em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cr8ybaSvysY> (acesso em: 10 jul. 2020).

Veja também uma apresentação da UNT African Percussion Ensemble, sob a direção de Alorwoyie, em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGtvL9kId4c> (acesso em: 10 jul. 2020).

3b. Espera-se que os alunos respondam que o grande número de células rítmicas diferentes evidencia a complexidade rítmica da música do povo Ewe. Explique a eles que a sobreposição de diferentes células rítmicas é chamada na teoria musical de polirritmia.

1. É possível observar quatro tambores de tamanhos e timbres diferentes. À frente, da esquerda para a direita, temos o *atsimevu*, o *sogo*, o *kidi* e o *kaganu* (ou *kagan*). O *atsimevu* é o mais alto e fica apoiado em um suporte, sendo tocado de pé. Pode ser tocado com uma baqueta em uma mão e a outra livre ou com uma baqueta em cada mão. Esse tambor emite sons médios e graves, dependendo da região da pele tocada. O *sogo* é o mais largo e pode ser tocado com as duas mãos livres, com uma baqueta e uma mão livre ou com duas baquetas. Lembra muito o instrumento brasileiro de percussão chamado atabaque. Emite um som médio-grave. O *kidi*, de tamanho médio, é tocado com duas baquetas de madeira e emite um som médio. O *kaganu* é o menor de todos e produz o som mais agudo. É tocado com duas baquetas compridas de madeira.

2. Da esquerda para a direita, temos: as três primeiras pessoas batendo dois blocos de madeira, um contra o outro, imitando as palmas das mãos. Explique aos alunos que o som das palmas das mãos é muito usado como instrumento de percussão na música Ewe. A quarta pessoa ao centro toca o *atoke*, uma campânula de metal tocada com uma baqueta também de metal. Lembra o nosso agogô. Comente com os alunos que ele é o responsável por manter o andamento da música firme e serve de guia para os outros músicos. A quinta e sexta pessoas ao fundo também tocam blocos de madeira imitando as palmas das mãos, como as três primeiras, mas executam um material musical diferente. A sétima pessoa toca o *axatse*, uma espécie de chocalho formado por uma cabaça redonda coberta por uma rede de sementes; é muito parecido com o nosso afoxé.

4b. O mestre de bateria "puxa" a melodia para que logo depois os outros integrantes do grupo a repitam em coro. Explique aos alunos que essa fórmula é chamada, na teoria musical, de **canto responsorial**, sendo encontrada em diversas culturas antigas orientais e ocidentais.

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

MODERNA

EXPRESSÃO

Nesta atividade, os alunos realizarão uma pesquisa aprofundada sobre uma manifestação cultural tradicional de alguma região do Brasil ou de outro país, construirão um roteiro e filmarão uma reportagem. Objetiva-se, assim, mobilizar habilidades relacionadas à apreciação, análise e fruição de manifestações artísticas de diferentes matrizes, utilizando procedimentos vistos nas leituras anteriores, além da pesquisa. Trabalham-se as habilidades EM13LGG301, EM13LGG601 e EM13LGG604.

Repertório em expansão

Nesta atividade, escolheremos uma manifestação cultural tradicional de alguma região do Brasil ou de outro país, realizaremos uma pesquisa sobre ela, produziremos um roteiro e, a partir dele, uma reportagem filmada. Assim como fizemos nas leituras anteriores, entraremos em contato com novas culturas e manifestações artísticas, ampliando nossos repertórios.

Os alunos podem investigar manifestações culturais de qualquer região brasileira ou país, desde que a música desempenhe papel importante nelas. No caso de uma região ou país com muitas opções de manifestações tradicionais, ajude-os a escolher aquela em que a música seja mais desenvolvida ou importante.

Etapa 1 – Realizando o recorte temático

1. Organizem-se em grupos de cinco alunos cada.
2. Debatam e escolham algum país ou região do Brasil cuja cultura desperte seu interesse.
3. Entre as principais manifestações culturais tradicionais desse país ou região, identifiquem a mais representativa. É preciso que a música esteja presente nela.

Etapa 2 – Realizando a pesquisa a partir de perguntas norteadoras

1. Definida a manifestação cultural tradicional a ser estudada, iniciem a realização da pesquisa. Os pontos listados a seguir precisam ser abordados. Se julgarem necessário, dividam as tarefas entre os integrantes do grupo. Um de vocês deve ficar responsável por reunir todas as informações em um único documento, que ajudará na formulação do roteiro, mais à frente.

- **Aspectos culturais gerais do país ou região escolhida**

a) Qual(is) é(são) o(s) idioma(s) falado(s) nessa região ou país?
b) Quais são as etnias que formam essa região ou país?
c) Essa região ou país sofreu ou sofre a influência de outras culturas? Quais?

- **Aspectos da manifestação cultural tradicional escolhida**

a) Qual é a origem histórica dessa manifestação?
b) Ela se relaciona com festas populares, cerimônias religiosas, eventos públicos etc.?
c) Em qual tipo de espaço físico essa manifestação ocorre? Nas ruas de uma cidade, em algum ambiente fechado, em uma região agrária ao ar livre, em feiras ou festas populares etc.?
d) Que tipo de música tradicional está relacionada a essa manifestação cultural?
e) Que outras linguagens artísticas (dança, literatura, artes visuais, artesanato, moda, teatro) compõem essa manifestação cultural?
f) Qual é a importância dessa manifestação para as pessoas que a produzem?

- **Aspectos da música da manifestação cultural escolhida**

a) A música é vocal, instrumental ou combina os dois tipos?
b) No caso de haver letra, do que ela(s) trata(m)?
c) Quais são os instrumentos utilizados nessa manifestação e qual é a função de cada um deles? São de sopro, cordas ou percussão? Quais têm função de acompanhamento e quais são solistas?
d) Como são os aspectos melódicos da música dessa manifestação? São melodias difíceis ou fáceis de cantar? São executadas por um instrumento ou por uma voz humana? São cantadas em grupo ou por uma pessoa?
e) Como são os ritmos da música dessa manifestação? São difíceis ou fáceis de reproduzir? Há instrumentos de percussão que desempenham papel importante?
f) Há pessoas da comunidade nessa manifestação? Elas apenas assistem à apresentação ou participam cantando, tocando e/ou dançando?
g) Existe algum artista vivo ou já falecido que é ou foi considerado um importante expoente dessa manifestação?

- **Considerações finais da pesquisa**

a) Qual é a relevância dessa manifestação para a cultura da região ou do país?
b) Como ela é vista pela sociedade? Ela é bem-aceita por todos?
c) Quais são as características dessa manifestação que mais chamaram a atenção no decorrer da pesquisa?

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

MODERNA

Esta etapa poderá ser transformada em uma apresentação encenada, "ao vivo", caso os alunos não possam filmar a reportagem. Se essa for a opção, os alunos devem transmitir as músicas por meio de celulares ou outro equipamento.

Etapa 3 – Produzindo o roteiro da reportagem

1. Agora, vocês vão transformar o documento resultante da pesquisa realizada na etapa anterior em um roteiro para uma reportagem filmada. Dividam-no em partes, documentando o projeto em uma planilha, como a do exemplo abaixo.

Informações textuais que aparecem na tela do vídeo.

Parte e tempo	Texto a ser falado	*Lettering*	Áudio	Descrição da cena
Abertura [00:00-1:03]	Olá, pessoal, nesta reportagem apresentaremos a congada!	A congada está muito presente no Nordeste brasileiro.	Vinheta de abertura	O repórter está de pé, diante da câmera, em um ambiente aberto, segurando o microfone. Aparecem imagens da congada do lado direito da tela.

2. Estruturem o material em formato de uma narrativa. Seu público ficará muito mais interessado na pesquisa se vocês contarem uma história.
3. Não se esqueçam de prever momentos no roteiro em que serão inseridas as músicas, os vídeos ou as imagens selecionadas sobre a manifestação tradicional. Não deixem de inserir o tempo das músicas e dos vídeos e das vinhetas iniciais e finais.
4. Escrevam a primeira versão do roteiro.
5. Leiam o roteiro em voz alta e verifiquem quanto tempo ele dura. A reportagem deverá ter entre 10 e 15 minutos.
6. Revisem o material. Se precisar, peçam ajuda ao professor de Língua Portuguesa.
7. Escrevam a versão final do roteiro.

Etapa 4 – Ensaiando a apresentação da reportagem

1. Definam o integrante do grupo que será o repórter. Ele deve ter desenvoltura diante da câmera e boa dicção.
2. Ensaiem a apresentação mais de uma vez.
3. Ensaiem, também, com a inserção das músicas, vídeos e imagens, verificando se o ritmo está adequado.

Etapa 5 – Gravando e editando a reportagem

1. Gravem a versão final da apresentação em um arquivo de vídeo de um celular.
2. Utilizem um aplicativo de edição de vídeo para anexar as imagens e vídeos escolhidos, bem como para fazer ajustes que considerarem necessários nas cenas.
3. Salvem o material.

Etapa 6 – Apresentando e avaliando a reportagem

1. Exibam as reportagens para toda a turma.
2. Avaliem, após as exibições, os trabalhos dos colegas. Utilizem os critérios a seguir, sempre com muito respeito e empatia.

1	A narrativa prende a atenção do espectador?
2	O roteiro é rico em informações sobre a manifestação cultural tradicional escolhida?
3	Estão claras as principais características da manifestação?
4	A parte musical foi bem apresentada e comentada?
5	A qualidade do vídeo e do áudio está satisfatória?
6	O repórter conta a história com desenvoltura?
7	A linguagem utilizada pelo repórter é adequada ao contexto?

Recado final

Neste capítulo, mergulhamos em outros sons e vivências musicais daqui e de outras partes do mundo. Depois da primeira sensação de estranhamento, quando passou a se acostumar com as novas melodias, ritmos e timbres, esperamos que você tenha "entendido" (ou sentido) melhor músicas tão diferentes daquelas que estamos habituados a ouvir. Pode ser até que você tenha ficado surpreso com o grau de afinidade que pode existir com sons de outras culturas. Continue se aventurando!

MODERNA

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

CAPÍTULO

2

Descobrir junto

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

Este capítulo aborda o trabalho de pesquisa feito por especialistas das várias áreas do conhecimento. Você vai refletir sobre o processo de elaboração de uma pesquisa para compreender que ele possibilita a continuidade de investigações realizadas antes e se entrelaça a outras que estão sendo conduzidas simultaneamente. Além disso, vai pensar em formas de se manter, assim como os cientistas, curioso, disponível ao conhecimento e desejoso de ampliá-lo.

! Esta atividade toma a língua como objeto de pesquisa. Colocando o foco em respostas de especialistas diversos à mesma questão, permite comparar o tratamento dado pela gramática tradicional, mais prescritiva, àquele presente nas gramáticas de uso contemporâneas, dialogando, assim, com a habilidade EM13LP09 e favorecendo a percepção de que o conhecimento é passível de interpretação e mudança, como indica a BNCC (p. 516). O estudo da regência verbal, tomado como mote para as atividades, está previsto para o 8º ano do Ensino Fundamental, portanto, os alunos poderão contar com conhecimento prévio para apoiar a leitura dos textos, caso ainda não tenham tido contato com o tema no Ensino Médio.

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.

E SE A GENTE...

DISCUTISSE A GRAMÁTICA?

Desde o Ensino Fundamental, você tem estudado a língua a partir de uma perspectiva que considera o fenômeno da variação linguística e aponta a necessária adequação à situação comunicativa. Vamos retomar essa ideia numa sequência de atividades.

Etapa 1

Imagine que você seja o produtor de um *blog* dedicado a ajudar outros estudantes e que tenha recebido a seguinte pergunta:

Você pode me ajudar? Estou com uma dúvida. Está certo dizer: "Chegamos na rodoviária com muita antecedência"? Ou eu deveria dizer: "Chegamos à rodoviária"?

O que você responderia? Elabore essa resposta. Resposta pessoal.

! Oriente os alunos a permanecer em silêncio durante a elaboração da resposta. Eles deverão voltar a ela posteriormente para uma reformulação e é importante que façam isso sem a interferência dos colegas.

Etapa 2

São comuns dúvidas como essa em seções de jornais ou *blogs* produzidos por especialistas na língua portuguesa. Leia três diferentes respostas para essa mesma dúvida.

MACROVECTOR/SHUTTERSTOCK

Texto 1

O verbo *chegar* é fiel e não abre. Apaixonado desde sempre pela preposição *a*, não quer mudar o objeto do desejo. Esteja onde estiver, chegue aonde chegar, a companhia dele é uma só:

A polícia chegou ao *local logo depois da explosão em Nova York.*

Chegou a *Brasília.*

O voo chega ao *Rio antes das duas horas.*

Aonde você quer chegar? A *lugar nenhum.*

Desavisados tentam jogar o verbinho no mau caminho. Impõem-lhe a preposição *em*. Sem constrangimento, dizem "chegou no Brasil, chegou em São Paulo, chegou no aeroporto".

— Xô, satanás!, reage o obsessivo, que só tem olhos para o *a*.

SQUARISI, Dad. Chegar a? Chegar em? *Correio Braziliense*, Brasília, 13 dez. 2017. Blog da Dad. Disponível em: <http://blogs.correiobraziliense.com.br/dad/chegar-chegar-em/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

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

MODERNA

Texto 2

Um belo dia, aprendemos na escola que quem chega chega a algum lugar, quem vai vai a algum lugar, quem obedece obedece a alguém ou a alguma coisa, quem sobressai sobressai (e não "se sobressai") etc., etc., etc. Tudo isso nos é dito em inesquecíveis aulas de regência verbal.

Muitas vezes, falta a informação essencial: teoricamente, essas regências são as predominantes nos registros formais da língua; nas variedades não formais, nem sempre a coisa segue esse modelo. Se tomarmos como exemplo o verbo "chegar", veremos que, na oralidade brasileira, costuma-se chegar em algum lugar. Qual é o brasileiro que, no dia a dia, não diz que chegou em casa, em Santos, no Japão ou na Europa?

Patente: evidente, claro.

[...] No entanto, em textos técnicos, científicos, jurídicos etc., é patente o predomínio da regência "chegar a" sobre "chegar em". [...]

CIPRO NETO, Pasquale. "Quando eu chego em casa...". *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 16 fev. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1602200606.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Texto 3

Primeiros a **chegar no local**, os bombeiros tiveram dificuldades para resgatar as vítimas.

A frase selecionada para o comentário de hoje, extraída do jornal *Agora São Paulo*, reproduz a regência verbal própria do registro oral da língua.

De acordo com a norma culta do idioma, verbos que indicam movimento ("ir", "vir", "chegar", "dirigir-se" etc.) têm seu complemento circunstancial de lugar introduzido pela preposição "a". Assim, chega-se **a** algum lugar, não **em** algum lugar.

Isso ocorre porque a preposição "a" indica movimento, diferentemente da preposição "em", que indica permanência e, por esse motivo, encabeça as expressões de lugar que completam o sentido de verbos como "estar", "permanecer", "ficar", "morar", "viver" etc. Assim: "Permaneceram em seus lugares", "Ficaram em casa" etc.

CAMARGO, Thaís Nicoleti de. "Chegar em" ou "chegar a"? *Alagoas 24 horas*, Maceió, 24 jan. 2016. Disponível em: <https://www.alagoas24horas.com.br/835227/chegar-em-ou-chegar-a/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que Dad Squarisi se vale de um texto informal, mais lúdico, para apresentar o conteúdo; Pasquale recorre à experiência do falante como estudante; Thaís Nicoleti é mais técnica.

Agora, responda às questões.

3. Os textos associam o uso que foge ao padrão à oralidade, o que deve ser feito com cautela, visto que o discurso oral também comporta situações discursivas formais, que requerem as formas prestigiadas.

1. Os três textos foram produzidos por professores que possuem colunas em jornais e, portanto, comunicam-se com regularidade com os leitores. Com base nos fragmentos, como você descreveria o estilo de cada um?

2. De acordo com o Texto 3, o que explica o uso da preposição a, e não em, que acompanha o verbo *chegar*? A preposição **a** introduz os complementos dos verbos que indicam movimento.

5a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem que a resposta de Dad Squarisi é prescritiva; ela legitima exclusivamente "chegar a". Pasquale e Thaís Nicoleti apontam o uso mais adequado às situações formais, mas não desconsideram a existência de outro se impondo nas demais situações.

3. O Texto 2 e o Texto 3 associam "chegar em" ao discurso oral. Embora não cometam erro, eles simplificam a abordagem da regência quando a associam à diferença entre o uso oral e o uso "formal" ou "culto", respectivamente. Explique por quê.

5b. Não. Está claro que "chegar a" é a forma indicada para as situações de comunicação formal, ainda que, para Pasquale e Thaís Nicoleti, "chegar em" tenha um uso corrente.

4. Diferentemente dos outros textos, o Texto 1 não diferencia o uso da preposição em função do contexto. Que expressão, no primeiro parágrafo, evidencia o uso único? "chegue aonde chegar".

5. Uma resposta a uma pergunta sobre o uso da língua pode ser mais prescritiva, quando se indica um comportamento único a seguir, ou mais descritiva.

a) Como você avalia a resposta dada pelos professores? Justifique sua resposta.

b) Algum dos três textos sugere ao leitor que o uso deve ser feito conforme sua vontade? Explique sua resposta.

6. Resposta pessoal.

Peça aos alunos que revelem sua resposta levantando a mão e pergunte se algum deles mudou de ideia sobre a resposta ao fazer as atividades. Caso isso tenha ocorrido, pergunte o motivo.

6. Com qual dos três textos a sua resposta se parece mais?

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

Etapa 3

Observe, agora, como algumas obras de referência trataram da regência do verbo *chegar*. Após a leitura, responda às questões.

Texto 1

CHEGAR. 1. Int. ou **TI**: chegar (a...) (OBS.) Atingir o termo do movimento de ida ou vinda; atingir (o lugar visado): *Ele chegou cedo (à escola). Chegou aqui/lá. Ele ainda não chegou. "Quem chega tarde, acha o lugar tomado"* (Prov.). // Aproximar-se: *"Não chegues à forca, que não te enforcarão"* (Prov.). - **OBS.** Verbo de 'movimento para', é natural reger ele preposição *a* diante do complemento de lugar. No Brasil, entretanto, usa-se muito a preposição *em* (exclusiva, diante de casa "lar": *chegar em casa*, e não *chegar a casa*), como aliás também com outros verbos de movimento (cf. Nascentes, 1953: 171-4; Jucá, 1937: 52-5; Lessa: 81-3). Pode colaborar para isso a tendência de considerar o estado e o repouso ('lugar onde') em vez do movimento ('lugar para onde'): "... a pessoa que chega já se julga no lugar e troca o adjunto adverbial de lugar *para onde* pelo de lugar *onde*: *'Quando ela chegou na porta da cozinha...'* (Alencar)" (Nascentes, 1960: 59). Segundo Nascentes, essa regência ocorre em Euclides da Cunha, Taunay, Vicente de Carvalho, Simões Lopes Neto, Humberto de Campos, Amando Fontes, Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, entre outros. As pesquisas de Lessa (p. 168-71) e Barbadinho (1977: 61-2) confirmam amplamente esse brasileirismo nos autores modernistas. Lessa transcreve 19 exemplos de *chegar em* contra 10 de *chegar a*. "Já se tolera o *chegar em*, na língua escrita" (Elia: 111). Mesmo assim, penso que em texto escrito culto formal melhor se ajusta o *chegar a*. // [...]

LUFT, Celso Pedro. *Dicionário prático de regência verbal*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2010. p. 116.

MACROVECTOR/SHUTTERSTOCK

Texto 2

Chegar: pede a preposição *a* junto à expressão locativa:

Cheguei *ao colégio* com pequeno atraso.

O emprego da preposição *em*, neste caso, corre vitorioso na língua coloquial e já foi consagrado entre escritores modernos. O uso padrão continua fiel à preposição *a*.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 458.

Texto 3

No que diz respeito à regência verbal [...], já sabemos que é possível traçar o seguinte quadro:

VERBO	NORMA CULTA CONTEMPORÂNEA	NORMA-PADRÃO TRADICIONAL
CHEGAR	chegar em, a algum lugar	chegar a algum lugar

O QUE NÃO ENSINAR NA ESCOLA

As regências tradicionais devem ser explicadas à medida que aparecerem nos textos autênticos lidos e trabalhados em sala de aula. É perda de tempo querer forçar os estudantes a aprender regências em franca obsolescência e que já têm sido amplamente substituídas, mesmo nos GTM, pelas regências inovadoras.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 987-988.

Obsolescência: processo de tornar obsoleto, antiquado.

Gêneros textuais mais monitorados.

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

MODERNA

1a. À variação regional, pois Luft ressalta que "chegar em" é um uso comum no português do Brasil ("brasileirismo"), e à variação social, relacionada à situação de uso, quando afirma que não é adequado ao "texto escrito culto formal".

1. Nas primeiras linhas do verbete parcialmente transcrito (Texto 1), o linguista Celso Pedro Luft apresenta o verbo *chegar* acompanhado da preposição a. No entanto, em longa observação, discute o uso de "chegar em".

1d. Não. Os autores documentaram o uso da preposição **em** nos textos dos autores de literatura, logo se referem à língua escrita.

1e. O texto de Dad Squarisi rejeita terminantemente "chegar em"; Luft modaliza o discurso marcando que se trata de sua opinião ("penso") e de uma avaliação ("melhor se ajusta").

a) Segundo o autor, esse uso está relacionado a que tipos de variação linguística? Explique sua resposta.

b) Que palavra ele emprega para marcar oposição entre o uso considerado "natural" ("chegar a") e o uso particular ("chegar em")? "Entretanto".

c) Que explicação Luft apresenta para a preferência por "chegar em" no lugar de "chegar a"? Segundo o linguista, o falante associaria o verbo *chegar* à ideia de repouso e não de movimento, daí sua escolha por **em** no lugar de **a**.

d) O linguista recorre aos estudos de outros especialistas para abordar o tema. Esses estudos relacionam o uso de "chegar em" à oralidade, como fazem os autores do **Texto 2** e do **Texto 3** lidos na **Etapa 2**? Explique sua resposta.

e) Luft apresenta argumentos que justificam o uso da preposição **em** com o verbo ***chegar***, mas não recomenda essa regência. Qual é a diferença entre a maneira como faz isso e aquela vista no **Texto 1** da **Etapa 2**?

2. As gramáticas de Evanildo Bechara e de Marcos Bagno não são dedicadas exclusivamente ao estudo da regência verbal, mas apresentam listas com verbos cujas regências merecem destaque.

2a. Evanildo Bechara distingue o uso padrão do uso coloquial, enquanto Marcos Bagno apresenta "chegar em" e "chegar a" como formas igualmente válidas na norma culta contemporânea, ainda que a norma-padrão tradicional prescreva apenas "chegar a".

2b. Não. Bechara associa as duas regências correntes aos contextos de uso e sugere, desse modo, adequação à situação de comunicação.

2c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que a ausência de uma explicação sugere que, para os linguistas, o uso do verbo não prevê alternativas em relação à norma.

a) Qual é a diferença entre o posicionamento dos dois linguistas acerca do uso de "chegar em"? Explique sua resposta.

b) É correto afirmar que, na abordagem dessa regência, Bechara segue uma linha prescritiva? Justifique sua resposta.

c) A gramática escrita pelos linguistas Celso Cunha e Lindley Cintra, uma obra de referência igualmente importante, também apresenta uma lista de verbos cujas regências merecem observação, mas não inclui o verbo *chegar*. O que se deduz a partir dessa ausência?

3. Marcos Bagno se posiciona claramente acerca do ensino da regência.

3a. Sugestão: Bagno não recomenda o ensino da regência como um tópico e recusa o ensino de regências que já não sejam notadas mesmo nas situações de maior monitoramento.

3c. Bagno não defende, em seu texto, que qualquer construção esteja correta e que não devemos, por isso, estudar a regência. Ele recusa o estudo sistemático de formas ultrapassadas ("obsoletas") e defende a abordagem das regências tradicionais à medida que apareçam as oportunidades.

Aproveite para explicar que, em sua gramática, Marcos Bagno ressalta que muitos usos, embora correntes, estigmatizam o falante, indicando uma baixa proficiência na língua, e que é preciso oferecer aos alunos subsídios para perceber isso, aprender as formas prestigiadas para empregá-las em momentos em que são necessárias e desenvolver o senso crítico quanto ao preconceito linguístico.

a) Explique o que pensa o linguista.

b) Em outra parte da obra, Bagno cita a linguista inglesa Deborah Cameron. Leia a citação.

> "Eu nunca conheci ninguém que não aderisse, de um modo ou de outro, à crença de que a lingua(gem) pode estar 'certa' ou 'errada', pode ser 'boa' ou 'ruim', mais ou menos 'elegante' ou 'efetiva' ou 'adequada'. É claro que existe um desacordo profundo sobre que valores adotar e como defini-los. Mas, seja como for que as pessoas decidem e escolhem, é raro encontrar alguém que rejeite inteiramente a ideia de que existe alguma autoridade legítima na língua. Todos nós somos prescritivistas enrustidos – ou, como prefiro dizer, higienistas verbais."
>
> BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 934.

Explique, com base no que diz a autora, por que os estudiosos não podem rejeitar a concepção de que existe o "certo" e o "errado" na língua.

c) Explique por que Bagno não é incoerente quando cita essa linguista, concordando com ela, e apresenta o seu ponto de vista sobre a regência verbal.

3b. A linguista inglesa diz que todas as pessoas têm, em alguma medida, uma noção de que há formas melhores do que outras na língua, ou seja, a noção de erro está incutida em todos, ainda que os parâmetros de avaliação variem. Recusá-la, nesse sentido, é uma reação artificial.

Etapa 4

Depois de toda essa discussão, volte à resposta que você formulou na **Etapa 1**. Como você a elaboraria agora?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos tenham abandonado respostas que abordem exclusivamente o uso segundo a norma-padrão, passando a discutir, com seus supostos leitores, o uso da regência em função da situação comunicativa.

