Maria Luiza M. Abaurre
Marcela Pontara
Maria Bernadete M. Abaurre

EDITORES RESPONSÁVEIS:
André Camargo Lopes
Marisa Martins Sanchez
Roberta Caparelli

MODERNA PLUS

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

MANUAL DO PROFESSOR

COTIDIANO E DIVERSIDADE: LINGUAGENS, ARTE E CORPO EM AÇÃO

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MODERNA

MODERNA

MARIA LUIZA M. ABAURRE

Bacharel em Letras (Português) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestre em Letras na área de Teoria Literária pela Unicamp. Membro da banca elaboradora das provas de redação, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa do vestibular da Unicamp (1992, 1993, 1995, 1996). Consultora (língua portuguesa) do Enem/Inep/MEC (2000-2002). Coordenadora de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e de Ensino Médio (língua portuguesa) em escola particular há mais de 18 anos.

MARCELA PONTARA

Licenciada em Letras (Português – Latim) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Membro da banca de correção das provas de redação, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa dos vestibulares da Unicamp-SP e da Unesp (seis anos). Professora em escolas particulares de ensino por mais de 20 anos. Assessora de 1º a 4º ciclos do Ensino Fundamental e de Ensino Médio (língua portuguesa) em escola particular desde 2008.

MARIA BERNADETE M. ABAURRE

Licenciada em Letras (Português – Inglês) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Doctor of Philosophy (Ph.D.) pela Universidade Estadual de New York – Buffalo (Doutor em Filosofia, de acordo com equivalência de título estabelecida pela Unicamp). Professora titular (aposentada) do Departamento de Linguística (IEL-Unicamp). Professora colaboradora do Departamento de Linguística (IEL-Unicamp). Coordenadora executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (1988-2002). Consultora (língua portuguesa) do Enem/Inep/MEC (2000-2002).

Editores responsáveis:

ANDRÉ CAMARGO LOPES

Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Atua como professor de Arte em escolas da rede pública de ensino.

MARISA MARTINS SANCHEZ

Licenciada em Letras pelas Faculdades São Judas Tadeu (São Paulo-SP), habilitação: Português/Francês. Professora de Português em escolas públicas e particulares por 11 anos. Editora.

ROBERTA CAPARELLI

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Editora.

MODERNA PLUS

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

COTIDIANO E DIVERSIDADE: LINGUAGENS, ARTE E CORPO EM AÇÃO

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Elaboração de originais:

André Camargo Lopes
Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Atua como professor de Arte em escolas da rede pública de ensino.

Ângela Pereira T. V. Palma
Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professora do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordena os cursos de Especialização em Educação Física na Educação Básica presencial e a distância da mesma instituição.

Guiomar G. P. dos Santos Pestana
Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra-RS). Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Metropolitana de Maringá (Unifamma). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como professora em escolas da rede pública de ensino, professora de Arte em cursos de Especialização da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino.

José Augusto V. Palma
Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e chefe do Departamento de Estudos do Movimento Humano da mesma instituição.

José Paulo B. de Oliveira
Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atuou como professor do curso técnico de Arte Dramática do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e em oficinas de Introdução Teatral.

Raquel Teixeira Otsuka
Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como editora de livros didáticos.

Edição de texto: Mônica Franco Jacintho, Marisa Martins Sanchez, Glaucia Amaral, Eliana Bighetti Pinheiro, José Henrique Félix, Millyane Moura, Nanci Ricci
Assistência editorial: Renato da Rocha, Solange Scattolini
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: Otávio dos Santos, Adriano Moreno Barbosa
Capa: Daniel Messias
Foto: WIN-Initiative/Getty Images
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Renata Susana Rechberger, Jayres Gomes
Editoração eletrônica: Estação das Teclas Editorial Ltda-ME
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Paula Felippe, Renato Bacci, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Cristina Mota de Barros
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:
- **Scriba Soluções Editoriais**

Projeto e produção editorial: Editora Moderna/Scriba Soluções Editoriais
Edição de texto: Roberta Caparelli, André Camargo Lopes
Assistência editorial: Thaís Nascimento Pettinari
Colaboração técnico-pedagógica: Carla Eugênia Lopardo (Arte)
Gerente de produção editorial: Camila Rumiko Minaki Hoshi
Gerente de arte: André Leandro Silva
Edição de arte: Janaina Oliveira
Pesquisa iconográfica: Alessandra Roberta Arias
Tratamento de imagens: Johannes de Paulo
Preparação de texto: Equipe Scriba
Revisão de texto: Equipe Scriba
Supervisão de editoração eletrônica: Luiz Roberto Lúcio Correa

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

Abaurre, Maria Luiza M.
Moderna plus : linguagens e suas tecnologias : manual do professor / Maria Luiza M. Abaurre, Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre ; editores responsáveis André Camargo Lopes, Marisa Martins Sanchez, Roberta Caparelli. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020. -- (Moderna plus)

Obra em 6 v.
Conteúdo: O mundo é feito de linguagens : leitura, discurso e corpo em movimento -- Entre a tradição e a modernidade : arte popular, literatura e preconceito linguístico -- Cotidiano e diversidade : linguagens, arte e corpo em ação -- Linguagem e comportamento : estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura -- O corpo se expressa : ação, drama e a força das palavras -- A linguagem expressa transformações : literatura, cinema, música e esporte

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio) I. Pontara, Marcela. II. Abaurre, Maria Bernadete M. III. Lopes, André Camargo. IV. Sanchez, Marisa Martins. V. Caparelli, Roberta. VI. Título. VII. Série.

20-37552 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

APRESENTAÇÃO

Esta coleção foi elaborada com o objetivo de contribuir para que professores da área de Linguagens e suas Tecnologias possam trabalhar as competências e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular previstas para o Ensino Médio. Ela explora todas as competências gerais, as competências e as habilidades específicas da área e também as habilidades específicas de Língua Portuguesa de todos os campos de atuação, do campo de estudo e pesquisa e também do campo artístico-literário.

Esperamos que esta coleção possa ajudar você nesta nova organização do Ensino Médio, que busca priorizar a formação de estudantes críticos, capazes de argumentar e de ser protagonistas não só em suas jornadas escolares, mas também em suas histórias pessoais.

A proposta de um ensino integrado, por área, é inédita e implica uma nova forma de pensar a educação. Esperamos poder ajudar você a enfrentar esse desafio com tranquilidade e criatividade!

MODERNA

SUMÁRIO

O Ensino Médio V

O estudante do Ensino Médio V
Combate à violência e a promoção da saúde mental dos estudantes VI
Como a escola pode contribuir para a promoção da saúde mental dos estudantes? VI
O professor VI

A Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio VIII

As áreas do conhecimento VIII
Competências gerais, competências específicas e habilidades IX
Temas Contemporâneos Transversais X

A estrutura da coleção XI

Livro do Estudante XII
Manual do Professor XII
Seções e boxes do Livro do Estudante XII

Fundamentação teórico-metodológica XVIII

Os componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias XVIII
Língua Portuguesa XVIII
Literatura XIX
Reflexões sobre os usos da língua XXI
Produção de texto e gêneros discursivos XXII
Arte XXIV
Educação Física XXV
Metodologias ativas XXVI
Sala de aula invertida XXVII
Brainstorming (Tempestade de ideias) XXVII
Gallery walk (Caminhada pela galeria) XXVII
Think-pair-share (Pensar-conversar-compartilhar) XXVIII
Quick writing (Escrita rápida) XXVIII
Pensamento computacional XXVIII
Objetivos e justificativas do volume XXIX

Avaliação XXX

A avaliação e o trabalho do professor XXX
Uma prática constante XXX
Instrumentos de avaliação diversificados XXXI
A avaliação nesta coleção XXXI

Sugestões de cronogramas XXXII

Referências bibliográficas comentadas XXXIII

Referências bibliográficas complementares comentadas XXXVIII

Comentários e respostas XXXIX

MODERNA

Nos últimos anos, novos parâmetros e diretrizes vêm sendo instituídos para o Ensino Médio. O principal objetivo dessas mudanças é combater os altos índices de evasão escolar, promovendo um ensino que atenda às expectativas dos jovens em relação ao seu projeto de vida pessoal e profissional e que esteja alinhado com as necessidades e anseios desse público. Além disso, almeja-se ampliar o engajamento desses estudantes, para que possam desenvolver maneiras autônomas de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

Com base nessas novas perspectivas educacionais, é necessário compreender o Ensino Médio como uma etapa de grande importância política e social, algo muito além do que apenas uma fase passageira na vida dos jovens. Na verdade, o Ensino Médio constitui-se como um momento fundamental de protagonismo e de desenvolvimento pessoal. É nessa fase que os estudantes ampliam suas perspectivas culturais, convivendo em um espaço de ampla diversidade de ideias e de opiniões. É também nesse período que desenvolvem suas capacidades de tomada de decisão e aprendem a fazer escolhas coerentes e alinhadas com o seu projeto de vida.

Assim, é fundamental que, no Ensino Médio, a escola desenvolva uma atitude acolhedora das juventudes e esteja preparada para os desafios dessa fase, principalmente no que se refere à formação profissional e à construção da cidadania. Essa proposta requer condutas que priorizem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que em breve vão atuar na vida pública sem o acompanhamento de adultos. O Novo Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes, portanto, oportunidades de viver experiências que os conduzam na direção do protagonismo e da atuação responsável na sociedade.

> A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir a vivência de valores, como os da solidariedade e da democracia, e o aprendizado da alteridade. O que significa, em última instância, aprender a respeitar, perceber e reconhecer o outro e suas diferenças. O exercício da participação pode ser, então, uma experiência decisiva para a vida dos jovens, um efetivo contraponto – em uma sociedade que, ao se individualizar, enfraquece ideias, valores e práticas relacionadas à dimensão coletiva da vida social (BRASIL, 2013, p. 46).

O estudante do Ensino Médio

Época de incertezas e de definição identitária, por muito tempo a juventude foi compreendida como um período de passagem, uma etapa prévia da vida adulta, marcada por uma faixa etária delimitada. Porém, de acordo com o estudioso Juarez Dayrell (2016), as pesquisas mais atuais têm demonstrado que a juventude deve ser compreendida como uma categoria socialmente construída na qual os jovens se assumem como verdadeiros sujeitos, ou seja, possuem determinada origem familiar, estão inseridos em relações sociais, apresentam uma historicidade específica, movem-se por desejos e se constituem como seres ativos e produtores de conhecimento.

> A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe, por exemplo), a diversidade cultural (a cor da pele, as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero e de orientação afetiva e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude (DAYRELL, 2016, p. 27).

Para que as relações possam ser fecundas e mutuamente respeitosas no ambiente escolar, uma opção interessante é investir no trabalho com as diversas manifestações culturais juvenis, ou seja, fazer da escola território de produção cultural da juventude e não apenas um local de aprendizado de uma cultura externa ou "adulta". Nesse contexto, o jovem deve identificar-se com as produções culturais com as quais convive, deve sentir-se incluído e, principalmente, valorizado.

> Os jovens sujeitos do Ensino Médio nos trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos os quais os jovens elaboram no agir coletivo, em seus grupos de estilo e identidades culturais e territoriais que, em grande medida, nos são apenas "estranhos" (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, de respeito, de sociabilidade "adequada" e produção de valores e conhecimentos (BRASIL, 2013, p. 20).

Realizar esse trabalho de aproximação e de valorização das culturas juvenis exige ainda mais do professor. A primeira etapa é passar a compreender o jovem como um sujeito de interlocução, com o qual podemos aprender e expandir nossos horizontes culturais. Essa aproximação requer uma flexibilidade por parte de professores, os quais muitas vezes terão de superar visões estereotipadas e superficiais sobre a juventude atual. Assim, deve-se partir do princípio de que os jovens não estão inseridos em uma cultura única. A juventude constitui-se em uma categoria socialmente construída, que deve ser analisada com base no contexto de cada comunidade. Existem jovens, por exemplo, que já estão inseridos no mercado de trabalho e que vivenciam a juventude de um modo muito diferente dos que têm mais tempo de lazer ou de estudo.

Compreender essas múltiplas culturas juvenis que permeiam o contexto escolar faz parte do processo de inovação que tem marcado o curso educativo nos últimos anos. Em vez de "transmitirmos os saberes" aos jovens, por que não trocarmos e compartilharmos, abrindo espaços e proporcionando condições para que as culturas juvenis se expressem no ambiente escolar? Essas novas práticas compõem um caminho de construção coletiva do conhecimento. Sob esse ponto de vista, a aprendizagem passa a ser encarada como uma via de mão dupla, como uma troca e, assim, tende a criar um clima mais saudável e menos impositivo, com a expectativa de menos ocorrências de problemas indisciplinares e de relações conflituosas.

Combate à violência e a promoção da saúde mental dos estudantes

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência é o período que vai dos 10 aos 19 anos (BRASIL, 2018c). Nessa etapa da vida, o indivíduo ainda se encontra em desenvolvimento, e vários fatores podem interferir em seu comportamento e em sua saúde mental. Trata-se de um período de mudanças e descobertas, no qual o jovem constrói e reconstrói sua identidade. Fatores emocionais associados à realidade social, econômica, histórica e cultural tornam essa parcela da população muito vulnerável emocional e mentalmente.

Entre os problemas relacionados à saúde mental que mais afetam os jovens, de acordo com entidades internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), está a depressão, a ansiedade e a dependência química, que muitas vezes resultam da violência familiar ou do *bullying*.

Os casos de *bullying*, por exemplo, envolvem relações de poder e dominação que provocam violência psicológica e, muitas vezes, física, sem motivos aparentes. Embora seja comum que os indivíduos agressores sejam punidos, é necessário promover um trabalho de conscientização para que esses jovens possam refletir sobre as suas ações e analisar os impactos emocionais que elas acarretam às vítimas. É importante lembrarmos que situações que surgem de algum tipo de violência são sempre muito delicadas e exigem um olhar atento de todos os envolvidos e em todas as direções. O portal do MEC apresenta alguns artigos interessantes sobre esse assunto que podem ser acessados para que a escola consiga pensar em como desenvolver estratégias eficazes de combate ao *bullying* considerando sua própria realidade (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>. Acesso em: 28 maio 2020).

Em alguns casos, jovens que praticam *bullying* são atraídos por um imaginário preestabelecido de padrões de beleza, de comportamento, de consumo e de configurações sociais. Por isso, as ações de combate a essa prática devem contribuir para a desconstrução desses padrões e para o respeito à diversidade.

Além disso, é preciso analisar o contexto familiar desses estudantes, que, muitas vezes, vivem em ambientes onde há violência e/ou negligência.

> Para combater o *bullying*, não basta cuidar da vítima; também é preciso dar atenção aos agressores. A afirmação é do psiquiatra Roberto Borges, que atua na prevenção desse tipo de violência. O médico avalia que os agressores também podem ser vítimas de abusos em ambientes fora da escola – muitas vezes, situações vividas no núcleo familiar, por exemplo, levam a criança ou jovem a transferir o comportamento para o ambiente escolar (BRASIL, 2017a).

Para isso, são necessários programas para prevenir o *bullying* e qualquer outra forma de violência. Esses programas devem ter a participação da escola, dos familiares, da comunidade e de profissionais, como psicólogos e psicopedagogos. Essa união pode contribuir para detectar os sinais de problemas envolvendo a saúde mental dos estudantes e agir antes que ocorram graves consequências.

Como a escola pode contribuir para a promoção da saúde mental dos estudantes?

A escola deve ser um espaço de propagação do respeito e da proteção social dos jovens, em conjunto com a participação ativa das famílias. Veja, a seguir, algumas atitudes que podem contribuir para isso.

- Organizar grupos a fim de possibilitar a troca de experiências em rodas de conversa mediadas por um psicólogo. Assim, os jovens tendem a sentir-se mais à vontade para discutir e relatar sua realidade, compartilhando suas emoções e descobrindo os gatilhos que os fazem reagir com violência ou ter ansiedade ou tristeza, por exemplo. Trata-se de uma oportunidade para trabalhar o autoconceito, a autoimagem e a autoestima dos jovens.
- Oferecer espaços em horários alternativos para que os estudantes realizem atividades extracurriculares, como esportes, artes, oficinas de teatro, gincanas, competições e simulados. Nesses momentos é importante incluir os estudantes de diferentes perfis. A convivência é essencial para desenvolver o respeito mútuo e a empatia, colaborando com a saúde mental deles.
- Promover atividades envolvendo atitudes solidárias e que contribuam para que os estudantes desenvolvam a empatia. Podem ser realizadas, por exemplo, campanhas de arrecadação de alimentos, de roupas ou de livros para instituições sociais do município.
- Organizar atividades que envolvam o futuro dos estudantes, identificando os potenciais de cada um, com um olhar para a construção de um projeto de vida. Mostrar que atitudes que eles têm hoje influenciam o amanhã, incentivando-os a refletir sobre suas escolhas e opções. A escola tem o papel de ajudá-los a ultrapassar as barreiras, com atividades que envolvam a autoestima, o autoconhecimento e o autocuidado.

O professor deve ficar atento a mudanças no comportamento dos estudantes que demandem encaminhamento para avaliação da equipe composta de profissionais que cuidam da saúde mental. Além disso, é muito importante que o professor converse com a administração da escola sobre a possibilidade de promover eventos de formação continuada relacionada à saúde mental.

O professor

Diante desses novos desafios educacionais, o professor assume cada vez mais o papel de mediador das relações entre os estudantes e o conhecimento, orientando o caminho a ser adotado no processo de ensino e aprendizagem. Essa mediação ocorre por meio de um planejamento bem definido das aulas, no qual são explicitadas as estratégias de engajamento e protagonismo dos estudantes. Supera-se a postura de um profissional meramente transmissor de informações e almeja-se uma conduta mais interativa e baseada na colaboração.

EDIÇÃO DE PROVA

> O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno (MORAN, 2015, p. 24).

Sabe-se que no Brasil as turmas de Ensino Médio são diversificadas e formadas por grupos de estudantes que possuem diferenças nas formas de aprender. O processo de ensino e aprendizagem é complexo e envolve diversas dimensões da vida dos sujeitos. Knud Illeris (2013), por exemplo, descreve a aprendizagem em três dimensões: a de **conteúdo**, a de **incentivo** e a de **interação**. A dimensão de conteúdo envolve a aprendizagem cognitiva, relacionada aos conhecimentos que são internalizados. Já a dimensão de incentivo se relaciona às sensibilidades, ao equilíbrio mental e às motivações que instigam as pessoas no aprendizado. Por fim, a dimensão de interação é a que está ligada à sociabilidade e à comunicação do indivíduo.

Desse modo, uma forma de o professor lidar com a diversidade em sala de aula é identificar em qual dimensão de aprendizagem estão as defasagens dos estudantes. Com esse diagnóstico, podem-se desenvolver estratégias adequadas a cada estudante. Por exemplo, em casos de defasagem na dimensão de interação, o professor poderá desenvolver estratégias de trabalho em grupo e dinâmicas que exijam a troca de ideias. Quando o problema for em relação à dimensão de incentivo, o professor poderá repensar as formas como determinado conteúdo instiga os estudantes e se relaciona com o cotidiano deles.

Sabe-se que muitos professores vão precisar de um período de adaptação para renovar e implementar suas práticas. Para contribuir com esse processo, sugerimos algumas condutas que podem ser utilizadas durante o planejamento e durante as aulas com turmas do Ensino Médio.

- Observar os estudantes de modo personalizado, adequando os desafios e as propostas às características de cada um.
- Organizar planejamentos coletivos e individuais, para lidar com as turmas como um todo e também de modo personalizado.
- Relacionar os temas e os conteúdos à realidade próxima dos estudantes, problematizando as experiências vivenciadas e alinhando tais temas e conteúdos aos interesses da turma.
- Dar importância à significação dos conteúdos que serão trabalhados na turma.
- Propor constantemente formas de autoavaliação, para que os estudantes possam refletir sobre suas atividades e sobre seu aprendizado.
- Desenvolver flexibilidade para improvisar quando necessário e para adequar as propostas metodológicas à realidade de cada turma.
- Acompanhar a evolução de cada grupo ou estudante, avaliando sob uma perspectiva processual.
- Evitar propostas que abordem capacidades meramente interpretativas e que não desafiem os estudantes a desenvolver sua criatividade e pensamento crítico.
- Inserir opiniões e sugestões dos estudantes no planejamento das atividades, considerando suas dificuldades e preferências.
- Capacitar os estudantes em determinadas atividades com as quais eles possam não estar acostumados.
- Gerir o tempo de modo mais personalizado, observando o ritmo de aprendizagem específico de cada turma.
- Aderir a dinâmicas que alterem o posicionamento tradicional das carteiras em sala de aula, promovendo atividades em grupo, em roda e explorando os diversos ambientes da escola.
- Propor trabalhos em grupos, para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de expressão e de socialização.

MODERNA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que estabelece os principais conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Como forma de substituir o currículo do Ensino Médio isolado em componentes curriculares, para essa etapa a BNCC apresenta as aprendizagens essenciais distribuídas por áreas do conhecimento. Assim, cada área é organizada em competências específicas que se desmembram em habilidades, as quais devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos de Ensino Médio. Essa estrutura constitui a formação geral básica que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), "[...] é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social [...]" (BRASIL, 2018b, p. 5).

Além de estabelecer que os conteúdos sejam apresentados por área (formação geral básica), a BNCC prevê, tendo como documento orientador as DCNEM, os itinerários formativos, em que os estudantes poderão escolher, por exemplo, uma formação técnica como maneira de complementar sua formação escolar. Veja o esquema a seguir.

ADILSON SECCO

BRASIL, 2018a, p. 9.

Com essa estruturação, a BNCC do Ensino Médio articula-se às habilidades e competências do Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, possibilitando, assim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As áreas do conhecimento

O currículo do Ensino Médio deve ser elaborado por área e propõe um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Isso implica um currículo que integre não apenas conteúdos dos componentes que fazem parte de uma mesma área (interdisciplinaridade), mas também conteúdos de componentes de outras áreas do conhecimento (transdisciplinaridade). Na BNCC, as áreas do conhecimento são organizadas da seguinte maneira:

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
Linguagens e suas Tecnologias	- Arte - Educação Física - Língua Inglesa - Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias	- Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	- Biologia - Física - Química
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	- História - Geografia - Sociologia - Filosofia

Competências gerais, competências específicas e habilidades

As dez competências gerais da Educação Básica, previstas na BNCC, têm como principal objetivo formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e que saibam agir de forma justa. Essas competências se desdobram na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades, de valores e de atitudes. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018a, p. 9).

EDIÇÃO MODERNA

Para que os estudantes desenvolvam as competências gerais, é preciso que adquiram as aprendizagens essenciais de cada área, por meio das habilidades, desenvolvendo, como consequência, os princípios das competências específicas.

Esta coleção foi organizada de maneira a contemplar as habilidades e as competências específicas relacionadas à área do conhecimento, bem como as competências gerais propostas na BNCC. Essas relações estão presentes nas abordagens dos conteúdos, nos textos, nas seções e nas atividades. O **Suplemento para o professor** aborda as relações entre as habilidades e/ou as competências e os conteúdos da área, auxiliando o professor nesse trabalho, a fim de que ele verifique como esses itens podem ser desenvolvidos para contribuir com a formação integral dos estudantes.

Temas Contemporâneos Transversais

Conhecidos desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e também das Diretrizes Nacionais, em 2013, é na versão homologada da BNCC, em 2018, que os Temas Contemporâneos surgem com esse nome e tornam-se uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos. Após receberem algumas alterações pontuais desde aquela época, em 2019, com a publicação do documento *Temas contemporâneos transversais na BNCC* (BRASIL, 2019), passaram a ser chamados de **Temas Contemporâneos Transversais** (TCTs). Essa mudança de nomenclatura é pautada na BNCC, que afirma: "[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma **transversal** e integradora.". (BRASIL, 2018a, p. 19, grifo nosso).

Na BNCC, os TCTs foram distribuídos em seis áreas temáticas, conforme apresentado no quadro a seguir.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS		
CIÊNCIA E TECNOLOGIA Ciência e tecnologia	**MEIO AMBIENTE** Educação ambiental Educação para o consumo	**ECONOMIA** Trabalho Educação financeira Educação fiscal
MULTICULTURALISMO Diversidade cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	**CIDADANIA E CIVISMO** Vida familiar e social Educação para o trânsito Educação em direitos humanos Direitos da criança e do adolescente Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	**SAÚDE** Saúde Educação alimentar e nutricional

Os TCTs não pertencem a uma área do conhecimento específica e devem ser abordados por todas elas de forma integrada e complementar. Seguindo essa premissa e para orientar o professor no trabalho com os TCTs, esta coleção aborda esses temas por meio de recursos e atividades, tanto no **Livro do Estudante** quanto no **Suplemento para o professor**. Essas abordagens percorrem as áreas do conhecimento e permitem que os estudantes reflitam sobre seu papel na sociedade, contribuindo para sua formação cidadã. No **Livro do Estudante**, aparece um ícone que indica momentos em que os TCTs podem ser trabalhados, marcando as seis áreas temáticas. No Suplemento para o professor, mencionamos qual é o TCT desenvolvido e sua relação com o conteúdo.

MODERNA

A ESTRUTURA DA COLEÇÃO

Esta coleção é organizada em seis volumes autocontidos em relação à progressão de aprendizagens, a partir da abordagem das competências específicas, suas habilidades e suas articulações com as competências gerais. Ou seja, o uso de cada volume não depende do estudo feito em outro.

A coleção está organizada em torno das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. O trabalho com essas competências permite abordar os três componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física) e seus respectivos conteúdos por meio de temas familiares aos estudantes, relacionados às culturas juvenis, bem como os Temas Contemporâneos Transversais. Embora a Língua Inglesa também faça parte da área de Linguagens e suas Tecnologias, por uma decisão do Programa Nacional do Livro Didático, esse componente é desenvolvido em uma coleção destinada apenas ao ensino dessa língua.

Cada volume é organizado em três unidades com quatro capítulos cada. Em cada unidade do **Livro do Estudante**, há uma competência específica condutora, cujo desenvolvimento é priorizado nos quatro capítulos. Além da competência específica condutora, nos capítulos de cada unidade, os conteúdos possibilitam o desenvolvimento de várias competências gerais e específicas, habilidades e temas contemporâneos, por meio de situações didáticas diversas. No **Suplemento para o professor**, são explicitadas as articulações entre competências e habilidades, bem como suas relações com os conteúdos e a melhor maneira de desenvolvê-las.

As competências específicas condutoras estão distribuídas ao longo da coleção da seguinte forma:

ADILSON SECCO

No início de cada unidade, apresentamos as competências gerais e específicas e as habilidades que serão nela desenvolvidas. No início de cada capítulo, indicamos os objetivos específicos dele e sugerimos a formação disciplinar mais adequada que o professor que vai desenvolver o trabalho com tais conteúdos deve ter. Cada capítulo favorece mais intensamente os conteúdos de um dos três componentes, mas todos estão integrados por meio do trabalho com a competência condutora da unidade e também pelo estabelecimento de relações interdisciplinares entre os componentes.

Além das três unidades, cada volume apresenta um projeto integrador, cujo objetivo é envolver os estudantes ativamente no processo de ensino e aprendizagem por meio de pesquisas e atividades práticas. Ao longo do projeto, ocorre a integração de diferentes conhecimentos e o desenvolvimento de competências, além do trabalho em grupo, incentivando a colaboração entre os indivíduos. Os projetos também proporcionam o uso da tecnologia, as práticas de pesquisa, bem como a integração entre diferentes componentes e áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa ao estudante. O projeto é dividido em três etapas ao longo do volume, cada uma apresentada ao final de uma unidade.