Sugerimos que alguns alunos façam a leitura de suas respostas para que a turma comente as soluções, relacionando-as com o percurso feito nesta atividade. Peça a eles que comparem a formulação inicial de sua resposta com a final.

É lógico!

O objetivo dessa atividade era discutir formas diferentes de tratar um fenômeno da língua. Para isso, você realizou atividades que decompuseram o problema em subproblemas. A análise dessas partes permitiu uma compreensão mais eficaz do problema central.

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

Ampliaremos a reflexão acerca da produção e da divulgação científica. Serão estudados dois textos – um vídeo de divulgação científica feito para crianças e adolescentes (**Leitura 1**) e uma entrevista (**Leitura 2**) – que apresentam procedimentos comuns entre cientistas. O objetivo é propiciar aos estudantes a oportunidade de refletir sobre o universo da produção científica e despertar sua curiosidade em relação ao campo por meio do relato da trajetória de duas pesquisadoras, o que pode contribuir para a definição de projetos pessoais ou, pelo menos, ajudar a despertar o desejo pelo conhecimento.

LEITURA 1

A discussão que você acompanhou acerca da regência do verbo *chegar* permite comparar o tratamento dado pela gramática tradicional, normativa, àquele aplicado por gramáticas que pretendem examinar e descrever o funcionamento da língua, registrando o emprego dela nos discursos mais monitorados, sem desconsiderar outras situações comunicativas. Os textos estudados mostraram formas diferentes de tratar o objeto de estudo e revelam que o conhecimento sobre a língua está sujeito a interpretação e mudanças.

Nesta atividade, você vai continuar refletindo sobre o desenvolvimento dos estudos e da pesquisa. O texto a seguir é a transcrição de um vídeo de divulgação científica que conta o trabalho da cientista naturalizada brasileira Johanna Döbereiner (1924-2000).

O que um carro e uma bactéria têm em comum? Bom, um carro e uma bactéria podem ficar engarrafados. Hum... será? Não! Pera. Que pergunta é essa? É uma pergunta digna de uma mente muito curiosa, uma mente de cientista. Cientistas fazem muitas perguntas, e foi na República Tcheca que uma menina começou a fazer perguntas assim.

CANAL FUTURA

Johanna Döbereiner morava no campo com seus pais. Todos os dias observava as vaquinhas no pasto. E pensou: "O que o cocô das vaquinhas tem a ver com o trigo?". Johanna entendia que tudo na natureza podia se transformar em coisas novas e belas. Por isso ela decidiu estudar engenharia agronômica. E, ao estudar, as perguntas na cabeça de Johanna se multiplicaram.

CANAL FUTURA

Com a Europa vivendo o pós-guerra, Johanna se mudou para o Brasil. Johanna gostava muito do campo. E foi por isso mesmo que ela decidiu dedicar a maior parte de sua vida à ciência. Foi dentro de um laboratório que Johanna aprofundou seus estudos relacionados às plantas. Ela tinha diversas perguntas, e uma delas não saía de sua cabeça. Seria possível que plantas saudáveis e bactérias pudessem ter alguma relação? Essa pergunta era tão estranha na época de Johanna que as pessoas nem levavam isso a sério. Não havia estudos sobre o assunto. Mas Johanna nunca teve vergonha de fazer perguntas esquisitas. E quando encafifava com alguma coisa ia até o fim.

Inspira?

Johanna Döbereiner era engenheira agrônoma. Os profissionais dessa área trabalham na produção vegetal e animal e definem processos de irrigação, mecanização agrícola, combate a pragas e manejo do solo, entre outras atribuições. Você gostaria de ter uma profissão nesse campo? Por quê?

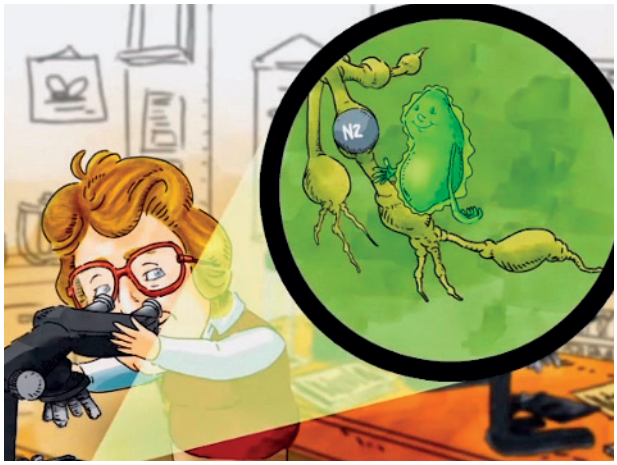
ALEXANDRE CAMPBELL/FOLHAPRESS

Permita aos alunos que comentem as características da profissão e, caso algum deles indique interesse, solicite uma pesquisa mais aprofundada do curso superior e da atuação profissional do engenheiro agrônomo para uma apresentação aos colegas.

Sugerimos a leitura do artigo "Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio", de Nilcéia A. M. Pinheiro, Rosemari M. C. F. Silveira e Walter A. Bazzo, para uma reflexão sobre a relação entre a educação básica e o acesso às informações sobre o desenvolvimento científico-tecnológico(*Ciência & Educação*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, 2007), disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf> (acesso em: 30 jul. 2020).

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

MODELO



CANAL FUTURA

Buscando explicações, Johanna pesquisou profundamente essa relação e, conversando com uma amiga, descobriu que algumas pastagens nos canaviais do Brasil permaneciam sempre verdes sem que ninguém nunca as adubasse. Mas como isso acontecia? Por causa das bactérias. Johanna descobriu que a bactéria *Rhizobium* trabalha em parceria, ou melhor, em simbiose com algumas raízes de plantas, como amendoim e soja, e as ajuda a fixar o nitrogênio. Ela também percebeu que essas bactérias não gostam do frio. Elas precisam de uma temperatura mínima de 25 graus para se desenvolverem. A temperatura ideal para as bactérias crescerem é entre 30 e 35 graus, e essa é a temperatura típica nos solos das regiões tropicais, como o Brasil. Isso tudo na base da amizade, sem poluir nem prejudicar o meio ambiente.

Além da *Rhizobium*, Johanna descobriu oito tipos de bactérias. Ela gostava tanto do Brasil que batizava as bactérias com nomes relacionados ao nosso país. E também foi homenageada. Cientistas ao redor do mundo deram seu nome a duas novas espécies de bactérias fixadoras de nitrogênio. Além disso, Johanna publicou mais de quinhentos trabalhos científicos. Ganhou muitos prêmios mundo afora e orientou diversos pesquisadores.

Com a descoberta de Johanna Döbereiner, o Brasil passou a ter o custo de produção de soja mais barato do planeta, economizando por ano cerca de 1 bilhão de dólares em adubos químicos e protegendo o meio ambiente. Assim, o nosso país passou a ser o maior exportador de soja do mundo. Um levantamento recente mostra como as pesquisas de Johanna foram importantes. Internacionalmente, ela é a mais citada entre as mulheres cientistas brasileiras.

Mas as perguntas não param por aí. E, afinal, o que as bactérias têm a ver com os carros? Dentre as bactérias que Johanna pesquisou, ela encontrou algumas que são muito úteis para as plantações de cana-de-açúcar, da qual extraímos o álcool que é utilizado em carros. No caso da cana-de-açúcar, as pesquisas caminham a passos largos, mas ainda não se sabe bem qual a bactéria que tem a maior capacidade de fixação de nitrogênio.

Johanna foi desbravadora na sua pesquisa, e sua história nos mostra que, na ciência, as perguntas não param e que muitas descobertas ainda vão ser feitas. O legado de Johanna nos mostra que, quando ciência e indústria se juntam, toda a sociedade se beneficia.

CANAL FUTURA

FUTURA PLAY. *Um cientista, uma história*: temp. 1: ep. 10 Johanna Döbereiner, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m10wDG2ByOM>. Acesso em: 27 jun. 2020.

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

Simbiose: associação recíproca entre duas espécies em benefício de ambas.

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

MODERNA

Por dentro do texto

1. Ao relatar a história de Johanna Döbereiner, o vídeo revela alguns aspectos das pesquisas científicas.

a) Como surge uma pesquisa científica? Com a observação de um fenômeno e a formulação de uma pergunta.

b) A escolha de uma área de estudos é, em geral, motivada por algum interesse anterior do indivíduo. O que motivou Johanna a estudar engenharia agronômica?

c) No processo científico, o aprofundamento dos estudos costuma levar a um resultado que parece ser contrário ao esperado. O que se nota?

d) Segundo o vídeo, em certo momento, a pesquisa de Johanna tinha como mote a pergunta: "Seria possível que plantas saudáveis e bactérias pudessem ter alguma relação?". O que a pergunta formulada sugere sobre a pesquisa científica?

e) Quais características de Johanna parecem ser comuns aos cientistas em geral?

f) Quais situações vividas por Johanna são indícios de sucesso dentro da comunidade científica?

g) O trabalho científico não costuma ter um final, pois uma pesquisa encaminha outra. Qual pergunta nascida do trabalho de Johanna ainda está para ser respondida? A pergunta sobre qual bactéria tem a melhor capacidade de fixar nitrogênio no caso da cana-de-açúcar.

2. Ainda que o vídeo procure tornar o conteúdo acessível a um público formado, principalmente, por crianças e adolescentes, é consistente ao apresentar as principais descobertas de Johanna. Elabore um parágrafo para explicá-las ao público adulto, em uma interação formal.

3. A série de vídeos *Um cientista, uma história* sempre conclui as narrativas com a afirmação de que a aliança entre ciência e indústria favorece a sociedade. Como a história de Johanna contribui para confirmar essa afirmação?

Investigue

As pesquisas de Johanna Döbereiner foram importantes para o desenvolvimento do Proálcool. Com qual objetivo esse programa foi lançado? Quando isso ocorreu?

LEITURA 2

Sugerimos a exibição de uma reportagem breve produzida pela Agência Fapesp em 2016, que apresenta a importância do Proálcool em termos econômicos, além de reforçar o papel da comunidade científica em sua viabilização. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EXILZRnNrZ4>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Como você viu, frequentemente a produção de conhecimento ocorre como resposta a uma hipótese. Na segunda metade do século XX, Johanna Döbereiner queria descobrir se as bactérias contribuíam para o desenvolvimento das plantas e como isso ocorria. Essa descoberta poderia garantir benefícios para a produção agrícola, como, de fato, ocorreu.

Conheça, agora, uma pesquisa desenvolvida por uma jovem do Rio Grande do Sul. Ela tinha como meta resolver um problema.

Aluna do RS fica em primeiro na maior feira de ciências do mundo

Com a pesquisa sobre o aproveitamento da casca de noz macadâmia para curativos de ferimentos da pele ou para embalagens, a brasileira Juliana Estradioto ganhou o 1º lugar na área de Ciência dos Materiais, na *Intel International Science and Engineering Fair (Isef)*. Esta é a maior feira de ciências para pré-universitários do mundo.

Natural de Osório, município do Rio Grande do Sul com cerca de 40 mil habitantes, a recém-formada no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), conta em entrevista ao Portal MEC o que consiste o estudo e qual foi a experiência em participar da premiação.

1b. Johanna tinha interesse por descobrir as relações existentes entre os elementos da natureza.

1c. O aprofundamento dos estudos costuma levar a novas perguntas, e não ao encerramento da pesquisa.

1d. Sugere que a pesquisa científica surge, muitas vezes, de uma hipótese que será comprovada ou descartada.

1e. Sugestão: Johanna é curiosa, ousada e persistente.

1f. Ser homenageada por cientistas de outros países, publicar muitos trabalhos científicos, ser orientadora de outros pesquisadores, receber prêmios e ser citada internacionalmente.

2. Sugestão: Johanna descobriu que a bactéria *Rhizobium*, em temperaturas acima de 25 graus, estabelece uma relação de simbiose com as raízes de algumas plantas, como o amendoim e a soja, ajudando a fixar o nitrogênio. Isso favorece o desenvolvimento da planta, pois dispensa a adubação química. A cientista descobriu, ainda, mais oito tipos de bactéria.

3. As pesquisas de Johanna contribuíram para baratear a produção da soja, favorecendo as exportações brasileiras, e ajudaram a preservar o meio ambiente, ao reduzir a adubação química. Além disso, ela descobriu bactérias que são úteis para as plantações de cana-de-açúcar, o que ajuda na produção de álcool.

Investigue – O Programa Nacional do Álcool (Proálcool) foi criado em 1975 e visava estimular a produção de combustível a partir da cana-de-açúcar ou outro insumo para substituir derivados de petróleo e suprir as demandas do mercado. Objetivava o aumento da produção agrícola, o aumento e a modernização das unidades produtoras de combustível e a criação de novas unidades armazenadoras. Como resultados, o Brasil passou a produzir veículos a álcool hidratado e, ao acrescentar uma fração de álcool anidro à gasolina consumida pelo resto da frota, evitou a emissão de parcela considerável de gás carbônico.

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

MODERNA

O material, biodegradável, substitui os sintéticos, como sacolas plásticas. A ideia é ter um produto sustentável, com custo baixo, produzido a partir de resíduos com destinação ao lixo.

A premiação da jovem, de 18 anos, foi anunciada na última sexta-feira, 17, durante o evento que ocorreu dos dias 12 a 17, em Phoenix, Estados Unidos. Mais de 1,8 mil estudantes de Ensino Médio de 80 países passaram pela feira.

Confira a entrevista

Você pode descrever brevemente a pesquisa?

Primeiro peguei a casca de noz macadâmia e produzi uma farinha que utilizei como se fosse realmente o alimento para os microrganismos, responsáveis por produzir a membrana celulose bacteriana, um material biológico que é incrível.

A membrana da macadâmia possui características, como flexibilidade e resistência, que permitem a utilização em curativos para pele queimada ou machucado. Outro uso possível é na elaboração de embalagens para o recolhimento de fezes de cachorro, em substituição ao plástico.

E os custos com os produtos e a pesquisa?

A casca de noz macadâmia é um resíduo da agroindústria, do processamento da noz. Então, recebo como doação porque iria para o lixo. Os custos com reagentes e laboratório são por conta do instituto [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, o IFRS].

Como surgiu o projeto?

Meu projeto surgiu a partir da demanda de uma das maiores agroexportadoras da noz macadâmia no Brasil, a Cooperativa Agroindustrial dos Produtores de Noz Macadâmia (Coopmac), no Espírito Santo. Por meio de parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo, consigo obter esse resíduo para utilizar no meu projeto, no Rio Grande do Sul.

Qual foi sua motivação?

Quando eu passeava com meu cachorro e recolhia as fezes com sacola plástica, percebia que não tinha destinação correta para o plástico contaminado.

Depois, analisei todas as características do material, li alguns artigos que utilizam a membrana como se fosse uma veia artificial e peles artificiais. Ela está em vários locais da nossa indústria e está sendo pesquisada.

CURIOSIDADE: O consumo da noz macadâmia e o uso em produtos cosméticos e de higiene está em crescimento nos mercados brasileiro e internacional. No entanto, o processamento da noz gera 75% de resíduos, que acabam indo para os aterros sanitários orgânicos ou são queimados para produção de energia. Já os polímeros sintéticos (como plásticos e borrachas) não são biodegradáveis e nem sempre são recicláveis.

Qual foi o apoio do instituto na sua pesquisa?

Foi tudo muito adaptado para trazer isso para minha realidade. No *campus* Osório não existe área técnica voltada a pesquisas de química ou de biologia. Fui orientada pela professora Flávia Twardowski e foi fundamental ter esse auxílio de professores que são muito capacitados.

Para as partes específicas de laboratório, consegui parceria com outro *campus* da minha rede, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Lá, eu utilizava o moinho, porque aqui (Osório), eu quebrava a casca da macadâmia com martelo.

Outra parceria foi com o Instituto de Ciência e Tecnologia de Alimentos (ICTA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para fazer a caracterização dos materiais. Os equipamentos são caros. Moro em uma cidade de 40 mil habitantes, não tenho acesso a eles aqui. Tudo foi cedido.

Você espera a comercialização do produto?

Sim, já existem alguns produtos feitos dessa membrana de celulose bacteriana e eu já comecei com o processo de patente do meu produto.

Patente: título de propriedade cedido à pessoa que criou algum objeto, produto etc.

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

Quais os próximos passos para a pesquisa?

Tem muita coisa que ainda posso fazer. Meu próximo passo é estudar o material para ser utilizado como curativo em cicatrizes na derme, porque já vi que pode ser usado em queimaduras e auxilia no processo de regeneração da pele. Penso em utilizar a membrana para cicatrizes pós-cirúrgicas.

O que espera para o futuro?

Quero continuar pesquisando a membrana da macadâmia. Quando eu perceber que está aperfeiçoado, vou partir para outras ideias de pesquisa, pois quero continuar trabalhando com ciência pelo resto da vida.

Quem é Juliana – Juliana Estradioto já faturou mais de 40 prêmios científicos nacionais e internacionais, participou de feiras de ciência nos Estados Unidos e vai acompanhar uma cerimônia do Prêmio Nobel.

Para participar da Isef 2019, Stradioto ganhou o primeiro lugar com projetos distintos em duas feiras de ciências nacionais: Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (Mostratec), maior feira de ciências de escolas da América Latina, em Novo Hamburgo (RS), e a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (Febrace).

Os prêmios renderam a última participação na Intel Isef, maior feira de ciências para pré-universitários do mundo, além do credenciamento para a cerimônia da entrega do Nobel, na capital da Suécia, para representar o Brasil no Stockholm International Youth Science Seminar — evento que reúne, todos os anos, os 25 mais promissores jovens cientistas do mundo, entre 18 e 25 anos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aluna do RS fica em primeiro na maior feira de ciências do mundo*. Brasília, 23 maio 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/222-noticias/537011943/76431-aluna-do-rs-fica-em-primeiro-na-maior-feira-de-ciencias-do-mundo?Itemid=164>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MACROVECTOR/SHUTTERSTOCK

Papo aberto sobre o texto

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que ambas formularam perguntas ou levantaram hipóteses acerca de algo que observaram.

1. Que semelhanças você nota na maneira como Juliana Estradioto e Johanna Döbereiner iniciaram as pesquisas que lhes deram destaque?

2. A jovem gaúcha é uma cientista promissora. Quais fatores poderiam ter dificultado seu ingresso na comunidade científica?

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem, por exemplo, o fato de ser muito jovem, ainda frequentar o Ensino Médio e morar em uma cidade pequena.

3. A figura de Juliana entra em conflito com a imagem de cientista que você tem como referência? Por quê?

3. Resposta pessoal.

! A discussão levará em conta a visão da(s) juventude(s) que os alunos têm e pode ser um mote para estimular a construção de projetos de vida que respondam às expectativas deles.

4. Você já fez uma pesquisa escolar sobre um tema que despertou seu interesse e que você gostaria de continuar estudando? Em caso positivo, qual é esse tema? Que pergunta você formularia sobre ele?

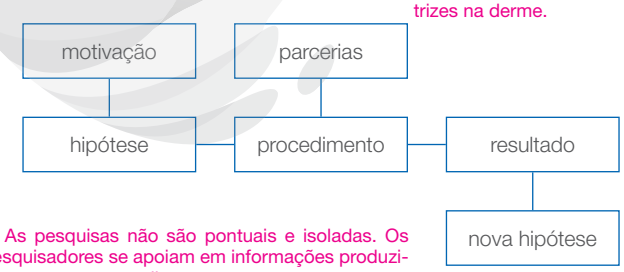
4. Resposta pessoal.

! Caso os alunos concentrem as respostas na área das Ciências da Natureza, indique a possibilidade de ampliar as considerações tendo em vista que a pesquisa pode se dar em todas as áreas do conhecimento.

Por dentro do texto

1. Sugestão: motivação: substituição de alguns usos de sacolas plásticas; hipótese: uso de resíduos da casca de noz macadâmia; procedimento: alimentação de microrganismos com farinha feita da casca de noz macadâmia; resultado: produção de membrana flexível e resistente; parcerias: Cooperativa Agroindustrial dos Produtores de Noz Macadâmia, Instituto Federal do Espírito Santo e Instituto de Ciência e Tecnologia de Alimentos; nova hipótese: produção de curativo em cicatrizes na derme.

1. Apresente, em forma de esquema, a pesquisa de Juliana envolvendo a casca de noz macadâmia. Para isso, copie o esboço a seguir substituindo os termos anotados pelas informações cabíveis.



! O esquema é uma ferramenta interessante de leitura do texto porque exige a seleção precisa de dados e a escolha de palavras que o expressem de modo sintético. Para fazê-lo, é preciso reconhecer as relações existentes entre os dados. Pronto, revela uma visão orgânica das informações. Pergunte aos alunos se reconhecem a lógica que organiza esse esquema.

2. As pesquisas não são pontuais e isoladas. Os pesquisadores se apoiam em informações produzidas por outros estudiosos.

2. Juliana comenta que leu artigos sobre a membrana produzida a partir da casca de noz macadâmia. O que isso revela sobre o processo da pesquisa científica?

3. Com frequência, estudiosos vinculados a uma instituição fazem suas pesquisas em outra. O que explica esse trânsito? A necessidade de usar a estrutura e os equipamentos disponíveis em outra instituição.

É lógico!

A produção de um esquema mobiliza a capacidade de abstração: os dados são selecionados e organizados em estruturas que ajudam a compreensão do todo.

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

MODELO

LEITURA 3

Nesta atividade, destacamos as relações de parceria entre pesquisadores e instituições e a complementaridade de trabalhos, aspecto já levantado na seção anterior. Para uma visão consistente da ciência na contemporaneidade e para a valorização da cooperação, é importante que os alunos não associem o cientista à figura de um gênio desconectado.

Como você está percebendo no estudo deste capítulo, desenvolver conhecimento pressupõe dedicação, especialização e condições materiais. Não é um processo rápido, e, quanto mais complexo é o problema a ser resolvido, mais pesquisa conjunta ele exige.

Em 2020, o mundo enfrentou a pandemia da Covid-19, que surgiu na China e se espalhou pelo planeta. Combater o vírus se tornou a meta de inúmeros cientistas ao redor do mundo. Leia parte de uma reportagem produzida no mês de abril daquele ano, quando o vírus já havia chegado a várias cidades brasileiras.

A ciência é a resposta para o coronavírus

No mundo todo, estudos vão desde a criação de uma vacina para a Covid-19 até a busca por um medicamento efetivo

A pandemia do novo coronavírus tem desafiado pesquisadores de diversos países. No mundo inteiro, neste momento, milhares de cientistas trabalham para desvendar os mistérios da Covid-19. São estudos de diferentes áreas, que vão desde a criação de uma vacina para a doença até a busca por um medicamento efetivo ou métodos que possam agilizar os tratamentos de pacientes em estado grave.

[...]

Já existe um protocolo de atendimento com o que se sabe até agora, mas isso não quer dizer que as orientações não possam mudar. Aliás, desde a descoberta dos primeiros casos em outros países, até o momento, diversas determinações já foram alteradas. Como se trata de um vírus novo, até mesmo os especialistas estão aprendendo o que deve ser feito ou não. É o caso, por exemplo, do uso das máscaras para proteger pessoas saudáveis. No primeiro momento, a orientação era não utilizar máscaras, pois não seria efetivo. Nos últimos dias, a recomendação seguiu outro rumo, com os especialistas indicando a confecção e o uso.

Dia após dia, aparecem novos resultados de pesquisas ao redor do mundo. São muitas perguntas, poucas respostas e muito estudo para que os questionamentos, enfim, sejam efetivamente respondidos. Com base, é claro, única e exclusivamente em evidências científicas.

O Brasil é um dos países que vêm produzindo pesquisas voltadas ao combate ao novo coronavírus, especialmente nas universidades. A professora da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP) Ester Sabino e a virologista Jaqueline Goes de Jesus, pós-doutoranda na Faculdade de Medicina da USP, foram as responsáveis por liderar o grupo que sequenciou o genoma do primeiro caso de coronavírus no Brasil. No dia 26 de fevereiro deste ano, enquanto a população recebia a notícia do primeiro caso de coronavírus confirmado no Brasil, a equipe do Instituto Adolfo Lutz, em São Paulo, iniciava o sequenciamento do vírus.

Genoma: conjunto de todos os genes que compõem uma espécie de ser vivo.

O trabalho foi reconhecido mundialmente pela velocidade de resposta da equipe. Conforme Ester, o sequenciamento rápido só foi possível graças aos avanços da tecnologia, que atualmente permitem que os resultados sejam conhecidos, em média, após 24h. "O que a gente fez para fazer tão rápido foi estarmos organizados, no lugar certo e na hora certa para poder fazer o sequenciamento. Por isso que saiu tão logo o primeiro caso foi notificado", ressaltou a professora.

Em entrevista ao *podcast* A Terra é Redonda, da revista *Piauí*, Jaqueline explicou que no material genético estão todas as informações sobre a forma do vírus e sua função, incluindo a estrutura das proteínas de superfície que vão ser utilizadas para o vírus entrar na célula-alvo, para se conectar a ela. "Entender o genoma do vírus permite que a gente consiga prever o que vai acontecer com a pandemia. É como se nós revelássemos os segredos do vírus. Então, a partir daí, é possível subsidiar estudos para vacinas, estudos para medicamentos e também os setores de saúde podem se mobilizar para a tomada de novas decisões."

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

A equipe, conforme Ester, continua realizando sequenciamentos. "Esse é um projeto de entendimento de epidemias, mas as sequências só fazem sentido depois que você junta um grande número delas, para poder fazer qualquer tipo de análise. No mundo todo, muitas pessoas estão fazendo a mesma coisa que a gente, já existem mais de 4 mil sequências de todo o mundo depositadas e elas ajudam a entender como o vírus está evoluindo e divergindo nos vários lugares do mundo."