Também compõe esta coleção uma coletânea de áudios, que faz parte tanto do **material digital** do professor quanto do estudante. Essa coletânea é direcionada ao ensino de Música no âmbito dos seis volumes. No **Livro do Estudante**, há um ícone para indicar quando é necessário que o estudante recorra à coletânea e, no **Suplemento para o professor**, são apresentadas orientações para trabalhar cada faixa.

Veja, a seguir, mais informações sobre o **Livro do Estudante** e o **Suplemento para o professor**.

MODERNA

Livro do Estudante

No início de cada volume estão indicados os objetivos e as justificativas dele. Nas páginas de abertura estão indicadas as competências (gerais e específicas), e as habilidades desenvolvidas em cada unidade.

Ao final do **Livro do Estudante**, apresentamos a transcrição de todas as competências gerais, as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias, bem como as habilidades correspondentes a cada competência específica e as habilidades de Língua Portuguesa desenvolvidas no volume.

Manual do Professor

O **Manual do Professor** é composto deste **Suplemento para o professor**, do **Livro do Estudante**, com orientações destinadas ao professor, e do **material digital**. O **Suplemento para o professor** aborda os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, apresenta sugestões de cronogramas, comentários complementares ligados à BNCC, respostas comentadas, proposições avaliativas, orientações para a aplicação de estratégias e metodologias ativas, proposições e subsídios para a construção de aulas em conjunto com professores de outras áreas, subsídios para o planejamento individual, bibliografia comentada, além de orientações de condução dos conteúdos dos capítulos e das atividades propostas e respostas de algumas atividades que não foram apresentadas em magenta no **Manual do Professor**.

O **material digital** do professor é composto, além da coletânea de áudios, de seis videotutoriais, um para cada volume da coleção. Os videotutoriais apresentam, por meio de linguagem audiovisual, elementos-chave da obra, como: abordagem teórico-metodológica; objetivos; justificativas; e como, a partir da abordagem teórico-metodológica, articulam-se os objetivos e as justificativas com as competências da BNCC.

Seções e boxes do Livro do Estudante

Abertura de unidade

As páginas de abertura sempre apresentam o número e o título da unidade, um texto introdutório e uma ou mais imagens relacionadas aos temas ou conteúdos explorados. Em cada abertura os estudantes encontram um sumário resumido com os capítulos da unidade e um quadro com a indicação de competências e habilidades desenvolvidas ao longo da unidade. Nesse quadro, usamos o código **CE** para as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, **LGG** para as habilidades específicas dessa área e **LP** para as habilidades específicas de Língua Portuguesa.

Leitura

Seção destinada à leitura de diversos gêneros discursivos. A leitura é sempre acompanhada pela seção **Análise**, em que são propostas questões de interpretação e de análise textual.

Universo digital

Seção relacionada às produções que exploram o uso de recursos e tecnologias digitais. Todas elas têm o objetivo de propor aos estudantes a produção de gêneros trabalhados no capítulo ou que são propícios para a criação de conteúdos que dialogam com temas e assuntos explorados em outras seções. Apresentam orientações de elaboração e de revisão e orientações para os professores.

Leitura da imagem

Seção que apresenta uma imagem com o objetivo de explorá-la como texto dotado de significado. Pode apresentar ou não questões e/ou atividades.

Encontros com a Arte contemporânea

Seção que problematiza um tema com base em seu cruzamento conceitual com foco em produções artísticas da atualidade. Aparece sempre que houver um tipo de apropriação cultural e artística entre níveis culturais e linguagens, possibilitando aos estudantes um debate sobre tema, técnica e linguagem.

Conhecendo a linguagem

Seção que tem como objetivo aprofundar os debates propostos no capítulo, possibilitando aos estudantes conhecer melhor as linguagens artísticas apresentadas.

Contextos históricos da Arte

Seção na qual são contextualizados temas, estilos e linguagens artísticas a fim de situar o debate em uma perspectiva histórica e cultural.

MODERNA

Você em ação

Seção destinada à realização de atividades práticas, como a produção de um *podcast*, a elaboração de uma rotina de treino e uma *performance* artística, que, muitas vezes, envolvem pesquisas e estratégias de metodologias ativas.

Prepare-se para o Enem

Seção de atividades que apresenta questões do Enem relativas aos conteúdos explorados no volume para serem desenvolvidas pelos estudantes.

Referências bibliográficas comentadas

Apresenta as referências teóricas (livros, artigos, *sites*, revistas etc.) utilizadas como base para a produção do livro. Todas as referências apresentam um breve comentário contextualizando a obra.

Projeto integrador

O Projeto integrador tem como objetivo possibilitar aos estudantes vivenciarem um processo investigativo de trabalho, aprendendo a planejar uma ação voltada para a prática. É desenvolvido sempre em três etapas, cada uma delas ao final de uma unidade. Em cada etapa do projeto, os estudantes realizam uma parte da produção.

Habilidades e competências da BNCC

Apresenta aos estudantes a transcrição das competências gerais, competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias e habilidades de Língua Portuguesa desenvolvidas no volume.

Boxes

Objetivos

No início de cada capítulo são apresentados os objetivos de aprendizagem.

Roda de conversa

São apresentadas questões orais relacionadas ao tema ou ao conteúdo, com o objetivo de incentivar a fala dos estudantes e sua participação em sala de aula.

Cuidado com o preconceito

Boxe que chama a atenção dos estudantes para situações que possam gerar algum tipo de preconceito, sempre ressaltando a importância de combatê-lo.

De olho...

Apresenta aos estudantes indicações comentadas de filmes, livros, *sites*, vídeos etc.

Sobre o autor/Sobre a autora

Apresenta características biográficas e conceituais de escritores, cientistas e artistas, relacionando-os aos conteúdos trabalhados no capítulo.

Glossário

Apresenta a definição de alguns termos e conceitos técnicos utilizados no texto.

Boxe informativo (sem título)

Traz aos estudantes informações sobre assuntos diversos que estejam relacionados ao conteúdo ou tema em desenvolvimento.

Tome nota

Apresenta, de forma resumida, as principais informações (conceitos e definições) do conteúdo que está sendo explorado.

MODERNA

Montando seu acervo

Boxe que aparece no final de alguns capítulos oferecendo sugestões de como os estudantes podem ampliar o conteúdo por meio de algumas pesquisas.

Seções e boxes do suplemento para o professor

BNCC em destaque

Apresenta as habilidades, competências gerais e específicas e temas contemporâneos trabalhados em cada seção ou página.

Mais atividades

Apresenta sugestões de atividades extras que os professores podem desenvolver com os estudantes para complementar os conteúdos estudados.

Montando seu acervo

Apresenta sugestões (livros, artigos, *sites*, revistas etc.) para os professores, que podem auxiliar inclusive no planejamento das aulas.

Seções e boxes relacionados ao trabalho com as habilidades específicas de Língua Portuguesa

Considerando que os 6 volumes desta coleção se destinam a desenvolver as competências e habilidades definidas pela BNCC para a área de Linguagens e algumas das habilidades apresentadas, no mesmo documento, para o trabalho com Língua Portuguesa (as referentes a todos os campos de atuação, as do campo de práticas de estudo e pesquisa e as do campo artístico-literário), procuramos criar uma estrutura de capítulo que ajudasse o professor e os estudantes a reconhecerem os objetivos associados ao trabalho em cada uma das seções e boxes presentes no material.

Os capítulos dedicados a conceitos e gêneros do campo artístico-literário foram pensados para priorizar a formação de um leitor de textos literários. Buscam desenvolver, portanto, os fundamentos necessários para a leitura desses textos, como os conceitos de arte, representação, realidade, gênero, além de discutir as funções da literatura e explicar por que ela é uma linguagem e por que pode ser vista como a expressão de uma época.

No caso dos capítulos dedicados à reflexão sobre os usos da língua portuguesa, além de contemplarem conceitos relacionados à perspectiva discursiva e tratarem de aspectos relativos à variação linguística, esses capítulos abordam estruturas linguísticas características dos gêneros discursivos apresentados aos estudantes ao longo dos 6 volumes. Essa opção foi feita para que eles percebam a importância de reconhecer de que modo algumas dessas estruturas participam da construção dos textos e, dessa forma, façam um uso consciente delas quando estiverem produzindo os próprios textos orais, escritos ou digitais.

Os capítulos dedicados ao trabalho com a leitura e produção de textos cumprem, basicamente, duas funções: oferecem aos estudantes os conceitos básicos para compreenderem o que significa adotar uma perspectiva discursiva na leitura, análise e escrita de textos; e realizam a apresentação e estudo das características relativas a gêneros discursivos associados a alguns dos campos de atuação definidos na BNCC. Assim, ao longo dos 6 volumes, os estudantes terão oportunidade de ler e produzir *blogs* pessoais, entrevistas, reportagens de divulgação científica, artigos, entre outros. Também deverão produzir gêneros do universo digital, como *vlog* de opinião, *podcasts*, *playlist* comentada, e terão a oportunidade de exercitar o uso da oralidade em diferentes propostas.

Além disso, os capítulos relacionados ao trabalho com a língua portuguesa apresentam, em sua abertura, a reprodução de textos (verbais, não verbais e multimodais), de diferentes gêneros, para que a leitura seja o ponto de partida da reflexão a ser feita pelos estudantes.

Esses textos serão sempre acompanhados por um conjunto de questões que orientam sua leitura. Outro importante objetivo dessas questões é criar contextos que favoreçam o desenvolvimento de procedimentos de leitura e análise que estão na definição das competências e habilidades da área de Linguagens, tal como definidas pela BNCC, e das habilidades específicas associadas ao trabalho com Língua Portuguesa, apresentadas no mesmo documento.

O encaminhamento das aberturas, embora cumprindo a mesma função, assume algumas características específicas para os capítulos do campo artístico-literário, para os capítulos de reflexão sobre os usos da língua e para os capítulos de produção de texto e gêneros discursivos. É o que veremos a seguir.

MODERNA

Literatura (Campo artístico-literário)

Imagem de abertura

Traz um texto não verbal (pintura, fotografia ou escultura), reproduzido na primeira página do capítulo para observação e análise dos estudantes.

Leitura da imagem

Apresenta um conjunto de questões que têm por objetivo "direcionar" o olhar do estudante para elementos pictóricos que podem auxiliá-lo a compreender conceitos em torno dos quais se organiza o capítulo.

Da imagem para o texto

Traz um texto literário e um conjunto de questões que permitirão uma outra aproximação dos conceitos centrais a serem trabalhados no capítulo. Relacionando-se à imagem de abertura, o texto foi cuidadosamente selecionado para permitir que o professor amplie a discussão sobre como diferentes linguagens artísticas tratam de temas análogos.

Ao promover um diálogo entre textos não verbais (imagem de abertura) e verbais (texto literário), criamos condições para que os estudantes estabeleçam relações entre formas artísticas distintas, bem como desenvolvam as habilidades de leitura favoráveis ao reconhecimento dos mecanismos presentes na relação entre diferentes linguagens (pintura, fotografia, escultura etc.). A realização de propostas como essas cria o contexto para que eles convoquem aspectos relacionados a diferentes componentes da área de Linguagens para a construção do sentido dos textos e para a compreensão da relação entre esses componentes.

Reflexões sobre os usos da língua

Como forma de introduzir o estudo de um determinado tópico, um texto representativo de um dos diferentes gêneros discursivos (quadrinhos, cartum, anúncio publicitário etc.) é reproduzido para a leitura analítica dos estudantes. Esse texto mantém uma relação direta com o tópico a ser estudado e foi cuidadosamente escolhido para permitir que reconheçam a importância dos conceitos sobre os quais irão refletir, para a construção do sentido. Um conjunto de questões gerais orienta a leitura do texto de abertura.

Produção de texto e gêneros discursivos

Olho

Breve texto de abertura no qual são destacados os aspectos essenciais a serem trabalhados. Quando o estudo a ser feito tratar de um gênero discursivo específico, ressalta-se a relação entre esse gênero e o campo de atuação no qual se insere.

Leitura

Um ou mais textos selecionados para auxiliar os estudantes a observarem determinadas características que permitirão a construção dos conceitos abordados no capítulo.

Análise

Seção constituída por um conjunto de questões que têm por objetivo direcionar o olhar dos estudantes para os aspectos mais relevantes do(s) texto(s) selecionado(s). O encaminhamento da análise é feito de modo a permitir que, por meio da identificação de dados, eles comecem a construir os conceitos referentes ao trabalho com textos a partir de uma perspectiva discursiva.

É importante destacar que, na formulação das questões, tomamos o cuidado de criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam diferentes habilidades associadas às práticas de leitura. Assim, eles serão solicitados a reconhecer informações, a elaborar hipóteses, a inferir, a relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, investigando diferentes possibilidades de interpretação e avaliando de que modo determinadas características estruturais participam da construção do sentido.

Apresentação da teoria

Durante o desenvolvimento da teoria, procuramos utilizar uma linguagem clara e direta, que favoreça a compreensão das informações apresentadas. O material é organizado a partir de uma hierarquia de títulos, que traduz a subordinação dos assuntos tratados, para facilitar o aprendizado. Como essa hierarquia de títulos se mantém em toda a obra, espera-se que os estudantes, uma vez familiarizados com a estrutura da obra, dela se beneficiem no momento de revisar conteúdos estudados ou de procurar informações.

No caso dos capítulos dedicados às reflexões sobre os usos da língua e aos capítulos que tratam de gêneros discursivos específicos, a apresentação da teoria tem algumas particularidades que destacamos a seguir.

MODERNA

Reflexão sobre os usos da língua

Os parágrafos iniciais que introduzem a teoria retomam informações importantes relacionadas à leitura e análise do texto de abertura, algumas das quais respondem a perguntas feitas sobre o texto. Nossa intenção, ao fazer isso, é explicitar para os estudantes de que forma as questões iniciais encaminham seu olhar para a percepção do modo como determinado aspecto da linguagem, sobre o qual se refletirá no capítulo, participa da construção do sentido do texto.

Julgamos importante realizar essa retomada para que os estudantes se deem conta da pertinência das atividades iniciais para a compreensão dos objetivos que norteiam esta obra: reconhecer estruturas específicas, identificar as funções que podem desempenhar na língua e o modo como atuam na construção do sentido dos textos.

Durante o desenvolvimento da teoria, procuramos utilizar uma linguagem clara e direta, que favoreça a compreensão dos estudantes. Escolhemos textos de diferentes gêneros para exemplificar o conteúdo, procurando sempre dados em que o aspecto a ser tratado tenha um papel essencial para a construção do sentido do texto.

É também nesta parte do capítulo que trazemos textos representativos do gênero do discurso para o qual os aspectos da linguagem analisados são importantes. Sempre que possível, incluímos exemplos de diferentes gêneros associados a um mesmo campo de atuação, para que os estudantes compreendam que as reflexões realizadas não dizem respeito exclusivamente ao gênero estudado de modo mais detalhado, mas sim a algumas "famílias" de gêneros.

Capítulos de apresentação dos diferentes gêneros do discurso

O miolo desses capítulos ganha nova organização, pensada para favorecer o desenvolvimento didático e consolidar a abordagem metodológica por nós escolhida. As seções que cumprem tais funções estão descritas a seguir.

(Nome do gênero): definição e uso

Depois do contato inicial do estudante com um texto ilustrativo do gênero a ser estudado, nas seções de abertura do capítulo (Leitura e Análise), iniciamos a teoria por apresentar uma definição desse gênero a partir de suas características estruturais e também das finalidades que cumpre.

Sempre que possível, procurou-se traçar a origem do gênero, destacando os momentos em que sua produção foi mais intensa.

Contexto discursivo

Esse tópico apresenta informações sobre os contextos de produção e de circulação do gênero em estudo, destacando de que modo influenciam a estrutura e a organização do próprio texto.

Os leitores de (nome do gênero)

Trabalhar o texto a partir de uma perspectiva discursiva significa entender de que modo diferentes agentes participam do processo de produção textual. Os leitores — o público — a quem se destina um gênero são especialmente importantes, porque seu perfil orienta uma série de escolhas a serem feitas no momento de criação do texto. Por esse motivo, optamos por destacar, entre os agentes do discurso, o perfil dos leitores dos diferentes gêneros.

Estrutura

Após a apresentação do perfil do público, identificamos as principais características que definem a estrutura do gênero estudado.

Essas características, sempre que possível, aparecem destacadas em textos representativos do gênero e associadas a boxes laterais que descrevem a função, no texto, de tais estruturas.

Linguagem

Para finalizar o estudo de um determinado gênero, destacamos algum aspecto que caracteriza o modo como a linguagem participa da sua estruturação. Sempre que possível, são explicitados a relação entre o grau de formalidade no uso da língua e o perfil do público ao qual se destinam os textos de um determinado gênero.

Também identificamos, em exemplos ilustrativos do gênero em questão, os recursos formais que contribuem para a definição de sua estrutura.

Atividades

Nos capítulos dedicados ao estudo da literatura e do campo artístico-literário e naqueles que tematizam as reflexões sobre os usos da língua, o desenvolvimento da teoria encerra-se com um conjunto de atividades.

Nosso objetivo é levar os estudantes, por meio da leitura e da análise de textos literários e de textos de diferentes gêneros, a refletirem sobre os conceitos desenvolvidos no capítulo e a deles se apropriarem, aprendendo, na prática, a reconhecer de que modo os aspectos discutidos contribuem para a construção do sentido.

MODERNA

É importante destacar que, na formulação das questões, tomamos o cuidado de criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam diferentes habilidades previstas para a área de Linguagens da BNCC, de modo geral, e para o trabalho específico com os campos de atuação associados ao estudo da Língua Portuguesa. Assim, eles serão solicitados a reconhecer informações, a elaborar hipóteses, a inferir, a relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de lidar com textos de modo mais completo, investigando diferentes possibilidades de interpretação.

Assim como para as atividades propostas na abertura dos capítulos, as competências e habilidades da BNCC desenvolvidas pelas atividades propostas ao final dos capítulos serão identificadas no livro. Assim, professores e estudantes terão a oportunidade de reconhecer como elas se relacionam às reflexões feitas. Além disso, o professor poderá avaliar se o estudo que se conclui naquele momento foi útil para aqueles estudantes que, ao realizarem as atividades da abertura, enfrentaram dificuldades para executar alguns dos procedimentos propostos.

Propostas de produção de gêneros

Os capítulos em que os estudantes tomam conhecimento das características discursivas e estruturais de gêneros específicos se encerram com a apresentação de uma proposta de produção de textos desses gêneros, para que eles possam pôr em prática o que aprenderam e desenvolvam maior autonomia na produção escrita.

Mais do que propor um exercício de escrita, nossa intenção é oferecer aos estudantes a oportunidade de enfrentar possíveis situações reais, criadas com fins didáticos, em que a produção do gênero estudado seria esperada. Pretendemos, com isso, ajudá-los a reconhecer os contextos de circulação dos gêneros, a explorar de modo produtivo as informações sobre o perfil dos interlocutores e a compreender de que modo as escolhas linguísticas devem ser feitas com base em uma análise do contexto discursivo no qual o exercício proposto se insere.

A orientação do trabalho é feita de modo claro e prevê três momentos distintos: pesquisa e análise de dados, elaboração e reescrita do texto.

Pesquisa e análise de dados

A primeira etapa para a produção de qualquer texto deve ser a coleta de informações pertinentes sobre o tema a ser abordado. Isso é verdade para textos de gêneros narrativos, descritivos, expositivos, injuntivos ou argumentativos.

Para estimular a discussão em sala de aula e orientar os primeiros passos dos estudantes na coleta de dados, esta seção apresenta sempre algumas informações básicas que devem ser consideradas no momento de elaboração do texto proposto. Quando pertinente, oferece também sugestões do tipo de pesquisa a ser realizada pelos estudantes para que possam complementar as informações apresentadas e constituir um conjunto de referências que permitam uma boa reflexão sobre a tarefa a ser cumprida.

Elaboração

Como desejamos que os estudantes compreendam a necessidade de planejar seus textos antes de os escreverem, criamos esta seção, que tem por finalidade orientar esse processo por meio de uma série de perguntas. As perguntas feitas procuram encaminhar sua reflexão em relação a algumas características essenciais da estrutura dos gêneros estudados; procuram, ainda, destacar alguns aspectos da linguagem associados aos gêneros a serem produzidos.

Reescrita do texto

Acreditamos que a reescrita do texto é um momento fundamental do processo de escrita. Por esse motivo, apresentamos, associada às propostas de produção de textos, a sugestão de contextos reais de leitura e avaliação dos textos escritos pelos estudantes.

Tomamos o cuidado de definir quais são os aspectos a serem observados durante o processo de leitura e também que tipo de orientação deve ser dada para o autor do texto, de modo que permita que ele, no momento de reescrevê-lo, saiba determinar quais alterações podem beneficiar seu texto.

Os estudantes também serão informados sobre as competências e habilidades da BNCC que desenvolverão ao realizarem a produção de texto proposta. É mais uma oportunidade para professores e estudantes avaliarem se os procedimentos associados a essas habilidades foram satisfatoriamente desenvolvidas ou se é necessário retomar algumas delas, para que sejam mais bem compreendidas.

MODERNA

A proposta de ensino e aprendizagem da área de Linguagens e suas Tecnologias presente na BNCC para o Ensino Médio prevê um aprofundamento e ampliação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, que, como explicado anteriormente, não fará parte desta coleção. Para tanto, faz-se valer de "[...] competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares" (BRASIL , 2018a, p. 473).

Esta coleção é estruturada de forma que seus temas e conteúdos sejam abordados em uma perspectiva de aprendizagem significativa dialógica e crítica, na qual o conhecimento se construa de forma contextualizada, colocando em pauta aspectos da diversidade que envolvem os temas contemporâneos e as culturas juvenis, de modo a incentivar que os estudantes de diferentes perfis desenvolvam o raciocínio crítico, reflexivo e criativo por meio do processo participativo na construção da aprendizagem, colaborando para uma formação que integre a vida social deles à vida acadêmica. Nesse sentido, a obra se estrutura em concepções pedagógicas que se voltam para o protagonismo do jovem, relacionando os objetos de aprendizagem a elementos da vida cotidiana e a seus projetos de vida, incentivando-os a pensar as Linguagens em seus usos nas mais diferentes práticas sociais, seja nas suas manifestações cotidianas e informais (em família, grupos de amigos, redes sociais, lazer etc.), seja nas suas manifestações mais formais (pesquisa científica ou nas artes, por exemplo).

A coleção se abre em um conjunto de possibilidades de estudos e planejamentos de trabalho pedagógico, oferecendo subsídios para que o professor planeje as aulas de forma individual ou coletiva – com professores da área de Linguagens ou de outras áreas do conhecimento. Cada volume apresenta diversas fontes de ações, as quais almejam o protagonismo do estudante, que vão desde a leitura problematizada dos tópicos dos capítulos até a criação de grupos de estudo para o desenvolvimento de projetos integradores.

O projeto integrador proposto em etapas ao longo de cada volume viabiliza, dentro dos estudos da área de Linguagens e suas Tecnologias, a aproximação reflexiva do estudante diante da cultura contemporânea. As atividades propostas nos projetos têm como objetivo a participação ativa dele em todas as etapas, dando-lhe autonomia desde seu estágio inicial e possibilitando que esteja envolvido nas definições temáticas, estéticas e/ou editoriais, passando pelo desenvolvimento, até o produto final.

As práticas de pesquisa são desenvolvidas nos projetos integradores da coleção, mas também ao longo dos capítulos, por meio de atividades que exigem, por exemplo, a realização de entrevistas, a análise documental e a pesquisa-ação.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) também se fazem presentes na coleção a fim de despertar maior interesse nos estudantes e incentivá-los a adotar uma postura mais ativa no processo de ensino e aprendizagem. As TDICs aparecem nas mais variadas práticas: podem auxiliá-los a pesquisar ou estudar em casa, mas também podem ser utilizadas como o próprio objeto de conhecimento. Assim, ao longo da coleção os estudantes são incentivados a construir *blogs*, *vlogs*, compartilhar pesquisas e trabalhos em redes sociais, entre outras ações.

Nesta coleção, consideramos que o conhecimento se consolida no equilíbrio entre o conhecimento prévio do estudante e a organização e o encaminhamento dos conteúdos, sempre levando em consideração as especificidades da área de Linguagens e suas Tecnologias. Sendo assim, os conteúdos estão voltados ao desenvolvimento dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagens nos mais variados campos de comunicação humana, possibilitando aos estudantes mobilizar e ampliar recursos comunicacionais e expressivos (verbal, imagético e corporal), estabelecendo conexões com distintos campos de atuação da vida social.

Os componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias

Os componentes curriculares são elementos constitutivos das áreas de conhecimento específicas, apresentando características e conteúdos definidos, mas que podem ser abordadas em conjunto por meio de objetos de estudo em comum. Desse modo, entende-se que a área de conhecimento permite uma leitura integradora dos conteúdos, à medida que propicia o aprofundamento destes em cada componente curricular.

Essa articulação entre os componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias permite que se desenvolva uma aprendizagem mais global e aprofundada sobre os aspectos culturais que envolvem as linguagens na contemporaneidade, proporcionando a identificação de elementos como o patrimônio cultural de um povo, os códigos da cultura de consumo, a linguagem corporal cotidiana e as práticas da cultura de movimento, ou nas combinações de linguagens – verbais, gráficas, pictóricas e tecnológicas. Assim, a comunicação é abordada por meio de uma diversidade grande de textos verbais e não verbais que refletem formas de interpretação de mundo.

Língua Portuguesa

Na apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o trabalho com Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, lê-se o seguinte:

> O componente Língua Portuguesa da Educação Básica dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). *Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem*, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20).
>
> Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.
>
> BRASIL, 2018, p. 67.

EM MODERNA

Julgamos importante destacar esse trecho da BNCC, porque ele explicita a perspectiva teórica com base na qual devem ser desenvolvidas as competências e as habilidades associadas às atividades e às reflexões sobre Língua Portuguesa em sala de aula, considerados seus vários usos e manifestações.

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que estudar os diferentes modos de organização e uso da língua portuguesa significa, nessa perspectiva, lembrar sempre que esse estudo só tem sentido se nos tornar capazes de compreender o jogo de sentidos produzido pelos atores que participam da construção do discurso, na sua dimensão ideológica e histórica.

Assim, tanto nas atividades quanto na apresentação da teoria, organizamos os capítulos de tal maneira que os estudantes sejam constantemente lembrados de que as práticas sociais de linguagem ocorrem sempre em um contexto real e que os agentes do discurso associados a tal contexto precisam ser considerados no momento de análise dos textos a serem lidos ou da produção de textos orais e escritos (em papel ou digitais).

Nos capítulos relativos ao estudo de gêneros discursivos específicos, incorporamos uma seção dedicada à apresentação do **contexto discursivo** associado à produção e à circulação/leitura do texto. Essas informações são oferecidas aos estudantes antes mesmo de tratarmos da estrutura dos gêneros em questão, para que possam compreender de que modo o conhecimento da dimensão discursiva revela não só a finalidade de um gênero, mas também nos ajuda a reconhecer por que sua estrutura tem determinada configuração.

Outro aspecto que merece destaque em relação ao que diz a BNCC e ao modo como conduzimos o trabalho com Língua Portuguesa é o fato de o documento afirmar a "centralidade do **texto** como unidade de trabalho" e destacar que as "perspectivas enunciativo-discursivas" devem organizar o modo como as reflexões sobre os textos são conduzidas.