Quando não conhecemos uma doença nova, conforme Ester, a única forma de entendermos como ela funciona é através da pesquisa. "Por isso a ciência é fundamental, não teríamos como saber como é a doença, que tipo de medicamento pode funcionar, como desenvolver vacinas, realizar testes, sem pesquisa. Ela serve para responder a todas as perguntas que a gente quer saber sobre o vírus", definiu. Especificamente sobre a ciência no Brasil, Ester enfatizou que ela é feita por pessoas muito persistentes. "Porque existem muitas dificuldades, principalmente financeiras, então temos um grupo de cientistas que se esforça para fazer ciência, mesmo não dispondo dos mesmos recursos como na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, onde as condições de pesquisa são muito melhores", comparou.

A atuação de Jaqueline na Vigilância Genômica (processo de identificação do vírus e de conhecimento do genoma) consiste em monitorar as variações genéticas que um determinado vírus sofre e que impactos isso pode ter para a saúde pública. Sobre a capacidade da ciência brasileira de fazer frente a desafios como esta pandemia da Covid-19 que se apresenta atualmente, Jaqueline diz que a ciência brasileira é uma ciência de cérebros. "Temos muitos indivíduos com uma capacidade cognitiva e científica altíssimas no país, mas infelizmente a gente não tem investimento e a gente não tem a sensibilidade e, eu diria, a inteligência talvez, para manter esses indivíduos no Brasil."

HÜBLER, Jessica. A ciência é a resposta para o coronavírus. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/especial/a-ci%C3%AAncia-%C3%A9-a-resposta-para-o-coronav%C3%ADrus-1.414308>. Acesso em: 27 jun. 2020.

Papo aberto sobre o texto

1. **No momento em que a reportagem foi escrita, os cientistas do mundo estavam mobilizados em busca de estratégias para combater o coronavírus. O que eles objetivavam?** Criar uma vacina, encontrar um medicamento efetivo ou descobrir métodos para agilizar o tratamento de doentes em estado grave.
2. **Procure se lembrar desse período: enquanto os cientistas trabalhavam, quais foram as recomendações para a população?**
3. **Como está o problema do coronavírus neste momento em que você está usando este livro didático?** Resposta pessoal.
4. **Segundo o texto, a estratégia dos cientistas, naquele momento, foi se voltar ao contexto interno de seus países? Explique sua resposta.**
5. **Qual característica da equipe do Instituto Adolfo Lutz mereceu elogios quando surgiram os primeiros casos no Brasil? Por que essa característica foi valorizada?**

2. Permanecer em isolamento social, lavar as mãos com frequência e usar máscaras de proteção caso fosse preciso sair.

4. Não. Os trabalhos de pesquisa feitos em todo o mundo eram divulgados diariamente, e equipes estavam sequenciando o genoma de casos do vírus em vários lugares para conseguir entender a epidemia.

5. A agilidade. Em situações como as de pandemia, a ciência precisa conseguir dar uma resposta rápida ao problema.

Por dentro do texto

1. **Releia o segundo parágrafo.** 1a. O parágrafo revela que a ciência produz conhecimentos que podem ser alterados conforme avançam os estudos. Não há expectativa de uma resposta definitiva e imutável.
   - **a)** O que esse parágrafo revela sobre o "fazer científico"?
   - **b)** A palavra "aliás" une os dois primeiros períodos. Explique como ela contribui para a construção do sentido do trecho.
   - **c)** Que relação de sentido é estabelecida pelo conectivo "como", no início do terceiro período? A ideia introduzida por ele dialoga apenas com o período que introduz ou se estende ao parágrafo? Justifique sua resposta.
   - **d)** Qual é a função dos três últimos períodos do parágrafo em relação ao período imediatamente anterior? Qual expressão é fundamental para sinalizar essa função? Os períodos exemplificam a ideia central de que os protocolos para lidar com a doença mudam, e a expressão que sinaliza a função é "por exemplo".

1b. A palavra "aliás" denota inclusão e indica que o conteúdo do período que introduz deve ser acrescido ao que fora apresentado antes, para confirmá-lo.

1c. "Como" estabelece uma relação de causa, que se estende ao parágrafo, visto que as demais informações também decorrem do fato de o vírus ser uma novidade.

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

MODERNA

2. Essa expressão temporal dá continuidade à ideia de que não se poderia fixar um protocolo, uma vez que os resultados de pesquisas surgiam ininterruptamente.

É lógico!

As atividades das **Leituras 1**, **2** e **3** o ajudaram a chegar a várias conclusões sobre o fazer científico. Como resultado, você pode criar um algoritmo que o ajude a definir se um determinado processo segue ou não as etapas desse fazer.

3. A expressão "é claro" tem valor confirmativo (asseverativo) e enfatiza a confiança do produtor do texto no conteúdo que expressa. As palavras "única" e "exclusivamente" funcionam como delimitadores, indicando o limite dentro do qual serão respondidos os questionamentos.

É provável que os alunos tenham dificuldade para elaborar essa explicação. Sugerimos que aceite as imprecisões, focando a correção na percepção da modalização do discurso. Caso deseje estudar o tópico, sugerimos o artigo "Advérbios modalizadores", de Ataliba Teixeira de Castilho e Célia M. M. de Castilho (*in*: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992. p. 213-261).

4a. O conjunto de sequenciamentos de genomas de vários casos permite aos cientistas buscar respostas mais efetivas ao mostrar a evolução do vírus e a forma como ele diverge em diferentes lugares do mundo.

4c. Com base nas informações preexistentes, a equipe já estava preparada para o momento em que surgiria o primeiro caso e precisaria iniciar o sequenciamento do vírus. Esse trabalho alimenta um banco com muitos outros sequenciamentos, os quais subsidiam a continuidade das pesquisas no mundo.

Leitura 4 – Nesta atividade, tem continuidade a observação das experiências comuns na comunidade científica. Os temas *citação* e *plágio*, em foco, ainda se vinculam aos procedimentos relativos à realização e à comunicação de pesquisas acadêmicas, mas se aproximam também do universo da pesquisa feita pelos alunos e os implicam na reflexão sobre o diálogo responsável entre estudos. Dialogamos, assim, com a habilidade EM13LGG704, relativa à apropriação crítica dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede, e com a habilidade EM13LP30, que diz respeito à compreensão de como o conhecimento científico é produzido. Estamos insistindo em práticas que possam colaborar para a definição de projetos de vida e ampliar as formas de contato com o mundo adulto não restrito à comunidade.

2. O terceiro parágrafo conecta-se com o anterior por meio da expressão "dia após dia". Explique essa afirmação.

3. Como se sabe, nenhum texto é neutro, e mesmo notícias e reportagens trazem marcas que denunciam a posição do produtor do texto em relação ao conteúdo. Examine a frase "Com base, é claro, única e exclusivamente em evidências científicas" para explicar essa ideia.

4. A partir do quarto parágrafo, a reportagem passa a explicar como os cientistas brasileiros estavam lidando com a pandemia.

a) Qual é a importância de sequenciar genomas em vários lugares do mundo para o combate ao vírus?

4b. O reconhecimento mundial da rapidez com que a equipe brasileira realizou o sequenciamento do primeiro caso no país.

b) Que fato revela que esse sequenciamento é um procedimento fundamental?

c) Por que a maneira como trabalhou a equipe do Instituto Adolfo Lutz reafirma que a ciência se faz por meio de ações articuladas?

5. Explique a que se refere a virologista Jaqueline Goes de Jesus quando afirma que a "ciência brasileira é uma ciência de cérebros". A virologista destaca a existência de profissionais com "capacidade cognitiva e científica altíssimas", mas com poucos recursos para desenvolver suas pesquisas.

LEITURA 4

Conforme vimos até agora, a produção de conhecimento acontece ininterruptamente e é fundamental para que possamos lidar com os problemas que a humanidade precisa enfrentar. Esse processo envolve uma conversa de muitas vozes, já que o conhecimento se faz pelo estabelecimento de relações entre pesquisas de vários tempos e também entre pesquisas simultâneas, conduzidas em diferentes laboratórios e centros de estudo do mundo.

No entanto, muitas vezes esse processo é comprometido por ações fraudulentas, como o plágio, isto é, a apropriação de uma produção intelectual feita por outra pessoa. Esse processo foi acentuado em tempos de internet, quando se torna fácil copiar um texto integral ou parcialmente e apresentá-lo como original ou traduzir um trabalho feito em outra parte do mundo, pondo nele a própria assinatura.

Você lerá, a seguir, alguns textos sobre o tema. O primeiro é uma lista de motivos para fazer adequadamente as citações, publicada na página da biblioteca do Massachusetts Institute of Technology (MIT), um dos principais centros de estudo de ciências do mundo. O segundo é parte de um artigo publicado pela revista eletrônica *Los Angeles Review of Books* sobre a importância das citações na produção de artigos que divulgam conhecimento. O terceiro é uma reportagem da revista *Pesquisa Fapesp* acerca do plágio, com base em um exemplo da Índia.

Texto 1

Por que citar é importante

É importante citar as fontes que você usou na sua pesquisa por várias razões:

- para mostrar ao seu leitor que você fez uma pesquisa criteriosa listando as fontes que usou para conseguir as informações;
- para ser um estudioso responsável dando crédito a outros pesquisadores e reconhecendo suas ideias;
- para evitar plágio ao citar palavras e ideias de outros autores;
- para permitir ao seu leitor que rastreie as fontes que você usou citando-as corretamente no seu trabalho por meio de notas de rodapé, bibliografia ou referência bibliográfica.

MIT. *Por que citar é importante*. Disponível em: <https://libguides.mit.edu/citing>. Acesso em: 27 jun. 2020.

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

Texto 2

Os estudantes aprendem as regras de citação em vários momentos ao longo da carreira acadêmica: ao começar a escrever trabalhos de pesquisa na escola de educação básica; ao serem apresentados às expectativas de escrita para o Ensino Superior nas aulas de instrumentação para a produção textual acadêmica*; ao entrar em novos campos de estudo e aprender as convenções que são particulares de cada campo. Essas convenções variam bastante de campo para campo, mas elas têm o suficiente em comum para que se possa argumentar que o que faz a escrita acadêmica ser *acadêmica* não é seu objeto de estudo, seu vocabulário ou sua sintaxe, mas sim seus critérios para citações.

Citações na escrita acadêmica, não diferente das da escrita jurídica, são destinadas a encaminhar o leitor questionador às fontes ou aos precedentes do argumento em questão. Em parte, isso se dá por um desejo de dar crédito onde o crédito é devido: ao citar aqueles que nos influenciaram, nós reconhecemos seu trabalho e seu papel no nosso próprio trabalho. Mas as citações têm mais propósitos do que simplesmente nomear os gigantes nos ombros dos quais nos encontramos. As citações, na verdade, desempenham o mesmo papel para as Humanidades que o ato de enumerar os detalhes de procedimentos laboratoriais usados em experimentos desempenha para as Ciências da Natureza. Uma afirmação estranha, sem dúvida, mas eis o que quero dizer: a validade do trabalho científico depende do que geralmente é conhecido como reprodutibilidade, a noção de que se poderia obter os mesmos resultados seguindo os mesmos procedimentos. Essa reprodutibilidade talvez seja mais correta e sugestivamente descrita como *refutabilidade* — o mais cético, mas mais importante conceito de que você poderia seguir aqueles procedimentos, ou talvez procedimentos *melhores*, e acabar refutando a hipótese em questão. Da mesma forma, a pesquisa nas Humanidades expõe os detalhes de seus procedimentos por meio de citações de modo que ela também possa se tornar refutável. Os leitores podem retornar às fontes em questão e apresentar melhores interpretações delas. A escrita acadêmica se torna acadêmica, em outras palavras, precisamente quando expõe seu processo para futura correção.

FITZPATRICK, Kathleen. The Future of Academic Style: Why Citations Still Matter in the Age of Google. *Los Angeles Review of Books*, 29 mar. 2016. Texto especialmente traduzido para este livro. Disponível em: <https://lareviewofbooks.org/article/the-future-of-academic-style-why-citations-still-matter-in-the-age-of-google/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Dica de professor

A ABNT é o órgão que estabelece as normas oficiais para as publicações dos trabalhos acadêmicos e escolares no Brasil. Existem algumas ferramentas gratuitas de produção de referências seguindo esse padrão que facilitam a citação das fontes. Pesquise-as na internet.

* O texto refere-se ao "first-year composition class", curso de instrumentação para a pesquisa e escrita acadêmica realizado pelos alunos que ingressam nas universidades estadunidenses.

Texto 3

A University Grants Comission (UGC), órgão do governo da Índia que regulamenta e coordena o funcionamento de 867 universidades do país, lançou um conjunto de diretrizes para identificar e punir casos de plágio envolvendo artigos científicos, livros, monografias e teses. Entre as novas regras, que entraram em vigor no final de julho, tornou-se obrigatório para professores o uso de *softwares* de detecção de plágio em textos acadêmicos de seus alunos. As instituições também serão responsáveis por treinar estudantes, docentes e membros de seu corpo técnico para que possam utilizar essas ferramentas. Orientadores e supervisores deverão certificar que os trabalhos de seus alunos foram verificados por esse tipo de *software* e estão isentos de suspeitas. Nas universidades, cada departamento terá de criar um painel para investigar acusações de plágio. Caberá a uma instância ligada a cada reitoria a análise de recursos contra a decisão dos painéis.

O plágio acadêmico é definido nas diretrizes da UGC como "tomar o trabalho ou a ideia de outra pessoa e apresentá-lo como sendo seu". O órgão, no entanto, considerou que o problema pode ser matizado em quatro diferentes níveis – quanto mais extenso o plágio, mais severas devem ser as punições (ver quadro). O nível zero é aquele que em menos de 10% do conteúdo de um trabalho tem similaridades com outros textos que não foram admitidas pelo autor – até esse limite, não há penalidades previstas. Já quando a semelhança atinge mais de 60% de um trabalho acadêmico, as punições podem chegar ao cancelamento da matrícula do estudante plagiador ou, se o acusado for um docente ou um pesquisador, a proibição de orientar ou supervisionar alunos por três anos. Infratores contumazes serão alvo de processos disciplinares e poderão ser demitidos.

Matizado: classificado.
Contumazes: habituais, insistentes.

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

MODERNA

"A regulação é um passo necessário na direção certa", disse à revista *Science* Virander Chauhan, chefe do Conselho Nacional de Avaliação e Acreditação, um braço da UGC. A comunidade científica indiana, no entanto, reagiu às diretrizes com críticas e ceticismo. O físico nuclear Valangiman Subramanian Ramamurthy, que dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Avançados, em Bangalore, considerou impróprio estabelecer a escala com quatro níveis de plágio. "Isso não é aceitável, porque plágio é sempre plágio, não importa o tamanho", disse à revista *Science*. Outros pesquisadores, ao contrário, consideram natural copiar outros trabalhos naqueles trechos de trabalhos acadêmicos que não requeiram originalidade. "Há um número limitado de maneiras de definir técnicas como 'centrifugação' ou '*western blot*' e só vai gerar confusão se for exigido que cada pesquisador parafraseie essas definições a seu modo", disse à *Science* Nandula Raghuram, professor de biotecnologia na Universidade Guru Gobind Singh Indraprastha. Ele não vê problema em que o plágio atinja até 90% das seções de um artigo científico dedicadas a métodos ou materiais, ao mesmo tempo que considera intolerável qualquer similaridade nos resultados, nas conclusões e no resumo de um artigo. Raghuram chama a atenção para outra limitação das regras – há pelo menos uma centena de universidades na Índia não vinculadas à UGC que não serão alcançadas pelas diretrizes.

AUGUSTO ZAMBONATO/FAPESP

Precedentes

Casos de plágio envolvendo líderes de grupos de pesquisa causaram escândalo na comunidade acadêmica da Índia nos últimos anos. Em 2003, o vice-chanceler da Universidade Kumaun, o físico teórico B. S. Rajput, renunciou ao cargo após uma investigação comprovar que vários de seus artigos continham trechos plagiados. Pelo menos um deles, publicado em 2002 na revista *Europhysics Letters*, fora integralmente copiado de um *paper* divulgado seis anos antes no periódico *Physical Review D* por um grupo da Universidade Stanford, dos Estados Unidos. Em 2007, o químico P. Chiranjeevi foi proibido de orientar alunos da Universidade Sri Venkateswara, ante as evidências de que 70 artigos de sua autoria tinham pedaços plagiados. Em 2016, a vice-chanceler da Universidade de Pondicherry, Chandra Krishnamurthy, renunciou quando se descobriu que um livro de sua autoria copiara extensos trechos de outras obras. Ela também mencionara em seu currículo oficial dois livros que jamais escreveu.

***Paper*:** artigo científico.

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

Um editorial publicado no jornal *Hindustan Times* enumerou causas do problema, a começar pela permissividade do sistema escolar com o hábito dos estudantes de copiar sem citar fontes, agravada nos últimos anos pelo fácil acesso à internet. No contexto acadêmico, a falta de regras que combatam de modo firme esse tipo de má conduta e o desinteresse em coibir os plagiadores também são fatores importantes. "Instituições de Ensino Superior, que deveriam incentivar os alunos a buscar a originalidade, na verdade não querem punir os envolvidos com plágio. As novas regras devem mudar isso", informa o texto do jornal. Para Kasturi Chopra, presidente da Sociedade para Valores Científicos, em Nova Délhi, entidade dedicada à promoção da ética na ciência, o foco no plágio acadêmico é insuficiente para garantir a integridade científica. "Ficaram de fora das diretrizes outras formas de má conduta acadêmica tão sérias quanto o plágio, como o autoplágio, a falsificação e a manipulação de dados", disse Chopra à revista *Nature*.

ZAMBONATO, Augusto. Quatro tons de plágio acadêmico. Revista *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, ed. 271, set. 2008. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/quatro-tons-de-plagio-academico/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Papo aberto sobre os textos

1. **Segundo o Texto 1, como devem ser informadas as fontes de um texto acadêmico? Você conhece outras formas de fazer isso?**
2. **A ausência de uma citação, quando é devida, caracteriza o plágio. Quais práticas comuns no Ensino Médio podem ser consideradas plágio?**
3. **Você entende que o plágio nos trabalhos de estudantes de Ensino Médio é menos grave do que nas produções acadêmicas? Por quê?**
4. **Na sua opinião, um estudante do Ensino Superior pode alegar que não sabia que era proibido copiar trechos de obras que estudou e usou como base para seu trabalho? Por quê?**
5. **Você sabe o que é autoplágio? Por que se trata de um problema?**

Por dentro dos textos

1. **Releia o Texto 1 observando sua forma.**
   a) Por que seu produtor optou pela comunicação em tópicos?
   b) Quais expressões empregadas no texto contribuem para qualificar positivamente a prática da citação? "Pesquisa criteriosa" e "estudioso responsável".
   c) Com base no texto, conclua: por que fazer citações é uma prática que deveria ser vista como positiva pelos estudantes?
2. **O Texto 2 atribui às citações uma função central.**
   a) Qual é essa função? A citação é vista como a principal marca dos gêneros textuais do campo acadêmico.
   b) O produtor do texto se valeu de uma metáfora para expor a relevância das citações. Identifique-a e explique que sentido constrói.
   c) O texto associa a prática da citação ao princípio da reprodutibilidade. O que é a reprodutibilidade e o que ela garante na área das Ciências da Natureza?
   d) Por que a aplicação da reprodutibilidade na área das Humanidades também tem grande relevância? A possibilidade de voltar às fontes da pesquisa permite saber se não houve uma interpretação equivocada do texto original.
3. **Releia, agora, o Texto 3.**
   a) Como a reportagem justifica as medidas tomadas pela University Grants Comission (UGC)? A reportagem menciona os escândalos de plágio na comunidade acadêmica indiana nos anos anteriores à decisão.
   b) Esse órgão do governo indiano definiu quatro níveis de plágio. Quais argumentos apresentados na reportagem justificam essa gradação?
   c) O argumento apresentado pelo professor Nandula Raghuram revela sua concordância com a divisão do plágio em quatro níveis? Explique sua resposta.
   d) Além da fala desse professor, a reportagem inclui falas de indivíduos pertencentes à comunidade científica indiana. Por que isso é esperado em uma reportagem? A reportagem é um gênero que aprofunda a abordagem do tema, o que pressupõe a apresentação do ponto de vista dos envolvidos.

1a. Os tópicos facilitam a leitura ao organizar o texto em estruturas similares (paralelísticas).

2a. Supõe-se que o texto se refira a artigos, dissertações, monografias e teses.

1. Segundo o texto, as citações devem ser feitas em notas de rodapé ou em listas de referência bibliográfica e bibliografias. É esperado que os alunos mencionem que, no Brasil, são comuns as referências aparecerem entre parênteses, junto do trecho citado direta ou indiretamente.

! A BNCC prevê, como habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, a identificação e utilização dos elementos de normatização, como as regras de inclusão de citações e de organização de referências bibliográficas. É possível que os alunos se apoiem nesse conhecimento ou em atividades desenvolvidas ao longo do Ensino Médio.

2. A cópia integral de textos, além do procedimento de recortar trechos de textos e colá-los em um novo documento.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos indiquem que, do ponto de vista das consequências, o plágio por estudantes secundaristas é menos grave, mas continua caracterizando uma apropriação indevida do trabalho alheio, além de prejudicar a formação do estudante.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos neguem essa possibilidade, com base no fato de que a proibição de plágio é um conhecimento comum, certamente acessível a um estudante que atingiu essa fase da escolaridade.

5. Resposta pessoal. Os alunos devem expor que o autoplágio é uma reprodução de um conteúdo que o próprio produtor já apresentou em publicações anteriores. Sem a citação, a informação soará como inédita, o que prejudica sua contextualização. Além disso, sugere, incorretamente, que o pesquisador produz mais conhecimento do que, de fato, faz.

1c. A presença das fontes revela que o estudante ancorou sua pesquisa em estudos, o que contribui para validar o conteúdo apresentado no texto. Revela também que o estudante desenvolveu habilidades relativas aos gêneros textuais do campo da pesquisa.

2b. Foi usada a metáfora do gigante para indicar os estudos que servem como base segura a muitas outras produções.

2c. A reprodutibilidade é a possibilidade de, com base nos procedimentos apresentados, um estudioso repetir os passos de outro e, dessa forma, confirmar ou desmentir uma hipótese ou, ainda, chegar a procedimentos melhores.

3b. O fato de que algumas reproduções se justificam pela natureza do conteúdo, que não requer originalidade, como é o caso da descrição de métodos, por exemplo.

3c. Não. O professor entende que não se deve avaliar a quantidade de reprodução, mas sim o tipo de reprodução feito. A reprodução de uma definição não deveria ser punida porque é, na verdade, desejável, tendo em vista que variações dela podem causar confusão. Já similaridades na pesquisa e nas conclusões seriam inaceitáveis.

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

EDMODERNA

Fala aí! - Espera-se que confirmem que o plágio é um problema sério porque elimina o crédito de quem produziu um conhecimento, caracterizando uma apropriação indevida da produção intelectual. Além disso, resulta em uma imprecisão que dificulta aos demais pesquisadores percorrer o caminho de produção daquele conhecimento. Se algum aluno apresentar uma opinião divergente, pergunte por que não considera válidos os argumentos contrários ao plágio e solicite a outros alunos que o ajudem a construir a refutação. Essa é uma forma de desenvolver a argumentação fundamentada.

Fala aí!

Na sua opinião, o plágio é mesmo um problema sério a ser combatido? Por quê?

1a. A University Grants Comission (UGC), que, por ser o órgão do governo da Índia que organiza o funcionamento de 867 universidades do país, tem autoridade para definir essas diretrizes.

Chamamos atenção para essa resposta: uma das exigências da proposta de intervenção, parte componente das redações do Enem, é a identificação adequada de agentes que possam colocar em prática a intervenção indicada.

1b. O produtor do texto expôs os dados de maneira sintética no primeiro parágrafo, detalhou algumas situações de plágio, no segundo, e incluiu um quadro que as completa.

2b. Com a afirmação feita em "A comunidade científica indiana, no entanto, reagiu às diretrizes com críticas e ceticismo". Sua função é comprovar a descrição da reação incluída pelo jornalista.

3b. Indicam-se o nome, o cargo e a instituição a que se vincula o falante. Essas informações evidenciam a familiaridade dos falantes com o tema e sua autoridade para tratar dele.

3c. Sugestão: "Kasturi Chopra, **presidente da Sociedade para Valores Científicos**" (explicativo); "o físico teórico **B. S. Rajput**" (especificativo). (Os apostos estão em destaque.)

Lembra?

Aposto é o termo que se associa a um substantivo ou pronome para explicar, desenvolver, sintetizar ou especificar seu conteúdo. Em "*O poeta* ***Mário Quintana*** *foi também tradutor*", o aposto tem valor especificativo; em "*Mário Quintana*, ***poeta gaúcho de destaque***, *foi também tradutor*", tem valor explicativo.

4. A reportagem inclui um quadro com a apresentação dos níveis de plágio a que se refere.

a) Esse quadro poderia ser dispensado? Por quê? Não. Apenas parte das informações dele foi incorporada ao texto.

b) Que estratégia você usaria para que o quadro fosse incluído e não houvesse redundância no texto? Sugestão: O texto poderia fazer referência aos quatro níveis e introduzir o quadro na sequência, sem parafrasear nenhuma das faixas.

5. Um estudo da Universidade de São Paulo sobre as carreiras profissionais que surgiriam em um futuro breve apontou a carreira da Ética. Veja o que afirma uma reportagem sobre o estudo.

> A maior interação entre as pessoas, o trânsito mais intenso de informações e as novas concepções e práticas sobre o que é certo e errado ampliarão, crescentemente, as oportunidades de trajetórias profissionais relacionadas à ética.