É justamente por acreditarmos que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada de todas as atividades realizadas em sala de aula e da condução da apresentação teórica feita nos capítulos que pensamos em uma estrutura de capítulo voltada para a leitura e análise de textos de diferentes gêneros. Os estudantes são desafiados, já na abertura, a refletir sobre escolhas e intenções dos autores dos textos lidos, sobre possíveis reações desencadeadas por essas escolhas em seus leitores e sobre visões de mundo e pontos de vista veiculados.

Esse tipo de atividade aparece em todos os capítulos, sejam eles voltados para a formação do leitor de textos literários, sejam eles dedicados ao estudo de gêneros discursivos específicos ou centrados na reflexão sobre os usos da língua.

Podemos imaginar que alguns professores se surpreendam por não encontrar, nos capítulos, a organização tradicionalmente adotada nos livros didáticos que prevê um trabalho mais exaustivo de descrição das estruturas linguísticas e da apresentação de prescrições relativas aos usos da Língua Portuguesa considerados "corretos" na perspectiva da norma-padrão. Na verdade, esse modo de organizar o material não seria compatível com a abordagem teórico-metodológica escolhida por nós ou com o que recomenda a BNCC como sendo a perspectiva mais adequada ao trabalho em sala de aula.

Como uma consequência necessária da opção pela adoção de um olhar discursivo para a linguagem, a nossa coleção procura criar contextos que favoreçam o desenvolvimento das competências e das habilidades da área e das habilidades específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Isso é feito por meio de atividades de leitura, escrita, produção de gêneros digitais e da oralidade, que sempre levam em consideração contextos reais de produção e circulação dos vários gêneros discursivos.

Merece especial atenção, por exemplo, o capítulo em que demonstramos aos estudantes por que a leitura de textos de diferentes gêneros pressupõe a adoção de diferentes procedimentos, em função das estruturas e das características específicas de tais gêneros.

Nas inúmeras propostas de produção, eles serão constantemente lembrados da necessidade de considerarem qual é o contexto definido para a criação de um texto específico e da importância de representar adequadamente o interlocutor para, assim, definir o que será dito e a maneira mais adequada para dizê-lo.

Acreditamos que, ao final do trabalho com os volumes desta coleção, os estudantes terão desenvolvido as competências e as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, o que lhes dará maior autonomia para enfrentar as diversas situações reais de uso da língua associadas à vida pessoal, à atuação política, à pesquisa, ao mundo do trabalho e à fruição das produções artísticas.

LITERATURA

Qual é a sua lembrança mais prazerosa de leitura? Todos nós, leitores apaixonados, temos algumas dessas lembranças especiais. É delas que fala o escritor francês Marcel Proust (1871-1922) no trecho a seguir.

> Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles [...] que passamos na companhia de um livro preferido. [...]
>
> Depois que a última página era lida, o livro tinha acabado. Era preciso parar a corrida desvairada dos olhos e da voz que seguia sem ruído, para apenas tomar fôlego, num suspiro profundo. [...] Queríamos tanto que o livro continuasse, e, se fosse impossível, obter outras informações sobre todos os personagens, saber agora alguma coisa de suas vidas, empenhar a nossa em coisas que não fossem totalmente estranhas ao amor que eles nos haviam inspirado e de cujo objeto de repente sentíamos falta, não ter amado em vão, por uma hora, seres que amanhã não seriam mais que um nome numa página esquecida, num livro sem relação com a vida e sobre cujo valor nos enganamos totalmente [...].
>
> PROUST, 1989. p. 9, 22-24. (Fragmento).

Quando escolhemos essa citação de Proust para iniciar nossa conversa sobre a paixão pela leitura, pensamos em uma pergunta que costuma angustiar professores de Literatura desde sempre: como fazer nossos estudantes se apaixonarem pelos livros?

De certa forma, a resposta é simples e aponta para um problema de base: paixão não é algo que se ensina, é algo que se desperta. A ideia de que é possível "ensinar" um estudante a "gostar" de ler é estranha, porque ela parte da possibilidade de o estudante – sujeito que deve viver essa paixão – tornar-se objeto da ação do outro, seu professor. Mas sabemos que não é possível amar pelos outros.

Talvez fosse melhor formularmos uma pergunta diferente: como nós nos apaixonamos pelos livros? Como a leitura se transformou em uma atividade tão essencial para nós?

Quando vasculhamos a memória em busca de nossas lembranças de leitura, descobrimos que várias delas estão associadas ao prazer e à felicidade de ouvir uma história. À medida que crescemos e continuamos tendo experiências positivas de leitura, aprendemos

EM MODERNA

que o universo ficcional pode ser não só um refúgio importante para as adversidades da vida, mas principalmente um espaço de reflexão e de descoberta, no qual aprendemos a lidar com essas adversidades. O resultado da leitura, portanto, permanece associado a sentimentos "positivos", como a alegria, a esperança ou o alívio trazidos pela ficção. Essa evocação de muitas emoções é ainda mais imediata se nos tornamos leitores de poesia.

Já os estudantes, quando perguntados sobre suas memórias de leitura, quase sempre falam primeiramente dos livros de que não gostaram, da dificuldade de chegar ao fim, da cobrança, da prova... Para eles, cada vez mais, a leitura é uma atividade escolar. E, por ser assim, aparece associada a uma série de práticas pouco ou nada prazerosas, como provas de verificação, relatórios, fichas de leitura.

Conciliar essa ideia de obrigação à de paixão é uma tarefa difícil... O que fazer, então? Acreditamos ser necessário, antes de mais nada, reconhecer os objetivos associados às aulas de Literatura no Ensino Médio: desenvolver o senso estético para a fruição e reconhecer o potencial transformador e humanizador da experiência com a Literatura. Ajudar os estudantes a descobrir o universo dos livros como um espaço mágico, lúdico e de prazer pode (e deve!) ser um dos objetivos. Propor o contato com um importante repertório artístico e cultural criado pelos seres humanos ao longo de sua trajetória certamente é outro. A realização desse objetivo implica colocar à disposição dos estudantes conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto discursivo em que determinado texto foi escrito, para, assim, terem condições de atribuir sentido ao que leem, mesmo que séculos separem o momento de leitura do momento de criação de um texto.

O escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) acreditava ser o livro o mais espetacular dos instrumentos utilizados pelo ser humano, porque ele não atua como uma extensão física, como tantos outros (o microscópio e o telescópio, por exemplo, são extensões da visão; o telefone, da voz; o arado, do braço). Para Borges, o livro é uma extensão da memória e da imaginação.

Quando, como leitores, nos voltamos para a fruição dos textos, estamos usando o livro como um alimento para a nossa imaginação. Quando buscamos um texto para resgatar informações sobre o contexto estético, cultural, social e político em que foi escrito, estamos nos valendo do seu poder de expandir a nossa memória: ele nos abre as portas para o passado.

Esses dois objetivos, estimular a fruição do texto e orientar o resgate de informações, estão associados ao trabalho com Literatura no Ensino Médio. Por essa razão, é preciso pensar estratégias que contemplem a formação de um leitor de textos literários que escolhe autonomamente os livros a serem lidos, relidos ou eventualmente abandonados (já que essa também é uma prerrogativa dos leitores). Nesta obra, procuramos oferecer estratégias e recursos que colaborem para a formação desse leitor.

Um olhar para a Literatura (metodologia)

Em um livro que procura responder a duas importantes questões *(Como e por que ler)*, o crítico literário norte-americano Harold Bloom aborda um aspecto essencial da leitura de textos literários: precisamos aprender a ler esses textos como seres humanos.

> Para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos – e fazê-lo plenamente. [...]
>
> Lemos Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Dickens, Proust e seus companheiros porque nos enriquecem a vida. [...] Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de "conhecer" tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida.
>
> BLOOM, 2001. p. 24-25.

Que sentido tem tal afirmação? Para Bloom, devemos abraçar nossa condição humana, definida por emoções e sentimentos, para poder compreender de que modo esses aspectos nos são apresentados pelos grandes autores.

Essa é uma dimensão importante do trabalho com a Literatura que, curiosamente, vem sendo relegada a uma posição secundária nas aulas do Ensino Médio. É frequente observarmos grande preocupação em enfatizar o trabalho com a linguagem ou a discussão dos valores estéticos dos textos literários, mas nem sempre o estudante é convidado a reconhecer ou analisar de que modo tais textos nos falam sobre seres humanos ou nos revelam a humanidade de seus autores.

Uma breve análise das opções metodológicas que têm norteado o trabalho com a Literatura no Ensino Médio nas últimas décadas aponta diferentes ênfases para o trabalho com o texto literário. A Literatura já foi apresentada principalmente como uma história, como uma arte, como uma linguagem. O problema é que cada uma dessas abordagens, ao privilegiar determinado aspecto do texto literário, deixa outros tantos na sombra ou não os articula entre si de modo eficiente.

O desafio que enfrentamos, nesta obra, foi identificar uma abordagem que ampliasse esse espectro, revelando como as diferentes dimensões do texto literário se articulam para dar forma a um projeto literário específico. Por esse motivo, optamos por tratar a Literatura como um discurso.

Quando Harold Bloom afirma que devemos ler como seres humanos, ele resgata um aspecto essencial dos textos literários: eles foram escritos por seres humanos para seres humanos. Acreditamos que reconhecer a Literatura como um discurso significa devolver a ela essa dimensão. Vamos explicar por quê.

A Literatura como um discurso

No âmbito dos estudos da linguagem, a análise do discurso emprega o termo *discurso* para fazer referência ao uso da língua em um contexto específico. Vejamos o que diz a respeito o professor José Luiz Fiorin:

> O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que os atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje, de um lado, precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáxicos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.
>
> FIORIN, 1990. p. 173-179.

Segundo essa visão, em lugar de tratar somente dos fatores linguísticos (aspectos morfológicos e sintáticos, recursos estilísticos etc.), a análise do discurso interessa-se pela relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre. Nesse sentido, tratar da língua que está em uso pelos seres humanos significa tratar da sua dimensão discursiva, considerando também aspectos históricos e ideológicos.

Um dos aspectos mais importantes do estudo da Literatura é justamente a análise do uso que os escritores fazem da língua como "matéria-prima" da sua criação artística. Para realizar tal estudo, podem ser focalizadas as escolhas específicas (lexicais ou sintáticas, por exemplo) que caracterizam o texto de determinado autor ou de uma dada estética. Certamente esse olhar revelará importantes elementos do texto literário.

O que propomos, porém, é dar um passo adiante nesse processo analítico e, uma vez identificados os usos particulares da língua que definem a obra de um autor específico ou um movimento estético determinado, perguntar qual relação os fatores extralinguísticos presentes naquele momento têm com tais escolhas. Isso significa reconhecer a Literatura como um discurso.

Os agentes do discurso

Criação de um indivíduo, o texto literário é, na verdade, o resultado final de um processo que teve a participação de diferentes agentes: o **autor** que o escreveu, o **público** para o qual foi escrito, o **contexto** em que foi produzido (social, político, cultural etc.) e os **meios** pelos quais irá circular. Todos esses agentes interferem, em maior ou menor grau, no resultado final.

O que propomos nesta obra é buscar a articulação entre os diferentes agentes para compreender por que, em determinado momento da história, a criação literária se volta para a abordagem de certos temas e, muitas vezes, realiza-se por meio de características específicas concretizadas no modo como a linguagem é utilizada pelos escritores.

REFLEXÕES SOBRE OS USOS DA LÍNGUA

Reconhecer a linguagem como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo. Dentre todas as linguagens, é a língua natural – a que falamos – que nos dá identidade, permite a nomeação do mundo à nossa volta, participa da criação de categorias mentais a partir das quais nos relacionamos com a realidade em que estamos inseridos. Veja o que diz Rosa Montero:

> — Psiu, não digas nada. As palavras emocionadas saem da boca depressa demais e costumam terminar dizendo coisas que não são totalmente verdadeiras. E devemos ser respeitosos com as palavras, porque elas são a vasilha que nos dá a forma. [...] É a palavra que nos faz humanos, que nos diferencia dos outros animais. A alma está na boca. Mas, para nossa desgraça, os humanos já não respeitam o que dizem. [...] as palavras não devem ser como mel, pegajosas e espessas, doces armadilhas para moscas incautas, e sim como cristais transparentes e puros que permitam contemplar o mundo através delas.
>
> MONTERO, 2006. p. 119. (Fragmento).

A língua está na base de nossos questionamentos e indagações sobre o modo como o mundo se organiza e sobre como nos relacionamos com ele e com as pessoas com as quais convivemos.

Porque nos dá identidade, o modo como utilizamos a nossa língua é sempre objeto de análise e avaliação. Como falantes, participamos de um diálogo permanente no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da *performance* dos nossos interlocutores. Julgamos e somos julgados a partir do uso que fazemos da Língua Portuguesa.

Estudar os diferentes modos de organização e de uso da Língua Portuguesa significa, nessa perspectiva, lembrar sempre que esse estudo só tem sentido se nos tornar capazes de compreender o jogo de sentidos produzido pelos atores que participam da construção do discurso, na sua dimensão ideológica e histórica.

Um olhar para o estudo da Língua Portuguesa (metodologia)

Todo o estudo da gramática do português desenvolvido nesta obra se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Esperamos, assim, resgatar o caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores.

Por esse motivo, em alguns capítulos, a **linguagem** é caracterizada como uma *atividade que modifica e constitui os interlocutores e que é por eles constantemente modificada e manipulada*.

Outro conceito estruturador da visão de Língua Portuguesa que embasa esta obra é o de **variação linguística**. Julgamos indispensável que o estudante compreenda que não existe uma só variedade de português e que a variedade de prestígio (ou variedade padrão) é apenas um dos diferentes sistemas em que a língua se organiza.

Esperamos que tal conceito nos ajude a desfazer, desde o início, a ideia preconceituosa de que há formas melhores ou piores de uso da língua. Para que o estudante possa de fato entender as consequências do reconhecimento da existência de diferentes variedades do português, as discussões e as análises propostas nesta obra baseiam-se no princípio da adequação ao contexto em que a língua está sendo utilizada. É a identificação desse contexto que permite considerar adequada ou não uma construção linguística específica.

Também é essencial que fique claro, desde o princípio, que os falantes podem produzir **intencionalmente** certos efeitos de sentido ao optar pelo uso de determinadas palavras ou ao organizá-las de certa forma e não de outra. Quando fazem isso, explicitam o grau de conhecimento que têm das estruturas da língua, ainda que esse seja um conhecimento intuitivo.

Por isso, se desejamos que os estudantes sejam capazes não só de analisar estruturas linguísticas, mas principalmente de compreender como elas participam da construção do sentido do texto, não podemos basear nosso estudo em exemplos isolados. O foco do trabalho com as estruturas do português precisa ser o texto, entendido aqui do modo mais amplo possível. Trabalharemos com textos de diferentes gêneros e graus de formalidade. Acreditamos ser esse o caminho para que os estudantes reconheçam a importância do estudo da língua.

A reflexão sobre estruturas gramaticais deverá ser feita, portanto, dentro da perspectiva de um uso da língua adequado a contextos específicos e subordinado à construção do sentido dos textos.

Acreditamos que essa perspectiva metodológica traz, para o âmbito do Ensino Médio, o verdadeiro significado de uma reflexão sobre as formas gramaticais que toma como ponto de partida sua função nos textos. O texto não é, assim, utilizado como um mero pretexto para ilustrar "casos" gramaticais; é considerado o princípio e o fim do estudo realizado.

Somente dessa maneira, estudando a linguagem em relação ao uso efetivo que os falantes fazem dela, adquirem sentido, por um lado, as discussões sobre a língua em todos os níveis de análise; e, por outro, a metalinguagem necessária para a condução dessas discussões.

Em termos pedagógicos, o que se propõe é que as reflexões sobre estruturas gramaticais sejam sempre feitas de modo a permitir que os estudantes percebam que a linguagem é parte da vida deles, dentro e, sobretudo, fora da escola; que ela é instrumento indispensável, tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber como para a participação dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais de interlocução e atos de linguagem.

PRODUÇÃO DE TEXTO E GÊNEROS DISCURSIVOS

A vida em uma sociedade letrada é marcada pelo contato com textos dos mais variados. *Outdoors*, *e-mails*, anúncios, editoriais, contos, crônicas, notícias, panfletos são alguns dos muitos textos que lemos com frequência. Em todos eles, está presente o mesmo desafio: como interpretar de modo adequado seu significado?

Se textos a serem lidos povoam a nossa vida, a escrita também faz parte dela de modo significativo. Precisamos escrever em circunstâncias diversas. Escrevemos pelos mais diferentes motivos: mandar notícias a quem está distante, pedir informações, elaborar listas, manifestar uma opinião, defender um ponto de vista.

As atividades de leitura e escrita são complementares. Uma não existe sem a outra. Por esse motivo, para que possa orientar o estudante de modo seguro pelo universo de textos a serem lidos e produzidos, o professor precisa se reconhecer como parte desse universo.

Leitores

Uma das **condições necessárias** – talvez a mais importante! – para que o professor possa assumir, com competência, seu papel de mediador entre o estudante e o conhecimento que deverá construir sobre leitura/escrita é a de que **ele seja um leitor**. Se o próprio professor não lê, se não sabe o que significa se deixar constantemente seduzir pela magia dos livros, se nunca viveu a aventura da intertextualidade, como pretender que ele, professor, atribua algum significado à afirmação corrente de que "as atividades de leitura devem ser, sempre, significativas"? É fácil concordar com tal afirmação. Difícil, no entanto, é levar a sério o que ela traz implícito: somente os verdadeiros leitores entendem realmente como a atividade de leitura pode se traduzir em uma experiência transformadora.

Há muitos escritores que são, antes de tudo, leitores compulsivos. Seus textos constituem-se, assim, em espaço em que o que se tematiza, de várias maneiras, é a própria leitura. Por meio desses textos é possível conhecer muitos outros e descobrir, assim, o verdadeiro sentido da intertextualidade, dos textos que remetem a outros textos, que remetem a outros textos, que remetem a outros textos, e assim por diante, em histórias sem fim... Umberto Eco, ao descrever o que foi o processo de construção de seu romance *O nome da rosa*, faz uma observação que merece ser aqui citada:

> Redescobri [...] aquilo que os escritores sempre souberam (e tantas vezes disseram): os livros falam sempre de outros livros e toda história conta uma história já contada. Isso já sabia Homero, já sabia Ariosto, para não falar de Rabelais ou Cervantes.
>
> ECO, 1985. p. 20.

Escribas

Qualquer ato de escrita deve ser sempre revestido de uma significação inerente à própria situação que o produz, significação esta que também estará inscrita no **texto**, produto final dessa atividade, como marca das **condições de produção** que o geraram.

O termo **escriba** traduz bem a solenidade de certos momentos em que se produz escrita. Nas culturas em que a atividade de escrever é muito pouco difundida, a figura do escriba é muito concreta. É ele que, a pedido e mediante pagamento, transpõe para o papel a intenção de escrita alheia. Ele escreve cartas, preenche formulários, produz declarações, redige contratos.

Elias Canetti, em uma belíssima passagem do seu livro *As vozes de Marrakech*, contrapõe as figuras do narrador e do escriba ao relatar, em tom emocionado, a solenidade com que cada um desempenha seus papéis sociais, em um mercado marroquino. Leia.

> A poucos passos dos narradores, os escreventes ocupavam seu posto. O silêncio reinava entre eles, era a parte mais silenciosa da Djema el-Fna. [...] Os banquinhos espaçavam-se de tal modo que não se pudesse ouvir o que se dizia ao lado. Os mais modestos ou talvez os mais antiquados acocoravam-se no chão. Ali eles refletiam e escreviam num mundo discreto cercado pelo barulho retumbante da praça e contudo apartado dela. [...] Eles mesmos mal estavam presentes ali, apenas uma coisa contava: a dignidade silenciosa do papel.
>
> CANETTI, 2006. p. 85.

Será que não existem, também entre nós, os narradores e os escribas? Será que a atividade de escrever está hoje tão generalizada, em nossa cultura, que o papel social do escriba perdeu sua função? Na verdade são poucos, entre nós, os que têm autonomia de escrita. Por esse motivo, os escribas continuam a existir, em nossa sociedade, embora desempenhem, muitas vezes, um papel um pouco diferente.

O que escrevem os escribas modernos? Deixando de lado a escrita cartorial, que a nossa sociedade continua a produzir em quantidade espantosa, cabe aos escribas modernos a tarefa de produzir os textos de jornais e revistas, os trabalhos acadêmicos, os livros de natureza vária... São esses escribas, portanto, que continuam a criar e recriar os textos que por sua vez garantem a continuidade do espaço da leitura.

Para concluir essas reflexões introdutórias sobre os desafios a serem enfrentados na formação de leitores e de escribas, destacamos alguns pontos pertinentes levantados pelo escritor Michel Laub, em um texto que tem o significativo título de *Palavras e cacarejos*:

> Num paralelo com a ficção, o hábito das mensagens por *e-mail*, dos *posts* e das conversas digitais cumpre o papel dos antigos primeiros anos de um escritor, durante os quais ele saía de um nível rudimentar de prosa – despindo-se das travas e do exibicionismo típicos dessa fase – para um grau mínimo de clareza na hora de dizer o que gostaria. Mas esse é só um passo inicial. Levar a tarefa adiante com particularidade, graça e inteligência, ou com o oposto consciente disso, é outra história.
>
> [...]
>
> Isto é: sem vocabulário, que gera sintaxe, que gera estilo e ritmo, que geram atmosferas e poder de persuasão, as ideias que pareceram novas e

REPRODUÇÃO

> brilhantes sob a roupagem formal de um texto se apequenam com facilidade. Preservar essas ideias, uma das qualidades da literatura desde sempre, passa por salvar o elemento básico que as constitui. Uma ecologia tão urgente quanto a de animais, plantas, recursos e condições climáticas: numa era soterrada pela onipresença da escrita, é preciso reaprender a chamar as coisas pelo nome.
>
> LAUB, 2012.

Como professores, não podemos perder de vista que o universo virtual, pelo qual viajam nossos estudantes, criou novos espaços e que se, por um lado, o volume de escrita e de leitura presente na vida dos jovens aumentou muito – o que é bom! –, por outro, significa que, a cada novo espaço de interação virtual, nós precisamos rever estratégias e diagnosticar eventuais necessidades que surgem por causa desses novos contextos.

Ler e escrever mais é, em princípio, algo muito positivo, mas isso não significa que o trabalho com procedimentos específicos de leitura e de escrita seja automaticamente garantido. Por essa razão, Laub compara a necessidade de cuidar do bom uso e do conhecimento das estruturas e dos recursos básicos da escrita ("vocabulário, que gera sintaxe, que gera estilo e ritmo, que geram atmosferas e poder de persuasão") à urgência da preservação de animais e plantas ameaçados de extinção.

Sem dúvida estamos vivendo em uma "era soterrada pela onipresença da escrita". Resta saber se nossos estudantes têm condições de lidar com essa avalanche de palavras, mensagens, *posts*, *e-mails*, sem perder o controle das suas próprias ideias, sem abrir mão de sua autonomia. Para que essa autonomia seja garantida, torna-se essencial a compreensão das esferas de atividade humana (das quais a BNCC seleciona cinco campos de atuação para organizar o trabalho com Língua Portuguesa) nas quais produzimos e lemos textos representativos de vários gêneros discursivos.

Sobre leitura, já afirmamos que o professor que não é um leitor apaixonado dificilmente conseguirá proporcionar condições para que seus estudantes também se apaixonem pelos livros. Mas que conhecimentos sobre os usos e as técnicas da escrita o professor deve ter para desempenhar com competência o seu papel?

A resposta a essa pergunta está, neste contexto, vinculada a outra indagação: quais conhecimentos sobre a representação escrita da linguagem o estudante terá de elaborar? Quais competências e habilidades ele precisará desenvolver? Ele deverá aprender a diferenciar as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente produzida. Deverá ser capaz de elaborar textos de diferentes gêneros discursivos, para o que é necessário dispor de um conhecimento sobre as diversas funções socioculturais da atividade de escrever. Tal conhecimento é fundamental para que o estudante saiba decidir quando escrever se faz necessário e significativo. Esse conhecimento é necessário também para que ele aprenda que, ao escrever, deverá se adaptar às formas e às convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos.

Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia)

Em todos os contextos em que desenvolvemos atividades de leitura e de escrita, precisamos lidar com textos que apresentam características estruturais específicas. Devemos também ser capazes de fazer um uso da linguagem adequado à situação de interlocução em que se dá a atividade discursiva na qual se produz determinado texto.

Saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos. Como vimos, no âmbito dos estudos da linguagem, o termo **discurso** refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os aspectos históricos e ideológicos associados a esses usos.

Como já vimos, qualquer texto é, na verdade, o resultado final de um processo que contou com a participação de diferentes agentes: o autor que o escreveu, o público para o qual foi escrito, o contexto em que foi produzido (social, político, cultural etc.) e os meios pelos quais irá circular. Todos esses agentes discursivos interferem, em maior ou menor grau, no resultado final.

Por esse motivo adotamos, nesta obra, uma perspectiva discursiva a partir da qual discutimos os aspectos relacionados à escrita e à leitura que consideramos relevantes para o trabalho de produção de textos em sala de aula.

Gêneros do discurso: relação entre a linguagem e seus contextos de uso

O autor que primeiro fez uso do conceito de **gênero** para abarcar todas as manifestações orais e escritas foi o russo Mikhail Bakhtin. Em um texto intitulado "Os gêneros do discurso", escrito entre 1952 e 1953, Bakhtin apresentou a seguinte definição para os **gêneros discursivos**:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção gramatical. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no **todo** do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. Mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.
>
> Bakhtin, 1992, p. 279.

Como explica Bakhtin, os gêneros definem-se como "**tipos relativamente estáveis**", portanto reconhecíveis pelo usuário da língua. Socialmente constituídos, os gêneros pressupõem a **interação** por meio da linguagem, o que explicita a sua dimensão discursiva.

Adotar a dimensão discursiva da linguagem como eixo desta obra não significa, no entanto, tentar estabelecer uma tipologia exaustiva dos inúmeros gêneros orais, digitais e escritos que circulam socialmente. Essa tentativa, além de fadada ao fracasso, tende a esvaziar o conceito de gênero discursivo.

A relativa estabilidade dos gêneros do discurso não os torna imunes à passagem do tempo. Há, hoje, gêneros que emergiram em contextos interacionais específicos (os *e-mails* pessoais e os *posts* em *blogs*, por exemplo) e que não existiam até muito recentemente. Outros que, com o passar do tempo e com o surgimento de novas tecnologias, foram transformados (um exemplo evidente é a retomada das cartas pessoais na forma de mensagens eletrônicas). É por esse motivo que seria impossível abarcar, em uma obra didática, todos os gêneros discursivos que surgem e se transformam continuamente.

EDIÇÃO DOCENTE

Na seleção dos gêneros da escrita a serem trabalhados nesta obra, optamos por aqueles cujas características estruturais, estilísticas e temáticas favorecem o desenvolvimento das competências e das habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias e das habilidades associadas aos campos de atuação que organizam o trabalho com a Língua Portuguesa, segundo a recomendação da BNCC.