NASCIMENTO, Talita. Estudo da USP mapeia as 10 carreiras da próxima década; saiba quais são. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/economia,estudo-da-usp-mapeia-as-10-carreiras-da-proxima-decada-saiba-quais-sao,1068483>. Acesso em: 28 jun. 2020. (Fragmento).

O texto integral da reportagem é objeto de estudo em outro volume desta coleção.

Que relação você pode estabelecer entre a emergência de uma carreira com esse foco e o conteúdo da reportagem?

A reportagem evidencia que o plágio acadêmico é uma prática corrente, favorecida pela internet ou, como diz o excerto, pelo "trânsito mais intenso de informações". Nesse contexto, será preciso desenvolver formas de lidar com o problema, com foco na distinção entre o que é certo e o que é errado.

SE EU QUISER APRENDER +

A costura de falas

As questões levam à observação dos recursos próprios para a marcação das vozes inseridas no texto, contribuindo para o estudo da intertextualidade. Dialogam com a habilidade EM13LP04.

Os textos lidos na **Leitura 4** apresentam os motivos pelos quais é fundamental citarmos nossas fontes de pesquisa. Um deles é a necessidade de legitimar nossas afirmações, indicando os estudos de que partimos.

Essa preocupação em apresentar vozes de terceiros, que sustentam aquilo que estamos dizendo, não é exclusiva do artigo acadêmico. Encontramos procedimento semelhante em gêneros jornalísticos, como a notícia e a reportagem, cuja confiabilidade depende também das fontes das informações e dos depoimentos dos envolvidos.

Observe esse aspecto na reportagem da revista *Pesquisa Fapesp* (**Texto 3**, **Leitura 4**).

1. A reportagem informa as diretrizes que a comunidade científica da Índia usará para definir o plágio e as consequências sofridas pelo plagiador.

a) Qual entidade é responsável por criar essas diretrizes? Por que essa entidade pode ser o agente responsável por isso?

b) Quais estratégias foram usadas para incluir, no texto, essas diretrizes?

2. No terceiro parágrafo, o autor inclui as vozes de pesquisadores que formam a comunidade científica indiana.

a) Segundo a reportagem, como o jornalista brasileiro os acessou? 2a. Por meio de duas publicações, a revista *Science* e a revista *Nature*.

b) Com qual afirmação do jornalista essas vozes dialogam? Qual é função delas em relação a essa afirmação?

3. O grau de aceitação das opiniões pelo leitor depende de saber quem são as pessoas cujas vozes estão sendo ouvidas.

a) Como o produtor da reportagem separou essas vozes da dele? Ele usou aspas.

b) A reportagem vale-se sempre do mesmo tipo de informação para identificar os falantes. Quais são as informações escolhidas? Por que são relevantes?

c) As palavras e expressões que exercem a função sintática de aposto são fundamentais para o processo de identificação. Transcreva do texto um aposto que tenha valor explicativo e outro com valor especificativo.

d) Outra maneira de incluir dados que possam especificar um falante ou instituição é o uso de orações subordinadas adjetivas, como ocorre em "órgão do governo da Índia **que regulamenta e coordena o funcionamento de 867 universidades do país**". Transcreva outro exemplo.

Sugestão: "O físico nuclear Valangiman Subramanian Ramamurthy, **que dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Avançados** [...]". (A oração subordinada está em destaque.)

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**.

Nesta atividade, você vai retomar a discussão sobre a regência do verbo *chegar*, feita na **Etapa 3** de **E se a gente discutisse a gramática?**. Ela será a base para a formulação de um parágrafo em que você vai expor diferentes opiniões acerca dessa regência.

- Crie uma frase inicial que exponha a existência de pontos de vista diferentes.
- Exponha cada um desses pontos de vista usando paráfrases, isto é, apresentando o conteúdo do texto original com as suas palavras. Isso lhe dará maior liberdade para selecionar as informações e sintetizá-las. Mantenha-se fiel ao sentido pretendido pelos especialistas nas obras de referência.
- Identifique os especialistas para evidenciar que são vozes importantes. Além dos nomes das obras, acrescente informações sobre eles: Celso Pedro Luft foi dicionarista e filólogo; Evanildo Bechara é autor de algumas das principais gramáticas da língua portuguesa; Marcos Bagno é linguista e professor da Universidade de Brasília.
- Releia o texto para avaliar se a entrada das informações prejudicou a fluência da leitura. Se for preciso, reescreva algum trecho.

É lógico!

As questões o levaram a reconhecer padrões na maneira como as vozes são inseridas em um texto. Você pode utilizar o mesmo esquema de reconhecimento para realizar, com sucesso, uma ação semelhante, como a proposta no **Desafio de linguagem**.

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

Bate-papo de respeito

ACERVO PESSOAL

É preciso entender também que o que está mudando é a própria noção de construção discursiva. Aquilo que é produzido tende a ser formado por uma espécie de colagem, de justaposição de diferentes objetos multimidiáticos – textos, imagens, sons etc. – que vão sendo, em função das possibilidades abertas pelas ferramentas, manipulados.

Marco Antônio Alves, professor da UFMG, 2015.

O QUE é plágio acadêmico e quais são suas consequências. TV UFMG, Belo Horizonte, 11 abr. 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/as-consequencias-do-plagio-academico>. Acesso em: 28 jun. 2020. (Adaptado.)

Em grupos, discutam:

Vocês reconhecem que nosso discurso hoje é formado por uma "colagem", como indica o professor? Na opinião de vocês, as mudanças recentes na forma de construir os textos justificam o plágio? Por quê?

EXPERIMENTANDO SER ARTICULISTA

Nesta atividade, você vai escrever um artigo de opinião sobre o tema "O impacto do plágio na produção de conhecimento". Retome o que foi discutido sobre o fazer científico neste capítulo e recorra aos conhecimentos que você construiu ao longo de sua formação. Seu artigo deve expressar um ponto de vista sobre essa questão, apresentar argumentos que o sustentem e acrescentar uma proposta de intervenção para minimizar ou resolver o problema.

Esta atividade propõe a retomada e a reorganização das discussões feitas até este ponto do capítulo e sua associação ao conhecimento prévio dos alunos. O gênero mobilizado é o artigo de opinião, e será solicitada a inclusão de uma solução para o problema em foco, aspecto que não é obrigatório no gênero, mas que será proposto para a crescente familiarização do estudante com a proposta de redação do Enem. A discussão se comunica com a habilidade EM13LGG702, que prevê a avaliação do impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nas práticas sociais do sujeito.

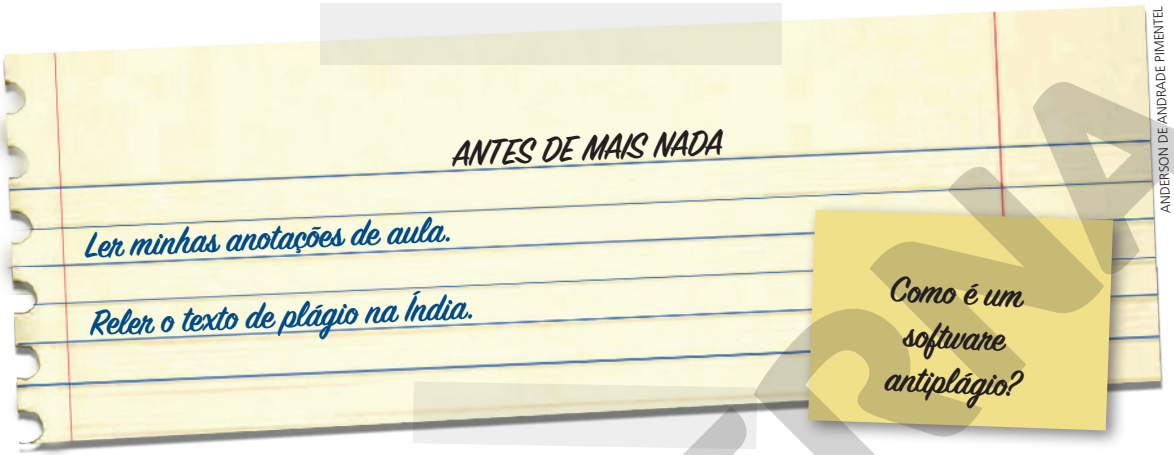
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

O artigo deve ter até 30 linhas, se for produzido no computador, ou até 40 linhas, caso seja manuscrito. Os textos serão publicados no *blog* da turma.

Dica de professor

A **proposta de intervenção** é uma das exigências do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para realizá-la, você precisa sugerir uma ação e o agente responsável por ela (Ministério da Saúde, por exemplo). Deve também indicar o modo de colocá-la em prática e o efeito que se espera produzir. Evite afirmações vagas, como dizer que é preciso maior consciência das pessoas.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Momento de planejar

Faça um plano de texto. Esse recurso é especialmente importante nos textos argumentativos, que têm o objetivo de convencer o leitor quanto à validade do que se apresenta. Uma boa articulação dos argumentos constrói uma linha de raciocínio clara e a imagem de um articulista seguro.

1. Defina a tese a ser defendida. Ela é a declaração do ponto de vista e deixa claro quais aspectos do problema serão abordados no texto. Por exemplo: *O plágio é um mecanismo que lesa a sociedade e deve ser discutido em termos ético e financeiro.*
2. Pense em uma forma de contextualizar essa tese. O que poderia levar o leitor a considerar importante discutir o plágio? Você pode recorrer, por exemplo, a alguma notícia recente sobre o tema, como é muito comum no gênero artigo de opinião.
3. Selecione, no máximo, três argumentos para que possa explicá-los bem e fazer uma boa articulação entre eles.
4. Verifique se existe algum argumento contrário à sua posição e que você poderia incluir e refutar; essa é uma forma de evitar que ele ocupe a mente do leitor enquanto lê. Ao contestar uma ideia que possivelmente seria levantada durante a leitura, você já mostra que não a ignora.
5. Pense, agora, na proposta de intervenção, considerando sua aplicabilidade. Não deixe de pesquisar qual agente poderia ser o responsável por colocá-la em prática.
6. Faça uma revisão de seu esquema. Tente explicá-lo em voz alta para perceber se há alguma fragilidade, como um argumento que você não consegue aprofundar.

É lógico!

As etapas do planejamento correspondem a um algoritmo e têm o objetivo de ajudá-lo a construir um algoritmo próprio, que você possa mobilizar quando precisar escrever outros textos do mesmo gênero.

Momento de elaborar

1. Redija o texto conforme seu planejamento. Caso note uma solução melhor para algum ponto, reveja-o.
2. Empregue a linguagem formal e recorra a coloquialismos se desejar criar algum efeito específico.

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

3. Avalie a possibilidade de usar algumas construções mais criativas, como metáforas ou trocadilhos.
4. Utilize vocabulário variado e preciso para que seu texto seja interessante também do ponto de vista do uso da língua.
5. Empregue pronomes para retomar palavras ou ideias, cuidando para que seus referentes estejam claros.
6. Use conectores para articular as ideias, explicitando as relações entre elas.
7. Use palavras e expressões que possam marcar sua posição diante do conteúdo que você expressa, como "certamente", "provavelmente", "em nenhuma hipótese" etc.
8. Inicie o processo de revisão do texto. Faça uma leitura atenta para verificar se a linha de raciocínio está clara. Pergunte-se: Qual é mesmo minha tese? Ela foi expressa com clareza? Como o primeiro argumento se articula com essa tese? E o segundo? E o terceiro? Usei palavras que indicam essa articulação? A intervenção que propus é executável? Seria, de fato, uma solução para os problemas que apontei no texto e não uma solução genérica para o problema do plágio? Eu deixei claro como ela deve ser posta em prática?
9. Agora, verifique se não há falhas na ortografia, na segmentação dos períodos, na concordância verbal e nominal e na regência verbal e nominal.
10. Por fim, inclua um título que informe o tema do artigo e o ângulo de abordagem.

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

Momento de avaliar

Para avaliar a produção, você vai trabalhar em trio. Leia o texto para os colegas, que vão comentá-lo tendo como parâmetro o quadro a seguir. Depois, eles vão anotar falhas relativas aos elementos citados no item **9** do **Momento de elaborar**.

1	A introdução contextualiza adequadamente o assunto?
2	O artigo tem uma tese clara?
3	Os argumentos são consistentes e desenvolvem aquilo que foi anunciado na tese?
4	A conclusão apresenta uma proposta de intervenção?
5	A proposta de intervenção indica corretamente o responsável por sua aplicação e o meio como poderá ser posta em prática?
6	Há uma boa articulação entre as partes do texto? Identifica-se uma linha de raciocínio coerente?
7	A linguagem é formal?
8	O título contribui para orientar o leitor quanto ao conteúdo e à abordagem do texto?

Receba seu texto com as anotações e, levando em conta a avaliação dos colegas, reescreva-o. Caso você tenha alguma dúvida sobre os comentários ou as correções anotadas, procure o professor.

Momento de apresentar

O artigo de opinião deverá ser postado no *blog* da turma. Para isso, será preciso produzir uma versão digital.

Uma comissão deverá se responsabilizar por receber os arquivos e incluí-los no *blog*. Também fará um *post* para explicar a atividade e adicionará *links* para os textos.

Quando os textos estiverem disponíveis, vocês deverão entrar no *blog* e escolher alguns para ler e comentar. É possível oferecer mais um argumento que comprove o ponto de vista defendido, fazer uma contraposição ao que foi apresentado, elogiar um argumento incomum e eficaz, questionar uma informação etc.

MODERNA

EXPERIMENTANDO +

Na primeira parte do capítulo, você entrou em contato com textos que revelam vários aspectos da pesquisa e da divulgação de conhecimento. Conhecer esse universo pode ter despertado ou confirmado seu desejo de ser um pesquisador acadêmico ou de trabalhar com pesquisa, por exemplo, na área da indústria.

Há também a possibilidade de você não ter como projeto de vida entrar nessa área, mas, ainda assim, valorizar o conhecimento e sentir prazer em aprender coisas novas, tornando mais profunda e complexa – e, portanto, mais interessante – a sua visão da realidade. Por isso, nesta segunda parte, você fará duas atividades voltadas à expansão de sua curiosidade intelectual.

! Esta segunda parte do capítulo apresenta atividades que visam estimular o interesse dos alunos por continuar aprendendo. Escolhemos propostas que potencializam o acesso a práticas da cultura digital como forma de ampliar a identificação dos jovens com as TDIC e as possibilidades de aproveitamento efetivo e crítico do enorme conteúdo disponível. Dialogamos, assim, com as habilidades da CE 7.

E SE A GENTE...

ACESSASSE OUTROS LUGARES?

A tecnologia nos permitiu o acesso remoto a muitos lugares interessantes. Com ela, podemos acessar museus, ter uma vista em 360 graus de uma praça famosa, visitar uma área de safári, entre outras possibilidades. Os recursos permitem, inclusive, nossa interação com o ambiente, o que significa que podemos escolher como percorrê-lo e em que ritmo.

Nesta atividade, preparamos quatro itinerários que você pode fazer para aprender mais sobre os temas indicados.

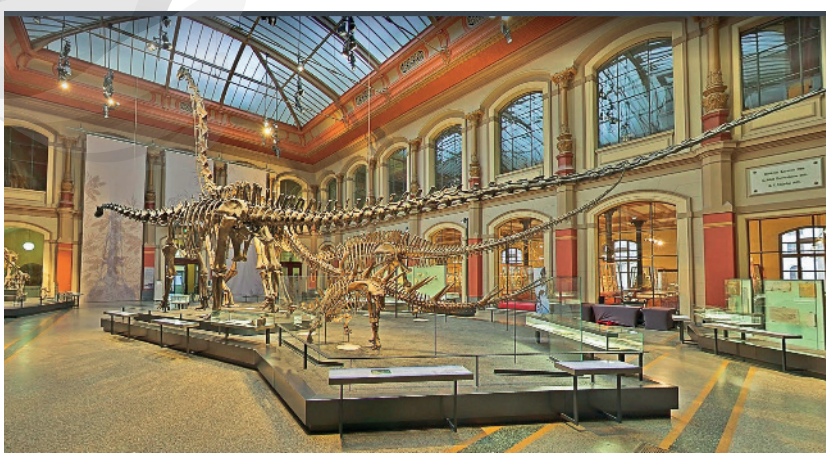
Etapa 1

! Sugerimos que a atividade seja feita como tarefa de casa para que os alunos despendam o tempo que considerarem necessário. Se não dispuserem dos equipamentos, considere a possibilidade de propor a realização da atividade em grupos; nesse caso, a socialização dos interesses será antecipada nas escolhas dos alunos em relação ao itinerário a ser percorrido.

Escolha um dos itinerários e faça suas descobertas. Durante o percurso, anote suas impressões e aquilo que mais chamou sua atenção.

Itinerário 1 – Se você gosta de fósseis, pode acessar:

- o Google Maps e pesquisar "Museum für Naturkunde". Ao abrir o mapa, selecione o ícone "Navegar pelas imagens do *street view*", localizado no canto inferior direito da tela (é o ícone que representa uma pessoa). Arraste esse ícone até o museu para ter acesso a algumas de suas salas. Esse museu de Berlim é conhecido por ter uma das melhores coleções de fósseis do mundo.
- o Museu Americano de História Natural, de Nova York. Para fazer uma visita virtual, clique em "Museum View Virtual Tour" (disponível em: <https://www.amnh.org/explore>, acesso em: 28 jun. 2020).
- o Google Maps e pesquisar "Sterkfontein Caves" para encontrar cavernas importantes para os paleoantropologistas por conter fósseis humanos. Fazem parte do chamado "Berço da Humanidade", na África do Sul.



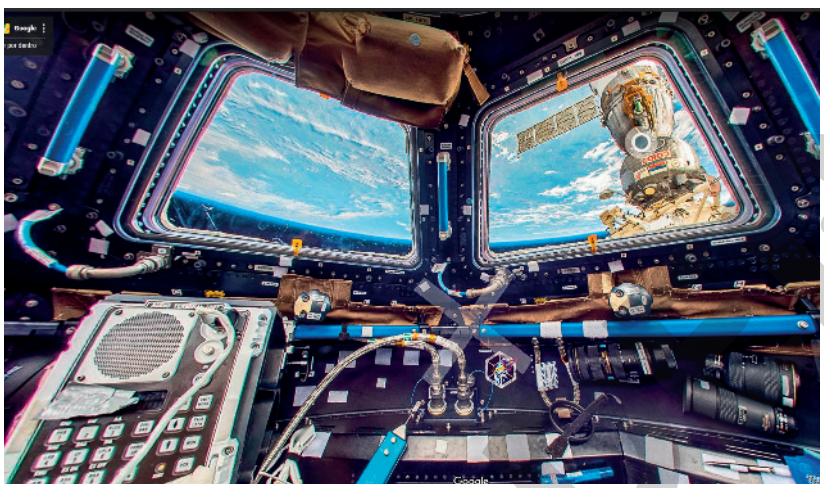
REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS TO

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

MODERNA

Itinerário 2 – Se você gosta de viagens espaciais, pode acessar:

- o Google Earth e pesquisar "Kennedy Space Center Visitor Complex". Ao abrir o mapa, selecione o ícone "Pegman", que possibilita a navegação pelas imagens do *street view*, localizado no canto inferior direito da tela (é o ícone que representa uma pessoa). Arraste-o até um dos pontos azuis para iniciar a exploração em 360 graus. Você pode, ainda, pesquisar "Vehicle Assembly Building" e realizar o mesmo procedimento para conhecer o local em que se constroem os foguetes.
- o Google Maps para conhecer a Estação Espacial Internacional. Entre no modo satélite, clique no ícone do globo ao lado direito inferior e diminua o *zoom* até ver a Terra do espaço. No lado esquerdo, há uma lista de opções de exploração. Selecione a estação, caminhe por dentro dela e clique na imagem para ler informações.
- o *site* do *tour* virtual da Agência Espacial Europeia e explorar as instalações de pesquisa e controle das operações espaciais (disponível em: <https://www.eyerevolution.co.uk/tours/ESA/>, acesso em: 29 jun. 2020).



REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS TO

Itinerário 3 – Se você gosta de antiguidades egípcias, pode acessar:

- a visita *on-line* do Museu do Louvre, em Paris, e buscar as salas dedicadas ao tema. Ela está disponível em: <https://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne>, acesso em: 29 jun. 2020.
- o Google Maps e pesquisar "Pirâmides de Gizé" para observar a área com as mais conhecidas construções egípcias. É preciso usar o ícone "Navegar pelas imagens do *street view*", localizado no canto inferior direito da tela (é o ícone que representa uma pessoa) para ter acesso às imagens do local.
- o Projeto MET 360° do Metropolitan Museum of Art, de Nova York, e explorar um vídeo do Templo de Dendur (disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/online-features/met-360-project>, acesso em: 29 jun. 2020).

REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS TO

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

Itinerário 4 – Se você gosta de música, pode acessar:

- um vídeo em 360 graus de uma apresentação de orquestra no Carnegie Hall, uma importante sala de espetáculos em Nova York, e assistir ao espetáculo como se estivesse no meio dos músicos (disponível em: <https://performingarts.withgoogle.com/en_us/performances/carnegie-hall>, acesso em: 29 jun. 2020).
- um vídeo em 360 graus de uma ópera apresentada no Teatro Municipal de São Paulo. Você pode, inclusive, ver a orquestra tocando no fosso (disponível em: <https://performingarts.withgoogle.com/en_us/performances/theatro-municipal>, acesso em: 29 jun. 2020).
- uma visita virtual ao Museu Nacional da Música, em Lisboa, para conhecer instrumentos de hoje e do passado (disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner/museu-nacional-da-m%C3%BAsica>, acesso em: 29 jun. 2020).

Tá ligado!

No capítulo 1 desta unidade, estuda-se uma apresentação de raga. Você pode compará-la com a apresentação da orquestra e da ópera aqui indicada.

REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS REPRODUÇÃO/GOOGLE MAPS TO

Etapa 2

Agora comente sobre sua experiência.

As respostas servem como mote para uma conversa da turma sobre essa experiência. O mais importante é que os alunos reconheçam a possibilidade de entrar em contato com muitas realidades diferentes e com conteúdos que estão acessíveis no mundo virtual, o que evidencia um dos impactos, neste caso bastante positivo, das TDICs na formação do indivíduo. Nesse ponto, dialogamos com a habilidade EM13LGG702.

1. **Você costuma usar recursos digitais como os que foram incluídos nos itinerários?**
2. **Conseguiu manipular os navegadores com facilidade?**
3. **A experiência foi interessante a ponto de você querer testar outras possibilidades oferecidas pelos aplicativos?**
4. **No caso do seu percurso, quais foram as descobertas mais interessantes?**

Etapa 3

Agora você deve montar um itinerário. Use os aplicativos indicados na atividade ou outros que já conheça ou venha a pesquisar. Siga o modelo que apresentamos.

Etapa 3 – Esta parte da atividade permite a exploração de ferramentais digitais de modo prazeroso, além de desenvolver a habilidade de curadoria, já que os alunos deverão se envolver na pesquisa tanto de ferramentas digitais quanto de conteúdos que possam formar um itinerário coerente. Assim, dialogamos com a habilidade EM13LGG701.
Sugerimos que o trabalho seja feito em duplas para garantir apoio na pesquisa. As duplas podem ser montadas por interesses: uma primeira leva de alunos pode ser convidada a ir à lousa para anotar seu nome e o tema que deseja pesquisar (Roma antiga, por exemplo). Uma segunda leva deve ser chamada e pode escolher formar uma dupla, caso tenha o mesmo interesse de algum colega, ou anotar seu nome e tema. Após todos os alunos irem à lousa, veja quais não formaram pares e peça que negociem um tema de interesse comum. Após a pesquisa, todas as duplas devem ter a oportunidade de apresentar seu itinerário à turma.

E SE A GENTE... MANIPULASSE A INTERNET?

O objetivo desta atividade é oferecer aos alunos mais uma oportunidade de fazer curadoria, novamente considerando seus interesses e projetos pessoais. Será possível discutir também o efeito dos algoritmos e a questão das bolhas sociais.

Na atividade anterior, você realizou um procedimento de curadoria ao selecionar, no vasto conteúdo disponível na internet, a partir de pesquisa, aqueles conteúdos que formariam o itinerário planejado.

No uso da *web*, parte significativa da curadoria acontece de forma automática por meio de algoritmos que leem nossos movimentos durante a navegação e passam a oferecer conteúdo conforme os interesses que manifestamos. Nesse caso, o algoritmo filtra o conteúdo que ficará imediatamente disponível.

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

Atualmente já existem aplicativos com a função de filtrar e reunir, automaticamente, notícias com temas e fontes previamente escolhidos pelo usuário. Nesta atividade, você vai compor, como se estivesse utilizando um desses aplicativos, uma página personalizada e atualizada para sua consulta, manipulando, assim, o conteúdo da internet segundo sua vontade, isto é, "programando" seu algoritmo.

Etapa 1

1. **Você pode escolher três temas de interesse. Liste-os e escreva uma breve justificativa de sua escolha.**
2. **Pesquise fontes nas quais o aplicativo deve buscar esses temas. Aproveite para diversificar o acervo de fontes que você normalmente costuma usar e não se esqueça de verificar se elas são confiáveis, lendo a seção "Sobre nós" ou "Quem somos" do *site* para entender quem são os produtores de conteúdo e/ou os responsáveis pelo projeto. Prefira fontes primárias, isto é, as que produzem o conteúdo, e não as que o reproduzem de outros *sites*.**
3. **Liste as fontes e justifique sua escolha. Anote, pelo menos, dez opções.**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos retomem a ideia de que os algoritmos filtram o conteúdo do usuário e, nesse sentido, eles influenciam fortemente na escolha do conteúdo que será acessado. Essa possibilidade de "programar" também cria um filtro, mas definido pelo usuário em função de suas prioridades, dando-lhe mais autonomia.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos notem que há um risco de excessiva limitação das notícias a serem lidas e, com isso, de reafirmação de bolhas sociais, uma vez que o usuário determina seu acesso mais imediato às fontes que entregam conteúdo já coincidente com seus pontos de vista. Reduz-se ainda mais a chance de acesso a um conteúdo diversificado.