Arte

O conhecimento produzido no ensino de Arte se origina de um processo reflexivo a respeito da produção e do consumo do objeto artístico, sua natureza estética e circularidade. Isso implica um envolvimento cognitivo da ação perceptível e sensível entre o indivíduo e suas vivências artísticas. A produção em Arte no ambiente escolar tende a refletir algum tipo de relação ética e estética com o mundo, revelando nessas produções uma grande diversidade de vivências culturais e de referenciais artísticos que envolvem os estudantes no processo de formação educacional.

O componente curricular Arte é integrado por suas quatro linguagens, Artes visuais, Dança, Música e Teatro, e tem a interdisciplinaridade como característica fundamental, pois abarca em sua estrutura quatro linguagens de natureza própria que podem, na prática educativa, dialogar entre si. Nesta obra, apoiamo-nos em autores que, cada qual em sua área, ao problematizarem o ensino de Arte, enfatizam a relação mediadora no processo de ensino e aprendizagem, assim como a perspectiva formadora centrada na autonomia crítica e expressiva do estudante.

Um desses autores é Ana Mae Barbosa, que, em sua "Proposta Triangular", posteriormente renomeada para "Abordagem Triangular", estipula a vivência como elemento central no ensino e aprendizagem de Arte. Para isso, a autora baseia-se em três pilares: ler a obra de arte, contextualizar e produzir processos interligados que necessariamente não seguem uma ordem preestabelecida. Essa abordagem metodológica em aprendizagem é centrada nos mecanismos de apreciação e criação, e não apenas no produtor. Nesse processo, a História da Arte fornece contextos na contextualização da obra e de seus sentidos. Assim, a proposta de Barbosa (1998; 2005) procura situar o objeto artístico dentro do imaginário que o gerou e, também, dentro do imaginário que o receberá, possibilitando ao estudante explorar efetivamente um universo artístico não hierárquico, mais amplo, dinâmico e próximo de sua realidade estética.

A emergência de uma contextualização do conteúdo no ensino de Arte também é recorrente na proposta de Hernández (2000), em que a interpretação da obra se dá por meio de sua contextualização. É com base nessa problematização que os estudantes vão se confrontar com as mais diversas estratégias de pesquisa e aprendizagem. De acordo com o autor, a contextualização leva aos procedimentos de produção, e é com base nestes que se estabelecem mecanismos de abertura para novos entendimentos sobre o tema, pois uma intepretação não é só verbal ou visual, mas une e vincula esses dois processos, que transcendem os objetos,

> [...] pois interpretar implica relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos culturais com os quais se relaciona. O que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa ou diferentes grupos (culturais, sociais, etc.) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além do "o que" (são as coisas, as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer-se os "porquês" dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram, etc. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 49).

Ambos os autores destacam a importância da interpretação no processo de aprendizagem, enfatizando que essa deve ocorrer de modo exploratório. Por mais ampla que seja a abordagem de Barbosa e Hernandez dentro do campo das Artes Visuais, o ensino de Arte em suas quatro linguagens tem suas especificidades. Na organização do conteúdo do Teatro, por exemplo, temos como importante referencial a proposta de educação teatral do brasileiro Augusto Boal (1931-2009) e da norte-americana Viola Spolin (1906-1994). Ambos os autores propõem o ensino teatral a partir da vivência, da experiência dramática e suas descobertas como forma de aprendizagem. Sobre isso, Spolin (1992; 2015) aponta que o Teatro na escola está centrado nas vivências de jogos teatrais. Desse modo, dialogando com a proposta de Boal (2012), o Teatro como ferramenta educacional é visto como um elemento de fortalecimento das potencialidades dos indivíduos ao longo dos processos de criação estética, gerador de reflexão e conscientização política.

Essa integração entre o ensino de Arte e o contexto adquire centralidade na proposição do ensino de Dança de Isabel A. Marques. Para a autora, o ensino de Dança deve explorar as práticas a partir da experimentação e da improvisação corporal. Assim como os demais autores, ela reconhece a importância da vivência artística no processo de aprendizagem, tomando como premissa o fato de que a vivência corporal na escola deve partir das relações referenciais que o estudante traz consigo. Na construção desses referenciais, o professor deve sempre levar em consideração a vivência corporal dos estudantes.

Nessa perspectiva de ensino de Dança na escola, devemos tomar como elemento condutor os aspectos contextuais, visto que existe uma diversidade de interpretações, tanto nos repertórios de danças, quanto nas abordagens corporais feitas em sala de aula, resultando em mensagens que expõem as formas como o corpo é pensado. De acordo com Marques (1997; 1999), são nessas mensagens sobre o próprio corpo que reside o posicionamento crítico com relação à Dança. Desse modo, o corpo é pensado como um suporte de nosso imaginário social, reflexo e produto de nossas regras sociais, propondo questões relevantes, por exemplo: o que nossas gestualidades dizem sobre os gêneros? Como a sexualidade está presente na dança consumida diariamente em nossos aparelhos de televisão, celulares e computadores? O que o sentar alinhado em filas diz sobre a organização dos corpos no espaço escolar? Por meio desses questionamentos, podemos realizar muitas reflexões sobre a relação da ação com o corpo cultural. Assim, essa proposta favorece uma conexão maior entre o estudante, o conhecimento e a realidade sociocultural na qual está inserido. Cabe ressaltar que a proposta de Marques, com sua Dança no Contexto, articula-se aos problemas propostos por Ana Mae Barbosa, em sua "Abordagem Triangular", na relação entre a Arte, o ensino e a sociedade na qual esses conhecimentos são gerados.

Na Música, as vivências e os contextos também são elementos significativos nas propostas de Raymond Murray Schafer e Marisa Fonterrada, pois trazem para o debate educacional o tema da criação significativa. Schafer (1991; 2001) afirma que a descoberta do contexto sonoro do estudante é elemento importante para a aprendizagem musical. De acordo com o autor, é fundamental entender o universo sonoro no qual os estudantes estão inseridos, gerando vivências sonoras que possibilitem a eles o desenvolvimento de uma escuta mais apurada não só das paisagens sonoras, mas dos elementos intrínsecos à linguagem musical (notas, instrumentos musicais etc.), em qualquer espaço e com qualquer gênero sonoro. Sobre essa perspectiva, Fonterrada (2008) afirma que a construção dos contextos musicais dos estudantes está relacionada diretamente ao universo musical no qual eles estão inseridos. Assim como nas outras linguagens, o sujeito é parte do próprio processo educacional.

PROIBIDA

Desse modo, questões referenciais do próprio estudante (gostos, espaços e fontes de consumo e produção musical) devem ser consideradas como elementos relevantes, viabilizando por meio desses parâmetros um pensamento musical que transcenda o espaço escolar, que se relacione com o meio cultural dele, com sua comunidade.

De acordo com a BNCC, além de contribuir com a autonomia criativa e expressiva dos estudantes, a Arte ajuda-os a conhecer melhor a si próprios, assim como a conhecer o outro e o mundo. No ensino de Arte, a aprendizagem se desenvolve por processos de pesquisa e produção artística, ampliando e aprofundando o conhecimento crítico e estético dos estudantes.

> A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro (BRASIL, 2018a, p. 474).

Dessa forma, as atividades propostas, nas quais os estudantes têm o papel de apreciadores, produtores, criadores e curadores incentivam o protagonismo dos jovens. Nesses processos criativos, os estudantes podem incorporar pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, estimulando a criação de novas relações entre o indivíduo e seus modos de se entender no mundo. Logo, esses encaminhamentos de aprendizagem são capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas.

O ensino de Arte no Ensino Médio deve possibilitar ao estudante conhecer manifestações culturais e artísticas diversas, desde as locais, presentes em sua comunidade, até as globais, de diferentes períodos e culturas. De forma geral, deve-se permitir ao estudante o contato com as expressões artísticas por meio da apreciação, do fazer e da contextualização histórica do fenômeno cultural ou artístico. Essa abordagem também possibilita a eles que relacionem, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo.

Educação Física

Educação Física, como componente curricular na área de Linguagens e suas Tecnologias, possui um conjunto de saberes próprios. No processo de ensino e aprendizagem, esses saberes são tematizados em práticas da cultura corporal de movimentos. Cada prática da cultura corporal de movimento – jogo e brincadeira, esporte, luta, atividades de aventura, ginástica e dança – materializa-se na prática corporal, através da compreensão e exploração da gestualidade e do movimento, entendida como ação cognitiva, intencional e significativa.

Essas práticas corporais, como elementos da linguagem, são abordadas como elementos culturais, formas de construção, apropriação e ressiginificação dentro de seus contextos produtores. Entende-se esse processo como práticas sociais e formas de transmissão intergeracional de práticas e saberes, nos quais cada grupo cultural tende a sistematizar, ressignificar, hibridizar e transmiti-las como elemento característico de seu saber. Dessa forma, o estudo da cultura corporal possibilita a compreensão do campo cultural como um campo de lutas pelo controle do significado, das intencionalidades que coordenam cultural e historicamente a gestualidade dos corpos. Em Educação Física, essas práticas sociais corporais são classificadas como esportes, ginásticas, lutas, danças, brincadeiras e suas infinitas transformações e recriações.

Essas manifestações se constituem como formas de o sujeito se comunicar, criar símbolos, determinar sentidos às coisas e ao seu relacionamento social, sendo o corpo e sua forma de agir os elementos interativos. Corpo que se expressa, comunica-se, relaciona-se por meio das práticas presentes na cultura corporal.

De acordo com Nunes (2016, p. 52), é a ação que envolve as práticas de significação (práticas de produzir, interpretar os códigos da linguagem pelos sujeitos da ação) pelos estudantes que insere a Educação Física na área de Linguagens. Essa perspectiva do ensino-aprendizagem da Educação Física escolar apresentada pelo autor como sendo o currículo cultural da Educação Física ratifica os conhecimentos gerados pela cultura corporal. De acordo com o autor:

> O que aqui se apresenta concebe o corpo como um texto, passível de comunicação, logo, de leitura e escrita (a produção de formas de comunicar). Quando o homem se comunica, usa de variados recursos disponíveis a fim de que a intenção de sua ação possa ser compreendida, comunicada. Isso não é diferente na expressão corporal. O corpo todo e todos os elementos a ele agregados são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal compreendem as roupas, os diversos tipos de ornamentos, as marcas que definem o corpo, como a altura, a cor da pele, os traços da face, o volume corpóreo, o cabelo, cicatrizes, etc., e, além desses, os gestos. Todos são textos do corpo, todos constituem o corpo como texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal. São os gestos enredados em meio à cultura e seus sistemas de representação que impõem significados da linguagem corporal. [...]
>
> NUNES, 2016, p. 59.

De acordo com a BNCC, a "cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais" (BRASIL, 2018a, p. 475). Sendo assim, o ensino de Educação Física tem como objetivo "formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade" (BRASIL, 2018a, p. 475).

Ao considerar a cultura corporal de movimento como objeto de referência da Educação Física e também síntese das práticas corporais, tornam-se evidentes os princípios pedagógicos que devem orientar a preparação e o desenvolvimento das aulas para o ensino da Educação Física no Ensino Médio: diversidade (com seus múltiplos fatores e aspectos), cultura, contextualização, transformação sociocultural, inclusão de todos e relação entre o conhecimento e a natureza. Esses princípios devem ser entendidos no ensino dos conteúdos da Educação Física como promovedores da relação entre o saber movimentar e o saber sobre esse movimentar. Esse processo relacional, via motricidade humana, é caracterizado como tomada de consciência de sua corporeidade.

> O suor, o tônus muscular, a velocidade empregada em uma corrida, por exemplo, são códigos biológicos do corpo que comunicam alterações fisiológicas, o biótipo de cada sujeito, as capacidades físicas condicionantes e as coordenativas. Como código social entende-se a comunicação generalizada produzida no contexto no qual convergem

EM MODERNA

várias culturas e tem por objetivos os aspectos institucionais, nominais e técnicos das práticas corporais. A regra do basquete, as táticas do futebol, a coreografia de uma dança, as sinalizações de um árbitro em uma competição de judô, os artefatos do jogo de tênis de mesa, o espaço da prática da ginástica artística, as placas de propaganda de um evento esportivo e os limites da calçada para a brincadeira de esconde-esconde são exemplos de códigos pragmáticos socializados em diferentes contextos da prática corporal.

O código cinético, por sua vez, pode ser compreendido pela ação motora efetuada por um praticante de ginástica, como a parada de mãos; do esporte, como o drible; da brincadeira, como o peteleco; das lutas, como o o-soto-gari, e da dança, como *locking*. [...]

Os códigos culturais permitem observar: a) formação social e histórica de uma prática corporal; b) as relações sociais que determinam certos modos de ser, pensar e agir de seus participantes; c) os aspectos de dominação de um grupo sobre o outro; d) as formas de regulação que mantêm a hegemonia dos grupos dominantes; e) os espaços sociais de resistência e luta.

NUNES, 2016, p. 63-64.

No Ensino Médio, almeja-se ampliar as habilidades e as competências desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, buscando relacionar as representações e os saberes atrelados ao patrimônio cultural e as diferentes esferas da atividade humana.

Sendo assim, no Ensino Médio, deve-se enfatizar a autonomia com a construção e a manutenção da autoestima do jovem, combatendo, com base no estudo crítico dos códigos relacionados à cultura corporal, processos culturais que desqualificam certos corpos em detrimento de perfis padronizados. Desse modo, um dos propósitos educacionais assumidos pela Educação Física é possibilitar que os estudantes compreendam as práticas corporais como produções culturais dotadas de significados e que, como linguagem, se estruturam negociações de sentidos, nas quais as identidades e diferenças são produzidas como representações, gerando lutas pelo controle do discurso.

Logo, compete à Educação Física mostrar aos estudantes que as práticas corporais, por serem elementos culturais, estão impregnadas de marcadores sociais,religiosos, étnicos, de classe, de gênero etc., e podem ser lidas das mais diversas maneiras, e que essa leitura está diretamente relacionada à posição social que o sujeito ocupa.

O ensino da Educação Física, de acordo com a BNCC, deve considerar que o conhecimento pode ser apreendido em oito dimensões, que não possuem hierarquia de valores, tampouco ordem estabelecida, mas que devem ser entendidas e abordadas de modo conjuntivo e integrador, sendo elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2017b).

- **Experimentação**: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. [...]
- **Uso e apropriação**: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. [...]
- **Fruição**: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.
- **Reflexão sobre a ação**: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.
- **Construção de valores**: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. [...]
- **Análise**: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
- **Compreensão**: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. [...]
- **Protagonismo comunitário**: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. [...]

(BRASIL, 2018a, p. 221-222).

Sendo assim, nesta coleção, buscamos abordar temas de interesse dos estudantes e relacionados às culturas juvenis, mas também que lhes permitem adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre o corpo e a cultura corporal de movimento.

Metodologias ativas

Nas últimas décadas, o advento da tecnologia e as discussões envolvendo novos métodos de ensino têm gerado grandes desafios aos professores e às escolas. Estruturas de ensino tradicionais, nas quais professores são os detentores do conhecimento e o transmitem aos estudantes, têm sido cada vez mais questionadas quanto ao seu papel efetivo no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as metodologias ativas são instrumentos para transformar essa realidade, engajando o estudante e tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Assim, o estudante é o protagonista da construção do conhecimento, tendo o professor como mediador para atingir um objetivo de aprendizagem de modo interativo, dinâmico, reflexivo e colaborativo.

Nesse tipo de abordagem, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento, passando a ser um mediador ao planejar as aulas com foco em orientar e incentivar os estudantes.

EM PROVA

> As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...] (MORAN, 2018, p. 4).

As dez competências gerais propostas pela BNCC estão alinhadas a situações de aprendizagem que podem ser conduzidas por meio da aplicação de estratégias e metodologias ativas, incentivando o protagonismo do estudante.

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de 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 (BRASIL, 2018a, p. 14).

As competências gerais da BNCC centralizam no estudante o processo de ensino e aprendizagem, colocando-o como produtor efetivo de conhecimento. Assim, as competências visam à mobilização de conhecimentos com o intuito de atender a demandas cotidianas e também a problemas sociais mais complexos, sempre dando ao estudante um papel central e ativo nesse processo.

Ao empregar estratégias e metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes são incentivados a construir o conhecimento de modo integrado às necessidades de seu cotidiano. É possível agregar a utilização de recursos diversos, como o livro didático usado em sala de aula, os livros disponíveis na biblioteca e os recursos provenientes da tecnologia, como computador, celular, internet e plataformas digitais.

ADILSON SECCO

Considerando esse contexto, esta coleção busca explorar diferentes estratégias de metodologias ativas por meio de atividades que incentivem o protagonismo dos estudantes.

Veja, a seguir, algumas das estratégias mais recorrentes nesta coleção.

Sala de aula invertida

Na estratégia sala de aula invertida, os estudantes são orientados primeiramente a estudar em casa com o uso de materiais indicados pelo professor e, depois, em sala de aula, eles tiram as dúvidas sobre o que estudaram previamente e fazem atividades de aplicação dos conteúdos. O modelo visa aumentar o aproveitamento do tempo das aulas, utilizando-o para o esclarecimento de dúvidas e debates sobre o conteúdo.

A abordagem pode ser considerada um facilitador para estudantes que têm dificuldades em acompanhar a explicação do professor em sala de aula, pois, em casa, podem impor seu próprio ritmo ao aprendizado e levar as dúvidas para serem discutidas em classe. Assim, o professor assume um papel de orientador e tutor do estudante no processo de aprendizagem.

Nessa estratégia, o professor pode utilizar recursos tecnológicos digitais, como vídeos, animações, simulações e aplicativos, para orientar o estudo em casa. No entanto, é possível empregar essa prática sem envolver tecnologias digitais, usando, por exemplo, o próprio livro didático.

Brainstorming (Tempestade de ideias)

O *brainstorming*, que pode ser traduzido como "tempestade de ideias", consiste na exposição espontânea das ideias de um grupo sobre determinado tema ou problema. Costuma ser utilizado como estratégia de introdução a algum assunto, tanto para identificar o que se sabe sobre ele quanto para formular hipóteses. É possível utilizar o *brainstorming* também para definir títulos, *slogans* e outros itens para atividades e trabalhos.

Uma das características dessa dinâmica é que o participante pode falar o que vier à sua mente, sem julgamentos ou críticas por parte dos colegas, pois uma ideia pode complementar ou estimular outras ideias em outras pessoas. Todas devem ser anotadas, podendo-se utilizar um quadro, por exemplo.

Após a "tempestade de ideias", o grupo deve analisar, selecionar e associar as ideias, organizando um panorama geral do assunto. Essa estratégia auxilia no desenvolvimento da criatividade, da associação de ideias e também na reflexão e na tomada de decisão sobre um assunto e no trabalho em equipe.

Gallery walk (Caminhada pela galeria)

Gallery walk é uma estratégia que desenvolve a habilidade de síntese e estimula a interação, o trabalho em equipe e a socialização do conhecimento. Nela, os estudantes exibem seus trabalhos em cartazes que devem ser afixados em paredes, como obras de arte em uma galeria. Em seguida, a turma circula pela sala, observando os cartazes afixados, debatendo e refletindo sobre cada tema proposto.

Há diversas possibilidades de condução dessa estratégia: trabalhos individuais apresentados enquanto a turma percorre a galeria em conjunto; circulação livre dos estudantes pela "galeria", colando nos cartazes notas adesivas com dúvidas ou sugestões; entre outras.

Essa dinâmica pode ser aplicada na apresentação, na revisão ou mesmo na avaliação de conteúdos. Cabe ao professor definir os objetivos e o tema a ser trabalhado, orientando os estudantes em relação à atividade. Durante o processo, o docente assume o papel de observador, possibilitando aos estudantes que se organizem, orientando e intervindo somente se necessário. Ao final, é importante promover um debate geral com a turma ou fazer uma breve explanação sobre os trabalhos e o processo da *gallery walk*.

MOSTRA

Think-pair-share (Pensar-conversar-compartilhar)

Think-pair-share é uma estratégia de aprendizagem cooperativa que consiste em pensar individualmente sobre uma questão ou problema levantado pelo professor, compartilhar o raciocínio individual com um colega e, em seguida, socializar com um grupo maior os pensamentos e as conclusões aos quais a dupla chegou.

Essa estratégia favorece os estudantes que não se sentem à vontade em compartilhar suas opiniões ou conhecimentos com a turma ou com um grande grupo, pois podem pensar sozinhos e conversar com um colega sobre uma situação antes de se posicionar diante de um grupo maior.

ADILSON SECCO

THINK

O professor expõe o problema ou a questão e o estudante reflete individualmente sobre ela.

PAIR

O estudante reúne-se com um colega para trocar ideias sobre a questão. É interessante que as duplas sejam definidas antes de a questão ser exposta, a fim de que as reflexões dos estudantes não sejam interrompidas para que eles encontrem um par.

SHARE

As duplas se unem em grupos maiores para compartilhar as conclusões a que chegaram após a discussão a dois. O grupo discute as conclusões de cada dupla e chega a uma nova síntese das ideias com base na discussão coletiva.

Em outro modelo de socialização, o professor pode pedir a algumas duplas que compartilhem suas conclusões com toda a turma.

Essa estratégia desenvolve habilidades de oralidade e argumentação, além de incentivar os estudantes a ouvir e respeitar diferentes opiniões.

Quick writing (Escrita rápida)

Quick writing é uma estratégia que consiste em escrever uma resposta relacionada a um conteúdo em, no máximo, cinco minutos.

Essa dinâmica desenvolve a fluência na escrita e a capacidade de síntese. A pergunta é feita pelo professor e pode se relacionar tanto aos assuntos estudados quanto às vivências dos estudantes. É possível aplicar essa estratégia partindo de abordagens, como: explicação de conceitos ou vocabulários de um texto; formulação de hipóteses ou inferências e explanação de conhecimentos prévios.

Pensamento computacional

Vivemos em uma sociedade na qual a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) provoca importantes transformações em diversos setores, como na economia, na cultura e na educação. Diante disso, pesquisadores de campos relacionados às políticas educacionais enfatizam a importância da implantação da programação e de conceitos oriundos da ciência da computação no currículo escolar, uma vez que o trabalho realizado no âmbito dessa ciência desenvolve capacidades relacionadas ao pensamento computacional, que, junto à leitura, à escrita e à aritmética, deveria ser uma das habilidades analíticas inerentes a cada indivíduo (RAABE, 2017).

Mas o que é o pensamento computacional?

> Pensamento computacional é uma forma para seres humanos resolverem problemas; não é tentar fazer com que seres humanos pensem como computadores. Computadores são tediosos e enfadonhos; humanos são espertos e imaginativos. Nós humanos tornamos a computação empolgante. Equipados com aparelhos computacionais, usamos nossa inteligência para resolver problemas que não ousaríamos sequer tentar antes da era da computação e construir sistemas com funcionalidades limitadas apenas pela nossa imaginação (WING, 2016, p. 4).

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) elaborou o "Currículo de Referência em Tecnologia e Computação", o qual apresenta três eixos: cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional. Cada um desses eixos é subdividido em conceitos, que propõem o desenvolvimento de habilidades. O pensamento computacional trata da resolução de problemas que envolvem tecnologias digitais considerando quatro pilares: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos (CIEB, 2018; BRACKMANN, 2017).

- **Decomposição**: decompor o problema em problemas menores, conhecidos como subproblemas, mais fáceis de serem resolvidos.
- **Reconhecimento de padrões**: analisar os subproblemas individualmente, com o objetivo de reconhecer padrões e identificar características comuns que ajudam na sua resolução.
- **Abstração**: filtrar, classificar e organizar as informações relevantes ao considerar apenas os dados essenciais para a resolução do problema e ignorar as informações irrelevantes, atingindo uma generalização dos padrões identificados.
- **Algoritmos**: construção de estratégias ou instruções claras e ordenadas que auxiliam na resolução dos subproblemas e, consequentemente, na obtenção da solução do problema principal.

ADILSON SECCO

CIEB, 2018.

Para mais informações a respeito do Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, acesse o *site* do CIEB.

Disponível em: <https://cieb.net.br/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MODERNA

Além disso, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 474), o pensamento computacional "envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos".

Em termos de estratégia didática para o desenvolvimento do pensamento computacional, os conceitos relacionados à linguagem de programação podem ser utilizados de modo contextualizado a fim de que os estudantes exercitem sua aprendizagem e autonomia para estabelecer relações com situações de seu cotidiano. O uso de simulações, *softwares* ou equipamentos específicos, por exemplo, pode levar os estudantes a pesquisar determinados fenômenos reais que dificilmente seriam possíveis sem esses recursos.

Ademais, o trabalho com o pensamento computacional sem o auxílio de recursos tecnológicos, conhecido como pensamento computacional desplugado, ou *unplugged*, também pode ser abordado em sala de aula. Segundo Brackmann (2017), essa alternativa, por ser de fácil aplicação em diferentes realidades, foi pensada justamente com o intuito de atender às escolas públicas que não possuem condições de ter acesso a computadores ou a outras tecnologias. Nesse caso, o professor pode recorrer a abordagens lúdicas, como truques de mágica e competições entre os estudantes, ou ainda, a objetos manipuláveis, como jogos (de tabuleiro, de cartas, de peças), livros, fichas, figuras e, até mesmo, o próprio material escolar.

No Ensino Médio, ao desenvolver o trabalho com abordagens que auxiliam no desenvolvimento do pensamento computacional, deve-se planejar como serão trabalhadas as atividades propostas, considerando os diferentes perfis de estudantes, bem como as características de cada turma, além de atentar aos objetivos que se quer alcançar e aos recursos disponíveis no ambiente escolar.

Nesta coleção, o pensamento computacional é incentivado nas atividades práticas investigativas, no registro e na análise de resultados e dados por meio de planilhas e gráficos, no uso de *softwares*, entre outras atividades.

Objetivos e justificativas do volume

Com base na abordagem teórico-metodológica desta coleção, que busca a construção do conhecimento de forma contextualizada, inserindo os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem e implicando um olhar para as linguagens voltado para a análise crítica e para a observação do contexto, este volume tem como principais objetivos permitir que os estudantes aprofundem seus conhecimentos relacionados à literatura e ao uso de recursos estilísticos, aos gêneros discursivos entrevista e reportagem de divulgação científica, e à diversidade apresentada por meio da variação linguística, da arte indígena, do teatro, do esporte e de manifestações artísticas produzidas e divulgadas nas periferias. Dessa forma, o estudante poderá ampliar sua participação social, exercer o diálogo, a empatia e o autoconhecimento e agir de forma crítica, criativa, ética e solidária.

Neste volume, são trabalhadas todas as **Competências gerais**. Os temas selecionados e as discussões apresentadas ao longo das unidades permitem o trabalho com a **Competência geral 1** e, portanto, com os conhecimentos historicamente construídos, permitindo-se aos estudantes continuar aprendendo e intervir de forma democrática na sociedade. Isso pode ser observado na Unidade 1, ao trabalharmos com a arte indígena e também promovermos discussão sobre a imagem do indígena formada no imaginário coletivo em oposição à imagem apresentada por artistas indígenas contemporâneos, discussão essa que caminha ainda em direção à construção de um novo olhar, mais justo, democrático e inclusivo sobre a figura e a cultura indígena em toda a sua complexidade e diversidade. A diversidade é explorada também na Unidade 2, quando tratamos de variação e norma culta. A valorização do conhecimento histórico também é explorada por meio da apresentação da história dos Jogos Olímpicos. Na Unidade 3, apresentamos o gênero reportagem de divulgação científica, contribuindo mais uma vez para a valorização do conhecimento historicamente construído sobre o mundo físico.

A **Competência geral 2** é favorecida por meio do projeto integrador, desenvolvido em 3 etapas, pois ele permite ao estudante desenvolver a reflexão, a análise crítica, utilizar a criatividade, elaborar e testar hipóteses e buscar soluções para problemas com base nos conhecimentos das diferentes áreas. O trabalho com o gênero discursivo reportagem de divulgação científica também promove a reflexão sobre a linguagem própria das ciências.

A **Competência geral 3** é abordada por meio da leitura e análise de texto ou de imagem promovidas ao longo de todas as unidades, assim como por meio das propostas de produção de texto, pois permitem aos estudantes a fruição de diferentes manifestações artísticas e a participação em práticas de produção.

As **Competências gerais 4** e **5** são desenvolvidas por meio do exercício do debate, da reflexão e da expressão de opiniões que acontecem sobretudo nas seções "Roda de conversa" e ainda por meio do estudo de gêneros textuais do universo digital, como as propostas de produção de videominuto e *podcast* de ciências, que permitirão aos estudantes compreender e utilizar recursos digitais para criar produções significativas.

A **Competência geral 6** é explorada por meio do estudo de diferentes práticas esportivas e do teatro em toda a sua complexidade e por meio da leitura da entrevista realizada com um estudioso da Língua Portuguesa, pois essas práticas permitem ao estudante valorizar a diversidade de saberes e perceber opções várias no universo do trabalho. Compreender o esporte, a arte e o estudo acadêmico como uma opção profissional permite ao estudante ampliar suas possibilidades para realizar com liberdade, autonomia e consciência crítica boas escolhas e cada vez mais alinhadas ao seu projeto de vida. A **Competência geral 7** é favorecida ao longo do volume, por meio de várias atividades orais que propiciam a defesa de pontos de vista e o debate.

E, finalmente, as **Competências gerais 8**, **9** e **10** são desenvolvidas ao longo do volume por meio de atividades que levam à compreensão da diversidade humana e ao reconhecimento de emoções, assim como permitem desenvolver o respeito à forma de pensar dos colegas através de trabalhos em grupo que implicam negociações e convivência com o outro.

Os objetivos deste volume também estão de acordo com as **Competências específicas 1**, **2** e **3**, cada uma condutora de uma unidade, ao levar os estudantes a analisar textos criticamente de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, social, cultural; a apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais e mobilizar conhecimentos sobre as linguagens artísticas, além de mobilizar práticas de linguagem no universo digital.

MODERNA

A etapa escolar do Ensino Médio busca o desenvolvimento integral dos jovens estudantes. Os objetivos pedagógicos, portanto, de acordo com as orientações da BNCC, devem propiciar o desenvolvimento de competências por parte desses jovens, não apenas no sentido do saber, mas principalmente do saber fazer. Desse modo, nesta coleção, o estudante é envolvido em situações de estudo que perpassam suas necessidades e interesses, ampliam seus conhecimentos e permitem a mobilização desses conhecimentos visando atender às demandas do mundo em que vive.

A avaliação das aprendizagens desses estudantes, portanto, como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem, deve estar alinhada a esses objetivos na atividade escolar.

A prática avaliativa tem sido cada vez mais reconhecida por sua importância como auxiliar no trabalho do professor e por seu caráter legítimo na validação da condução didático-pedagógica. Desse modo, faz-se necessário compreender a essência de algumas modalidades de avaliação e implementá-las de acordo com os objetivos definidos para cada momento do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação diagnóstica
Toda avaliação tem caráter diagnóstico, pois tenciona obter informações sobre o conhecimento ou a aprendizagem dos estudantes. Essa é uma prática muito importante ao se iniciar um assunto, com a intenção de identificar os conhecimentos prévios deles. Desse modo, é possível tomar decisões sobre seu planejamento de ensino, por exemplo, de complementá-lo ou resumi-lo.
Avaliação formativa
É parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem, pois busca melhorias no método em curso. Oferece subsídios que respaldam a interferência na atuação do professor e na aprendizagem dos estudantes, com vistas ao seu aprimoramento. Desse modo, permite a retomada de conceitos e temas, a revisão e o ajuste da prática pedagógica.
Avaliação somativa
Em geral, é realizada ao final do estudo de um assunto ou período e pode valer-se de diferentes tipos de instrumentos. Fornece dados ou informações que sintetizam os avanços das aprendizagens dos estudantes em relação a tal assunto ou período. Busca, de forma pontual e conclusiva, sintetizar e registrar os resultados verificados, com finalidade informativa ou classificatória.

A avaliação e o trabalho do professor

Alguns fatores são fundamentais para que a prática avaliativa possa contribuir de modo efetivo com o professor em seu trabalho diário.

Uma prática constante

A avaliação não deve ser estanque ou limitada a determinados momentos. Uma prova ao final do estudo de um conteúdo não é suficiente para obter todas as informações necessárias sobre a aprendizagem de cada estudante. Desse modo, a diversificação de dinâmicas e de instrumentos de avaliação, assim como o registro das informações fornecidas por eles sobre o processo de aprendizagem, devem ser analisados e confrontados constantemente, a fim de embasar o prosseguimento do trabalho do professor.

Há diferentes maneiras de registrar a trajetória dos estudantes em relação à aprendizagem deles. Muitos professores utilizam relatórios de observação diária, construção de portfólio ou mesmo comentários em um caderno utilizado como diário de aulas. Esses registros podem conter descrições ou conceitos que indiquem o progresso ou as dificuldades dos estudantes, sejam individuais ou de pequenos grupos, sejam de toda a turma. Com base neles, é possível decidir sobre a retomada de explicações, sugestões de leituras ou atividades paralelas, que auxiliem o acompanhamento dos estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Esse aspecto qualitativo da prática avaliativa exige do professor uma postura ativa, reflexiva e reguladora em relação ao processo de ensino e aprendizagem. E, portanto, é inevitável que a avaliação seja constante, estando inserida em diversos momentos desse processo.

A seguir, apresentamos um modelo de relatório que pode auxiliar no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. O modelo traz itens de acompanhamento diferentes em cada linha a fim de exemplificar as variações que se podem aplicar nesse documento. É possível utilizar os objetivos de aprendizagem do estudo de cada unidade ou outros propostos em seus planejamentos. Também é possível acompanhar o desempenho dos estudantes em relação a uma habilidade a ser desenvolvida. Outra alternativa é registrar os indicadores de aprendizagem deles obtidos por meio de determinada atividade proposta ao grupo ou individualmente. O campo de observações é muito importante para que comentários e lembretes de detalhes sejam registrados e auxiliem nas decisões tomadas com base nos relatórios.

Lembramos que esse relatório figura como modelo que pode (e deve) ser adaptado de acordo com as necessidades e com a realidade de trabalho de cada turma ou escola.

MODERNA

Modelo de relatório de acompanhamento da aprendizagem					
NOME DO ESTUDANTE	_____	**Ano**		**Turma**	
Componente curricular					
Objetivos/habilidades ou atividades propostas	**Período letivo do registro**			**Apresentou progressos durante o período letivo indicado?**	
	NÃO consegue executar	**Executa com DIFICULDADE**	**Executa com FACILIDADE**	**SIM**	**NÃO**
(Exemplo de acompanhamento por objetivo) Estabelecer uma relação entre os conceitos de arte e representação.					
(Exemplo de acompanhamento por habilidade) (EM13LP09) Fazer curadoria de informações, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.					
(Exemplo de acompanhamento por atividade) Produção de cartazes para apresentar pesquisas sobre movimentos artísticos.					
Observações					

MODELO EM BRANCO

Instrumentos de avaliação diversificados

Independentemente do instrumento de avaliação que o professor decida utilizar, é fundamental que estejam bem definidos os objetivos que se quer atingir por meio dele. Obter indicadores da aprendizagem dos estudantes deve ser a essência de cada instrumento de avaliação elaborado pelo professor. Portanto, provas objetivas ou discursivas, seminários, produções de textos, sínteses de pesquisas, debates, dramatizações, produção de esquemas ou desenhos, trabalhos em grupo ou individuais estão entre os possíveis instrumentos de avaliação.

Mas por que a avaliação deve ter essa diversificação? Porque os estudantes são diferentes, aprendem de maneiras diferentes e expressam-se também de maneiras diversas. Alguns têm mais facilidade em aprender ouvindo explicações, outros precisam ler textos, resumos ou esquemas. Há estudantes que demonstram o que sabem por meio de conversas ou debates, mas têm dificuldade de se expressar por meio da escrita. Enquanto alguns têm facilidade em compreender raciocínios lógico-matemáticos, outros têm destreza na produção de textos.

A variedade de estratégias, como dinâmicas em grupo ou individuais, ou de participação anônima, por exemplo, também são recursos que auxiliam no trabalho com grupos de diferentes perfis. O incentivo à socialização, à junção de grupos heterogêneos, a relevância dos temas de estudos e o envolvimento dos jovens também podem tornar eficaz o trabalho de professores e estudantes no processo de ensinar, aprender e avaliar.

A avaliação nesta coleção

A presente coleção apresenta oportunidades constantes de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando dinâmicas diversificadas. Para tanto, ao longo das unidades, são apresentadas propostas e atividades variadas, com a exploração de diversos recursos, o que permite o acompanhamento do professor em relação à aprendizagem dos estudantes.

A coleção também oferece, neste **Suplemento para o professor**, diversas orientações com dicas pontuais, alinhadas aos objetivos de ensino e a uma avaliação formativa.

A autoavaliação também é uma ferramenta que colabora coerentemente com o propósito de que os estudantes assumam o protagonismo no processo de formação do seu conhecimento. Essa proposta de reflexão dos estudantes a respeito de sua aprendizagem, participação, limitações e potencialidades deve ser mediada pelo professor como um método construtivo e positivo, para que não se encaminhe de modo depreciativo e interfira negativamente na autoestima deles. Ao contrário, deve ser encarada e assimilada como um procedimento de verificação dos caminhos possíveis para superar os diferentes desafios que a vida lhes colocará.

Em se tratando de desafios, esta coleção também se preocupa em preparar nossos estudantes para os exames de larga escala. Para isso, a condução dos estudos é norteada pelo objetivo de desenvolver habilidades e competências que permitam aos estudantes embasar-se em conhecimentos científicos, exercitar a criatividade e resolver problemas com base em saberes interdisciplinares, valorizar a cultura em suas diversas formas, expressar-se e argumentar por meio de diferentes linguagens, inclusive tecnológica e digital, agindo com respeito a si mesmo e aos outros, sempre com responsabilidade.

Ao final do volume, sugerimos, na seção **Prepare-se para o Enem**, questões dessa prova relacionadas aos conteúdos e às competências que buscamos desenvolver ao longo do estudo do volume e que permitem a sistematização de conhecimentos, necessária para um bom desempenho nos referidos exames.

SUGESTÕES DE CRONOGRAMAS

Uma das mudanças propostas para o Ensino Médio é a ampliação do número de horas dedicado a essa etapa. O objetivo dessa ampliação é permitir que os estudantes possam tanto desenvolver as competências e as habilidades relacionadas à Base Nacional Comum Curricular como explorar habilidades favorecidas pelos itinerários formativos.

Esta coleção oferece material para o trabalho específico com as competências e as habilidades da BNCC. Devem ser dedicadas a esse trabalho 1800 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Cada escola poderá escolher como distribuir essas horas ao longo desse período. É possível, por exemplo, dedicar 600 horas por ano ao trabalho com a BNCC. Mas pode-se também dedicar a esse trabalho 800 horas no 1º ano, 600 no 2º e 400 no 3º para que sobre mais tempo nos anos finais para as aulas do itinerário formativo.

Apresentamos a seguir uma sugestão de cronograma considerando três tipos possíveis de organização: semestral, trimestral e bimestral e ainda três possibilidades de divisão das 1800 horas.

SEMESTRAL (600 horas por ano)

	1º ano	2º ano	3º ano
1º semestre	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)
2º semestre	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)

TRIMESTRAL

(900 horas no 1º ano, 450 horas no 2º e no 3º anos)

	1º ano	2º ano	3º ano
1º trimestre	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 1 e 2, capítulos 1 a 6)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 2 e 3, capítulos 7 a 12)
2º trimestre	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 2 e 3, capítulos 7 a 12)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 1 e 2, capítulos 1 a 6)
3º trimestre	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 1 e 2, capítulos 1 a 6)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 2 e 3, capítulos 7 a 12)

BIMESTRAL

(900 horas no 1º ano, 600 horas no 2º e 300 horas no 3º ano)

	1º ano	2º ano	3º ano
1º bimestre	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 1 e 2, capítulos 1 a 6)	$\frac{1}{4}$ de volume (Unidade 1, capítulos 1 a 3)
2º bimestre	1 volume (3 unidades, 4 capítulos)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 2 e 3, capítulos 7 a 12)	$\frac{1}{4}$ de volume (Unidades 1 e 2, capítulos 4 a 6)
3º bimestre	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 1 e 2, capítulos 1 a 6)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 1 e 2, capítulos 1 a 6)	$\frac{1}{4}$ de volume (Unidades 2 e 3, capítulos 7 a 9)
4º bimestre	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 2 e 3, capítulos 7 a 12)	$\frac{1}{2}$ volume (Unidades 2 e 3, capítulos 7 a 12)	$\frac{1}{4}$ de volume (Unidade 3, capítulos 10 a 12)

Esse cronograma é apenas uma sugestão. Há vários outros arranjos possíveis.

MODERNA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

Obra que analisa e discute questões relacionadas ao texto: coesão, coerência, relevância e adequação ao contexto.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro & interação. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003. **(Obra indicada no PNBE do Professor)**.

Esse livro traz uma discussão sobre práticas pedagógicas voltadas para a leitura, a escrita e a reflexão sobre as estruturas gramaticais, auxiliando o professor na escolha de atividades significativas para o trabalho com língua materna na escola.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

Obra que apresenta e discute os conhecimentos específicos de que os professores devem dispor para desenvolverem um trabalho relevante nas aulas de língua materna, de forma a garantir que os estudantes compreendam as implicações lexicais, gramaticais e discursivas da diversidade de tipos e gêneros textuais.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. **(Obra indicada no PNBE do Professor).**

Livro que propõe uma reflexão sobre o ensino da gramática, com o objetivo de pontuar as questões que costumam perpassar esse debate e apontar os equívocos mais frequentes na discussão desse assunto.

AVELAR, Juanito Ornelas de. *Saberes gramaticais:* formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola, 2017.

Nessa obra, o autor propõe uma reflexão sobre um conjunto relevante de conceitos e procedimentos que podem ajudar o professor a definir estratégias para motivar os estudantes a explorar suas próprias intuições linguísticas na análise das estruturas da língua.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007. **(Obra indicada no PNBE do Professor)**.

Obra que apresenta, em linguagem acessível, importantes aspectos que devem ser objeto de análise no que se refere ao fenômeno da variação e da mudança linguísticas.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

O autor apresenta a definição de preconceito linguístico e analisa como se dá o processo de construção e difusão de juízos de valor sobre diferentes variantes utilizadas pelos brasileiros.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: *Estética da criação verbal*. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Obra que apresenta, em um de seus capítulos, a definição de gêneros discursivos e a teoria que tem fundamentado nos últimos anos o trabalho com gêneros nas aulas de Língua Portuguesa.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

Esse livro tem como tópico central a diversidade em seus múltiplos aspectos. Composto de um conjunto de textos da autora de diversos períodos, traz em suas abordagens uma variedade de temas e linhas reflexivas sobre a teoria e a prática do ensino de Arte.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Nesse livro, a autora trata de questões pertinentes à aprendizagem da história da arte, trazendo para o campo educacional o debate em torno da contextualização da obra em seu universo histórico, cultural e político.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Nesse livro, o crítico literário Harold Bloom procura explicar aos leitores, de forma apaixonada, como e por que ler em um mundo caracterizado pela rapidez na obtenção de informações. Para isso, apresenta grandes textos da Literatura universal.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Reunindo ensaios escritos a partir de 1962, Boal elenca um conjunto de técnicas que chama de formas teatrais, retomando a trajetória do método do Teatro do Oprimido, que criou na década de 1970. Destaca a diversidade de técnicas e aplicações desse método, sempre voltadas à conscientização política do indivíduo e da composição do espetáculo como ferramenta de transformação social.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Nessa tese de doutorado, o autor trata do desenvolvimento do pensamento computacional na educação básica, usando atividades desplugadas, ou seja, sem computadores ou dispositivos eletrônicos.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno II*: o jovem como sujeito do Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

Nessa obra, discute-se o conceito de juventude com o objetivo de propor mudanças nas maneiras de se perceber essa faixa etária. Esses textos buscam valorizar o papel do jovem como sujeito de sua história e destacam também temas como juventude e tecnologia, mercado de trabalho e projeto de vida e o papel da escola na formação dos jovens.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pais e escolas devem dar atenção a comportamento de estudantes*. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=47731:pais-e-

MODERNA

escolas-devem-dar-atencao-a-comportamento-de-estudantes&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Esse texto aborda a questão do *bullying*, defendendo que é preciso dar atenção tanto à vítima quanto ao agressor e que os responsáveis e a comunidade escolar devem ficar atentos a esse tipo de comportamento.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. *DOA*. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Essa resolução institui e orienta a implantação da BNCC no Ensino Básico.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

A BNCC é o documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, estabelecendo os principais conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Essa resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicada em 2012. Nela, são apresentadas as mudanças necessárias para a implementação do Novo Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. *Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018c. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

Esse documento do Ministério da Saúde foi elaborado para auxiliar as Equipes de Atenção Básica/Saúde da Família no trabalho com adolescentes, propondo cuidado da saúde, hábitos saudáveis e a atenção aos principais aspectos clínicos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Esse documento apresenta o histórico dos Temas Contemporâneos Transversais, a divisão deles em seis grandes áreas e a importância desses temas para os currículos da Educação Básica.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

Bronckart traz, nessa obra, a análise de 120 exemplos de textos autênticos. A partir dessa análise, o autor explicita a concepção da linguagem como uma atividade entre sujeitos, no quadro teórico do interacionismo social.

CARNIELLI, Walter A.; EPSTEIN, Richard L. *Pensamento crítico*: o poder da lógica e da argumentação. São Paulo: Rideel, 2009.

Nessa obra, Walter Carnielli e Richard Epstein recorrem a textos de diferentes gêneros para apresentar de modo claro o que são bons e maus argumentos, analisar que tipo de afirmação de natureza moral trazem implicitamente e explicar as consequências dos enunciados vagos ou ambíguos para a argumentação.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2019.

Ataliba T. de Castilho, um dos mais importantes linguistas brasileiros, reúne o resultado de anos de pesquisas desenvolvidas nas três universidades paulistas públicas e em universidades estrangeiras para criar uma gramática de usos. Nesse estudo do português falado no Brasil, o autor mapeia e explica o uso que os falantes fazem da língua em situações espontâneas.

CIEB. *Currículo de Referência em Tecnologia e Computação*. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. 2018. Acesso em: 27 mar. 2020.

Nesse *site*, é apresentado um currículo de referência organizado em três eixos, sendo um deles o pensamento computacional. Cada eixo é subdividido em conceitos, por meio dos quais algumas habilidades são trabalhadas.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007.

Em seu livro, a professora espanhola Teresa Colomer discute alguns aspectos relacionados ao ensino de leitura e de Literatura no ambiente escolar. Unindo teoria e prática, ela compartilha sua experiência sobre os caminhos possíveis para a formação de jovens leitores.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

Dirigido a professores, esse livro procura mostrar como promover o estímulo à leitura e o letramento literário, discutindo aspectos teóricos e práticos.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo.* Rio de Janeiro: Lexikon, 2016. **(Obra indicada no PNBE do Professor).**

Referência para quem deseja consultar uma gramática normativa do português, a obra explica os conceitos gramaticais e as estruturas do nosso idioma de maneira clara, permitindo que o leitor compreenda as características da norma-padrão da Língua Portuguesa.

DAYRELL, Juarez (org.). *Por uma pedagogia das juventudes*: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

Nessa obra, o autor traz algumas experiências vivenciadas no projeto Observatório da Juventude, da Universidade Federal de Minas Gerais (UGMG), que trabalha desde 2003 com a questão da formação de professores e discussões envolvendo a juventude.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

Obra escrita para oferecer aos professores condições de ampliarem seus conhecimentos sobre o letramento digital. Por meio da proposta de 50 atividades práticas, os autores criam contextos

MODELO

específicos que permitem integrar o uso dos recursos digitais às práticas de ensino, analisando as implicações pedagógicas associadas ao uso desses recursos.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira:* desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

Obra esclarecedora que aborda, de modo crítico, os conceitos de norma, norma culta, norma-padrão e norma gramatical. O autor procura levar seus leitores a compreender os fatores linguísticos e sociais relacionados a esses conceitos e suas implicações para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia.* 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

Livro introdutório, que apresenta conceitos básicos sobre a análise do discurso e analisa, de modo didático, as relações entre a linguagem e a estrutura social.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte: 2008.

Trata-se de um debate sobre educação musical a partir da compreensão dos hábitos, das condutas e da visão de mundo que regem a sociedade nos mais diversos períodos e contextos. Essa dimensão cultural fundamenta o debate da autora do quanto a educação musical se estrutura a partir do contexto cultural em que ocorre, sendo a música algo central na cultura humana.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O autor apresenta uma análise que leva o leitor a compreender melhor como diferentes usos da linguagem podem dar margem à discriminação social ou favorecer determinadas relações de poder.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Um livro resultante de um debate sobre o ensino da cultura visual e o papel da arte na educação. Os debates gerados pelo autor propõem-se a compreender a cultura visual de nossa época e a estender essa leitura para outros períodos.

ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

Nessa obra, o pesquisador Knud Illeris reúne diferentes autores e teorias da aprendizagem que têm sido desenvolvidas na contemporaneidade e apresenta um conjunto de textos que tratam sobre o tema, buscando caminhos na compreensão do conceito de educar e sobre como funciona o complexo processo de ensino e aprendizagem na atualidade.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

Nessa obra, Ingedore Koch leva o leitor a refletir sobre os mecanismos de que a língua dispõe para o estabelecimento das relações de coesão textual.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

Livro que trata das relações entre o texto, a leitura e o ensino de língua, procurando mostrar como os sentidos de um texto são construídos pelo "diálogo" constante entre um leitor e um autor.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

Livro que trata dos elementos que contribuem para a construção do sentido nos textos, destacando como o sentido se constrói a partir das marcas linguísticas presentes nas atividades discursivas, tanto na fala quanto na escrita.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

Livro que traz importantes contribuições para a análise dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento das relações de coerência textual.

MACHADO, Ana Maria. *Balaio*: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

Livro em que a consagrada escritora brasileira reúne textos de suas palestras e artigos que refletem sobre importantes questões relacionadas ao mundo da leitura e da criação literária.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras*: as histórias que contamos para saber quem somos. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Nessa obra, o crítico argentino Alberto Manguel analisa o modo como as linguagens, por meio de histórias contadas e recontadas, auxiliam os seres humanos a constituírem sua identidade pessoal e coletiva e a impor alguma ordem ao mundo.

MANGUEL, Alberto. *O leitor como metáfora*: o viajante, a torre e a traça. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

Estudioso apaixonado da Literatura, Alberto Manguel volta seu olhar, nessa obra, para os papéis desempenhados pelo leitor que mergulha em textos ficcionais, analisando as muitas metáforas utilizadas para descrever os leitores e suas relações com os textos literários ao longo de quatro milênios de existência humana.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Alberto Manguel acredita e defende que o leitor não especializado deve poder ler imagens como quem lê um texto. Para ele, toda imagem conta uma história que pode ser traduzida em palavras. É isso que ele comprova com a leitura de obras selecionadas, que vão desde a Roma Antiga até as modernas experiências artísticas do século XX.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. **(Obra indicada no PNBE do Professor)**.

Obra que traz discussões e textos preparados para o curso de Linguística, ministrado na Universidade Federal de Pernambuco, em 2005. Entre outros aspectos, o livro propõe a discussão de que a língua deve ser vista como um conjunto de práticas enunciativas, cujo uso autêntico é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. *Motriz*: Revista de Educação Física, Rio Claro: Unesp, v. 3, n. 1, p. 20-28, jun. 1997.

Nesse artigo a autora discute aspectos epistemológicos, sociológicos, educacionais e artísticos da dança no universo educacional brasileiro.

MODERNA

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje*: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

A autora propõe a reflexão sobre o ensino de Arte e a especificidade da dança nesse cenário. A partir dessa problematização, apresenta um debate sobre o ensino da dança no cenário educacional brasileiro.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania*: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. (Mídias Contemporâneas).

Esse texto aborda as diferentes facetas das tecnologias educacionais, trazendo reflexões sobre a educação no mundo contemporâneo e as novas concepções de ensino relacionadas às metodologias ativas.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

O artigo apresenta informações importantes sobre a aplicação de estratégias e metodologias ativas em sala de aula. De maneira bastante clara, são apresentados pontos de atenção a serem considerados ao desenvolver essas estratégias, além de explicar alguns métodos e algumas estratégias que podem ser desenvolvidas com estudantes de diversas idades.

MORICONI, Italo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. São Paulo: Objetiva, 2002.

Em linguagem bastante acessível, o autor promove a aproximação dos leitores com os versos de alguns de nossos maiores poetas, como Drummond, João Cabral, Jorge de Lima, Cecília Meireles e Murilo Mendes.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Educação Física na área de Linguagens. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Educação Física Cultural*: escritas sobre uma prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 51-70.

Como o próprio título indica, neste capítulo, o autor apresenta apontamentos sobre a presença da Educação Física na área de Linguagens, entendendo o corpo como produtor e criador de códigos biológicos, sociais, cinéticos e culturais.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. *Gramáticas na escola*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

As autoras dessa obra procuram, por meio de fundamentação linguística, mostrar como os professores podem transformar suas aulas de Língua Portuguesa em espaço privilegiado para a investigação sobre as estruturas que caracterizam o português falado no Brasil.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática:* ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 2000.

Ensaios bem-humorados sobre questões de linguagem e ensino de gramática.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Ricardo Piglia convida o leitor a acompanhá-lo em uma aventura fantástica: traçar o perfil dos leitores (reais e imaginários) ao longo da história da Literatura ocidental.

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

Livro que discute o ensino da gramática na escola, defendendo uma perspectiva de trabalho com a língua focalizada nas interações que constroem o sistema linguístico.

POSSENTI, Sírio. *Questões de linguagem:* passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola, 2011.

Nessa obra, o autor faz reflexões sobre o ensino da gramática procurando demonstrar que o estudo das estruturas linguísticas pode ser interessante se reconhecermos que as línguas são sistemas complexos e que conhecer o seu funcionamento significa pensar não só no modo como são usadas, mas também nas suas relações com o cérebro e a mente, por um lado, e com a cultura, por outro.

PROSE, Francine de (com acréscimos à edição brasileira de Italo Moriconi). *Para ler como um escritor*: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

Francine Prose nos ensina nesse livro que nada revela mais sobre a Literatura do que a leitura cuidadosa e analítica dos textos dos grandes autores. Na edição brasileira, Italo Moriconi estabelece um paralelo entre a análise feita por Prose dos autores estrangeiros e obras de importantes escritores brasileiros, como Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa.

PUCHNER, Martin. *O mundo da escrita*: como a literatura transformou a civilização. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Obra que investiga como a Literatura moldou o mundo a partir de uma cuidadosa seleção de textos fundamentais escritos nos 4 mil anos de produção literária. Além de acompanhar a trajetória dos textos literários, o autor reflete sobre o impacto da evolução das tecnologias associadas ao processo de criação e circulação dos textos (o alfabeto, o papel, o códice, a impressão).