Etapa 2

3. Oriente os estudantes a formar grupos para que possam compartilhar os resultados da pesquisa. Para o controle do tempo, permita a cada aluno apresentar apenas três das fontes escolhidas. Peça ao grupo atenção às fontes sugeridas porque talvez elas também possam atender às suas demandas pessoais.

Vamos discutir esse processo?

1. **Na sua opinião, quais são as vantagens de poder "programar" um algoritmo?**
2. **Há alguma desvantagem? Explique sua resposta.**

EXPRESSÃO

Um tema, tantos pontos de vista

Este capítulo tratou do prazer pelo conhecimento. Para algumas pessoas, esse prazer se torna a razão de uma trajetória profissional; para outras, não será assim, mas a vontade de aprender e a curiosidade vão persistir.

Para fechar o percurso do capítulo, propomos a organização de um *fórum de debates* sobre o tema que mais interessar a vocês neste momento. Os debates serão realizados na escola, tendo como plateia alunos de outras séries. O fórum será aberto por um convidado, cuja fala abordará o tema central e animará os debates posteriores sobre os subtemas. Após essa palestra e um intervalo, os alunos se dirigirão às salas de debate.

A atividade precisará ser adaptada à rotina escolar, considerando o número de alunos envolvidos e a possibilidade de ocupação do espaço. Entendemos que o debate poderia incluir alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, o que favoreceria a integração e estimularia a participação.

É lógico!

Para a realização do evento, vocês se organizarão em grupos de trabalho. Estarão, assim, decompondo o problema (realização do evento) em unidades menores, mais simples para conduzir, que, juntas, resultarão na resolução do problema.

Nesta atividade, os alunos terão a responsabilidade de promover um fórum de debates na escola, assumindo todos os papéis necessários à construção e à condução do evento. Trata-se de uma oportunidade de desenvolverem uma atuação autônoma e responsável, que submete a vontade individual às decisões do grupo em nome de um projeto coletivo. Além disso, o engajamento na discussão promoverá para o conjunto de alunos – organizadores e público – a oportunidade de refletir sobre problemas que envolvem a coletividade, concorrendo para atuações pautadas pela responsabilidade e consciência. Dialogamos, assim, com a habilidade EM13LP27.

Primeiro passo – Definição do tema

Cada turma deve definir três temas que considere os mais importantes para a discussão: o comprometimento da saúde em nome de um padrão de beleza, a desigualdade no acesso ao Ensino Superior e o (des)interesse dos jovens pela política, por exemplo, são alguns temas que podem estimular debates interessantes.

Uma dupla de representantes de cada turma deve participar de uma reunião na qual será identificado o tema com maior adesão. É necessário consultar a coordenação da escola quanto a essa escolha.

Segundo passo – Organização das equipes

Os alunos da série que está promovendo o evento, sob orientação do professor, formarão equipes de três tipos:

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

MODERNA

- **Organizadores**: alunos incumbidos de preparar o espaço para o evento, providenciar o equipamento necessário e garantir a divisão do público em salas e sua circulação no dia do fórum.
- **Comunicadores**: alunos encarregados de convidar o especialista, divulgar o evento na escola, registrar o fórum e levar as demandas e sugestões às autoridades responsáveis.
- **Coordenadores de debate**: alunos responsáveis por promover o debate, trazendo novos conhecimentos sobre o tema e estimulando alunos de outras séries a participar.

Terceiro passo – Preparação do evento

! A fala do especialista dará mais peso ao evento. Caso não seja possível contar com a presença de um na escola, tente contatar especialistas e proponha a realização de uma videoconferência ou mesmo a produção de um vídeo que possa ser reproduzido no momento do fórum. O importante é que a escola seja mencionada para que os alunos percebam que aquela é uma gravação feita especialmente para eles.

Organizadores

I. Com a ajuda do professor e de outros profissionais da escola, definam a data do evento e como será organizada a rotina escolar para que ele possa ser realizado: tempo de duração, suspensão ou remanejamento de aulas etc.

II. Também apoiados pelos profissionais da escola, definam o espaço do evento. Ele deve contar com uma área grande, em que serão reunidos todos os participantes para ouvir a fala do convidado, e com salas de aula, que receberão os grupos de alunos para o debate sobre os subtemas.

III. Verifiquem o que será preciso para adequar o espaço ao evento: solicitar que a área seja varrida para que os alunos possam sentar no chão, reservar a quadra para a palestra, pedir a instalação de um projetor etc.

Comunicadores

I. Contatem o convidado indicado pelo professor, informando-o sobre os objetivos do evento. Apresentem a data e o horário predefinidos e negociem mudanças, caso necessário.

II. Façam cartazes que divulguem o evento na escola. Eles devem ser expostos com antecedência para despertar o interesse do público.

III. Solicitem ao conjunto de professores autorização para percorrer as salas de aula divulgando o evento e explicando como ele ocorrerá.

IV. Na divulgação, reforcem que os alunos participarão de um debate e que podem escolher um dos subtemas que serão discutidos em diferentes salas. A escolha será feita no dia do fórum e a entrada na sala respeitará a ordem de chegada; no caso de uma sala lotar, os alunos serão conduzidos a outra. A relação dos subtemas e a indicação da sala em que cada um será debatido deverão estar disponíveis na área comum da escola desde o dia anterior.

Coordenadores de debate

I. Definam os subtemas que serão discutidos em cada uma das salas. Evitem temas muito amplos, que podem tornar o debate pouco produtivo. Por exemplo, caso estejam discutindo os padrões de beleza, vocês podem definir como subtemas as propagandas de TV e a preocupação doentia com a beleza; a pressão das redes sociais para o culto ao corpo; os padrões de beleza impostos às meninas e aos meninos etc.

II. Dividam-se em grupos e preparem-se para discutir o tema escolhido, pesquisando material diversificado. O papel dos coordenadores é levar informações a seu público e, por meio de perguntas, estimular a expressão de opiniões. O objetivo dos debates é caracterizar o problema e propor algum tipo de solução.

III. Façam um ensaio diante dos alunos de sua turma, apresentando as conclusões a que chegaram ao pesquisar o tema.

Quarto passo – Realização do evento

Organizadores

I. Antes do início das atividades, percorram a escola para verificar se tudo está em ordem: área de palestra preparada, equipamentos funcionando, descrição das atividades em local visível etc.

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

II. Preparem as salas de aula para o debate, recuando as carteiras para o fundo da sala e posicionando as cadeiras em círculos. Peçam ajuda aos funcionários da escola e a outros colegas.

III. Durante o intervalo, auxiliem o público a se dirigir para as salas de aula e remanejem os alunos das salas muito cheias. Procurem garantir a mistura de alunos de séries diferentes.

IV. Circulem pela escola durante todo o evento para verificar se tudo está acontecendo conforme o planejado.

Comunicadores

I. Preparem uma fala introdutória, a ser lida por um de vocês, tratando da importância do evento. Ela deve incluir a descrição das atividades profissionais e/ou acadêmicas do palestrante, de modo a explicitar seu vínculo com o tema, e um agradecimento pela presença dele, dos professores, dos demais funcionários da escola e do público.

II. Preparem uma fala de encerramento da palestra, que será lida por outro aluno, com novos agradecimentos ao palestrante e uma orientação sobre como deve proceder o público: tempo de intervalo e encaminhamento para as salas de debate.

III. Durante os debates, percorram as salas de aula para registrar o evento por meio de fotos. Elas formarão um painel que ficará exposto em área de grande circulação na escola.

Coordenadores de debate

I. Recebam o público nas salas e se apresentem.

II. Abram o debate expondo as regras de participação. Em seguida, anunciem o subtema, chamando a atenção para algumas informações centrais ou fazendo provocações. Por exemplo, se o tema for os prejuízos à saúde causados pelo desejo de seguir um padrão de beleza, vocês podem estimular o grupo perguntando quais seriam as pessoas mais bonitas na televisão e verificando se existe um padrão nessas indicações; podem informar que houve um aumento de cirurgias plásticas no nariz quando as *selfies* se tornaram moda, podem exibir uma reportagem brevíssima sobre o tema etc.

III. Intervenham todas as vezes que perceberem que o debate está perdendo o interesse ou se limitando a observações mais superficiais; recorram às informações e aos argumentos que vocês pré-selecionaram para garantir que o debate seja instrutivo.

IV. Durante toda a discussão, estejam atentos para que as normas do debate regrado público sejam observadas. Distribuam a palavra de modo a permitir que todos possam falar, principalmente os alunos mais novos, que tendem a ficar constrangidos. Impeçam qualquer tipo de desrespeito tanto ao turno conversacional (momento de fala) quanto à opinião expressa. Pontuem, com delicadeza, sempre que uma fala revelar algum tipo de preconceito; os alunos mais novos ainda não estão preparados para avaliar com precisão o conteúdo de suas falas, mas podem ser orientados.

Quinto passo – Avaliação do projeto

Ao final do fórum, todos os participantes da produção devem se reunir para avaliar o evento.

- Quais foram os ganhos desse projeto para o público? Que repercussão o evento teve?
- Quais foram os ganhos para a equipe de produção?
- Que dificuldades vocês enfrentaram para a realização do evento? Elas foram resolvidas satisfatoriamente?
- Que sugestões vocês deixariam para os grupos que organizarão fóruns na escola futuramente?

Quarto passo – coordenadores de debate – Se possível, convide professores e outros funcionários da escola a se dividir pelas salas para acompanhar os debates e a interferir caso sintam a necessidade de corrigir rumos. Acompanhe os coordenadores de debate, que terão atuação direta com os demais alunos. É importante que eles estejam preparados para o debate e cientes de sua responsabilidade na manutenção de um ambiente saudável e produtivo.

Quinto passo – As discussões sobre atuações individuais são importantes para que os alunos possam avaliar em que medida contribuíram para o sucesso do evento. Ajude-os a fazer essa discussão de maneira produtiva. Aproveite para expor suas observações acerca dos resultados do projeto.

Recado final

Muitas atividades de nossa vida acadêmica e profissional serão realizadas em equipes, com tarefas específicas, mas voltadas a um resultado coletivo, como aconteceu neste projeto: organizadores, comunicadores e coordenadores de debate realizaram ações diferentes, mas o sucesso do fórum dependeu de uma boa articulação delas. Quando participar de outra situação desse tipo, lembre-se de que sua responsabilidade não se limita à ação que está praticando; ela tem impacto no trabalho de outras pessoas.

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

MODERNA

CAPÍTULO

3

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**.

Click: descobrindo dançar a dois

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, o objetivo é ampliar o repertório dos alunos acerca das danças de salão, com base na experiência de descobrir. Inicialmente, promoveremos algumas reflexões sobre como a espetacularização da dança na mídia influencia o imaginário social que temos sobre ela. Não se esqueça de ponderar com eles que o universo da dança é amplo e que as danças de salão correspondem a um recorte, de forma que ainda temos as danças populares, clássicas, urbanas, entre outras. Em um segundo momento, eles serão estimulados a descobrir novas modalidades de danças de salão, fazer pesquisas, experimentar, avaliar produções dos colegas e, por fim, organizar oficinas para a comunidade. É essencial que você acompanhe o processo de descoberta e coloque a escola como um espaço de ampliação de conhecimentos e vivências sobre a cultura corporal. Como indicado na BNCC, pretendemos que os alunos tenham acesso às práticas corporais e a algumas de suas representações sociais, promovendo uma apropriação crítica e autônoma. Dessa forma, também poderão usufruir as danças de salão como uma prática de lazer, socialização e saúde. Para tanto, serão desenvolvidas principalmente as habilidades EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

Você já parou para pensar no espaço que as danças de salão possuem nos meios de comunicação na atualidade? Provavelmente, você já deve ter visto ou ouvido falar de concursos e competições de dança de salão com a participação de famosos, além de outros programas televisivos, séries e filmes que exploram essa temática.

Quando assistimos aos programas de TV com coreografias elaboradas e "glamourizadas", nos sentimos mais próximos ou mais distantes da dança? Será que o apelo gerado pelos meios de comunicação valoriza também o viés do lazer, da saúde e da socialização que aprender uma dança pode proporcionar? Ou o enfoque principal dos quadros é o espetáculo que ela pode gerar?

Neste capítulo, faremos algumas reflexões sobre esse assunto, considerando como as influências midiáticas interferem nos nossos interesses e no imaginário social que construímos em torno das práticas corporais. Em um segundo momento, descobriremos algumas possibilidades das danças de salão como práticas de lazer e socialização.

Indicamos, como material de apoio do capítulo, o livro *Dança de salão brasileira*: personagens e fatos (Rio de Janeiro: O Autor, 2002), de Marco Antonio Perna. A obra traz, a partir de uma visão pessoal, relatos sobre o desenvolvimento da dança de salão no Brasil, e sobre a atuação de diversos personagens que foram importantes para a disseminação das várias modalidades.

Ao longo do capítulo, há vários momentos de discussão sobre a influência da mídia na divulgação de diferentes práticas corporais artísticas. Considere a oportunidade de desenvolver um trabalho conjunto com o professor de Arte, para que os alunos conheçam várias perspectivas.

VALENTYSHUTTERSTOCK

Fala aí!

Você já teve acesso a alguma dança de salão por meio da TV? Já acompanhou algum programa em que eram feitas competições de dança de salão? Relate suas experiências.

Fala aí! Enriqueça o debate com as referências pessoais dos alunos, contextualizando as experiências de assistir a programas de dança em diversos meios.

LEITURA

O objetivo da **Leitura** é proporcionar algumas reflexões sobre a espetacularização da dança na mídia. Dessa forma, procure desenvolver com os alunos análises que considerem argumentos dos dois textos, pensando na construção de uma perspectiva crítica. Com base nas reflexões geradas pelas leituras, nesta seção trabalharemos principalmente as habilidades EM13LGG201 e EM13LGG202.

A seguir, apresentamos duas leituras para embasar as discussões sobre como a dança tem sido apropriada pela mídia. Procure considerar em suas análises os pontos positivos e negativos que podem surgir dessa ação.

Texto 1

As danças na mídia e as danças na escola

Ao percorrer algumas escolas públicas observando aulas de educação física, pude constatar que o tema da cultura corporal – dança – dificilmente é trabalhado no contexto escolar. Quando eventualmente é trabalhado este conhecimento [...] geralmente se reproduzem as danças veiculadas pela mídia sem análises e contextualizações, e o professor de educação física não percebe as implicações que essas ações provocam na educação da sociedade. É preciso ter claro quais as finalidades da indústria cultural ao veicular determinada dança e quais são os significados que ela representa na sociedade, assim como quais as consequências que acarretam à infância, pois a grande maioria dos programas da TV utiliza competições de dança entre as crianças, competições estas em que as crianças têm de imitar os adultos muitas vezes em danças eróticas [...]. E a sociedade passa a entender esses comportamentos como normais, e, o que é pior, a escola é outra instituição que reproduz este comportamento ou, então, nega a existência deste fato. [...] cabe a ela [a escola] a análise dos conhecimentos que ocorrem na sociedade e a sistematização destes junto aos alunos, para que eles possam compreender a realidade na qual estão inseridos.

[...]

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

MODERNA

Na verdade, toda a influência que a mídia exerce sobre a população só ocorre porque existe grande aceitação por parte dessa população e de nada adiantaria uma censura ou proibição, pois limitaria as pessoas a refletirem e aqui cabe o papel da escola. Há muitas opções para a escola [...] desenvolver o futuro adulto [...] em busca de um mundo melhor para si e para os outros. Se este aprendizado é negado, perde-se a base para a vida social.

[...]

Existe uma cultura brasileira muita ampla e riquíssima para ser usada e explorada na escola, com suas danças, músicas, cantigas de roda e brincadeiras, em que o professor de educação física poderá levar os alunos a refletir e a abstrair o conhecimento sobre sua própria cultura e história.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/273/256>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Texto 2

Essa dança eu vi na TV!

A televisão atualmente proporciona diversos momentos em que [...] manifestações corporais e culturais aparecem. Dentro da programação dos canais da televisão aberta há muitos quadros, concursos e até mesmo novelas que trazem a dança. [...] Telenovelas, filmes, programas de auditório, concursos, noticiários, propagandas. É a dança num simples "*click*". A dança ao alcance de todos por meio da tela da televisão.

[...]

Por intermédio desses programas, é possível conhecer muitos trabalhos de dança de diversos estilos, com pessoas de todas as idades e de vários cantos do país. É uma forma de acessar conhecimento sobre dança. A televisão tem este poder de levar diversão, entretenimento, conhecimento e cultura até as pessoas, dentro de suas casas. [...]

Assistir a um espetáculo de dança nem sempre é possível, pois requer certo investimento financeiro, muitas vezes os locais das apresentações são distantes, sendo necessário um deslocamento, e também nem sempre temos à disposição espetáculos de dança em nossas cidades. A televisão, nesse sentido, facilitou e facilita o acesso à dança e a diferentes danças, pois é possível ter este contato na sua própria casa.

Além disso, a dança presente na televisão, nos programas de auditório, telenovelas, filmes, *shows*, entre outros, faz com que muitas pessoas tenham interesse em aprender determinado tipo de dança, sendo estimuladas por aquele programa na televisão, buscando experiências e vivências práticas de dança. Nesse sentido, a televisão pode ser um instrumento positivo no estímulo da prática dessa arte corporal tão rica de cultura e movimento.

[...] Essa parece ser uma questão significativa, pois apreciar uma dança pela TV é importante, tem seu valor, pois é conhecimento da arte, da cultura, muitas vezes serve inclusive como forma de aprendizado de uma dança [...] mas vivenciar a dança na prática é uma atividade que deveria estar presente no cotidiano dessas crianças, em especial na escola. [...]

CONTEÚDO GLOBO

A cantora Fernanda Abreu em programa de TV em que celebridades competem interpretando danças de salão. Foto de 2019.

LAUXEN, Patrícia; MUNHOZ, Angélica Vier. Essa dança eu vi na tv! *Caderno pedagógico*, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 61-71, 2011. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/830/819>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Papo aberto sobre os textos

1. **Os dois textos fazem uma análise sobre a interferência da mídia, em especial da TV, na divulgação e acesso às danças. Com base nas leituras, reflita sobre o que você considera pontos positivos e negativos na interferência da mídia na divulgação da dança.**

1. Resposta pessoal. É importante que os alunos consigam identificar que a TV pode ser uma alternativa para acessar diversos conhecimentos, inclusive sobre as danças de salão. No entanto, é necessário fazer uma análise crítica sobre as informações que recebemos, além de entender que as mídias não deveriam ser as únicas fontes de informação. Também ressalte a preocupação com a produção de conteúdos que possam ter efeitos negativos, como a precoce erotização das crianças por meio da dança.

2. **Com base nas reflexões geradas pelas leituras, qual deveria ser, na sua opinião, o papel da escola em relação a conhecimentos que são divulgados pela mídia?**

Resposta pessoal. É relevante que os alunos notem que, quando esses conhecimentos se referem aos conteúdos curriculares ou a temas relevantes à formação, a escola não deve ignorá-los, mas, sim, usá-los para promover debates e análises mais aprofundadas, baseadas principalmente no conhecimento científico e nas vivências dos alunos. No final de ambos os textos, há algumas reflexões importantes que você pode examinar com a turma.

É lógico!

Para responder à questão 1, será preciso colocar em prática o processo de abstração: antes de qualquer julgamento, você deverá selecionar, nos dados apresentados nos textos, aqueles que efetivamente se referem à interferência da mídia na divulgação da dança.

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

MODERNA

Investigue. É importante que os alunos entendam que um dos principais objetivos de colocar a dança de forma espetacularizada na TV é atrair espectadores, uma vez que é instigante acompanhar os muitos desafios de quem a pratica, principalmente quando celebridades são colocadas nesse papel. No entanto, os alunos precisam identificar outros usos e atribuir novos sentidos à prática da dança. Entre outros, podem citar seu papel enquanto conhecimento cultural, seus significados históricos, sua relevância como uma atividade física, além de ser uma ótima prática para o lazer e a socialização.

1. Segundo o texto 1, a TV proporciona vivências que são baseadas quase exclusivamente na repetição, sem propor as devidas análises e contextualizações de que um conhecimento precisa. Além disso, muitas vezes, as crianças reproduzem movimentos de dança que são inadequados ao público infantojuvenil, mas que acabam se tornando presentes em seu cotidiano em razão da veiculação na TV.
O texto se refere às crianças, mas, em especial no Ensino Médio, é muito importante que você debata com os alunos a origem e o papel dos passos e movimentos presentes nas modalidades de dança. Reflita com eles, por exemplo: Por que determinada dança se utiliza de movimentos sensuais? Qual a origem dessa dança? Em qual contexto surgiu? Isso será fundamental para contextualizar o debate no espaço escolar.

2. O texto 2 traz uma visão mais positiva sobre tal veiculação, colocando a TV como uma fonte importante de conhecimento e até mesmo de democratização de acesso a espetáculos de dança, que, muitas vezes, não fazem parte da vida das pessoas. Segundo as autoras, a TV proporciona diversão, entretenimento e cultura de forma gratuita a muitos lares. Ambos os textos concordam, contudo, sobre a importância de trabalhar a dança na escola de forma contextualizada e crítica.

Sabia? Indicamos essa classificação como curiosidade, que poderá ser retomada na seção **Bora pra quadra**?. No entanto, nas aulas, não haverá o rigor técnico de uma competição de dança de salão; nem mesmo será tratada como uma prática esportivizada. É importante fazer essa diferenciação com os alunos, retomando exemplos similares no tratamento que foi dado à ginástica e às lutas, por exemplo, nesta obra.

Por dentro dos textos

1. **Conforme o texto 1, como ocorre o acesso das crianças à dança, por meio de programas televisivos?**
2. **Como o texto 2 aborda o papel da televisão na veiculação das danças? Aponte semelhanças e diferenças em relação à abordagem que é feita no texto 1.**

Investigue

Ao apostar na dança como forma de entretenimento, a mídia usa elementos diversos, como competições, composição de palco, quadros variados em programas televisivos, entre outros. Nesses casos, embora contribua para o conhecimento dessa prática corporal, a mídia a usa principalmente como um "produto", ou seja, transforma a dança em espetáculo para atrair espectadores. Que tal investigar outras alternativas de se apropriar da dança em sua vida?

Sabia?

As danças de salão podem ser classificadas em:

- Clássicas ou *standard* (valsa lenta, valsa vienense, tango internacional, *slow fox* e *quickstep*).
- Latinas (samba internacional, Chá-chá-chá, rumba, *paso doble* e *jive*).

Você sabia que existem competições oficiais dessas modalidades? Essa classificação, inclusive, surge do contexto competitivo, que é organizado pela Federação Internacional de Dança Esportiva (World DanceSport Federation – WDSF). Se quiser saber mais, visite o *site* do Conselho Nacional de Dança Desportiva e de Salão (CNDDS), em: <http://www.cndds.org.br/> (acesso em: 12 jun. 2020).

HIL CLARKE HILL/IN PICTURES/GETTY IMAGES

Tango.

KOBBY DAGAN/SHUTTERSTOCK

Rumba.

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

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

Biblioteca cultural

Inspirado em livro homônimo de Matthew Quick, o filme *O lado bom da vida* mostra Pat Solitano (Bradley Cooper) tentando reconquistar sua ex-mulher com a ajuda de Tiffany (Jennifer Lawrence). Durante esse desafio, ela o aproxima da dança. O filme traz uma oportunidade de olhar para a dança como uma prática de lazer e socialização, explorando mais do que o viés de apresentação. Que tal ver o lado bom da vida?

REPRODUÇÃO

Classificação indicativa: 12 anos.

Outra sugestão é o filme *Dança comigo?*, que retrata John Clark (Richard Gere), um tímido advogado que vê seu casamento assolado pela rotina. Todos os dias ele passa de trem em frente a uma escola de dança de salão e começa a se interessar pela prática. Um dia, ele toma coragem e começa a praticar a modalidade, enfrentando uma série de desafios em sua vida pessoal.

REPRODUÇÃO

Classificação indicativa: 12 anos.

BORA PRA QUADRA?

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

Agora que já refletimos um pouco sobre os impactos que a mídia pode ter sobre a dança, que tal descobrir algumas possibilidades das danças de salão sob a perspectiva do lazer? Para tanto, vocês desenvolverão pesquisas em grupo para descobrir essas manifestações e compartilhar os aprendizados com a sua comunidade por meio de oficinas. Bora pra quadra?

Atividade 1 – Descobrindo as danças de salão

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

Dividam-se em grupos, conforme indicado por seu professor. Todas as atividades da seção serão desenvolvidas em equipes. Pesquisem vídeos na internet e selecionem uma dança de salão de interesse do seu grupo. Entre vocês, garantam que não haja mais de um grupo na sala trabalhando a mesma dança. Algumas sugestões estão indicadas no quadro a seguir.

Professor, esses grupos podem ser definidos por afinidade. Caso a turma não entre em consenso, pode ser feito sorteio.

Tango	Valsa	*Slow Fox*	*QuickStep*	*Paso Doble*	Rumba
Forró	Chá-chá-chá	Salsa	Bolero	Lambada	*Zouk*

Depois que a dança for escolhida, procurem aprofundar seus conhecimentos sobre ela. Pesquisem aspectos relativos à sua história, principais características, como são as roupas utilizadas, além de enriquecer seu repertório assistindo a algumas coreografias. Façam o registro dessas informações, pois serão utilizadas na atividade seguinte.

Atividade 2 – Descobrindo a dança por meio de vídeo

Vocês farão uma oficina da dança escolhida. Para pensar em modos de ensiná-la à comunidade, vão elaborar antes um vídeo sobre ela.

Vocês podem usar diferentes gêneros: metragem, videoaula, teatro filmado, reportagem, entre outros.

No vídeo, vocês terão de contextualizar a dança com um breve apanhado histórico da modalidade e suas principais características. Além disso, devem ensinar três passos distintos da dança.

Com o apoio do professor, produzam um roteiro. Para ensinar os passos, mostrem como fazer a movimentação do condutor e do conduzido, além da evolução em pares. Depois, preparem o material audiovisual, com até cinco minutos, e entreguem a ele.

Tá ligado!

No capítulo 1 desta unidade há outras instruções para a produção de um roteiro. Consulte-as.

Atividade 3 – Descobrindo como avaliar a dança

Exibam os vídeos produzidos para a turma. Essa etapa servirá para que vocês conheçam um pouco mais sobre as danças escolhidas pelos colegas, mas também para ter uma resposta do público sobre o material que produziram.

Em grupos, vocês farão uma avaliação crítica comentada, que pode auxiliá-los na produção das oficinas de dança. Lembrem-se de que essa é uma atividade para auxiliar os colegas, portanto, deve ser feita por meio de uma análise respeitosa. Vocês podem utilizar a ficha de avaliação a seguir como parâmetro ou seguir os critérios avaliativos adaptados por seu professor.

Dica de professor

Ao longo de todas as atividades, sempre procurem o apoio de seu professor. Não deixem de tirar dúvidas, pedir sugestões, apresentar o planejamento e os resultados das pesquisas feitas. Isso é muito importante para que o trabalho não fique desarticulado ou careça do devido cuidado com as informações coletadas.

Atividade 2. Esta atividade tem como objetivo servir de ensaio inicial para as oficinas. Sugira aos alunos que organizem um roteiro e depois executem as filmagens. Essa etapa pode ser iniciada na escola, para que você possa acompanhar o planejamento. Depois, pode ser filmada em casa, de forma que o tempo seja otimizado e eles possam usar seus celulares. Caso não seja viável executar a atividade em seu contexto, realize as vivências da atividade 4. Faça algumas adequações na ficha que disponibilizamos na atividade 3, de modo que possam avaliar o trabalho dos colegas com base em vivências e ensaios na própria aula.
Os diferentes gêneros textuais possíveis para a elaboração do vídeo podem ser trabalhados em conjunto com o professor de Língua Portuguesa. Assim, os alunos podem ter o respaldo necessário na construção dos elementos de linguagem que serão utilizados.

Atividade 3. É muito importante que você faça uma mediação rigorosa nesta atividade. Primeiro, desenvolva uma preparação com a turma, explicando cada questão presente na ficha e pontuando a importância de avaliar para contribuir para o trabalho de toda a sala. Reforce a necessidade de ter respeito pelo trabalho dos colegas e que o objetivo principal é contribuir com sugestões que enriqueçam o que foi elaborado. Além disso, trata-se de uma oportunidade de avaliar e entender como essa é uma experiência desafiadora.
Após recolher as fichas, leia-as previamente e só depois as entregue aos grupos avaliados, para que você possa acompanhar os comentários e evitar possíveis exposições que causem constrangimentos. Não desenvolva a atividade de forma anônima, indicando que todos os grupos se identifiquem na ficha avaliativa.

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

MODERNA

Ficha de avaliação

1. As informações teóricas apresentadas foram claras e objetivas? Caso não, vocês teriam alguma sugestão para melhorar esse momento do vídeo?
2. Sobre os movimentos e passos da dança de salão escolhida, avaliem:
   a) Eles foram explicados de forma clara e objetiva? Justifique.
   b) A forma como foram demonstrados foi suficiente para que vocês pudessem compreendê-los?
   c) O enquadramento e o ângulo escolhidos para a filmagem ajudaram na visualização dos movimentos?
   d) Vocês teriam alguma sugestão que pudesse melhorar o processo de aprendizagem?

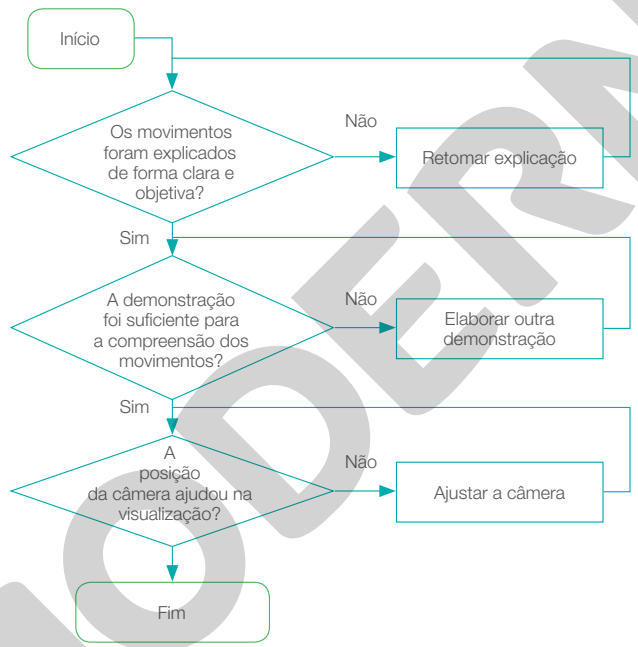
Fala aí!

Como foi avaliar de forma crítica o trabalho dos colegas? E como foi ser avaliado por eles? O processo de avaliação ajudou no aperfeiçoamento de sua proposta? Fala aí! Descobriu como é avaliar?

Fala aí! Promova algumas reflexões sobre essa experiência. É importante que os alunos procurem considerar as sugestões que receberam para melhorar o trabalho deles e, com isso, entender como funciona uma avaliação crítica.

É lógico!

A ficha pode se transformar em um algoritmo para uma autoavaliação prévia. Veja:



Atividade 4 – Descobrindo como ensinar a dançar

Depois que receberem o retorno das fichas avaliativas, é hora de finalizar as oficinas. Façam os ajustes necessários e organizem, durante a aula, um ensaio do que produziram. Esse exercício funcionará como uma preparação prática para a etapa seguinte, de forma que vocês poderão calcular o tempo médio de cada grupo ou mesmo estabelecer previamente qual deve ser a duração de cada oficina.

Como no vídeo vocês explicaram apenas três passos, agora devem incorporar novas evoluções. Escolham quais movimentos vão incluir e sigam o mesmo formato que propuseram no vídeo. Dependendo da complexidade da dança escolhida, esse número pode variar. Por isso, definam esses ajustes com o professor, considerando o próprio contexto.

Nesse momento, elaborem de maneira prévia uma *playlist* com as músicas que pretendem utilizar no dia do evento.

Atividade 5. Auxilie os alunos a organizar as oficinas, considerando não só a participação da comunidade externa, mas também a interna: alunos de outras turmas, funcionários e professores. O evento é também uma oportunidade de integração e de compartilhar experiências. Esteja presente nas oficinas para dar todo o apoio necessário, além de auxiliá-los no caso de possíveis imprevistos e dificuldades.

Tá ligado!

A seção **Expressão** do capítulo 2 desta unidade também propõe um grande evento coletivo. Será que aquela experiência de organização poderia contribuir para esta?

Atividade 5 – Descobrindo como organizar as oficinas

Após os momentos de testes, é hora de organizar as oficinas. Dividam-se em equipes de trabalho de acordo com as atribuições a seguir. Vocês podem aproveitar as mesmas equipes já organizadas nas etapas anteriores, para facilitar o trabalho.

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

Roda de conversa da vivência. Abra espaço para os alunos compartilharem suas experiências pessoais com as danças de salão, envolvendo desde os momentos iniciais de descoberta com as pesquisas até as vivências e a organização e execução das oficinas. Não se esqueça de conversar sobre os elementos que dão base à dança de salão, como o ritmo e a condução, além de discutir como eles avaliaram o processo de aprendizagem dessas manifestações no decorrer das aulas.

Equipe 1 – Divulgação e convite à comunidade: os alunos dessa frente ficarão responsáveis por fazer cartazes (inclusive digitais), fôlderes e convites para a comunidade. O material de divulgação precisa conter a data, o local, o título do evento (decidido coletivamente), o horário e o que mais for necessário. Essas informações devem ser combinadas previamente com a direção da escola.

Equipe 2 – Organização dos espaços: os responsáveis deverão avaliar quais espaços da escola poderão ser utilizados (quadra, pátio, salas etc.) e organizá-los previamente (efetuando reservas, retirando materiais que atrapalhem a movimentação, entre outros). Além disso, devem preparar os aparelhos de som, separar microfones e pilhas (caso sejam necessários e estejam disponíveis na escola), e organizar e testar as músicas das *playlists* que serão utilizadas pelos grupos.

Equipe 3 – Inscrições: a equipe responsável irá organizar os participantes de cada uma das oficinas. É importante que as inscrições sejam realizadas já em pares. No entanto, na hora do evento, também é possível formar duplas entre os inscritos remanescentes. Estabeleçam estratégias para receber essas inscrições de maneira prévia, para que seja possível avaliar as condições de realização das oficinas considerando a quantidade de interessados. Essa informação será crucial para que vocês estabeleçam o formato do evento, isto é, se as oficinas acontecerão no mesmo horário ou em momentos específicos (conforme o item Equipe 4, a seguir).

Equipe 4 – Cronograma: os responsáveis vão organizar os horários de cada oficina, além de monitorar a divisão dos inscritos, para que nenhuma oficina fique ociosa. Uma possibilidade é propor um rodízio dos participantes entre todas as oficinas, o que evita problemas relacionados ao número de inscritos. De qualquer forma, procurem avaliar o melhor modelo para o contexto da turma. Procurem também avaliar se é viável sobrepor atividades, isto é, colocar duas oficinas no mesmo horário, por exemplo, ou deixar cada grupo com um momento exclusivo. Para tanto, é necessário checar se a escola possui mais de um espaço, além de materiais disponíveis para serem divididos. Essa equipe será fundamental no dia do evento, para auxiliar na coordenação dos horários, e seus membros devem ficar atentos para não se descuidarem do momento em que a oficina do seu grupo será desenvolvida.

Equipe 5 – Registro e imprensa: os responsáveis por essa frente registrarão as oficinas em fotos e/ou vídeos, bem como entrevistarão alguns participantes, buscando saber sua opinião sobre as experiências de descoberta que tiveram durante o evento. Essa equipe também precisará ficar atenta e gerenciar bem as tarefas para estar disponível no momento de sua oficina.

Depois que estiver tudo organizado, desenvolvam as oficinas na escola e aproveitem o momento para trocar experiências e se divertir.

Roda de conversa da vivência

Considerem todo o processo de trabalho com as danças de salão nesta unidade. Em seguida, conversem sobre as questões propostas. Respostas pessoais.

1. Cite pontos positivos e negativos que aconteceram ao longo de toda essa experiência. Sobre os aspectos negativos, como seria possível minimizá-los?
2. Sobre as oficinas, como foi a participação da comunidade (interna e externa)? Compartilhem alguns dados da equipe de imprensa. Em caso de baixa participação, o que poderia ser feito para mudar o cenário?
3. Sobre a dança de salão pela qual seu grupo ficou responsável: o que foi mais marcante aprender sobre ela?
4. Descreva como foi a experiência de explorar a dança de salão com um viés de lazer e socialização.

Dica de professor

Sobre a organização das oficinas, não se preocupem em ensinar muitos passos ou investir na complexidade deles. Pelo contrário, esse espaço foi pensado para que vocês pudessem descobrir novas possibilidades com as danças de salão e compartilhá-las com a comunidade. Então, procurem selecionar os passos mais simples, começando pelos básicos e suas variações. Durante as vivências, estimulem os participantes a dançar pelo espaço, promovam trocas de pares, tragam músicas mais lentas e mais aceleradas, entre outras estratégias que podem enriquecer essa experiência. Ao final, vocês podem também criar um momento livre para que os participantes experimentem, de modo descontraído, o que aprenderam. Enfim, a proposta é que seja divertido descobrir novas possibilidades de dançar, usufruindo esses saberes para o lazer e a socialização.

Recado final

As danças de salão têm ganhado amplo espaço em quadros televisivos nos últimos anos, transformando, na maioria das vezes, a prática em um espetáculo competitivo. Com isso, cria-se um imaginário social de que a dança se resume a grandes acrobacias e a movimentos complexos. Se, por um lado, essa ideia causa encantamento, por outro, pode nos distanciar da dança. Assim, entendemos que é importante refletir criticamente sobre os usos que a mídia faz da dança, mas sem deixar de apreciar essa prática e de aproveitar suas possibilidades no contexto do lazer, da socialização e da saúde. Esperamos que as aulas tenham levantado algumas dessas possibilidades e que você considere as danças de salão como mais uma oportunidade de se apropriar da cultura corporal de movimento e de seus saberes.

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

MODERNA

Especial Enem

Cada volume da coleção trata de um aspecto importante para a produção de textos no gênero solicitado nas provas de redação do Enem. As atividades elaboradas devem levar os alunos à compreensão das exigências da prova e à prática das habilidades necessárias para realizá-la de forma eficiente. Neste volume, enfocaremos a coesão textual, aspecto avaliado na Competência IV do Enem. Veja mais informações sobre o Enem no **Suplemento para o professor**.

A coesão do texto

Optamos por tratar dos aspectos de coesão referencial por meio de hipertextos. Em "Se eu quiser aprender mais", trataremos do uso dos chamados "operadores argumentativos". Para se aprofundar no estudo da coesão e da argumentatividade dos textos, recomendamos a leitura dos livros da professora Ingedore G. Villaça Koch, em especial *A coesão textual* (São Paulo: Contexto, 2010) e *Argumentação e linguagem* (São Paulo: Cortez, 2011 p. 101 a 107).

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.

Como você estudou, a coesão textual é um aspecto fundamental de qualquer texto e, por isso, é um dos critérios de avaliação das produções textuais. No Enem, são observados os recursos empregados para retomar elementos mencionados ou inserir aqueles que serão tratados adiante, além daqueles usados para articular palavras ou enunciados, estabelecendo relações de sentido e fazendo o texto progredir.

O texto a seguir foi produzido em resposta à proposta de 2018, cujo tema era "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet", e recebeu a nota máxima. Leia alguns comentários sobre a condução do tema na introdução, nos parágrafos argumentativos e na conclusão e observe como os recursos de coesão foram usados para retomar dados e estabelecer relações de sentido.

O autor introduz o tema expondo a opinião de uma autoridade e, em seguida, mostra sua inadequação parcial ao contexto contemporâneo. Essa citação será retomada no texto.

Para o pensador francês Pierre Bourdieu, "aquilo que foi criado para ser um instrumento de democracia não deve ser convertido em uma ferramenta de manipulação". **Essa** visão, embora correta, não é efetivada no hodierno cenário global, sobretudo no Brasil, posto que se tornou frequente a manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet, nas diversas relações cotidianas. Isso ocorre, ora em função do despreparo civil, ora pela inação das esferas governamentais para conter **esse** dilema. Assim, hão de ser analisados **tais** fatores, a fim de que se possa liquidá-los de maneira eficaz.

Os pronomes demonstrativos este, esse e aquele (e suas flexões) são muito usados para retomar ideias. Eles podem aparecer sozinhos ou acompanhados de substantivos que, muitas vezes, remetem à ideia retomada de maneira genérica, como ocorre em "essa visão". Veja destacados em verde outros casos como este.

A tese do texto aponta dois problemas a serem combatidos para resolver a manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet. Esses serão os tópicos desenvolvidos nos parágrafos argumentativos e resolvidos com a proposta de intervenção. Acompanhe essa relação observando as tarjas coloridas no texto.

A priori, é imperioso destacar que a manipulação da conduta dos usuários, pelo controle dos seus dados nas plataformas virtuais, é fruto do despreparo civil para lidar com a influência das tecnologias. Isso porque, mediante a ausência de uma orientação adequada, os indivíduos são expostos, cotidianamente, a conteúdos selecionados por algoritmos que direcionam os materiais, segundo os gostos pessoais. **Esse** panoram se evidencia, por exemplo, quando se observa a elaboração de um "ranking" diário de informações em plataformas digitais como "Twitter", em que o grau de relevância da disposição de conteúdos já é pré-determinado. Logo, é necessária a alteração d**esse** quadro, que vai de encontro à possibilidade de escolha inerente ao homem.

Tal também é um pronome demonstrativo. Observe seu uso destacado em vermelho.
2. Qual é a função da expressão "tais fatores", nesse parágrafo?
3. Que outro recurso foi empregado para o mesmo fim?

1. Ao fazer a retomada, o autor utiliza a palavra "dilema", que não havia aparecido no texto. Que sentido específico ela acrescenta à retomada?

A palavra "dilema" indica que a manipulação do controle do comportamento dos usuários de internet é um problema que precisa ser resolvido, embora sua resolução não esteja clara.

Chame a atenção para o fato de que, mesmo em redações nota mil, existem eventuais imprecisões, como a grafia incorreta de *predeterminado*.

2. A expressão retoma, de modo sintético, as informações "despreparo civil" e "inação das esferas governamentais".
3. O pronome pessoal "os".

Outrossim, é imperativo pontuar que a manipulação dos atos de usuários da internet, devido ao controle de dados d**esse** público, deriva, ainda, da baixa atuação dos setores governamentais, no que concerne à criação de mecanismos que coíbam **tais** recorrências. Isso se torna mais claro, por exemplo, ao se observar o recente cenário das eleições ocorridas em países da América Latina, como Colômbia, México e Brasil, em que a difusão desordenada de informações equivocadas, sem efetivas intervenções do Estado, induziu o comportamento do eleitor. Ora, se um governo se omite diante uma questão tão importante, entende-se, então, o porquê de sua continuação. Desse modo, faz-se mister a reformulação d**essa** postura estatal de forma urgente.

Governamentais e estatal; governo e Estado; atuação e intervenções.

A palavra "público" foi usada, nesse contexto, como equivalente a "usuários da internet". Funciona como um hiperônimo por ser um termo com sentido mais amplo do que o termo que retoma.
4. Quais termos nesse parágrafo foram usados como sinônimos?

O substantivo "questão" e o pronome possessivo "sua".

5. Essa ideia é retomada no mesmo parágrafo por meio de dois diferentes recursos. Quais são eles?

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

Depreende-se, portanto, a necessidade de se combater a manipulação do comportamento dos usuários pelo controle de dados na internet. Para tanto, cabe ao Ministério da Educação — ramo do Estado responsável pela formação civil — inserir, nas escolas, desde a tenra idade, a disciplina de Educação Digital, de cunho obrigatório em função da sua necessidade, além de difundir campanhas instrucionais, por meio das mídias de grande alcance, para que o sujeito aja corretamente segundo as próprias necessidades e escolhas. Ademais, o Governo Central deve impor sanções a empresas, em especial as virtuais, que criam perfis de usuários para influenciar suas condutas, por via da instauração de Secretarias planejadas para a atuação no ambiente digital, uma vez que **tais** plataformas carecem de fiscalizações efetivas, com o fito de minorar o controle de comportamentos por particulares. Quiçá, assim, **tal** hiato reverter-se-á, sobretudo na perspectiva tupiniquim, fazendo jus, deveras, àquilo que foi apregoado pelo pensador francês Bourdieu.

CARVALHO, David Klinsman Santos de. Disponível em: <https://s1.static.brasilescola.uol.com.br/vestibular/arquivos/cartilha-redacao-a-mil-2018.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

O candidato deve apresentar uma ou mais propostas de intervenção compostas de ação a ser realizada, agente responsável por ela, modo de implementação e efeitos esperados. Observe que as soluções se associam diretamente aos problemas que foram analisados.

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.

Por meio do pronome demonstrativo *aquilo*, o autor retoma a ideia que apresentou no início do texto.

6. O que significa a palavra *hiato*? O que o termo retoma nesse contexto?

A construção de um texto coeso contribui para demonstrar que você elaborou um **projeto de texto** em que as diferentes partes se articulam para atingir seu objetivo. A execução organizada e estratégica desse projeto, associada a um bom grau de desenvolvimento das informações, garante a autonomia do texto. Essa autonomia é o que chamamos de **autoria**.

SE EU QUISER APRENDER +

Os **operadores argumentativos** são recursos de coesão que encadeiam os enunciados e estruturam o texto para garantir seu propósito argumentativo. Estude-os respondendo às questões a seguir.

1. **No segundo período do primeiro parágrafo, o autor emprega o operador argumentativo "embora". Que posicionamento esse operador explicita em relação às ideias de Pierre Bourdieu?**
2. **No último período do parágrafo, o autor afirma, utilizando um operador argumentativo, que a argumentação sobre o tema tem uma finalidade. Que expressão indica isso? Qual é a finalidade apontada? Que outro operador argumentativo poderia ser empregado com a mesma função?**

Sabia?

A expressão *posto que* foi empregada no primeiro parágrafo para introduzir uma relação de causa, tendo o mesmo valor de *já que*. Originalmente, a expressão tem valor concessivo, sendo equivalente de *embora*. Alguns linguistas já validam seu uso para indicar causa no português brasileiro, mas ainda há ressalvas.

3. **No trecho "Isso ocorre, ora em função do despreparo civil, ora pela inação das esferas governamentais para conter esse dilema", empregou-se o operador argumentativo "ora". Ele associa informações que levam a conclusões diferentes? Explique sua resposta.**
4. **Para iniciar o segundo parágrafo de seu texto, o autor utiliza, de forma imprecisa, a expressão "a priori". Em geral, ela é usada para apresentar um pressuposto, como ocorre, por exemplo, em "A priori, somos capazes de escolher". Qual é o sentido pretendido pelo autor nesse caso? Qual palavra poderia substituí-lo?**

Dica de professor

O operador argumentativo **embora** tem valor concessivo, isto é, ele indica a admissão da informação expressa por uma oração subordinada, ao mesmo tempo que a contrapõe à informação expressa pela oração principal. Há outros operadores que exprimem o mesmo valor, como "apesar de", "mesmo que", "ainda que" etc. Eles são especialmente úteis para a construção de contra-argumentos, uma forma de incorporar argumentos contrários aos seus para rebatê-los.

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

MODERNA

5a. O período introduz uma explicação ou justificativa para a afirmação anterior de que a manipulação do comportamento de usuários da internet é "fruto do despreparo civil". A palavra *porque* explicita tal relação.

7. O último período apresenta uma conclusão do argumento desenvolvido ao longo do parágrafo: é necessário que a "postura estatal" seja modificada, já que permitiu que informações falsas influenciassem o comportamento de eleitores.

5. Releia este trecho do segundo parágrafo:

Isso porque, mediante a ausência de uma orientação adequada, os indivíduos são expostos, cotidianamente, a conteúdos selecionados por algoritmos que direcionam os materiais, segundo os gostos pessoais.

a) Qual é a função desse período em relação ao anterior? Qual palavra explicita essa função?

8. O operador argumentativo "portanto" indica que as ideias apresentadas serão a conclusão dos argumentos desenvolvidos ao longo do texto.

b) O que pode explicar a opção do autor por não unir os dois períodos diretamente usando o operador "porque"?

É provável que o autor tenha optado por separar os períodos considerando que o período resultante ficaria muito longo.

6. Ao iniciar o terceiro parágrafo, o autor emprega o advérbio "outrossim", que expressa equivalência entre duas ideias. Aponte uma palavra ou expressão que poderia substituí-lo. "Da mesma forma", "igualmente" etc.

7. O último período do terceiro parágrafo é introduzido pelo operador argumentativo "desse modo". Explique qual é a relação estabelecida entre a ideia apresentada nesse período e o argumento desenvolvido ao longo do parágrafo.

8. No início do último parágrafo, o autor emprega o operador argumentativo "portanto". O que esse operador indica sobre as ideias que serão apresentadas?

9. A apresentação de uma proposta de intervenção exige a firme articulação das informações obrigatórias. Releia o seguinte trecho:

Ademais, o Governo Central deve impor sanções a empresas, em especial as virtuais, que criam perfis de usuários **para** influenciar suas condutas, **por via da** instauração de Secretarias planejadas para a atuação no ambiente digital, **uma vez que** tais plataformas carecem de fiscalizações efetivas, **com o fito de** minorar o controle de comportamentos por particulares.

a) Identifique os elementos referentes à:

- descrição da ação;
- identificação de um agente responsável por sua execução;
- explicação da maneira como a ação deve ser realizada;
- explicitação dos efeitos esperados dessa ação.

b) Observe os operadores argumentativos em destaque no texto e apresente outros que poderiam substituí-los expressando o mesmo valor semântico.

9a. Descrição da ação: impor sanções a empresas que criam perfis de usuários para influenciar condutas.
Identificação de um agente responsável por sua execução: Governo Central.
Explicação da maneira como a ação deve ser realizada: instauração de Secretarias planejadas para fiscalizar o ambiente digital.
Explicitação dos efeitos esperados dessa ação: minorar o controle de comportamentos por particulares.

Lembra?

O operador argumentativo "desse modo" expressa conclusão. Há outros operadores com o mesmo sentido, como "assim", "dessa forma", "portanto" etc.

É lógico!

A questão 9 solicita que você decomponha a conclusão para observar como foi executada cada uma das partes obrigatórias da proposta de intervenção. Essa observação das partes favorece a construção de uma visão mais eficiente do conjunto.

9b. Sugestão, respectivamente: Além disso; com objetivo de; por meio de; já que; para. Há inúmeras possibilidades de combinações. Oriente os alunos a tentar reconhecer os valores dos conectivos (respectivamente: adição; finalidade; meio; explicação; finalidade) e, então, buscar substitutos. Aponte que é importante que haja variedade no uso dos conectivos, mas que também é interessante evitar conectivos excessivamente rebuscados, que podem dificultar a compreensão dos leitores.

Desafio de linguagem

Volte a ler o trecho destacado na atividade 9 e observe que a longa sequência de informações articuladas resultou em um período que oferece dificuldade à compreensão. Você tem dois desafios: 1. Sugira uma nova redação apenas alterando a ordem dos blocos; 2. Reelabore o trecho segmentando-o de forma diferente. Faça as alterações que julgue necessárias.