RAABE, André. Pensamento computacional na educação: Para tod*s, por tod*s!. *Revista Computação Brasil*. Sociedade Brasileira de Computação (SBC), p. 54-63, 1º jul. 2017. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/component/flippingbook/book/35/1?page=54>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Nesse artigo, o autor prevê que, em um futuro próximo, todas as pessoas devam ter conhecimentos relacionados à computação. Assim sendo, torna-se importante atribuir à computação a mesma valorização destinada a outras áreas de conhecimento já presentes no currículo escolar básico.

ROJO, Roxane e BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

Nessa obra, organizada em quatro capítulos, as autoras discutem os gêneros discursivos combinando o rigor dos estudos teóricos e a perspectiva aplicada. Dedicam um capítulo à sociedade hipermoderna e aos multiletramentos. Os exemplos e atividades permitem a compreensão da relação intrínseca entre os gêneros discursos e as práticas sociais de uso da linguagem.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

Esse livro trata de conceitos centrais que ajudam a compreender a relação entre o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a produção de textos

multimodais e multissemióticos a partir do uso de diferentes linguagens em mídias diversas.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

Uma proposta voltada para a educação musical cujo objetivo está centrado na escuta ativa, destinada a qualquer indivíduo interessado em música.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Nessa obra, o autor discorre sobre o conceito de paisagem sonora. Estabelece uma reflexão sobre o nosso ambiente sonoro, os sons ouvidos e ignorados.

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

Referência para os elaboradores dos novos PCNs para o Ensino Médio, esse livro é fundamental nas discussões sobre a adoção de uma perspectiva discursiva para o trabalho com produção de textos. Seus autores apresentam sugestões práticas que podem ajudar os professores.

SÉRGIO, Manuel. *Para um novo paradigma do saber e... do ser*. Coimbra: Ariadne, 2005.

Nesta obra, um dos temas que o autor aborda é a motricidade humana e o idoso,analisando sua condição na sociedade.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

O texto debate o fazer teatral para atores e não atores. Aborda questões históricas da encenação teatral propondo caminhos para se obter nesse universo de ensino novos e diferentes resultados no processo da improvisação.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Esse livro é voltado para a prática do ensino do Teatro e a sua introdução em sala de aula. Traz o lúdico como elemento encadeador, a partir de dois temas relevantes para a docência: a vinculação da prática dos jogos teatrais aos jogos tradicionais e o contato com outras áreas do saber, enriquecendo a visão do estudante.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Nesse livro, Tzvetan Todorov reflete sobre o ensino da Literatura nos colégios franceses. Segundo ele, a Literatura foi posta em perigo no momento em que passou a ser tratada, por críticos e professores, como algo desligado do mundo e da realidade.

WESTON, Anthony. *A construção do argumento*. Trad. Alexandre Feitosa Rosas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Com a estrutura típica dos manuais americanos, esse livro trata de importantes aspectos relacionados à elaboração de uma boa argumentação, com linguagem clara e exemplos significativos.

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,* Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/4711/pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Nesse artigo, a autora tece comentários a respeito do pensamento computacional, enfatizando que essa habilidade não se restringe apenas aos estudantes ou profissionais da área da Ciência da Computação.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. Coord. Benjamin Abdala Junior e Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: Senac, 2001.

Regina Zilberman discute o papel da leitura no mundo de hoje e qual é o impacto do avanço da tecnologia no livro e no hábito da leitura.

MODERNA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES COMENTADAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

Essa obra trata da mediação como proposta de ensino, colocando em contato o campo da arte e seus espaços com a prática educacional. Com exemplos desenvolvidos em outros países, as autoras se propõem a pensar as demandas específicas desta prática no Brasil.

BEFORE, During, or After Reading: Reflection Quick Write. *Lakehead University*. Disponível em: <https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/Quick%20Writes%20explanation.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2020.

Texto que apresenta um breve resumo da estratégia *quick writing*, publicado na página da Universidade Lakehead, localizada no Canadá.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida*: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

Nesse livro, os criadores do conceito de sala de aula invertida explicam como utilizar a estratégia adequadamente e associá-la a tecnologias digitais.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora*: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

Esse livro é organizado em duas partes: a primeira apresenta reflexões dos autores sobre possibilidades de inovação em sala de aula; a segunda aborda mais de 40 estratégias que contribuem para a aplicação dessas metodologias.

GEHRES, Adriana de Faria; NEIRA, Marcos Garcia. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, ano 5, v. 3, 2020. Disponível em: <https://94d5ddb8-ebca-4838-a804-1d422b43553e.filesusr.com/ugd/efd449_ede4b4d440e1420194cfff569a095ecd.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Este artigo compara argumentos e considerações de diversos trabalhos para abordar a perspectiva cultural do componente curricular Educação Física, sua relação com a área de Linguagens e sua relação com o pós-estruturalismo.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*. São Paulo: Contexto, 2006.

Obra que apresenta uma cuidadosa reflexão sobre o português falado no Brasil, levando em consideração a história da formação da língua, comparando estruturas e usos característicos de diferentes momentos da história do português.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. São Paulo: Objetiva, 2004.

Nesse livro, a autora procura tratar das questões que fizeram com que o romance brasileiro ganhasse status e identidade, transformando-se em herança literária brasileira.

LAJOLO, Marisa. *Literatura*: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp, 2018.

Na busca de uma definição de Literatura, a autora analisa vários aspectos associados a esse desafio: quais os limites da Literatura, com quais tipos, modalidades e gêneros trabalha, como a produção literária se transformou ao longo do tempo?

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Ática, 2002.

Nessa obra, Marisa Lajolo e Regina Zilberman produzem um estudo detalhado do despertar da consciência literária no Brasil e de todas as dificuldades para que a literatura se constitua como uma prática social em um país como o nosso.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2019.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman apresentam nessa obra um traçado consistente do nascimento, da consolidação e das transformações das práticas de leitura da sociedade brasileira, sem ignorar o fato de que cada época, cada obra e cada autor trazem consigo características próprias. Por esse viés, acompanhamos, fascinados, o amadurecimento do leitor – o que, por consequência, também nos esclarece sobre as conexões intrínsecas entre o universo fantasioso (e fantástico) da Literatura e o mundo social em que habitamos.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador*: a leitura em seus discursos. São Paulo: Ática, 2009.

Trazendo leitura e leitor para o centro da reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita, Literatura e História, livros e hipertextos, as autoras do livro nos convidam a abraçar a diversidade que marca as experiências dos leitores contemporâneos.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luís Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. *Caligrama*, São Paulo, v. 3, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Neste artigo, os autores refletem sobre os signos corporais divulgados culturalmente e como eles podem consolidar ou desconstruir padrões hegemônicos. Dessa forma, defendem uma perspectiva cultural para os signos expressos pelo corpo para a valorização da diversidade de formas de expressão corporal na sociedade.

REIS, Angelina Fatima Moreno Vaz dos; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Uma experiência com *think-pair-share* no Ensino Fundamental I. *Revista Práxis*, v. 9, n. 17, p. 55-67, 2017.

Artigo que apresenta definições e organização da estratégia *think-pair-share* por meio da aplicação dessa abordagem em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

ROCHA, Ricael Spirandeli; CARDOSO, Iara Maria Dâmaso; MOURA, Monthelli Aparecida Estevão de. O uso da *gallery walk* como metodologia ativa em sala de aula: uma análise sistemática no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Sítio Novo*. v. 4, n. 1, p. 162-170, jan./mar. 2020.

Esse artigo apresenta possibilidades de aplicação da estratégia *gallery walk* por meio da análise documental de publicações de sete experiências vivenciadas em salas de aula de Uberaba-MG.

Estes comentários e respostas foram organizados de acordo com as especificidades de cada componente e das variadas sequências didáticas de modo a esclarecer a relação entre as seções e atividades com a BNCC e a facilitar o trabalho com cada conteúdo.

Para começar a refletir

Ver ou não ver *(verdades e ficções sobre a língua)*

Os homens sempre tiveram um grande desejo de compreender o mundo que habitam. Tentando satisfazer esse desejo, criaram a ciência, assim como a religião e todo tipo de explicações mais ou menos racionais para dar conta da multidão de fatos que os cercam. No entanto, esse desejo de compreender está sempre em luta com uma estranha necessidade de influir diretamente nesses mesmos fatos e em sua interpretação. O homem sempre sonhou encontrar fatos que fizessem sentido, harmonizando-se com suas ideias preconcebidas; e com frequência esse sonho se interpõe entre ele e os fatos, levando-o a interpretar o mundo de uma maneira peculiar.

Claro, a gente não tem acesso direto aos fatos do mundo — sempre os vemos à luz de teorias ou expectativas prévias. Isso aparece, por exemplo, na maneira como se entende às vezes a pergunta:

— Quantos animais de cada espécie Moisés levou para a arca?

A tendência é responder "dois" (ou "um casal"). Mas é claro que a resposta correta não é essa. Temos de responder que Moisés não tem nada a ver com a arca, pois esta foi construída por Noé. Esse é um exemplo de como é fácil deixar de perceber coisas muito claras, só porque nos baseamos o tempo todo em conhecimentos anteriores e, de certa forma, "não gostamos" de ser surpreendidos.

Um dos aspectos mais traiçoeiros dessa limitação da mente humana é a grande vontade que todos nós, lá no fundo, temos de encontrar as coisas "certas" — a vontade de que os fatos venham a confirmar brilhantemente nossas convicções confessas ou implícitas. Quando Galileu, utilizando pela primeira vez uma luneta para examinar o céu, descobriu quatro dos satélites de Júpiter, a opinião geral ficou contra ele. Argumentou-se que só podia haver sete planetas, nem mais nem menos: afinal só há sete aberturas na cabeça; só há sete dias na semana; e só há sete metais. Logo, os planetas são apenas o Sol, a Lua, Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno (a definição de "planeta" era diferente da de hoje, claro). Conclusão inevitável: Galileu não tinha visto, *não podia* ter visto satélite algum; era ilusão, ou talvez mentira dele.

A história da ciência está cheia de casos como esse. Um exemplo desenvolvido em detalhes está no fascinante livro de Stephen Jay Gould publicado no Brasil com o título *Vida maravilhosa*. Nesse livro, Gould relata um caso em que a interpretação de certos dados (no campo da paleontologia) foi falseada por influência de expectativas prévias.

Todas as áreas de investigação correm esse perigo; e a gramática não é exceção. Vou mostrar alguns exemplos em que o desejo de encontrar confirmação para as crenças do observador leva a uma descrição da língua seriamente falseada. São exemplos muito comuns, e creio que a maioria dos leitores já teve contato com eles.

Vamos começar com um caso bem simples, que tem a ver com a relação entre a ortografia e a pronúncia: a primeira vogal da palavra *tomate*, na pronúncia, é *u*. Isso não é característica da "pronúncia inculta", mas da fala de todas as pessoas, de qualquer classe social ou nível de escolarização. Se você não acredita, vá ao mercado ou ao sacolão e fique de tocaia junto a uma banca de legumes: quantas pessoas perguntam o preço do "tumate", e quantas perguntam o do "tomate"? Você rapidamente se convencerá de que a pronúncia normal é com *u*. No entanto, muita gente nega isso. Alguns professores de português (que deveriam estar bem informados a respeito) insistem comigo que "a pronúncia é com *o*".

Eles não podem ter chegado a essa conclusão observando os fatos, pois estes não a sustentam. Foram levados a acreditar que o "certo" é pronunciar como se escreve (sempre que possível); é como se a escrita tivesse primazia sobre a pronúncia. Daí, passam a acreditar que aquilo que ouvem a todo momento não existe. *Não querem* ouvir e, por conseguinte, não ouvem o *u* de *tomate*.

Querem mais um exemplo? Aqui vai: sabemos que é frequente, entre nós, fazer o plural marcando-o apenas no primeiro elemento do sintagma, dizendo por exemplo *os relógio*. Essas construções, quando não são simplesmente ignoradas, são dadas como da linguagem das "pessoas incultas", ou de "baixa classe". Segundo essa opinião, não se trataria de um fato normal do português brasileiro, mas de um "erro" cometido por aquelas pessoas (coitadas) que não tiveram a sorte de uma educação formal suficiente.

No entanto, qualquer levantamento mostra o contrário: construções do tipo de *os relógio* são amplamente utilizadas pela totalidade da população, incluindo os "cultos" (está bem, vamos excetuar alguns ranzinzas amigos do *lhe* e do *lho*). Duvidam? Pois gravem uma conversa entre interlocutores de nível universitário, e depois vejam se pelo menos 50% dos sintagmas de plural não são marcados apenas no primeiro elemento.

Por que não conseguimos enxergar esse fenômeno tão frequente na nossa língua? Pela mesma razão, creio,

MODELO

que impediu os astrônomos do início do século XVII de enxergarem os satélites de Júpiter.

[...]

O que está acontecendo? É um fenômeno velho como o mundo. Galileu o reconheceria imediatamente: estamos colocando nossas crenças, expectativas e desejos à frente dos próprios dados da observação. E, de posse dessas crenças, expectativas e desejos, preferimos, em vez de olhar a realidade, fabricar na nossa cabeça nossa própria realidade.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 17-22. (Fragmento).

As duas línguas do Brasil *(qual é mesmo a língua que falamos?)*

As línguas diferem muito pouco no que diz respeito a suas capacidades expressivas [...]. Mas, como é evidente, diferem muitíssimo quanto a sua importância cultural, política e comercial. Temos, por um lado, línguas como o inglês, o espanhol, o russo, o chinês, o francês (e, mais modestamente, o português) que servem a vastas comunidades, sendo intensivamente utilizadas na política, na TV e na imprensa, na ciência, na literatura etc.

Elas são chamadas, um tanto preconceituosamente, "línguas de civilização". Por outro lado, existem línguas de interesse puramente local, como o xavante e o caxinauá entre os índios brasileiros, a maioria das línguas africanas, muitos dialetos locais da Europa e da Ásia, e assim por diante. Essas línguas nem sempre são faladas por comunidades diminutas: embora algumas só tenham algumas centenas de falantes, outras (como o haussa, na Nigéria, e o quíchua, no Peru e na Bolívia) têm vários milhões. O que as opõe às línguas de civilização é que não são usadas intensivamente em toda a gama das atividades da vida moderna. O quíchua, no que pesem seus muitos falantes, não é veículo utilizado na grande imprensa, nem em obras científicas, e tem uma literatura bastante restrita.

O caso mais extremo dessa limitação é o das línguas realmente desprovidas de tradição escrita. Estas podem possuir uma ortografia, em geral de invenção recente, mas o corpo de material escrito nelas é muito pequeno e restrito a certas áreas de interesse: alguma literatura regional, traduções da Bíblia feitas com vistas à catequese, e pouco mais. Tais línguas se chamam "ágrafas" (literalmente, "sem escrita"; mas já vimos que essa privação não precisa ser absoluta). É o caso do xavante, do changana (falado em Moçambique), do bergamasco (falado em Bérgamo, no norte da Itália), de muitas pequenas línguas da Índia.

Existe uma verdadeira multidão de línguas ágrafas pelo mundo afora. Em geral, elas convivem com uma das línguas de civilização, que seus falantes utilizam quando tratam de assuntos fora das necessidades do dia a dia. Dessa forma, um cidadão de Bérgamo, quando conversa com a família, poderá exprimir-se em bergamasco — mas, ao tratar de negócios, falará italiano; ao assistir à televisão, estará ouvindo italiano; e seu jornal de domingo estará escrito em italiano.

[...]

Vamos mudar de assunto agora; mais tarde, tentaremos juntá-lo ao que foi dito acima. Nosso segundo tema é o seguinte: Que língua se fala no Brasil?

Mas será que vale a pena fazer essa pergunta? Todo mundo (e todo o mundo) sabe que a língua do Brasil é o português. Além do mais, é uma língua de civilização, segundo a definição que vimos. Basta pegar um jornal, ligar a TV, passar os olhos nas prateleiras de uma livraria, salta à vista que o português é a língua do Brasil.

Não há dúvida de que a língua de civilização que nos serve é o português. Além do mais, ela não está nem um pouco em perigo de perder essa posição privilegiada: apesar do que se fala dos progressos do inglês em certas áreas, o português continua firme como o veículo de todos os aspectos da cultura brasileira. A imensa maioria da população (incluindo os universitários) é incapaz de se exprimir, e mesmo de ler, em qualquer outra língua. Logo, como se pode ter dúvida sobre a posição do português na comunidade brasileira?

Mas notem que eu não perguntei qual era a língua de civilização do Brasil. Perguntei que língua se fala no Brasil. Explicando melhor: será que falamos a mesma língua que escrevemos e lemos?

Muita gente tem opinião sobre isso; mas para formar nossa própria opinião vamos colher alguns dados. Digamos que estamos usando um binóculo durante o jogo de futebol e um amigo também queira dar uma olhada. Ele chega e diz:

— Me empresta ele aí um minuto.

É importante observar que essa é uma forma correta de falar naquele local e naquele momento. E que qualquer pessoa poderia utilizar uma frase como essa (não apenas as chamadas "pessoas incultas"). A frase acima faz parte do repertório linguístico de todos os brasileiros; em uma palavra, é assim que nós falamos. Podemos escrever diferente (por exemplo, empreste-me um minuto), mas falamos daquele jeito.

Imaginemos outra situação: uma senhora está na confeitaria encomendando salgadinhos; diz ela:

— Você pode fazer eles pra sábado? A festa vai ser domingo, mas domingo eu não posso vim aqui, porque o bairro que eu moro é muito longe, e meu marido vai no jogo e vai levar o carro. Aí eu busco eles no sábado, se você tiver de acordo.

Imagine a pessoa falando e verá que essa fala é perfeitamente natural. Mas escrita ela choca um pouco, porque está cheia de traços que não costumamos encontrar em textos escritos:

a preposição *pra* (em vez de *para*);

o infinitivo *vim* (em vez de *vir*);

EDITORIA

a construção *o bairro que eu moro* (em vez de *o bairro onde/em que eu moro*);

a regência *vai no jogo* (em vez de *vai ao jogo*);

as expressões *fazer eles* (em vez de *fazê-los*) e *busco eles* (em vez de *busco-os* ou mesmo, Deus nos livre!, *buscá-los-ei*);

o verbo *tiver* (em vez de *estiver*).

Agora uns exemplos tirados da morfologia. A estrutura do verbo na língua que falamos é bem diferente da que se encontra na língua que escrevemos. Assim, há formas que nunca aparecem na fala, como:

o mais-que-perfeito simples (*fizera*, *gostáramos*, *fora*);

o futuro do presente (*farei*, *gostaremos*, *irá*).

Na língua falada em Minas, também raramente ocorre o presente do subjuntivo (*façamos*, *gostem*, *vá*); essas formas são, entretanto, usuais no Norte e no Nordeste do Brasil.

O verbo falado difere do verbo escrito em outros detalhes. Assim, escreve-se (ou, mais exatamente, as gramáticas mandam que se escreva) *quando eu te vir*. Mas na fala essa expressão é difícil até de entender; falamos *quando eu te ver*. As gramáticas afirmam que no presente o verbo *vir* tem a forma *vimos*: *nós vimos aqui toda semana*. Na fala, claro, só se usa *viemos*, seja presente, seja passado.

Na fala, o pronome *nós* é cada vez mais substituído por *a gente*; e, paralelamente, as formas de primeira pessoa do plural (*fizemos*, *gostamos*, *íamos*) vão caindo em desuso. Há pessoas que não as usam praticamente nunca.

Querem mais? Na fala, a marca de plural não precisa aparecer em todos os elementos do sintagma. Assim, formas como *esses menino levado* (ou mesmo, pelo menos em Minas, *ques menino levado!*) existem na fala de todas as pessoas. Na escrita, naturalmente, a marca de plural é sempre obrigatória em todos os elementos flexionáveis: *esses meninos levados*.

Mais um exemplo: o imperativo se forma de maneira distinta na fala e na escrita. Falando, dizemos: *vem cá*; mas escrevemos: *venha cá* (no Nordeste, esta forma é também a falada). Outro: na fala, colocamos com toda liberdade o pronome oblíquo no início da frase: *me machuquei na quina da mesa*; escrevendo, tem de ser *machuquei-me na quina da mesa*. Mais outro: falando, nem sempre usamos o artigo depois de *todos(as)*: *todas meninas têm relógio*; na escrita, deve ser: *todas as meninas*.

Acho que não é necessário continuar. As diferenças são muitas, como todos sabemos. Elas constituem umas das dificuldades principais que enfrentamos na escola, ao tentar produzir textos escritos. Aliás, por que temos tanta dificuldade em escrever textos em português? Não é a nossa língua materna?

A resposta é simples, mas pode surpreender alguns: não, o português (que aparece nos textos escritos) não é a nossa língua materna. A língua que aprendemos com nossos pais, irmãos e avós é a mesma que falamos, mas não é a que escrevemos. As diferenças são bastante profundas, a ponto de, em certos casos, impedir a comunicação (que criança de cinco anos entende *empreste-lho*?).

Em outras palavras, há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de "português"); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o "português") tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente.

Vamos chamar a língua falada no Brasil de *vernáculo brasileiro* (ou, para abreviar, simplesmente *vernáculo*). Assim, diremos que no Brasil se escreve em português, uma língua que também funciona como língua de civilização em Portugal e em alguns países da África. Mas a língua que se fala no Brasil é o vernáculo brasileiro, que não se usa nem em Portugal nem na África.

O português e o vernáculo são, é claro, línguas muito parecidas. Mas não são em absoluto idênticas. Ninguém nunca tentou fazer uma avaliação abrangente de suas diferenças; mas eu suspeito que são tão diferentes quanto o português e o espanhol, ou quanto o dinamarquês e o norueguês. Isto é, poderiam ser consideradas línguas distintas, se ambas fossem línguas de civilização e oficialmente reconhecidas.

Mas sendo as coisas como são, tendemos a pensar que o vernáculo é simplesmente uma forma errada de falar português. Só que, para que o vernáculo fosse "errado", teria de existir também uma forma "certa" de falar; mas no Brasil não se fala, nem se pode falar português. Imaginem o seu companheiro de estádio de futebol dizendo:

— Empreste-mo um minuto.

Ou então uma mocinha dizendo para a melhor amiga:

— Se eu a vir amanhã, devolver-lhe-ei estas velhas fitas de vídeo.

É evidente que essas pessoas ficariam, no mínimo, com fama de pedantes.

As duas línguas do Brasil têm cada uma seu domínio próprio e, na prática, não interferem uma na outra. O vernáculo se usa em geral na fala informal e em certos textos escritos, como em peças de teatro, onde o realismo é importante; já o português é usado na escrita formal, e só se fala mesmo em situações engravatadas como discursos de formatura ou de posse em cargos públicos.

Assim, o "certo" (isto é, o aceito pelas convenções sociais) é escrever português e falar vernáculo. Não pode haver troca: é "errado" escrever vernáculo e é também "errado" falar português.

Não sei se gosto dessa situação; mas é um fato arraigado em nossa cultura e temos de conviver com ele.

[...]

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 31-38. (Fragmento).

MODERNA

UNIDADE 1 A diversidade expressa por meio das linguagens

1. A literatura é uma linguagem

BNCC em destaque

- A competência condutora desta unidade é a **Competência Específica 1**. Para favorecê-la, exploramos no capítulo 1 a Literatura como linguagem, mobilizando esses conhecimentos na recepção de discursos a fim de ampliar as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.
- A **Competência Geral 3** é especialmente favorecida neste capítulo, pois ele dá aos estudantes a oportunidade de ler e de analisar textos literários com o objetivo de entender a Literatura como linguagem.

Leitura da imagem [p. 12]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**, **EM13LGG602**.

EM13LP14

1. A fotografia mostra três pessoas que andam por uma estrada de terra. Não há, nas proximidades, qualquer sinal urbano, o que pode significar que o caminho a ser percorrido por elas será longo.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem a tonalidade terrosa predominante na fotografia ao amanhecer do dia, quando a luminosidade se espalha pelo horizonte. Outra possibilidade: a tonalidade sugere certa desolação ou tristeza, pois não se vê muito bem a forma dos arbustos e árvores presentes na composição da cena, ficando-se com a impressão de que essas pessoas terão um longo caminho pela frente. Ainda outra possível resposta: o predomínio dessa tonalidade cria uma atmosfera mais opressiva para o observador, que poderia imaginar que as pessoas caminham em meio a uma nuvem de poeira. Não há, evidentemente, uma única resposta correta. A intenção é que os estudantes percebam como essa tonalidade contribui para o caráter sugestivo da foto.

3. Como se pode observar, os elementos dos três planos (primeiro plano, meia distância, plano de fundo) da imagem estão em foco (a nitidez é comprometida pela saturação de cor, mas o foco se estende até o horizonte). O fotógrafo optou, portanto, por uma profundidade de campo ampliada.

- ▶ Sua intenção ao fazer tal escolha provavelmente foi a de criar, para o observador, a sensação de um longo caminho a ser vencido pelas pessoas.

4. Resposta pessoal. Trata-se, evidentemente, de uma interpretação livre, já que cada um pode reconhecer diferentes sentidos na foto. A imagem de pessoas que caminham por uma estrada pouco definida poderia dar origem a diferentes narrativas. Os estudantes podem imaginar que será uma história sobre uma viagem; que será uma história sobre pessoas obrigadas a abandonar um lugar em busca de outro melhor; que será uma história sobre os desafios da vida para pessoas muito desfavorecidas economicamente. É importante observar, porém, que a fotografia não sugere uma história alegre, uma aventura empolgante. Então, seja qual for a história imaginada pelos estudantes, ela deverá ser compatível com a atmosfera criada pela foto.

5. O narrador destaca, nesses parágrafos, a estrada "morta" e os dois viajantes que caminham por ela: o velho Tuahir e o menino Muidinga. Esses indícios permitem supor que a história que começa a ser contada vai tratar da viagem feita pelo velho e pelo menino.

6. a) Os estudantes podem escolher uma das seguintes passagens:

"Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul".

"A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância. Pelas bermas apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens. Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir."

b) Pode-se imaginar que Mia Couto, o autor do livro, pretendeu dar a seus leitores a dimensão da destruição provocada pela guerra em Moçambique. Uma estrada morta sugere uma jornada sem futuro, sem esperança. Nesse sentido, a imagem de uma estrada "que não se entrecruza com outra nenhuma", que suporta "sozinha toda a distância", que tem à sua volta as marcas da guerra nos carros incendiados ajuda o leitor a entrar no clima dessa narrativa.

c) Resposta pessoal. O importante é assegurar que os estudantes conversem sobre as hipóteses feitas para explicar o título do capítulo e que avaliem se todas são possíveis dentro do contexto criado pelo trecho lido. Talvez alguns deles sugiram que "a estrada morta" está relacionada ao fato de que não se vê muita vida naquele lugar, as cores são "sujas", a paisagem é associada, pelo narrador, a "tristezas nunca vistas". E essa hipótese também é aceitável, porque se embasa em passagens do texto, embora não faça nenhuma alusão à guerra.

7. a) A sensação geral é de destruição, de morte. Pode-se, assim, associar essa passagem do texto a emoções como a tristeza, a angústia, a desesperança.

b) Possibilidades de resposta:

"Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada" – a imagem inicial já aponta para a destruição e sugere que a função pri-

MODERNA

mordial dessa estrada (permitir o deslocamento, promover a união de diferentes lugares) não pode mais ser cumprida. É como se a guerra, junto com a estrada, tivesse aniquilado a possibilidade de as pessoas alcançarem um lugar (e uma vida) melhor.

"A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca" – essa imagem traz, explícita, a referência à tristeza.

As "cores que se pegavam à boca" podem fazer referência a cores mortas, terrosas, que não têm o poder de alegrar as pessoas, como se esperaria que acontecesse na contemplação de um cenário colorido. Essa ideia é reforçada pelo trecho seguinte: "Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul".

"Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte" – a imagem que encerra o parágrafo associa uma marca de desesperança (o céu se tornara impossível) ao comportamento das pessoas, que parecem ter se submetido à sina de vagar sem destino, olhando mais para o chão do que para o céu, "em resignada aprendizagem da morte".

c) As generalizações têm o poder de estender uma dada afirmação para todo o conjunto de elementos. Assim, quando o narrador afirma, por exemplo, que "o céu se tornara impossível" e "os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte", o que ele está explicitando para os leitores do romance é a sua opinião sobre a impossibilidade de algo sobreviver no espaço retratado. Na descrição feita, as generalizações levam o leitor a concluir que aquele é um país arrasado, no qual não há mais espaço para a vida, já que "os viventes" (ou seja, todos eles) estão em "resignada aprendizagem da morte".

8. Em sentido literal, *desflorir* significa "desflorescer, perder as flores". O narrador usa o termo em sentido figurado para remeter à ideia de um mundo que perde a vida, o viço, a cor. Um mundo que murcha como as flores que morrem e caem dos galhos das plantas.

9. O velho é magro, "parece ter perdido toda a substância". O menino é coxo, anda com alguma dificuldade, tem sinais de ter sofrido alguma doença grave, já que o velho teve de ensinar a ele "todos os inícios: andar, falar, pensar". Os dois saíram de um campo de refugiados e caminham sem muita direção, "como se caminhar fosse seu único serviço". Procuram um lugar melhor para viver.

- A passagem apresenta vários indícios de que a jornada empreendida pelo velho e pelo menino não pode ser bem-sucedida. Segundo o narrador, eles andam "como se caminhar fosse seu único serviço", ou seja, como se estivessem destinados a vagar a esmo. Também se observa que não há uma destinação definida: buscam fugir da guerra, mas "vão para lá de nenhuma parte". Por fim, o narrador sentencia: "Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo". Uma ilusão é algo que não irá se concretizar. Então, todos esses elementos do texto sugerem que as personagens não vão conseguir fugir da guerra e chegar a um lugar melhor.

10. a) As palavras são *meninou* e *brincriações*. Quando diz que "Muidinga se *meninou* outra vez", o autor procura traduzir a ideia de que, uma vez tendo reaprendido todos os "inícios", ele voltou a ser um menino, uma criança. Com o termo *brincriações* (formado pela aglutinação dos termos *brincadeira* e *criações*), a intenção de Mia Couto é justamente fazer referência às brincadeiras inventadas pelas crianças.

b) Não. O estado de espírito alegre, próprio de uma criança, que caracteriza Muidinga no início de sua jornada, vai murchando à medida que avança no caminho. É como se o menino fosse "contaminado" pelo espaço e, aos poucos, perdesse toda a esperança e a alegria: "No convívio com a solidão, [...] o canto acabou por migrar de si".

11. Os estudantes podem escolher diferentes passagens. As que parecem traduzir melhor a fotografia reproduzida na abertura são as seguintes: "A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca"; "Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte"; "A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância".

- Resposta pessoal. Incentive os estudantes a conversarem sobre as experiências sensoriais e emocionais que estão por trás das escolhas feitas. Eles devem perceber que a leitura de textos literários nem sempre desencadeia as mesmas percepções e emoções em cada um de nós.

Da imagem para o texto [p. 13]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**.

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**, **EM13LGG602**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP07**, **EM13LP46**, **EM13LP49**, **EM13LP52**

Texto para análise [p. 21]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG102**, **EM13LGG103**.

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP07**, **EM13LP49**, **EM13LP50**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes destaquem, em suas respostas, que o texto apresenta a história de Emanuel, um agricultor ou lavrador de origem humilde, que não mediu esforços para garantir que o filho conseguisse ter a melhor educação. Para não envergonhar o rapaz no momento da foto de formatura, escondeu as mãos maltratadas pelo

MODERNA

trabalho duro. Foi surpreendido pelo gesto do filho, que tomou as mãos do pai entre as suas e as beijou com carinho. Desde então, Emanuel se alegra sempre que olha para as próprias mãos.

- Primeiro momento: história do pai, sua origem humilde e os sacrifícios feitos para educar o filho; segundo momento: cerimônia de formatura do filho; terceiro momento: reconhecimento do filho pelos sacrifícios do pai.

2. As imagens usadas para caracterizar o pai são as seguintes: "Ele sabia ler a chuva"; "E escrevia pela enxada"; "Sua tristeza eram as mãos, feridas pela necessidade"; "Por nunca ter segurado um lápis".

- As duas primeiras imagens permitem inferir que Emanuel é um trabalhador do campo (sabe interpretar indícios do tempo e tem na enxada o seu instrumento de trabalho), que provavelmente não teve uma educação formal, mas tem um grande conhecimento adquirido ao longo da vida (*ler a chuva* e *escrever com a enxada*). Essas inferências são confirmadas pelas outras duas imagens: o fato de Emanuel "nunca ter segurado um lápis" reforça a ideia de que não teve acesso à escola, e a imagem das mãos "feridas pela necessidade" reforçam a origem humilde, de alguém cuja vida foi dedicada ao trabalho árduo no campo.

3. Os trechos que ilustram como as palavras escolhidas participam da construção do sentido são: "Ele sabia *ler* a chuva"; "E *escrevia* pela enxada"; "*plantou fundo* as mãos nos bolsos"; "o rapaz as *colheu*"; "abriu feito *palma de flor*".

- Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que a reelaboração dos trechos deve apresentar descrições literais das ações. Possibilidades: *Ele entendia as variações climáticas e/ou compreendia o funcionamento dos períodos chuvosos; Ele usava a enxada como ferramenta de trabalho e sabia como fazer uso dela para obter sucesso nas atividades; escondeu, envergonhado, as mãos nos bolsos; o rapaz pegou cuidadosamente as mãos do pai; abriu a palma da mão com carinho e delicadeza*.

4. As mãos maltratadas pelo trabalho eram motivo de tristeza e vergonha para Emanuel. Provavelmente, porque, para ele, simbolizavam sua origem humilde e sua falta de escolaridade. Por isso, esconde-as no bolso no momento da foto com o filho.

a) Para o filho, as mãos do pai são motivo de orgulho e devoção, pois representam todos os sacrifícios feitos para que ele pudesse ter a melhor educação e se formar doutor. Isso é sugerido quando o rapaz beija as mãos do pai com extremo carinho, demonstrando seu reconhecimento e gratidão.

b) Não. Depois da formatura do filho, Emanuel passa a sorrir sempre que vê as próprias mãos, o que sugere que passou a considerá-las motivo de alegria e orgulho, e não mais de tristeza.

5. A contraposição entre verbos que indicam ações relacionadas ao aprendizado escolar ("sabia ler", "escrevia", "ter segurado um lápis") – para fazer referência ao conhecimento formal, geralmente valorizado – e termos que indicam a lida árdua e fisicamente exaustiva do trabalhador do campo, que usa as mãos como principal ferramenta ("as mãos, feridas", "plantou [...] as mãos nos bolsos"), leva o leitor a enfrentar a questão de fundo do conto: o que é mais importante na vida das pessoas, o conhecimento escolar ou a sabedoria? Nesse sentido, o filho aprende com o pai, um trabalhador rural sem estudo, a dar mais valor aos relacionamentos pessoais do que ao que é visto como importante socialmente (o estudo, o conhecimento escolar).

- As escolhas lexicais feitas por Leonardo Sakamoto revelam como a exploração dos recursos linguísticos e estilísticos constitui a essência do texto literário. Ao utilizar intencionalmente a linguagem em sentido conotativo, criando imagens expressivas e delicadas para caracterizar Emanuel e narrar sua história, Sakamoto busca não apenas contar fatos ou acontecimentos, mas estabelecer uma relação com o leitor e traduzir emoções, sensações e sentimentos por meio de seus textos.

6. a) O trecho se relaciona diretamente com os conceitos e aspectos abordados no capítulo já anunciados em seu título ("A literatura é uma linguagem"): nele foram trabalhados conceitos como plurissignificação, linguagem conotativa, metáforas e comparações tanto na teoria quanto nas atividades e, como destaca Calvino, a exploração desses recursos expressivos é essencial para que um escritor obtenha o máximo de efeitos de sentido com seus textos literários.

b) Espera-se que os estudantes percebam que Calvino procura enfatizar que o êxito do escritor é fruto de um trabalho intenso e paciente na busca da expressão perfeita, "única, densa, concisa, memorável".

c) Segundo o autor, embora essa "expressão verbal" possa em alguns casos surgir repentinamente como uma iluminação ou inspiração, no geral encontrar a "frase em que todos os elementos são insubstituíveis" exige habilidade, paciência e um longo processo de *lapidação* da escrita.

7. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à pergunta, percebendo que tanto Mia Couto quanto Leonardo Sakamoto investem na busca e na exploração de imagens muito expressivas, que traduzam para o leitor emoções e determinados modos de ver e sentir a realidade. Seria interessante discutir com eles também como os dois textos exemplificam o que Calvino afirma sobre a sua crença de que, tanto na prosa quanto na poesia, a busca do escritor deve ser a mesma: encontrar a "expressão necessária, única, densa, concisa, memorável".

Boxe Moçambique: da guerra pela independência à guerra civil [p. 14]

A partir desse boxe, é possível explorar o Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo, sugerindo aos estudantes que ampliem as informações sobre Moçambique por meio de pesquisas e seminários.

MODERNA

Proposta de produção: miniconto [p. 23]

BNCC em destaque

Competência Geral 3

Competência Específica 1: **EM13LGG102**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 6: **EM13LGG603**.

EM13LP01, **EM13LP15**, **EM13LP54**

No momento de avaliar os textos produzidos pelos estudantes, observe se as características do gênero pedido (**miniconto**) foram respeitadas e se foi feita uma exploração intencional e significativa dos recursos expressivos da linguagem. Também é importante verificar se os textos tematizam uma das situações sugeridas na proposta.

Seria interessante que os melhores minicontos não apenas fossem publicados em um *blog* literário, mas também expostos no mural da sala e/ou publicados na página ou no perfil do colégio nas redes sociais, caso a escola faça uso de algum desses espaços digitais, para que possam ser lidos pelos colegas e por demais membros da comunidade escolar.

Montando seu acervo [p. 23]

BNCC em destaque

Competência Específica 6: **EM13LGG602**.

EM13LP51

O objetivo desse boxe é estimular os estudantes a ampliarem o seu repertório pessoal a partir da pesquisa, apreciação e seleção de obras de escritores contemporâneos. Como se trata de uma escolha feita a partir de preferências pessoais, as sugestões apresentadas têm apenas a intenção de auxiliá-los, caso não saibam por onde começar sua pesquisa.

Fizemos a opção por indicar somente poetas, porque isso facilitará o reconhecimento do uso expressivo da linguagem. À medida que a experiência dos estudantes com a leitura de textos literários for se ampliando, eles certamente procurarão textos de outros gêneros e lá também descobrirão que o investimento no poder sugestivo das palavras não é menor.

Outra opção é buscar, nas redes sociais de que participam, páginas e perfis que tenham como foco a produção de novos autores cujo trabalho ganhou espaço e repercussão, primeiramente, nos meios digitais. No Brasil, talvez os mais conhecidos sejam Pedro Gabriel e Clarice Freire, mas os *links* a seguir trazem informações sobre outros jovens autores que trilharam o mesmo caminho, disponíveis em: <https://veja.abril.com.br/especiais/instapoetas-o-fenomeno-que-tirou-a-poeira-da-poesia/>; <https://followthecolours.com.br/cooltura/instapoetas/> (Acesso em: 28 abr. 2020).

2. Recursos estilísticos: Figuras de palavra

BNCC em destaque

- A competência condutora desta unidade é a **Competência Específica 1**. Para favorecê-la, exploramos no capítulo 2 recursos estilísticos e figuras de linguagem, possibilitando que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem verbal.
- A **Competência Geral 3** é especialmente favorecida neste capítulo, pois ele dá aos estudantes a oportunidade de ler e de analisar textos literários com o objetivo de conhecer diferentes recursos estilísticos.

p. 26

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

Competência Específica 6: **EM13LGG602**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP46**, **EM13LP49**

1. Pedro Gabriel explica que, aos 12 anos de idade, viu sentido nas palavras em uma homenagem ao arquipélago de Cabo Verde, onde passou sua infância. Em seu depoimento, o autor explica que, daquele momento em diante, passou a andar com cadernetas nas quais anotava todas as ideias que lhe ocorriam.

▸ Segundo Pedro Gabriel, o "nascimento" do primeiro guardanapo ocorreu em um dia em que ele saiu de casa sem um caderninho de bolso que sempre levava consigo, desde os 12 anos, para anotar as ideias que tinha. Como sentia uma necessidade imensa de registrar ideias que "estavam pulsando" em sua cabeça, entrou no Café Lamas (tradicional bar na cidade do Rio de Janeiro) e pegou uma pilha de guardanapos, onde começou a rabiscar coisas espontaneamente. Nasciam assim, em 2012, os guardanapos que o tornariam célebre.

2. O autor afirma, em seu depoimento, que não se limita a uma forma única de expressão porque mistura experiências diferentes: gráficas, sonoras, analógicas, digitais. Segundo ele, o uso de várias linguagens deriva do seu desejo de traduzir, fisicamente, o seu mundo de referências. Por isso, tenta aproximar seus "guardanapos" das *graphic novels*, com recortes, colagens, poemas soltos, misturando prosa com ilustração.

a) A personagem Antônio nasce da necessidade de Pedro Gabriel quebrar a própria timidez, romper seu silêncio. Nesse sentido, é uma extensão literária do autor, que se revela por meio dos textos publicados na página *Eu me chamo Antônio*.

b) O projeto de Pedro Gabriel sempre foi escrever um romance fazendo uso de diferentes linguagens. No entanto, o sucesso alcançado nas redes sociais acabou levando-o a publicar livros com os seus "guardanapos", ainda que ele afirme que o seu maior desafio foi "provar que o *Eu me chamo*

MODERNA

Antônio não era apenas uma ideia para fazer uma página bonitinha na internet e ganhar *likes* e compartilhamentos". Em seu depoimento, ele deixa claro que ficou muito feliz com o fato de os leitores que o conheciam das plataformas digitais terem também lido seus livros: "Isso mostra que o mais importante sempre será o conteúdo, não a plataforma".

c) Resposta pessoal. Os estudantes podem compartilhar experiências de leituras de textos originalmente criados para divulgação em redes sociais e que, com o sucesso alcançado nos meios digitais, tiveram suas obras publicadas em livros. Além de Pedro Gabriel, talvez conheçam Clarice Freire, do *Pó de lua* (publicado pela editora Intrínseca); Rupi Kaur (indiana que mora no Canadá, fez grande sucesso nas redes sociais, foi publicada e traduzida para várias línguas, inclusive o português, e é publicada pela editora Planeta); Lucão (poeta brasileiro publicado pelas editoras Planeta e Benvirá). Outra possibilidade, caso conheçam, é fazerem referência ao Wattpad, plataforma criada para permitir a escrita criativa e a divulgação de textos originais. Caso os estudantes não conheçam nenhum outro autor que tenha surgido nas redes sociais, pode ser interessante pedir que façam uma pesquisa na internet a esse respeito.

3. Pedro Gabriel define o mar como um "deserto que não seca".

- O autor desenhou um barco, no canto superior direito da imagem, e, abaixo da definição, um homem, de costas, em meio ao que parecem ser ondas do mar, como se estivesse envolvido por elas. Os elementos visuais retomam a ideia de imensidão associada tanto ao mar quanto ao deserto. Nesse sentido, os elementos visuais e verbais, presentes no texto, dialogam entre si.

4. Sabemos que os desertos são imensas áreas sem água. São, portanto, secos. A contradição está em definir uma vasta extensão de água – o mar – como seca.

- O leitor deve concluir que Pedro Gabriel está criando uma relação de semelhança entre dois espaços definidos pela sua imensidão: o deserto e o mar. Esse sentido é reforçado pela qualificação atribuída ao mar-deserto no texto: ele não seca.

5. O segundo poema visual oferece uma definição para a ação de partir.

- Os desenhos apresentam uma cena de partida: um homem, em terra, vê a partida de alguém que se afasta em um pequeno barco. Sobre o barco, alguns pássaros voam.

6. A definição, no primeiro texto, é feita a partir de uma única imagem ("o mar é um deserto"). No segundo texto, além de haver duas imagens: "o navio singra" / "a saudade sangra", o autor estabelece uma relação de temporalidade entre elas. Assim, primeiro o navio singra, depois a saudade sangra.

7. O leitor deve perceber que há um pressuposto sobre a saudade que, embora não explicitado, é aceito como uma verdade universal: a saudade provoca sofrimento. É a partir do sofrimento causado pela saudade que Pedro Gabriel cria uma aproximação com o verbo *sangrar*. Geralmente, as pessoas sangram quando se ferem e os ferimentos provocam dor (sofrimento). Então, o sofrimento causado pela saudade é semelhante ao provocado por um ferimento que sangra.

8. As imagens criadas (mar: deserto que não seca / saudade: sentimento que sangra) revelam o trabalho do autor com o aspecto expressivo da linguagem. Embora os dois poemas visuais ofereçam definições aos leitores, a intenção de Pedro Gabriel é fazê-lo de modo poético: em lugar de apresentar informações que caracterizem os termos definidos, traz imagens que evocam sentimentos e experiências pessoais e, assim, permitem que os leitores se relacionem de modo subjetivo com os textos.

9. Espera-se que os estudantes reconheçam, além da evidente combinação de elementos gráficos (desenhos e letras) e verbais, a exploração da semelhança sonora entre os termos *singra* e *sangra*, no segundo poema visual. Nesse sentido, fica muito clara a intenção afirmada por Pedro Gabriel de recorrer a diferentes linguagens para construir o universo habitado pelo personagem Antônio.

p. 29

A notícia "Retomada verde pode evitar metade do aquecimento global previsto até 2050" permite explorar o Tema contemporâneo transversal Meio Ambiente, pois abre espaço para a reflexão e o debate sobre como a retomada da economia pós-pandemia pode levar a escolhas mais responsáveis e engajadas do ponto de vista da sustentabilidade. É interessante promover um debate com os estudantes sobre como as mudanças de hábitos trazidas pelo isolamento social podem levar a alterações nos hábitos de consumo e consequentemente no aproveitamento de matérias-primas pela indústria. Esse texto pode ser o ponto de partida para atividades em conjunto com as aulas de Ciências da Natureza.

Texto para análise [p. 33]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG102**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP46**

1. As definições são: "uma cadeia infinita de moléculas", "um enorme jardim" e "um soneto".

a) A figura de palavra é a metáfora.

b) Segundo Maria Joana, cada uma dessas pessoas definiria *vida* a partir de uma metáfora criada com base em seus conhecimentos específicos. Assim, o químico, que estuda a composição molecular dos corpos simples, veria *vida* como a junção de um número infinito de moléculas, elementos que formam estruturas mais complexas quando organizados em cadeia. Para o botânico, cientista que se dedica ao estudo das plantas, *vida* seria um enorme jardim. Na visão do poeta, que se dedica a criar versos, *vida* seria um soneto.

MODERNA

2. Espera-se que os estudantes respondam negativamente à questão. Enquanto as definições atribuídas ao químico, ao biólogo e ao poeta não veiculam um olhar avaliativo para a vida, Maria Joana percebe a vida como um trabalho pesado. Nesse sentido, revela um olhar negativo. Isso fica evidente quando enumera os objetos de limpeza – *balde* e *vassoura* – e faz uso do aumentativo *faxinão*, o que intensifica a ideia de que a vida seria equivalente a um trabalho árduo e exaustivo.

3. Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que saber que Maria Joana tem personalidade forte, é mal-humorada e realista ajuda o leitor a compreender por que ela define a vida como trabalho pesado. Conhecer o temperamento da personagem leva o leitor a entender que ela dificilmente definiria *vida* de forma positiva ou otimista.

4. Na tira, o caramujo Caramelo assume o papel de desenhista, normalmente desempenhado por Clara Gomes, para criar uma situação ficcional em que ele cria uma "menina desenhista". Ora, essa personagem é a própria Clara Gomes, autora da tira *Bichinhos de Jardim*, da qual Caramelo é uma personagem, ao lado de Maria Joana e de Mauro (a minhoca). A metalinguagem foi usada como um interessante recurso pela autora para se apresentar aos leitores da sua tira.

a) A figura de palavra é uma comparação.

b) A palavra que expressa a comparação é *tipo*. Em um contexto formal, a fala de Maria Joana seria "É como uma Pollyanna dos quadrinhos".

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes constatem que, em geral, fazem, sim, um uso muito intenso do termo *tipo*, isoladamente ou na expressão *tipo assim*. Na maior parte das ocorrências, o uso coloquial dessa palavra (ou da expressão em que ocorre) não é observado em estruturas comparativas. Geralmente, *tipo/tipo assim* são usadas com uma função aparentemente coesiva, na fala, mas na verdade preenchem um tempo necessário para o falante completar um raciocínio ou decidir o que dizer em seguida.

5. A figura de palavra usada predominantemente no texto de Vinicius de Moraes é a comparação (ou símile). O que permite ao leitor identificá-la é o uso recorrente do advérbio *como* para relacionar a música a elementos da natureza ("Uma música que seja ... *como* os mais belos harmônicos da natureza"; "Uma música que seja *como* o som do vento na cordoalha dos navios").

- Espera-se que os estudantes concluam que a intenção de Vinicius de Moraes foi traduzir, por meio das imagens criadas, o significado e a beleza que reconhecia na música. Por meio das comparações, ele expressa o seu desejo de que a música represente o que há de belo na natureza ("os mais belos harmônicos da natureza"; "o som do vento numa enorme harpa plantada no deserto"; "a nota lancinante deixada no ar por um pássaro que morre", entre outros).

6. a) A metáfora ocorre na passagem "aurora de novos sons". A aurora é o momento em que o dia nasce. Na construção dessa metáfora, o poeta transfere para os sons da música o caráter inaugural da aurora, o poder de anunciar algo novo.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes garantam que a reescrita da expressão "som do vento" crie uma associação entre sensações relacionadas aos diferentes órgãos dos sentidos (visão, olfato, tato, paladar, audição), mas evitando construções desgastadas por um uso frequente.

Proposta de produção: *slogan* [p. 35]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP15**

No momento de avaliar os textos produzidos pelos estudantes nessa seção, observe se as características do gênero pedido (***slogan***) foram respeitadas e se houve uma exploração intencional e significativa dos recursos expressivos da metáfora.

É interessante, também, estimular os estudantes a usarem a imaginação no momento de criar um contexto visual para a apresentação dos *slogans*. Eles podem explorar diferentes recursos visuais (cores, organização espacial etc.) para valorizar a metáfora que deu base ao texto criado.

Universo digital: remidiação [p. 35]

BNCC em destaque

Competência Geral 5

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**, **EM13LGG105**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 6: **EM13LGG603**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG703**.

EM13LP01, **EM13LP13**, **EM13LP14**, **EM13LP15**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP54**

O objetivo dessa proposta é elaborar um contexto que favoreça o trabalho com diferentes mídias, desafiando os estudantes a recriarem um texto em vídeo, explorando diferentes recursos audiovisuais (imagens, texto, áudio) de forma a produzir efeitos de sentido que sensibilizem o interlocutor. Além de estimular a prática do trabalho coletivo, a atividade os leva a refletir sobre os aspectos que devem nortear a criação de textos para serem lidos/escutados (uso de imagens e de elementos sonoros). Essa atividade permite ainda exercitar o Pensamento computacional, por estimular os estudantes a se organizarem para a realização de diferentes etapas que envolvem habilidades diversas a fim de produzir um vídeo ao final.

Se for possível, no momento de explicar como a tarefa deverá ser realizada, assista com os estudantes aos vídeos a seguir, que podem servir de referência para a locução e de exemplo para combinações expressivas entre imagens e texto, disponíveis

MODERNA

em: <https://www.youtube.com/watch?v=nxK7UIueu_0>; <https://www.youtube.com/watch?time_continue=72%20&v=PGAGWgayDq8&feature=emb_%20logo> (acessos em: 26 abr. 2020).

3. Os povos indígenas e a Arte

p. 36

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 1, que trata da compreensão do funcionamento de diferentes linguagens e mobiliza esse entendimento na recepção e produção de discursos. Com isso, os estudantes desenvolvem as habilidades **EM13LGG101**, ao analisarem processos de produção e circulação de discursos; **EM13LGG102**, com a análise de visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos; e **EM13LGG103**, com a análise do funcionamento das linguagens para interpretar e produzir discursos criticamente.
- A Competência Específica 2, que trata dos processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem e do respeito às diversidades, à pluralidade de ideias e posições, também é aprimorada, bem como suas habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG204**, por meio da análise de interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos e também com a negociação de sentidos e o entendimento das obras analisadas.
- Os estudantes desenvolvem a Competência Específica 6, ao apreciar esteticamente produções artísticas e culturais; a habilidade **EM13LGG602**, ao fruírem e apreciarem esteticamente obras artísticas; e a habilidade **EM13LGG604**, ao relacionarem as obras às dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica.
- A Competência Geral 1 e a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP14** também são contempladas na abordagem do conteúdo dessa página, uma vez que os estudantes devem valorizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade e continuar aprendendo, além de analisar os efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição da imagem (por exemplo, o tratamento da imagem em preto e branco) da obra da fotógrafa Claudia Andujar.
- Por meio da atividade complementar, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 5 e a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**, pois manuseiam ferramentas digitais em sua rotina de estudos.
- Ao longo das páginas deste capítulo, abordam-se diversos aspectos da cultura indígena, tão importante na formação da nossa cultura. Essa temática dialoga com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

- Os Yanomami vivem na região de Catrimani, em Roraima. Eles se mantiveram isolados de povos não indígenas até o início do século XX. Desde a década de 1970, com a exploração de jazidas minerais na região, seu território vem sendo constantemente ameaçado, muitas vezes sofrendo com conflitos contra garimpeiros, extrativistas, missionários e demais invasores. Foi nesse contexto que se iniciaram os primeiros contatos entre Claudia Andujar e o povo Yanomami. Segundo a fotógrafa, no começo ela não dominava o idioma da etnia, assim suas primeiras formas de comunicação foram por meio de olhares e sorrisos. Após vários dias de contato, ela retirava a câmera da bolsa para fotografar e somente depois de estabelecida a confiança entre ela e as pessoas retratadas é que se iniciavam as sessões de fotografia. Desse modo, ao registrar com delicadeza momentos do cotidiano das pessoas que conhecia, seu trabalho confere visibilidade à causa desse povo ameaçado. Em suas fotografias, o espectador é lembrado de que, naquele território, há pessoas com seus próprios afetos, sonhos, sensibilidades, perspectivas e modos de vida. Assim, as fotografias de Andujar transformam o afeto em ferramenta política, capaz de defender a importância da demarcação das terras dos Yanomami.
- O trabalho de Claudia Andujar é um exemplo de obra fotográfica realizada no final do século XX, que adentra um campo situado entre as Artes visuais e a etnografia. Suas fotos foram a face midiática das ações da Comissão de Criação do Parque Yanomami (Comissão Pró-Índio), que lançou o livro *Genocídio Yanomami: morte do Brasil* (1989).