Desafio de linguagem. Sugestões:
1. ***Ademais, com o fito*** de *minorar o controle de comportamentos por particulares, o Governo Central deve impor,* ***por via da*** *instauração de Secretarias planejadas para a atuação no ambiente digital, sanções a empresas, em especial as virtuais, que criam perfis de usuários* ***para*** *influenciar suas condutas,* ***uma vez que*** *tais plataformas carecem de fiscalizações efetivas.*
2. ***Ademais, com o fito*** de *minorar o controle de comportamentos por particulares, o Governo Central deve impor sanções a empresas, em especial as virtuais, que criam perfis de usuários* ***para*** *influenciar suas condutas. Isso pode ser feito* ***por via*** *da instauração de Secretarias planejadas para a atuação no ambiente digital,* ***uma vez que*** *tais plataformas carecem de fiscalizações efetivas.*

A maneira como os alunos manipulam os blocos de informações revela quão precisa é a compreensão dos valores semânticos dos operadores argumentativos em uso. O deslocamento inadequado promoverá alterações significativas no sentido, deturpando aquilo que se pretende expressar. Problemas na segmentação podem, igualmente, resultar em estruturas sintáticas incompletas ou em relações de sentido inadequadas. Sugerimos que uma reformulação seja anotada na lousa ou projetada para que os alunos observem os efeitos produzidos pelas mudanças.

EXPERIMENTANDO SIMULAR UMA REDAÇÃO DO ENEM

Apresentamos nesta proposta, como ao longo de todo o livro, orientações para a escrita e avaliação do texto. Se entender que seus alunos já desenvolveram as habilidades relativas ao processo de planejamento e elaboração, dispense-os da leitura das orientações. O tema de redação proposto dialoga com os objetivos relativos à Competência Específica 7.

TEXTOS MOTIVADORES

Texto 1

No espaço interconectado e estruturado por redes da internet existe a possibilidade do desenvolvimento de práticas colaborativas e interativas que ajudam a construção do capital social, promovendo ações que fomentam a confiança, a reciprocidade e a criação, como o fortalecimento de redes sociais. Um exemplo de cibercultura colaborativa é a Wikipédia, enciclopédia digital coletiva construída com a colaboração dos seus usuários. Outro exemplo é a popularidade das principais redes sociais da internet, especialmente o Facebook e o Twitter, responsáveis por produzir novas formas de sociabilidade, que são tecidas dentro do ambiente virtual, caracterizado por interação e compartilhamento de conteúdos, formando uma cultura da interatividade.

ARAUJO, Rafael de Paula Aguiar; PENTEADO, Cláudio Luis Camargo; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos. Democracia digital e experiências de e-participação: webativismo e políticas públicas. Hist. cienc. saude-Manguinhos, v. 22 supl. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702015000500004>. Acesso em 23 jun. 2020.

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

Texto 2

"Nenhum tópico – de celebridades a mudança climática – está imune ao comentário público. Nenhuma atividade – de compartilhar fotos das férias a comprar maquiagem ou ler periódicos científicos – está isenta da barulheira das seções de comentários. As redes sociais se tornaram nada mais do que infinitas seções de comentários", escreveu [o psicólogo americano Devon Price], em 22 de maio de 2019 [...].

Entram nessa cultura os milhares de críticas de leitores que não leram as postagens que estão comentando, as réplicas de autores que não notaram que estão conversando com robôs, as tréplicas de amigos (ou inimigos) de determinado assunto que, no fundo, ninguém domina direito. O ritmo é o mais acelerado possível, antes que alguém "lacre" e a "treta" esfrie e caia no esquecimento.

SAYURI, Juliana. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/05/31/Por-que-queremos-comentar-tudo-na-internet>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Texto 3

WILL LEITE

LEITE, William. Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/entendedor-anonimo>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Texto 4

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO FHC

[...]

A figura mostra a interação de 12 milhões de brasileiros com as 500 páginas [mais relevantes sobre política em uma rede social]. As bolinhas pintadas de azul formam um agrupamento de páginas muito próximas: as mesmas pessoas curtiram *posts* dessas páginas. Esse agrupamento está muito distante daquele pintado de vermelho, indicando que quem curte *posts* das páginas pintadas de azul não curte *posts* daquelas pintadas de vermelho.

Fundação FHC. Disponível em: <https://medium.com/funda%C3%A7%C3%A3o-fhc/a-polariza%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica-e-como-ela-ocorre-nas-redes-sociais-4ae04a90883f>. Acesso em: 23 jun. 2020. (Adaptado).

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

Proposta de redação

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Os desafios para o estabelecimento do diálogo democrático em redes sociais", 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

A escrita de textos eficientes exige esforço. Frequentemente, são necessárias diversas releituras e reformulações até que se chegue a uma forma final. No entanto, em situações de provas como as do Enem e de vestibulares, o tempo para a escrita é limitado. Por isso, é fundamental aprender a planejar seu texto. Como você viu, é considerado texto com autoria aquele que tem um projeto estratégico, cumprido de maneira organizada e consistente, que dificilmente será alcançado se você partir para a escrita sem ter definido o conteúdo do texto e a sequência de sua apresentação.

1. Na folha de rascunho, registre o tema de que você deve tratar. Todas as informações selecionadas para o texto precisam se referir diretamente a ele. Caso contrário, você poderá tangenciar, isto é, tratar o tema de forma secundária. É o que aconteceria, por exemplo, se você tratasse das discussões ideológicas de figuras públicas na mídia; ainda que estivesse se ferindo ao conflito de ideias, não estaria tratando das redes sociais e da incorporação das vozes das pessoas comuns.
2. Faça um registro inicial com todas as informações que você julga pertinentes para o tratamento do tema. Em seguida, reflita sobre elas para chegar a uma tese, ou seja, uma formulação em que você explicite um posicionamento sobre o tema.
3. Tendo a tese como referência, leia as informações que você anotou e selecione as mais interessantes para sustentar seu posicionamento. Depois, distribua-as em dois ou três parágrafos argumentativos, de forma que as informações de um mesmo parágrafo sirvam para a construção de um mesmo argumento. Lembre-se dos destaques feitos no texto estudado no início do capítulo: cada parágrafo argumentativo retoma e desenvolve um aspecto da tese.
4. Planeje sua conclusão, definindo como vai introduzir sua proposta de intervenção, retomando as informações apresentadas. Lembre-se de que ela deve incluir a descrição de uma ação, a identificação de um agente responsável por sua execução, uma explicação da maneira como a ação deve ser realizada e uma explicitação dos efeitos dela esperados.
5. Rascunhe os parágrafos que julgar mais difíceis de escrever, atentando para o uso dos operadores argumentativos. Lembre-se de que a ideia é evitar que você precise fazer correções significativas após a escrita do texto. Releia esses parágrafos e verifique se os operadores foram empregados com precisão, ou seja, se eles realmente expressam as relações pretendidas entre as ideias. Verifique também se você não repete de maneira excessiva os mesmos operadores. Nesse caso, procure substituí-los por outros de sentido equivalente.

Momento de elaborar

Ao redigir sua redação, é esperado que você faça pequenas correções em relação a seu planejamento. Mas cuidado para não desviar demais em relação àquilo que foi planejado, já que isso implica um risco para sua estratégia ou mesmo para a continuidade das ideias do texto. Se achar que uma mudança significativa é necessária, volte ao planejamento e faça as alterações lá, avaliando o impacto que terão sobre o projeto todo.

Dica de professor

Um texto com bom repertório de operadores argumentativos é aquele que realiza com precisão as articulações, estabelecendo relações de sentido adequadas e variadas. O escritor se vale de relações de causa, consequência, conclusão, tempo, condição etc. Isso não significa que se deve buscar o rebuscamento do estilo, traduzido na seleção de termos de uso raro ou no uso excessivo deles, prejudicando a fluência da leitura e a compreensão do que está sendo dito.

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

MODERNA

1. Escreva a introdução do texto. Garanta que sua tese esteja exposta de maneira clara.
2. Escreva os parágrafos argumentativos, prestando atenção ao fato de que as informações selecionadas devem ser utilizadas para sustentar seu posicionamento. Se isso não for feito, o texto será expositivo e não argumentativo, que é o tipo exigido na prova.
3. Elabore o parágrafo de conclusão. Cuide, especialmente, da maneira como você articula os vários elementos necessários à proposta de intervenção.
4. Realize uma leitura atenta do texto para avaliar como foram usados os recursos coesivos. Espera-se que você apresente um repertório diversificado e capaz de articular as partes garantindo o movimento argumentativo.

Momento de revisar

Após a escrita do texto, sugerimos que faça duas releituras para revisá-lo, com propósitos diferentes. A primeira leitura deve verificar se há falhas na construção sintática, como períodos interrompidos, orações subordinadas isoladas, trechos truncados etc. A segunda leitura deve corrigir desvios ortográficos e gramaticais, como falhas de concordância e regência.

É lógico!

A forma de revisão sugerida implica o procedimento da decomposição. Você deve analisar, separadamente, a fluência do texto, a fim de observar problemas na segmentação, na pontuação e na organização sintática, e o domínio da modalidade escrita formal. A separação favorece a resolução mais precisa das falhas relativas a cada um dos aspectos.

Momento de avaliar

Troque o texto com um colega para a avaliação. Vocês vão realizar três leituras com objetivos distintos:

- Na primeira, devem comentar os aspectos indicados nesta grade.

1	A introdução apresenta informações pertinentes para o tratamento do tema?
2	O texto apresenta, de maneira clara, sua tese?
3	Os parágrafos que desenvolvem a tese têm caráter argumentativo?
4	Os argumentos foram desenvolvidos de maneira completa, sem que haja lacunas de informação?
5	A conclusão do texto dialoga com os argumentos desenvolvidos?
6	A proposta de intervenção é desenvolvida de maneira completa?
7	A proposta de intervenção responde aos problemas discutidos ao longo do texto?
8	A linguagem empregada é compatível com a situação comunicativa?

- Na segunda, devem avaliar a qualidade da revisão, apontando eventuais desvios gramaticais ou falhas sintáticas.
- Na terceira, devem observar se o texto realiza com adequação as retomadas necessárias para garantir sua coesão e se os operadores argumentativos são diversificados e foram empregados com precisão. Procurem grifar os operadores argumentativos para melhor análise.

Façam anotações a lápis, diretamente na folha da redação, para depois as apresentar ao colega.

Momento de reescrever

A reescrita é uma ferramenta importante para que você identifique suas falhas e desenvolva estratégias para corrigi-las e, em futuras produções, evitá-las. Leia com atenção os apontamentos feitos por seu colega e, se necessário, discuta-os com ele. Então, reescreva seu texto.

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 contar quem eu sou

Capítulo 1 – Arte – Quando o teatro fala de seus criadores			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente escrevesse uma carta?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de cartas que compõem o espetáculo *220 cartas de amor*, de Renato Farias. **2:** Leitura de trecho de texto teatral de *Festa de separação – um documentário cênico*, de Felipe Teixeira Pinto e Janaina Leite. Discussão sobre o comentário de Felipe Teixeira Pinto e Janaina Leite acerca das relações entre ficção e realidade.	Escrita de carta para si.	Realização de um experimento cênico autobiográfico.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre si e sobre a história e a memória familiares. Reconhecer a importância da alteridade na expressão autobiográfica. Entrar em contato com obra de teatro documentário, reconhecendo suas premissas e seus objetivos. Refletir sobre a importância da ficção e das narrativas, em especial das narrativas sobre si, para apreender suas próprias experiências.	Refletir sobre sua própria trajetória, sobre o presente e sobre suas projeções para o futuro.	Selecionar objetos pessoais significativos para definir assuntos ou temas a serem tratados no experimento cênico. Refletir sobre as transformações e aprendizagens da adolescência. Compor um acervo coletivo de objetos pessoais e, a partir dele, escrever um roteiro de encenação com comentários sobre os objetos selecionados. Apresentar as cenas ao restante da turma.
Principal(is) justificativa(s)	Aumentar repertório de gêneros e obras artísticas contemporâneas para ampliar as possibilidades de fruição e apreciação. Sensibilizar em relação a trajetórias e experiências pessoais. Reconhecer a importância das narrativas sobre si para a construção e apreensão das experiências.	Exercitar escrita para apresentação de si. Aguçar a sensibilidade para compreensão das próprias experiências.	Engajar-se em prática cênica coletiva e autobiográfica, apresentando-se e refletindo sobre as experiências da adolescência.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 8 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 / **E se a gente escrevesse uma carta?:** EM13LGG301 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG103, EM13LGG302 / **Expressão:** EM13LGG301, EM13LGG603 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601 / **Fala aí! (1):** EM13LGG302, EM13LGG702 / **Fala aí! (2):** EM13LGG302		

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Eu para os outros					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando escrever uma carta de motivação Bate-papo de respeito Experimentando fazer um videocurrículo**	**E se a gente fotografasse? E se a gente fizesse um *gif* autobiográfico?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de editais de processo seletivo da Fundação Getúlio Vargas e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **2:** Leitura e análise de carta de motivação escrita pela estudante Giselle Fernanda C. de Barros. **3:** Observação e análise de videocurrículos de Dayana Rafaela A. Santos e Wane Evelyn S. da Costa.	Análise de carta de motivação da estudante Giselle Fernanda C. de Barros. Escrita de parágrafo de introdução de carta de motivação.	Escrita de carta de motivação. Discussão sobre o comentário do escritor japonês Haruki Murakami sobre a apresentação de si. Produção de um videocurrículo.	Produção de álbum de fotografias. Produção de *gif* autobiográfico.	Produção de fotografias que reúnam objetos pessoais. Montagem de livro de fotografias representativas dos colegas de Ensino Médio.

Principal(is) objetivo(s)	Identificar aspectos da circulação de textos do gênero edital, bem como as funções cumpridas por eles. Reconhecer as motivações para a exigência de cartas de motivação em processos seletivos. Analisar aspectos temáticos e composicionais das cartas de motivação. Analisar recursos de semioses diversas empregados em videocurrículos, avaliando sua adequação aos objetivos do texto.	Analisar estratégias de construção da imagem do enunciado em carta de motivação. Empregar formas de interlocução em parágrafo de carta de motivação.	Refletir sobre percursos individuais e projetos de vida. Selecionar dados e formular estratégias eficientes para os objetivos da carta de motivação. Escrever carta de motivação, empregando linguagem adequada. Debater sobre formas de apresentação de si, considerando diferentes objetivos e interlocutores, bem como as dificuldades envolvidas no processo. Planejar, gravar e editar videocurrículo, empregando recursos multissemióticos adequados e eficientes para os objetivos do texto e utilizando ferramentas digitais de edição.	Selecionar e fotografar detalhes do espaço e discutir as escolhas, relacionando-as a traços de personalidade. Selecionar imagens de si de forma a destacar características pessoais e ordená-las de forma a construir uma narrativa sobre si. Utilizar *software* de edição de *gifs* para animação das imagens.	Selecionar e reunir objetos pessoais representativos para montagem de uma fotografia. Reunir as fotografias produzidas em um livro da turma, como forma de registro e lembrança do Ensino Médio.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer gêneros importantes para a consolidação de projetos profissionais.	Apropriar-se de recursos linguísticos para apresentação pessoal.	Refletir sobre trajetória de formação e possibilidades profissionais. Exercitar escrita para apresentação pessoal em carta de motivação. Apresentar-se por meio de videocurrículo, apropriando-se dos recursos multissemióticos pertinentes.	Aguçar a sensibilidade para reflexão sobre si. Apresentar-se por meio de *gif*, apropriando-se das ferramentas e dos recursos pertinentes ao gênero e aos objetivos.	Compartilhar, por meio de fotografias, gostos e interesses pessoais. Criar objeto para recordação do período do Ensino Médio.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 / **E se a gente fotografasse?:** EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301 (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **Inspira?:** EM13LGG302 (EM13LP20 – CE 2, 3) / **Leituras 1, 2 e 3:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG302. **Leitura 3:** (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG401, (EM13LP10 – CE 4). / **Se eu quiser aprender +:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), EM13LGG201, (EM13LP01 – CE 2) / **Desafio de linguagem:** EM13LGG201 (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP19 – CE 3) / **Experimentando escrever uma carta de motivação:** EM13LGG101, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG201, (EM13LP02 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP19 – CE 3) / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Experimentando fazer um videocurrículo:** EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP19 – CE 3), EM13LGG401, (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG402, (EM13LP10 – CE 4), EM13LGG703, (EM13LP17 – CE 3, 7), (EM13LP18 – CE 7) / **E se a gente fizesse um *gif* autobiográfico?:** EM13LGG101, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP19 – CE 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **Expressão:** EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP19 – CE 3) / **Investigue:** EM13LGG704 / **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – As lutas na minha vida			
Seção	**Leitura e Bate-papo de respeito**	**E se a gente contasse sobre uma luta?**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura de transcrição de trecho de episódio "Terra de luta: as origens da luta no Brasil", da série Espírito de Luta, dirigido por Tadeu Jungle. Discussão de comentário do mestre de capoeira Mestre Nenel sobre as dificuldades de definição de categorização da capoeira enquanto prática corporal e manifestação cultural.	Narrativa de experiências pessoais relacionadas a práticas corporais.	Vivência de prática das lutas huka-huka, marajoara e capoeira.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir sobre as relações entre as diferentes lutas e as identidades dos povos que lhes deram origem, reconhecendo sua importância na construção e preservação destas. Sistematizar informações sobre algumas lutas brasileiras, reconhecendo seus significados e suas regras fundamentais. Debater diferentes classificações da capoeira, reconhecendo-a como forma de expressão cultural.	Narrar experiências relacionadas a dificuldades em relação a práticas corporais e esportivas, refletindo sobre o lugar delas nas trajetórias pessoais e nos projetos de vida.	Conhecer e realizar movimentos característicos das lutas huka-huka, marajoara e capoeira. Refletir sobre as representações das lutas e seu lugar no cotidiano.
Principal(is) justificativa(s)	Ampliar a compreensão das práticas corporais de luta, significando-as como formas de expressão cultural e identitária e relacionando-as a dimensões diversas da vida social.	Apresentar-se por meio da narrativa de experiências, ampliando a capacidade de expressão de si.	Apropriar-se de movimentos característicos de lutas brasileiras, ampliando o repertório de práticas corporais.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 9 / **Leitura:** EM13LGG103, EM13LGG303 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG501, EM13LGG503 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **E se a gente contasse sobre uma luta?:** EM13LGG103, EM13LGG301, EM13LGG502, EM13LGG503 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG602 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos* contemplados na unidade 1
Vida familiar e social; Trabalho; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho
Culturas juvenis contempladas na unidade 1
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 multidiáticos (*gif*); práticas de movimentos de lutas.

* 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.

Unidade 2 – A experiência do grito

Capítulo 1 – Arte – Dançar para dizer o que penso		
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividades	**1:** Apreciação e análise de *teaser* da obra *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Discussão sobre comentário de Márcio Greyk, diretor do grupo Zumb.boys, sobre o "roubo do possível" e a capacidade de denúncia social da arte. **2:** Apreciação e análise do *teaser* da obra *Nêgo (eu.ele.nós.tudo preto)*, apresentada nos Estados Unidos pela Companhia Urbana de Dança.	Realização de jogo de dança *breaking*.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com a dança *breaking*, reconhecendo seus movimentos característicos e compreendendo sua interação com o ambiente e o público. Conhecer o movimento *hip-hop* e suas diferentes manifestações artísticas, em especial o *breaking*. Debater a falta de recursos e mecanismos que possibilitem a autorrealização pessoal e a capacidade da arte de representar e denunciar mazelas sociais. Reconhecer o *hip-hop* e o *breaking* como formas de expressão cultural urbana. Debater formas de profissionalização da dança *breaking* e sua circulação em contextos diversos da cultura, como os palcos e a televisão.	Apropriar-se de movimentos da dança *breaking*. Relacionar movimentos da dança *breaking* à manifestação de demandas da juventude. Realizar jogo de dança e refletir sobre as relações entre os movimentos realizados e a evidenciação de posicionamentos críticos.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se da dança *breaking* e compreender os processos de legitimação dessa prática em sociedade.	Participar de processo coletivo de criação artística da dança *breaking*, consolidando os conhecimentos de seus movimentos característicos. Relacionar a dança *breaking* às dimensões cultural e política da vida social.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 9 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Inspira?:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Expressão:** EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG603, EM13LGG604	

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – A arte que provoca					
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Se eu quiser aprender + e Desafio de linguagem**	**Experimentando escrever um manifesto**	**E se a gente fizesse uma enquete?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de versos da *slammer* Cristal Rocha. **2:** Leitura e análise do conto "Curso superior", de Marcelino Freire. **3:** Leitura e análise do poema "Dançando negro", de Éle Semog. **4:** Leitura e análise de trechos do poema "Navio negreiro", de Castro Alves, e do romance "Úrsula", de Maria Firmina dos Reis. **5:** Leitura e análise de trecho de *Os lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. **6:** Leitura e análise de transcrição de conferência de José Miguel Wisnik. **7:** Leitura e análise do Manifesto da antropofagia periférica, de Sérgio Vaz. Discussão sobre a observação de Antonio Candido sobre o direito à arte e à literatura.	Comparação do emprego de recursos sonoros em *slam*, de Cristal Rocha, no poema "Dançando negro", de Éle Semog, no trecho de "Navio negreiro", de Castro Alves, e no trecho de *Os lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Construção de estrofe em oitava rima.	Escrita de manifesto sobre o interesse em relação à literatura em contextos escolares.	Elaboração de pesquisa sobre o conhecimento da literatura brasileira contemporânea.	Produção coletiva de uma competição de *slam*.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com diferentes obras da tradição literária e da literatura contemporânea em língua portuguesa. Analisar diferentes formas de apreensão da realidade de diferentes gêneros literários, percebendo peculiaridades estilísticas e estruturais. Comparar textos literários de diferentes épocas e perceber aproximações e diferenças em relação a aspectos temáticos, estruturais e estilísticos. Analisar diferentes obras, compreendendo as maneiras como se propõem a intervir em diferentes dimensões da vida social. Analisar relações de poder na circulação da literatura brasileira na contemporaneidade, bem como as disputas por legitimidade implicadas nessa circulação, e a noção de um direito à arte e à literatura.	Analisar o uso de diferentes recursos sonoros em poemas, reconhecendo sua importância na construção dos sentidos. Comparar o uso de recursos sonoros entre poemas de diferentes épocas, reconhecendo semelhanças e diferenças. Relacionar as diferenças no uso da rima aos momentos históricos, reconhecendo permanências e rupturas no emprego do recurso. Empregar, em escrita poética, os procedimentos estéticos estudados.	Definir os objetivos do manifesto e selecionar argumentos eficazes para a defesa do posicionamento adotado. Definir estratégias de construção e apresentação do texto.	Formular perguntas adequadas para aferir conhecimento sobre a literatura brasileira contemporânea e para transformar as respostas obtidas em dados numéricos. Definir os segmentos populacionais que devem compor a pesquisa. Utilizar ferramentas que permitam a coleta das informações. Compilar e analisar os dados coletados e divulgar os resultados.	Distribuir entre os alunos diferentes papéis na produção de competição de *slam*. Planejar e realizar a competição, definindo também formas de divulgação e documentação do evento. Mobilizar recursos de construção e *performance* de textos poéticos.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer diferentes obras literárias, inclusive as contemporâneas, contribuindo para a construção de repertório próprio. Exercitar o diálogo cultural e aguçar a capacidade de compreensão crítica das relações entre literatura e sociedade. Compreender a historicidade das matrizes e formas literárias.	Compreender o processo de constituição da literatura de língua portuguesa, reconhecendo a historicidade de procedimentos estéticos.	Consolidar reflexões sobre as relações entre literatura e vida social. Intervir na realidade escolar por meio da escrita de manifesto.	Apropriar-se de procedimentos de pesquisa, desenvolvendo a capacidade de formular questões adequadas ao conhecimento buscado.	Tomar parte em evento cultural de *slam* e socializar obras de autoria própria.

MOSTRA

Principal(is) justificativa(s)	Reconhecer a dimensão social, inclusive de intervenção política, de diferentes obras literárias.	Apropriar-se de procedimentos estéticos relacionados à sonoridade de poemas, ampliando as possibilidades de produção e leitura de textos.		Refletir sobre a circulação da literatura brasileira contemporânea em diferentes segmentos da população.	
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 / **Leituras 1 a 7:** EM13LGG102, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP03 – CE 1), (EM13LP04 – CE 1), (EM13LP08 – CE 1), (EM13LP52 – CE 1, 2), EM13LGG202, EM13LGG203, (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG303, EM13LGG402, (EM13LP10 – CE 4), EM13LGG601, (EM13LP48 – CE 1, 6), (EM13LP49 – CE 1, 6), EM13LGG602; EM13LGG604 / **Leituras 1, 3, 4, 5, 6 e 7:** (EM13LP13 – CE 1) / **Se eu quiser aprender +:** EM13LGG103, (EM13LP13 – CE 1), (EM13LP48 – CE 1, 6) / **Desafio de linguagem:** EM13LGG103, (EM13LP08 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP54 – 1, 3) / **Biblioteca cultural**: EM13LGG601, EM13LGG602 / **Inspira?:** EM13LGG302 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **E se a gente fizesse uma enquete?:** EM13LGG305 (EM13LP33 – CE 3), (EM13LP34 – CE 3), EM13LGG704, (EM13LP35 – CE 7) / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302; EM13LGG303 / **Experimentando escrever um manifesto:** EM13LGG102, (EM13LP02 – CE 1), (EM13LP06 – CE 1), EM13LGG301, EM13LGG302, (EM13LP05 – CE 3), (EM13LP15 – CE 1, 3), (EM13LP27 – CE 3), EM13LGG603 / **Expressão:** EM13LGG301 (EM13LP47 – CE 3, 6), (EM13LP54 – CE 1, 3) / **Investigue:** EM13LGG704 / **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Kiaaaai: o grito das lutas			
Seção	**Leitura**	**E se a gente gritasse?**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise da notícia "Série Ciência do Esporte mostra a eficiência do grito dos atletas", publicada no *site Globo Esporte*, e de trecho de *Enciclopédia ilustrada de artes marciais*, de L. G. Alvarenga.	Produção de fotografias de prática do *kiai* em um combate.	Vivência de lutas de longa distância.
Principal(is) objetivo(s)	Reconhecer a expressividade do grito em práticas corporais, bem como seu efeito sobre o desempenho de atletas. Conhecer o *kiai* e compreendê-lo enquanto prática plena de significados culturais.	Debater de forma fundamentada e respeitosa sobre problemas que exijam expressão. Compreender o *kiai* e as práticas corporais como formas de comunicação, expressão e socialização. Produzir fotografia, considerando suas características composicionais.	Conhecer diferentes lutas de longa distância, em especial o *kendo*. Conhecer e utilizar movimentos característicos do *kendo*, relacionando-os aos gritos *kiai*.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender a importância do grito como expressão corporal e reconhecer suas dimensões sociais e culturais.	Tomar parte em prática corporal, transformando-a em forma de expressão artística coletiva.	Conhecer e selecionar movimentos de lutas de longa distância. Apreender o impacto do grito sobre a *performance* corporal.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 7 / **Leitura:** EM13LGG103, EM13LGG302 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG201, EM13LGG501, EM13LGG503 / **E se a gente gritasse?** EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG603, EM13LGG703 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 2
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 2
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.

Unidade 3 – A experiência do compartilhar

Capítulo 1 – Arte – A arte de compartilhar			
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**E se a gente conhecesse mais um pouco?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Observação e análise de imagens de obras de Gordon Matta-Clark, Paula Trope e Tomas Saraceno expostas na 27ª Bienal de São Paulo. Discussão sobre a observação de Paula Trope sobre a ideia de universalidade associada ao conceito de Direitos Humanos. **2:** Observação de fotografias e vídeo do *happening Soup/No Soup*, de Rikrit Tiravanija.	Pesquisa sobre a cobertura jornalística de projetos e eventos artísticos.	Construção de maquete efêmera de representação de uma cidade utópica.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com obras de arte contemporâneas *site specific* ligadas ao espaço público e que tematizam a ideia de convívio coletivo. Refletir sobre a diferença de experiências e identidades, relacionando-a à noção de universalidade de direitos. Entrar em contato com obras de arte de caráter efêmero e que exigem engajamento do público, como os *happenings*. Compreender produção artística como forma de divulgação de conhecimentos.	Pesquisar e compartilhar a cobertura jornalística de diferentes projetos ou eventos artísticos, conhecendo-os e refletindo sobre o papel do jornalismo na difusão de obras contemporâneas, em especial obras *site specific*.	Refletir sobre a constituição de uma cidade ideal. Pesquisar, projetar e criar maquete coletivamente, distribuindo as tarefas necessárias. Organizar a exposição da maquete no espaço escolar de forma que exija o engajamento.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer diferentes formas de produção artística contemporânea, aumentando o repertório pessoal. Compreender a capacidade da arte de compartilhar e difundir conhecimentos e formas de vida.	Ampliar o conhecimento de obras contemporâneas *site specific*, contribuindo para a formação de repertório próprio.	Engajar-se em um processo coletivo de criação artística. Apropriar-se de procedimentos de arte efêmera e de engajamento com o público.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 6, 10 / **Leituras 1 e 2:** EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303 / **E se a gente conhecesse mais um pouco?:** EM13LGG601, EM13LGG704 / **Expressão:** EM13LGG301, EM13LGG603		

MODERNA

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – (Com)Partilhar					
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender +, Desafio de linguagem e Bate-papo de respeito**	**Experimentando produzir memes Experimentando ser articulista**	**E se a gente analisasse as mensagens? E se a gente fizesse uma pausa para refletir? E se a gente discutisse mais?**	**Expressão**
Atividades	1: Leitura e análise do artigo de opinião "Quando o viral vira meme: a propagação do coronavírus na internet", de Grumpy Shelly, publicado no *site Museu de memes*. 2: Leitura e análise de memes produzidos durante o período da pandemia da Covid-19 no Brasil. 3: Leitura e análise do texto "A reconstrução digital coletiva do Castelo de Shuri", publicado no jornal *Nexo*, e da transcrição de trecho de palestra de Isabela Silveira em evento TEDx.	Análise de linguagem multissemiótica e hipermidiática em ambientes digitais. Exercitar o emprego de recursos multissemióticos em postagem em ambiente digital. Discussão sobre comentário de Arthur Igreja quanto ao uso de humor em redes sociais.	Produção e socialização de memes. Escrita de artigo de opinião sobre o tema: "Redes sociais: vamos abandoná-las em breve?".	Análise de mensagens postadas em grupos de aplicativo de mensagens instantâneas. Discussão sobre aspectos éticos envolvidos no compartilhamento de conteúdos em ambientes digitais. Discussão sobre pontos positivos e negativos do uso de redes sociais.	Produção de texto ficcional formado por *prints* de tela de celular.
Principal(is) objetivo(s)	Analisar textos de diferentes gêneros que circulam em ambientes digitais e refletir sobre o tipo de circulação que esses ambientes proporcionam. Relacionar textos a suas condições de produção e a seus contextos sócio-históricos. Entrar em contato com formas de atuação em ambientes digitais para intervenção sobre a realidade social. Refletir sobre o impacto das redes sociais na vida subjetiva dos indivíduos.	Analisar o uso de recursos multissemióticos e hipermidiáticos em trocas de mensagens instantâneas, identificando efeitos de sentido produzidos por eles. Escrever um comentário sobre a postagem em rede social, empregando recursos multissemióticos de forma adequada. Debater o uso de humor em redes sociais, reconhecendo seu papel na construção da imagem do enunciador.	Identificar características composicionais dos memes. Produzir memes adequados a diferentes contextos. Selecionar memes para socialização por redes sociais. Refletir sobre o tema "Redes sociais: vamos abandoná-las em breve?", definir um posicionamento e selecionar argumentos pertinentes e eficazes para sua defesa. Escrever artigo de opinião defendendo a posição sobre o tema e utilizando o recurso de impessoalização e modalização para expressar opiniões.	Refletir sobre as experiências pessoais em grupos de aplicativos de mensagens instantâneas e analisar as interações que eles permitem. Debater escolhas éticas no compartilhamento de conteúdos em ambientes digitais. Refletir sobre o impacto das redes sociais sobre as formas de sociabilidade, reconhecendo seus pontos positivos e negativos.	Escrever texto ficcional estruturado como uma troca de mensagens instantâneas entre personagens, mantendo a coerência da produção com o suporte presumido.
Principal(is) justificativa(s)	Desenvolver atuação ética e crítica na produção e no compartilhamento de conteúdos em ambientes digitais. Reconhecer as formas de circulação de textos em ambientes digitais, bem como seu impacto sobre a sociabilidade dos indivíduos.	Apropriar-se de recursos multissemióticos para a produção de texto em redes sociais, reconhecendo seus efeitos de sentido.	Ampliar repertório de produção de textos em contextos digitais. Compartilhar textos em redes sociais de forma fundamentada. Exercitar a produção de artigo de opinião, fomentando a capacidade de argumentação fundamentada.	Fomentar a atuação ética e crítica no compartilhamento de conteúdos em ambientes digitais. Reconhecer os impactos das formas de sociabilidade proporcionadas pelas redes sociais sobre a vida dos indivíduos.	Consolidar o conhecimento sobre interações em ambientes digitais. Exercitar a atuação em ambientes digitais, utilizando recursos semióticos próprios do suporte. Engajar-se em produção autoral de texto criativo.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 5, 8, 9 / **E se a gente analisasse as mensagens?:** EM13LGG302, EM13LGG702 / **Leitura 1:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), EM13LGG303, (EM13LP05 – CE 3), EM13LGG701 (EM13LP43 – CE 7) / **Leitura 2:** EM13LGG103, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG201 (EM13LP01), EM13LGG701 (EM13LP43 – CE 7) / **Leitura 3:** EM13LGG103, (EM13LP02 – CE 1), EM13LGG701 (EM13LP43 – CE 7) / **Se eu quiser aprender +:** EM13LGG103, EM13LGG201 (EM13LP01 – CE 2), EM13LGG701 (EM13LP43 – CE 7) / **Desafio de linguagem:** EM13LGG102, (EM13LP14 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3) / **Biblioteca cultural**: EM13LGG601 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG702 / **Experimentando produzir memes:** EM13LGG301, (EM13LP15 – CE 1, 3), EM13LGG701, (EM13LP18 – CE 7), (EM13LP43 – CE 7) / **E se a gente fizesse uma pausa para refletir?:** EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG701, (EM13LP43 – CE 7) / **E se a gente discutisse mais?:** EM13LGG302, (EM13LP45 – 1, 3), EM13LGG303, EM13LGG702 / **Experimentando ser articulista:** EM13LGG101, (EM13LP07 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – 1, 3), (EM13LP45 – CE 1, 3) / **Expressão:** EM13LGG101, (EM13LP21 – CE 1, 6), EM13LGG301 (EM13LP47 – CE 3, 6), (EM13LP54 – CE 1, 3), EM13LGG703, (EM13LP18 – CE 7) / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Me concede uma dança?			
Seção	**Leitura**	**E se a gente fizesse uma coreografia?**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise de trecho do artigo "A Dança de Salão como um dos conteúdos de dança na escola", escrito pela professora Caria Mary Volp.	Construção coletiva de coreografia.	Vivência de compartilhamento de saberes sobre a dança. Vivência do samba de gafieira.
Principal(is) objetivo(s)	Conhecer elementos da dança de salão, como a técnica de postura, a experiência de condução e a adequação ao ritmo. Refletir sobre quais elementos oferecem individualmente mais dificuldades. Reconhecer a dança de salão como uma oportunidade para praticar e tematizar relações interpessoais ou intrapessoais.	Pesquisar passos de danças de salão. Construir coletivamente uma coreografia para apresentação pública.	Explorar de forma livre movimentos de dança, com base em conhecimentos prévios sobre a prática, compartilhando-os com a dupla. Refletir sobre a experiência da dança a dois, em especial no contexto escolar. Conhecer e realizar movimentos básicos do samba de gafieira.
Principal(is) justificativa(s)	Apropriar-se de prática da dança de salão, significando-a enquanto prática interpessoal e forma de autoconhecimento.	Consolidar conhecimentos sobre danças de salão.	Compartilhar conhecimentos sobre práticas corporais. Tomar parte em prática corporal interpessoal e refletir sobre a experiência.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 4, 7 / **Bora pra quadra? (1):** EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG601 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Leitura:** EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Bora pra quadra? (2):** EM13LGG501, EM13LGG503 / **E se a gente fizesse uma coreografia?:** EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG603 / **É lógico!:** EM13LGG103		

Temas contemporâneos contemplados na unidade 3
Vida familiar e social; Educação em direitos humanos; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 3
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 *ciberbullying*); expressão por meio de gêneros multimidiáticos (*prints* de tela e meme); prática de danças como o forró.

Unidade 4 – A experiência de descobrir

Capítulo 1 – Arte – Músicas do nosso e de outros mundos		
Seção	**Leituras e Bate-papo de respeito**	**Expressão**
Atividades	**1:** Audição e análise da música "Kworo kango", arranjada por Marlui Miranda. Discussão sobre comentário de Marlui Miranda sobre as reações de plateias urbanas à execução de música indígena. **2:** Apreciação e análise do raga "Bhimpalasi", realizado pela cantora indiana Kaushiki Chakraborty. 3: Apreciação e análise do acompanhamento musical da dança tradicional *agbadza*, realizado pela Africana Dance Ensemble de Gana.	Produção de reportagem sobre uma manifestação cultural tradicional.
Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com manifestações musicais de diferentes culturas, analisando os elementos que as compõem. Aprender a apreciar diferentes formas de compreender e produzir música, compreendendo-as como formas de expressão cultural. Debater o elitismo de diversos espaços culturais brasileiros e sua recusa à apreciação de música indígena.	Definir uma manifestação cultural que deverá ser pesquisada. Pesquisar a manifestação cultural selecionada, atentando, especialmente, a suas manifestações musicais. Escrita de roteiro de reportagem sobre a manifestação cultural pesquisada. Produção da reportagem, empregando adequadamente os recursos próprios ao gênero e as ferramentas necessárias.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer a produção musical de diferentes lugares e culturas, reconhecendo a música como uma forma de manifestação cultural e ampliando as possibilidades de apreciação e fruição artística.	Apropriar-se de métodos de pesquisa adequados ao objeto a ser pesquisado e consolidar conhecimentos sobre as relações entre cultura e música. Exercitar a produção coletiva de texto de divulgação. Apropriar-se de recursos multissemióticos em reportagem e de ferramentas de gravação e edição de vídeo.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 5, 6, 9 / **Leituras 1, 2 e 3:** EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Inspira?:** EM13LGG101, EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM12LGG302 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Expressão:** EM13LGG301, EM13LGG601, EM13LGG604, EM13LGG703, EM13LGG704	

Capítulo 2 – Língua Portuguesa – Descobrir junto					
Seção	**Leituras**	**Se eu quiser aprender +, Desafio de linguagem e Bate-papo de respeito**	**Experimentando ser articulista**	**E se a gente discutisse a gramática? E se a gente acessasse outros lugares? E se a gente manipulasse a internet?**	**Expressão**
Atividades	**1:** Leitura e análise de transcrição de vídeo de divulgação científica publicado pelo *Futura Play*. **2:** Leitura e análise da notícia "Aluna do RS fica em primeiro na maior feira de ciências do mundo", publicada no *site* do Ministério da Educação. **3:** Leitura e análise de trecho da reportagem "A ciência é a resposta para o coronavírus", de Jessica Hübler, publicada no jornal *Correio do Povo*. **4:** Leitura e análise de textos sobre procedimentos de citação e sobre plágio publicados pelo *site* do Massachusetts Institute of Technology, pela revista *Los Angeles Review of Books* e pela revista *Pesquisa Fapesp*. Discussão sobre o comentário de Marco Antônio Alves sobre a construção de discursos e o plágio.	Leitura e análise de reportagem publicada pela revista *Pesquisa Fapesp*. Escrita de parágrafo sobre a regência do verbo "chegar".	Escrita de artigo de opinião sobre o tema "O impacto do plágio na produção de conhecimento".	Leitura e análise de textos diversos sobre a regência do verbo "chegar" e produção de um comentário de recomendação sobre o uso adequado. Montagem de itinerários educativos. Composição de página própria para consulta de conteúdos.	Realização de um fórum de debates.

MODERNA

Principal(is) objetivo(s)	Entrar em contato com pesquisas científicas, reconhecendo a natureza cumulativa, complementar e mutável do processo de produção do conhecimento. Reconhecer diferentes etapas do processo de produção de conhecimento. Reconhecer a importância de procedimentos de citação em pesquisas científicas. Discutir a prática de plágio, reconhecendo suas implicações éticas. Debater mudanças nas formas de construção de discursos promovidas por sua circulação em ambientes digitais e sobre as implicações delas sobre a noção de plágio.	Analisar a construção de relações interdiscursivas e intertextuais para sustentar posicionamentos e corroborar explicações e relatos. Utilizar recursos de citação de vozes de terceiros para a construção de texto.	Refletir sobre as discussões sobre plágio realizadas ao longo do capítulo. Defender de forma fundamentada um posicionamento sobre o impacto do plágio sobre a produção do conhecimento. Apresentar uma proposta de intervenção relacionada à argumentação desenvolvida.	Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e por gramáticas de uso a diferentes fenômenos linguísticos, percebendo diferenças no tratamento da variação linguística. Analisar o tratamento dado por gramáticas descritivas ao fenômeno da variação linguística, reconhecendo seus objetivos. Acessar diferentes ferramentas de tecnologias digitais da informação e comunicação para ampliar o conhecimento de iniciativas culturais. Realizar curadoria de diferentes conteúdos e ferramentas digitais.	Definição coletiva de um tema para a realização do fórum de debates. Preparação do evento, com a distribuição de responsabilidades pela organização, comunicação e coordenação. Realizar os debates e registrar o evento.
Principal(is) justificativa(s)	Conhecer como o conhecimento científico é produzido. Ampliar a capacidade de leitura e a compreensão crítica de discursos sobre a Ciência. Refletir sobre o plágio na Ciência, reconhecendo suas implicações práticas e éticas.	Ampliar as possibilidades de construção de sentidos pela utilização de discurso reportado.	Entrar em contato com expectativas da produção de texto no Exame Nacional do Ensino Médio. Consolidar reflexões sobre produção de conhecimento e plágio. Exercitar a escrita de texto argumentativo, ampliando as possibilidades de produção.	Compreender as diferenças de abordagem da variação linguística, reconhecendo-a como objeto de estudo científico, bem como as motivações para o predomínio do ensino da norma-padrão. Familiarizar-se com ferramentas de tecnologias digitais da informação e comunicação. Praticar a curadoria de conteúdos em ambientes digitais.	Fomentar a discussão respeitosa e democrática sobre problemas coletivos, bem como a busca de solução para eles.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10 / **E se a gente discutisse a gramática?:** EM13LGG401, (EM13LP09 – CE 4) / **Leituras 1 a 4:** EM13LGG103 (EM13LP31 – 1), EM13LGG202, EM13LGG302 (EM13LP19 – CE 3), (EM13LP45 – 1, 3), EM13LGG704, (EM13LGG12 – CE 1, 7), (EM13LP28 – 3, 7), (EM13LP32 – CE 7). **Leitura 4:** EM13LGG704, (EM13LP30 – CE 7) / **Se eu quiser aprender +:** EM13LGG103 (EM13LP04 – CE 1) / **Desafio de linguagem:** EM13LGG103, (EM13LP04 – CE 1), EM13LGG301, (EM13LP15 – 1, 3), EM13LGG401, (EM13LP09 – CE 4), (EM13LP12 – CE 1, 7) / **Inspira?:** EM13LGG302 (EM13LP22 – CE 1) / **Investigue:** EM13LGG704 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Bate-papo de respeito:** EM13LGG302; EM13LGG303 / **Experimentando ser articulista:** EM13LGG301, (EM13LP15 – 1, 3), (EM13LP45 – 1, 3), EM13LGG702 / **E se a gente acessasse outros lugares?:** EM13LGG701, EM13LGG702 / **E se a gente manipulasse a internet?:** EM13LGG701, EM13LGG704 / **Expressão:** EM13LGG103, (EM13LP16 – CE 1, 4), EM13LGG301 (EM13LP27 – CE 3), EM13LGG303, (EM13LP25 – 1, 2, 3) / **É lógico!:** EM13LGG103				

Capítulo 3 – Educação Física – Click: descobrindo dançar a dois		
Seção	**Leitura**	**Bora pra quadra?**
Atividade	Leitura e análise dos artigos "As danças na mídia e as danças na escola", de Silvia Pavesi Sborquia e Jorge Sérgio Pérez Gallardo, e "Essa dança eu vi na TV!", de Patrícia Lauxen e Angélica Vier Munhoz.	Vivência da dança de salão.
Principal(is) objetivo(s)	Refletir criticamente sobre as práticas das danças de salão em veículos de comunicação, compreendendo sua importância na difusão de conhecimentos, bem como sua tendência à espetacularização das práticas. Compreender o papel da escola na ressignificação das práticas corporais retratadas por veículos de comunicação, contextualizando-as e destacando sua importância enquanto vivências individuais.	Pesquisar diferentes danças de salão. Aprofundar os conhecimentos sobre uma dança de salão, compreendendo seus elementos fundamentais. Preparar uma oficina da dança de salão escolhida, refletindo sobre formas de ensinar uma prática corporal. Realizar a oficina, garantindo ampla divulgação à comunidade.
Principal(is) justificativa(s)	Compreender interesses e relações de poder na apropriação das danças de salão por veículos de comunicação. Ampliar a criticidade na compreensão dos discursos sobre práticas corporais. Significar as práticas corporais como formas de lazer e socialização.	Consolidar conhecimentos sobre danças de salão. Explorar a dança de salão como uma opção de lazer e socialização.
Competências gerais, específicas e habilidades	**CG:** 1, 2, 3, 5, 6 / **Fala aí!:** EM13LGG302 / **Leitura:** EM13LGG201, EM13LGG202 / **Investigue:** EM13LGG704 / **Biblioteca cultural:** EM13LGG601, EM13LGG602 / **Fala aí!:** EM13LGG302, EM13LGG303 / **Bora pra quadra?:** EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG704 / **É lógico!:** EM13LGG103	

Temas contemporâneos contemplados na unidade 4
Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Trabalho.
Culturas juvenis contempladas na unidade 4
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.

Referências bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1980.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE KENDO. *Manual ilustrado de Kendo*. Disponível em: <https://kendopiratininga.com.br/down/manual2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e Educação Física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2018.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa M. *Artes visuais*: da exposição à sala de aula. São Paulo: Edusp, 2005.

BARRETO, Débora. *Dança...*: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1995.

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

BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril, 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.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. (Coleção Trilhas).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASILEIRO, 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. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l*, n. 2. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

DAMO, Arlei Sander. *Do dom à profissão*: formação de futebolistas no Brasil e na França. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Caderno de formação*: Formação de professores – didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física escolar*: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação Física no Ensino Médio*: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. (Coleção Educação Física e Ensino).

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). *Educação Física na escola*: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. "Tecnofilia" & "Tecnofobia". B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/251/233>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DUNNING, Eric. *El fenómeno deportivo*: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización. Tradução de Pedro González Del Campo Román. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

DUNNING, Eric. *Sociologia do esporte e os processos civilizatórios*. São Paulo: Annablume, 2014.

ELIAS, Norberto; DUNNING, Eric. *A busca da excitação*: desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa: Difel, 1992.

ELIS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRA, Maíra Soares. *A rima na escola, o verso na história*. São Paulo: Boitempo, 2012.

FREIRE, João Batista. *O jogo*: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOBBI, Sebastião; VILLAR, Rodrigo; ZAGO, Anderson Saranz. *Bases teórico-práticas do condicionamento físico*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*. Porto Alegre: v. 1, n. 1, set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTENSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar na EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*. Porto Alegre: v. 1, n. 2, mar. 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. *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.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano*. 12. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.

RESERVA

Referências bibliográficas

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.

LEJEUNE, Philipe; NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à internet. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. (Coleção Humanitas).

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.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. (org.). *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. 3. ed. Porto: Universidade do Porto, 1998.

PERNA, Marco Antonio. *Dança de salão brasileira*: personagens e fatos. Rio de Janeiro: O Autor, 2002.

PERNA, Marco Antonio. *Samba de gafieira*: a história da dança de salão brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2005.

PINHEIRO, Nilcéia A. M.; SILVEIRA, Rosemari M. C. F.; BAZZO, Walter A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. *Ciência & Educação*. Ponta Grossa, v. 13, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n1/v13n1a05.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

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.

RIBAS, João Vicente. Cultura do *slam* ganha cada vez mais espaço no estado. *Jornal do Comércio*. Porto Alegre, 9 abr. 2020. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/reportagem_cultural/2020/04/733279-cultura-do-slam-ganha-cada-vez-mais-espaco-no-estado.html>. Acesso em: 21 jun. 2020.

RIBEIRO, Gilvan P.; DOMINGOS, Ricardo Ibrhaim M. A atitude antropofágica: devorar é a melhor maneira de significar. *Ipotesi – Revista de Estudos Literários*. Juiz de Fora, v. 17, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://document.onl/documents/a-atitude-antropofagica-devorar-e-a-melhor-maneira-de-ao-nos-depararmos.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

RIED, Bettina. *Fundamentos de dança de salão*. Londrina: Midiograf, 2003.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. *In*: ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. *O ensino das lutas na escola*: possibilidades para a Educação Física. Porto Alegre: Penso, 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAMPAIO, Rafael de Oliveira. *Gordon Matta-Clark*: um corte transversal. 2019. 525 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-26042019-131125/publico/DissCorrigidaRafaelOliveiraSampaio.pdf>. Acesso em: 20 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.

SEGALEN, Marine. *Ritos e rituais contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira*: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOUZA, Maria Cecília C. C. de. A dignidade da palavra e a escola. *In*: LAUAND, Jean (org.). *Filosofia e educação*: estudos 6. São Paulo: Factash/CEMOrOc, 2008.

SUGIMOTO, Luiz. Tese mostra como Camões fez a ponte entre português arcaico e moderno. *Jornal da Unicamp*. Campinas, ano XXIV, n. 443, 28 set.-4 out. 2009. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2009/ju443_pag0607.php>. Acesso em: 23 jun. 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.

TAVARES, Bráulio. O jogo da rima. *Revista Educação*. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/o-jogo-da-rima/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular*: segundo seus gêneros. São Paulo: Editora 34, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Referências bibliográficas complementares

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados Biblioteca cultural. São sugestões comentadas de *sites*, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Por exemplo, no capítulo 1 da unidade 1, sugerimos ao estudante que visite o *site* da Companhia Teatro Íntimo, que se caracteriza pela pesquisa da intimidade das pessoas; no capítulo 2 da unidade 2, propomos ao estudante que ouça algumas canções compostas por José Miguel Wisnik, professor, ensaísta e músico; e no capítulo 3 da unidade 4, indicamos o filme *O lado bom da vida*, que apresenta a dança como prática de lazer e socialização. Não deixe de consultar esse material!

Além dos boxes "Biblioteca cultural", fornecemos a você referências bibliográficas comentadas ao longo dos capítulos (em magenta) e no **Suplemento para o professor**. Avalie a pertinência ou não de indicá-las aos seus alunos.

MODERNA

ISBN 978-65-5779-283-4

MODERNA