Montando seu acervo

- As imagens, com sons captados em campo por Claudia Andujar, viraram documentário. *Povo da lua, povo do sangue* (1983) é marcante pela intensidade de luz nas fotos da artista e pela denúncia das condições de vida dos Yanomami após o contato com garimpeiros e com trabalhadores da estrada aberta no *habitat* do grupo. Ao chegar à televisão, o filme tornou-se forte instrumento de conscientização sobre a importância da reserva Yanomami.
- *Povo da lua, povo do sangue.* Direção de Marcello G. Tassara. Brasil, 1983, 30 min.
- O vídeo produzido pelo Instituto Moreira Salles sobre a exposição *Claudia Andujar: a luta Yanomami* é um passeio pelas fotografias da artista e uma oportunidade de conhecer suas obras e perceber a organização e o ambiente de uma exposição. Assista a ele para enriquecer ainda mais as reflexões em sala de aula.
- *Claudia Andujar: a luta Yanomami*. Disponível em: <https://ims.com.br/exposicao/claudia-andujar-a-luta-yanomami-ims-rio/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Mais atividades

- A fim de dinamizar e aprofundar o tema estudado, crie com os estudantes uma página em uma rede social. Oriente-os a pesquisar uma imagem da série *Claudia Andujar: a luta Yanomami* e informações como nome, autor, local, técnica, período, acervo, assim como a fazer uma breve descrição dela. Como forma de interação, todos deverão postar as imagens e as informações pesquisadas e participar comentando as pos-

MODERNA

tagens. Estipule o tipo de informação que eles podem apresentar nos comentários. As questões a seguir podem auxiliar.

- Como podemos perceber o tipo de representação que a autora faz dos indígenas?

- O cotidiano nos faz percebê-los como pessoas com hábitos e rotinas? Explique.

- Como ferramenta e critério avaliativo, verifique, além das informações técnicas, a análise descritiva e o aprofundamento da leitura crítica do tema da imagem relacionada ao tema do capítulo (representação), presente nos comentários.
- Caso os estudantes não tenham acesso aos recursos tecnológicos necessários para criar uma página em rede social, adapte a atividade propondo a criação de um painel, no qual os estudantes também possam colar seus comentários.

p. 37

BNCC em destaque

- Ao conhecerem sobre a diversidade na Arte indígena, os estudantes aprimoram as Competências Gerais 1, 3 e 6, pois valorizam conhecimentos culturais historicamente construídos, manifestações artísticas locais e saberes e vivências culturais.
- Com o tópico abordado, é possível aprimorar também a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, pois os estudantes compreendem e apreciam a diversidade do patrimônio artístico e relacionam as práticas artísticas a diferentes dimensões da vida cultural.

- Comente com os estudantes que um termo que vem sendo muito utilizado para designar os povos indígenas é **povos originários**, uma vez que esse termo abrange os diversos povos que já viviam no Brasil antes da chegada dos colonizadores.
- Um aspecto comum a muitos povos indígenas é a natureza estética composta de signos que representam sua cosmogonia, ou seja, princípios míticos e religiosos que buscam explicar origens, fatos, fenômenos etc., e que nos revelam como cada um desses povos se expressa, se manifesta, vê e representa o mundo.
- Proponha uma abordagem interdisciplinar do tópico apresentado na página **37**. Convide um professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente do componente curricular de História, e combine com ele estratégias para abordar aspectos históricos dos povos apresentados e suas respectivas manifestações artísticas.

p. 38

BNCC em destaque

- Os estudantes desenvolvem a Competência Específica 1, ao refletirem sobre o trabalho da artista visual Arissana Pataxó. Com isso, aprimoram também as habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG102**, ao analisarem o processo de produção e circulação de discursos implícitos no trabalho da artista, bem como visões de mundo e ideologias, e a habilidade **EM13LGG103**, com a interpretação e produção crítica de discursos implícitos em diversas semioses.
- A Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203** também são desenvolvidas pelos estudantes, na medida em que devem analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem artística, bem como os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções artísticas.
- A Competência Geral 1 também é contemplada na seção e nas páginas seguintes com a discussão sobre a imagem do indígena formada em nosso imaginário a partir do olhar do estrangeiro. Apesar de buscar a ruptura de um conhecimento historicamente construído, esse trabalho permite desenvolver de forma bastante consistente essa competência, pois, com base nesse conhecimento, pretende construir um novo olhar, mais justo, democrático e inclusivo, sobre a figura e a cultura indígenas em toda a sua complexidade e diversidade.

Montando seu acervo

- Analise com os estudantes algumas das obras de Arissana Pataxó e proponha um debate sobre a representatividade indígena na Arte contemporânea. As obras e falas da artista também possibilitam uma reflexão sobre as diferenças do modo não indígena e indígena de ver a Arte, tendo como referência para essa observação a dimensão ocidental do conceito. Para isso, acesse o *site* apresentado a seguir.
- Arissana Pataxó. *Prêmio Pipa*. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

p. 39 a 41

BNCC em destaque

- A análise da representação dos povos indígenas na produção artística ocorrida no Brasil tem como objetivo dissipar estereótipos e preconceitos, além de promover uma atuação social com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos, assim como estabelecer a empatia e o diálogo, aspectos previstos na Competência Específica 2. Com a compreensão de processos identitários, são aprimoradas as habilidades **EM13LGG202**, por meio da análise de interesses, relações de poder e perspectivas de mundo associadas ao trabalho da artista; **EM13LGG203**, ao abordar a questão da disputa por legitimidade em sua produção; e **EM13LGG204**, com reflexões pautadas em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos direitos humanos.
- A Competência Geral 1 também é contemplada na medida em que, ao refletir sobre a construção da imagem indígena na Arte brasileira, os estudantes devem utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- A Competência Específica 6, que trata da apreciação estética de produções artísticas, também é desenvolvida pelos

MODERNA

estudantes, assim como suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, pois podem trabalhar a sensibilidade, a imaginação e a criatividade e também relacionar tais práticas artísticas a dimensões da vida cultural.

Montando seu acervo

- Para que os estudantes entendam mais sobre os conflitos travados contra os indígenas no Brasil e as narrativas que se construíram sobre eles, se possível, exiba o episódio "*As guerras da conquista*", da série *Guerras do Brasil.doc*, apresentado a seguir.
- *Guerras do Brasil.doc*. Direção de Luiz Bolognesi. Brasil, 2018, 27 min. Disponível em: <http://canalcurta.tv.br/series/serie.aspx?serieId=608>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Mais atividades

- Na história brasileira, infelizmente, a grande diversidade indígena foi comumente ignorada, muitas vezes sendo substituída por imagens estereotipadas. O encontro entre as várias etnias que formam a cultura brasileira não aconteceu de modo pacífico e foi constantemente marcado pela violência e opressão. Desde o início, a relação entre portugueses e indígenas foi bastante conflituosa.
- Apresente aos estudantes o texto "Nós, indígenas, somos aqueles por quem esperamos", de Daniel Munduruku. Disponível em: <https://www.suplementopernambuco.com.br/artigos/2133-n%C3%B3s,-ind%C3%ADgenas,-somos-aqueles-por-quem-esperamos.html>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- Após a leitura, converse com os estudantes sobre as representações preconceituosas e negativas sobre os indígenas destacadas no texto e debata o posicionamento do autor diante dessas visões, além da contextualização histórica que ele apresenta. Peça aos estudantes que também citem os principais trechos e discutam as ideias apresentadas.

- Ao abordar o tópico da página **40**, promova uma interação com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente com o componente curricular de História, de modo que o professor explique aos estudantes o que foram as expedições científicas, como se desenvolviam e o que procuravam.
- Providencie imagens de obras de Albert van der Eckhout (1610-1666) e apresente-as aos estudantes a fim de que percebam, além dos traços clássicos, o apelo ao exotismo em suas produções.
- Antes de analisar as imagens da página **41**, comente com os estudantes que os registros fotográficos iniciais de indígenas foram feitos na França, em 1843. Nativos brasileiros, classificados como Botocudos, foram levados ao país para posar para registros fotográficos em estúdio e apresentados em eventos científicos. As imagens, ao todo cinco daguerreótipos (primeiro processo fotográfico), fizeram parte, em 1850, do Museu de História Natural, em Paris. Atualmente, elas estão no Museu do Homem da mesma cidade.
- Em 1865, nos arredores de Manaus, foram feitas as primeiras imagens que mostraram os indígenas em seu *habitat*, embora tenham posado para esse trabalho. A autoria é do fotógrafo alemão Albert Frisch (1840-1905).

Montando seu acervo

- No artigo indicado a seguir, é possível se aprofundar ainda mais nas primeiras representações dos indígenas. O fotógrafo, professor e doutor em Antropologia Fernando de Tacca (1954-) escreveu sobre a produção fotográfica dessa época.
- TACCA, Fernando de. *O índio na fotografia brasileira*: incursões sobre a imagem e o meio. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/chaa/civilizado/05-fernando%20de%20tacca.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

p. 42

BNCC em destaque

- Por meio das atividades e reflexões propostas, os estudantes aprimoram a Competência Específica 1, compreendendo o funcionamento da linguagem artística. Com isso, ampliam as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade. Eles desenvolvem também as habilidades **EM13LGG101**, com a análise e compreensão de processos de produção e circulação de discursos; **EM13LGG102**, por meio da análise de visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos; e **EM13LGG103**, com a análise do funcionamento da linguagem artística.
- A Competência Específica 2 e a habilidade **EM13LGG202**, que tratam da análise e compreensão dos processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, também são desenvolvidas.
- A Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP01** também é desenvolvida na medida em que os estudantes devem relacionar a produção artística com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico.
- Com a proposta de um questionário *on-line*, que busca verificar a visão das pessoas acerca dos indígenas, os estudantes aprimoram a Competência Específica 7, que trata de práticas de linguagem do universo digital. Com isso, eles também desenvolvem as habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**, pois exploram tecnologias digitais em processos de produção coletiva, e a habilidade **EM13LGG704**, com a busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. Os estudantes também desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP30** ao produzir o questionário *on-line* como forma de pesquisa.
- A observação e análise de uma pintura histórica permitem aos estudantes a fruição de uma manifestação artística e a participação em práticas de produção, conforme propõem a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6.
- A proposta de produção de relato de observação aprimora nos estudantes as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP15**, que apresenta ações de planejamento,

MODERNA

produção, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos de acordo com as condições de produção, e **EM13LP34**, que aborda a produção de textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas.

- Essa atividade também favorece o desenvolvimento das Competências Gerais 1 e 2, uma vez que os estudantes devem utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender, explicar a realidade e continuar aprendendo, bem como exercitam a curiosidade intelectual ao investigar, refletir e praticar a análise crítica.

- Relembre os estudantes de que, em decorrência das guerras napoleônicas na Europa, o príncipe regente Dom João VI veio para o Brasil em 1808, acompanhado da família real portuguesa, e elevou o Rio de Janeiro a sede do Império Português. É nesse contexto que várias instituições foram criadas no país, como o Banco do Brasil, a Imprensa Régia, o Real Horto, a Biblioteca Real e a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, em 1816. Se possível, convide um professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente do componente de História, para uma aula em conjunto.
- Com relação à seção "Você em ação", faça um sorteio a fim de evitar a formação de grupos homogêneos na turma. Dessa forma, haverá uma integração maior entre os estudantes, possibilitando a aproximação entre eles por meio do trabalho colaborativo. Tendo pesquisado o contexto histórico e cultural da imagem, oriente os estudantes a identificar o discurso do artista por meio dos elementos escolhidos para representar a obra. Nesse sentido, auxilie-os elencando algumas perguntas. Veja alguns exemplos.

  - Como o indígena é retratado?

  - Em que espaço ele se encontra?

  - Quais são as ações das personagens e quais são as relações entre elas?

  - Qual era a visão recorrente sobre os povos indígenas na época?
- Em seguida, programe um tempo para produzir com os estudantes o questionário a ser aplicado *on-line*. As perguntas devem abordar a imagem do indígena, como ele era representado e se as pessoas atualmente têm essa mesma visão. Portanto, direcione as perguntas a fim de que elas reflitam sobre a visão que se tem do indígena e o modo como é representado nas imagens. Defina também em que plataforma esse trabalho será feito: se em redes sociais ou no *site* ou *blog* da escola ou da turma, se for o caso.
- Se não for possível aplicar o questionário usando a internet, oriente os estudantes a entrevistar familiares, colegas, pessoas da comunidade escolar, entre outros.
- Com os dados obtidos, promova uma roda de conversa a fim de compararem as respostas e refletirem sobre como as pessoas constroem suas representações a respeito dos povos indígenas. Em seguida, estipule um tempo para que os estudantes escrevam o relato de observação. Combine a essa etapa ações de revisão, edição, reescrita e avaliação dos textos para que então eles sejam compartilhados.
- A proposta de produção do relato de observação pode ser desenvolvida interdisciplinarmente com o componente curricular de Língua Portuguesa. Combine com o professor responsável um momento para que ele possa refletir com os estudantes sobre as características desse gênero discursivo e mostrar alguns exemplos a fim de nortear melhor o trabalho e estabelecer as ações apresentadas para que a produção seja efetiva.

Mais atividades

- Peça aos estudantes que comparem as fotografias de Claudia Andujar, da página **36**, às imagens das páginas **39** a **42**. De acordo com o que foi visto até o momento, pontue como cada uma das imagens constrói as representações dos indígenas. Esse exercício leva os estudantes a comparar discursos distintos em períodos diferentes. É interessante orientá-los a ler com atenção os textos referentes às imagens para que se situem melhor na análise. O importante é que eles consigam perceber como as representações acerca de um tema variam por períodos, assim como por indivíduo.

p. 43

BNCC em destaque

- O tópico abordado permite o desenvolvimento da Competência Específica 6, que trata da apreciação estética de produções artísticas de acordo com suas características. Com isso, os estudantes se apropriam do patrimônio artístico, compreendendo sua disputa por legitimidade, desenvolvendo a habilidade **EM13LGG601**, e também aguçam a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, aprimorando a habilidade **EM13LGG602**.
- A reflexão proposta pela questão **2** do boxe "Roda de conversa" propicia o desenvolvimento da Competência Geral 7, pois requer dos estudantes que argumentem se a Arte pode ajudar a construir e desconstruir preconceitos.

- Explique aos estudantes que, nos moldes europeus e seus respectivos períodos e estilos artísticos, predominava uma visão idealizada dos povos indígenas, que os relacionava ao exotismo, ao primitivismo selvagem ou à figura de herói inocente ou passivo, imagem característica principalmente das pinturas neoclássicas e românticas. Com a primeira fase modernista (muito influenciada pelas vanguardas europeias que redescobriam os traços de outros povos e etnias), os artistas passaram a representar os povos indígenas e africanos com base em elementos de suas próprias culturas, como traços geométricos e o uso de cores vibrantes.
- Combine uma ação interdisciplinar com o professor de Língua Portuguesa a fim de explorar com a turma o que foi o movimento modernista: os envolvidos, as vanguardas europeias, a Semana de Arte Moderna, o que motivou o movimento, entre outros aspectos que julgar pertinentes, como o movimento antropófago. O professor de Arte pode explicar as Artes visuais, por exemplo, citando as principais obras e artistas, e o professor de Língua Portuguesa pode traçar um panorama da Literatura, citando as características do movimento nas obras literárias, os principais escritores etc.

MODERNA

- Outra proposta para o tópico desta página é aplicar a estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Forme grupos de modo que cada um apresente um aspecto do movimento modernista brasileiro: os principais artistas e escritores; a arte literária; a Semana de Arte Moderna (quando e onde ocorreu e o contexto histórico; quem estava envolvido; seus ideais e objetivos); o movimento antropófago, entre outros aspectos. Retome cada item conforme forem refletindo sobre os tópicos apresentados. As informações a seguir podem auxiliar na apresentação dos levantamentos feitos pelos estudantes.
- Antropofagia é o ato de comer carne humana. Em alguns povos indígenas, esse ato estava integrado a uma representação religiosa e cultural muito forte e, assim, era realizado de maneira ritualística. Esse fator foi um dos principais elementos que influenciaram o imaginário europeu sobre os povos indígenas, muitas vezes sustentando representações preconceituosas: os indígenas vistos como selvagens ou demônios que se alimentavam de gente.
- Essas formas de representação perduraram por vários séculos, contribuindo para aumentar as tensões entre europeus e indígenas. Porém, no início do século XX, a imagem da antropofagia foi apropriada por um grupo de artistas e intelectuais brasileiros para dar origem a um novo e importante movimento artístico. No início de 1928, a artista plástica Tarsila do Amaral (1886-1973) presenteou o escritor Oswald de Andrade (1890--1954) com uma obra que o impactou pela figura retratada. Oswald, juntamente com o poeta Raul Bopp (1898-1984), deu-lhe o nome *Abaporu*, que em tupi-guarani significa "homem que come carne humana".
- Oswald de Andrade escreveu o *Manifesto antropofágico* usando a imagem da antropofagia como uma metáfora para o que é a cultura brasileira e sobre o que deveria ser a sua nascente Arte moderna. De acordo com ele, a nossa cultura deveria "comer", assimilar as novas tendências artísticas europeias, transformando-as em algo próprio, dentro do imaginário nacional. Essa visão influenciou muitos artistas da primeira fase do Modernismo no Brasil, impactando no trabalho de outros artistas brasileiros até hoje, como é o caso do diretor teatral contemporâneo José Celso Martinez Corrêa (1937-).
- Conduza os estudantes a perceber que a incorporação almejada pelos artistas modernistas, seja pelo vocabulário, seja pelas personagens, ocorre como forma de intensificar a busca por uma identidade nacional.
- Para que a discussão sugerida na "Roda de conversa" seja mais produtiva, sugira aos estudantes uma pesquisa prévia em livros, *sites* e enciclopédias sobre as formas de representação do indígena ao longo do tempo.

p. 44

BNCC em destaque

- Com a percepção do discurso embutido na obra da artista Anna Bella Geiger (1933-), os estudantes aprimoram a Competência Específica 1, que trata justamente da compreensão e do funcionamento das diferentes linguagens na recepção e na produção de discursos nos diferentes campos de atuação social. Com isso, eles também desenvolvem as habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG103**, com a reflexão e análise cada vez mais aprofundadas do processo de produção do discurso na obra da artista.

- Com base na frase "Que exótico é esse que não difere em nada de nossa vida cotidiana?", promova uma reflexão inicial sobre o conceito atribuído à palavra **exótico**. Com os estudantes, levantem possíveis aspectos de nosso imaginário no qual identifiquem preconceitos que poderiam existir em relação aos povos indígenas capazes de diferenciá-los e segregá-los do resto da população a ponto de serem rotulados de exóticos. Pergunte-lhes como superar esses preconceitos, levando-os a perceber que, quando se trata de culturas, todos temos nossas particularidades e não são elas que tornam alguém ou uma população exótica. Explique que é do desconhecimento que surgem preconceitos. Verifique, ao final, como compreenderam a postura da artista, o que pensam a respeito disso e que atitudes poderíamos ter no dia a dia para evitar preconceitos e comportamentos retrógrados em relação aos povos indígenas.

p. 45 e 46

BNCC em destaque

- A Competência Específica 1, que trata da compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e da mobilização desses conhecimentos na recepção e produção de discursos, é desenvolvida com a análise e produção proposta nestas páginas. Com elas, os estudantes desenvolvem também a habilidade **EM13LGG104**, pois poderão utilizar os conhecimentos adquiridos para a produção e interpretação de discursos em textos de diversas semioses.
- A proposta de produção de uma releitura leva os estudantes a desenvolver a Competência Específica 2, que trata dos processos que permeiam as práticas de linguagem. Com isso, a habilidade **EM13LGG201** é também desenvolvida, pois eles usam uma forma de linguagem ao fazer a releitura de uma obra de arte.
- O trabalho proposto também aprimora nos estudantes a Competência Específica 3, que trata, entre outros aspectos, da utilização de diferentes linguagens para exercer protagonismo com criatividade. Com isso, ao analisar as técnicas de releitura de uma obra, eles desenvolvem a habilidade **EM13LGG301**.
- A apreciação estética proposta leva os estudantes a aprimorar a Competência Específica 6, que versa sobre o contato que devem ter com produções artísticas. Dessa forma, eles aprimoram a habilidade **EM13LGG602**, pois podem desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, e a habilidade **EM13LGG603**, ao se tornarem aptos a atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas.
- A atividade também propicia o desenvolvimento das Competências Gerais 1, 3 e 4, uma vez que os estudantes devem

EM OBRA

valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, bem como valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e utilizar a linguagem artística para se expressar na proposta de releitura.

- Na proposta de releitura da seção "Você em ação", enfatize a importância de seguir todas as instruções apresentadas. Promova uma pesquisa guiada com os estudantes para que encontrem as obras das quais desejam fazer as releituras. Uma possibilidade é escolher apenas uma obra para toda a turma e, com isso, mostrar as diversas releituras que podem surgir de uma mesma obra de arte.
- Deixe claro para os estudantes que a releitura é uma forma de reconstrução do tema em um outro contexto, com inserção de novos significados. É importante também orientar que uma releitura se distancia de uma cópia, pois na releitura há a interpretação, uma criação com base no referencial. Para se obter um bom desenvolvimento da técnica de releitura, é importante seguir alguns passos:

  – **Descrever:** solicite aos estudantes que percebam e descrevam a obra de arte que está sendo utilizada como referencial. Instrua-os a fazer uma exploração mais detalhada da obra. Peça-lhes um pequeno relatório de tudo o que for percebido. Dedique momentos de debate sobre essas leituras detalhadas feitas pelos estudantes. Permita-lhes comentar e questione-os como esses elementos apontados dialogam com o tema.

  – **Analisar:** corresponde à segunda etapa deste método de estudo e fornece dados de como a obra analisada foi produzida. Oriente-os sobre a técnica usada pelo artista e como isso reflete nos elementos visuais apontados na etapa anterior.

  – **Interpretar:** nesta etapa, os estudantes poderão externar em sua análise elementos de cunho emocional e de conhecimento pregresso, interpretando e revelando os códigos visuais a partir de sua relação com o tema e a obra de arte em questão.

  – **Fundamentar:** consiste em uma etapa de estudo sobre a obra analisada e sua crítica. Para isso, pode-se usar materiais referentes à História da Arte ou outras fontes de crítica, fortalecendo nos estudantes a interpretação do tema.

  – **Revelar:** neste momento, incentive os estudantes a manifestar sua leitura crítica da obra a partir de uma expressão artística. Ao se manifestar artisticamente com base nos aspectos que consideraram relevantes tanto quanto ao tema como em relação à disposição visual e material da obra, os estudantes recriam, construindo uma nova leitura a partir de seu referencial.
- Independentemente de serem usadas várias ou apenas uma obra, é necessário cumprir as etapas de análise com os estudantes seguindo o roteiro apresentado no item **2** em diálogo com a sequência de abordagem acima. Elucide dúvidas ou promova discussões e reflexões conforme as análises.
- No item **3** da primeira etapa, oriente os estudantes a escolher a técnica com a qual se sintam mais confortáveis em trabalhar. Verifique a necessidade de auxiliá-los individualmente durante esse trabalho.
- Para a segunda etapa, ou seja, o momento da exposição, estipule onde será feita e os horários de visitação e combine com os estudantes como vão receber os visitantes. No primeiro dia, a exposição pode ser exclusiva para a turma a fim de que os próprios autores apreciem os trabalhos dos colegas e façam apontamentos pertinentes. Para isso, pode ser usada a estratégia *Gallery Walk*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**.
- Ao abrir a exposição para os demais visitantes, elabore com os estudantes um roteiro para a mesa-redonda: elenque a sequência dos tópicos a serem abordados e as principais informações necessárias para essa ocasião. Fotografe e ouça as impressões dos visitantes, compartilhando-as com a turma. Instrua os estudantes a ser receptivos com os visitantes e a agradecer a presença deles. Noticiem o evento, postando nas redes sociais as fotografias e as informações.

p. 47

BNCC em destaque

- Ao apresentar as considerações que os próprios indígenas têm de si, o conteúdo proposto dialoga com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.
- A Competência Específica 1, que trata, entre outros aspectos, da ampliação de formas de participação social e das possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade, é aprofundada pelos estudantes, uma vez que eles conhecem a visão de mundo dos indígenas. Com esse exercício, eles aprimoram a habilidade **EM13LGG102**.
- Com a compreensão de processos identitários, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 2, que discorre justamente sobre essa questão. Dessa forma, eles aprofundam as habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203**, ao analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo, além da legitimidade, segundo os discursos apresentados. A habilidade **EM13LGG204** também é aprimorada, por meio do questionamento apresentado ao final da página, o qual propõe uma reflexão em que exercitam a empatia e, consequentemente, promove o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, aspectos descritos no texto da Competência Geral 9.
- A atividade extra proposta contempla as Competências Gerais 1 e 3 e a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG103**, uma vez que os estudantes devem compreender o funcionamento das diferentes linguagens analisando as letras das músicas e valorizando os conhecimentos historicamente construídos, bem como as manifestações artísticas e culturais.

MODERNA

- Segundo informações do videoclipe *O índio é forte*, a aldeia Tekoa Pyau, localizada na zona oeste da cidade de São Paulo, é a menor área indígena do país. Com apenas 1,7 hectare de terra, nela vivem cerca de 700 pessoas. A extensão de terra é insuficiente para o plantio e a manutenção dos costumes culturais do povo Guarani. Foi lutando contra a reintegração de posse dessa aldeia e da aldeia Tekoa Ytu em 2014 que surgiu o grupo OZ Guarani. Nessa época, os indígenas dessas aldeias receberam a ordem de desocupar a terra onde viviam. Então, um movimento se formou para garantir a demarcação das terras da região, o que já estava previsto em relatórios da Fundação Nacional do Índio (Funai). Em 2013, o órgão delimitava 513 hectares de terra da região do Jaraguá para a etnia Guarani. Promova uma interação com os professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente dos componentes curriculares de Geografia e Sociologia, a fim de explorar o manifesto do movimento (disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2014/07/manifesto-dos-guarani-contra-a-reintegracao-de-posse-na-aldeia-tekoa-pyau/>. Acesso em: 11 jun. 2020) e debater com os estudantes a importância da demarcação de terras indígenas e quilombolas. O assunto também possibilita um debate sobre a relação entre Arte, identidade e resistência política. Segundo os integrantes do OZ Guarani, eles escolheram a linguagem do *rap* em virtude de referências como Racionais MC's e Facção Central, grupos musicais reconhecidos pela defesa dos direitos das pessoas afrodescendentes e/ou periféricas do Brasil.

Coletânea de áudios - faixa 8

- É importante destacar aos estudantes as condições sociais e culturais ligadas ao discurso musical do grupo OZ Guarani, com o objetivo de situar tanto a narrativa que se constrói com as letras das canções quanto os referenciais sonoros empregados na constituição musical. Esses jovens urbanos possuem acesso à cultura digital e midiática, mesmo que muitas vezes ainda em condição precária. Suas referências musicais transitam entre o *funk* e o *hip-hop*.

- Após a primeira escuta, explore elementos presentes na letra em Língua Portuguesa e em Guarani, debatendo com os estudantes sobre como os jovens indígenas se veem diante do cenário musical. Aborde as condições precárias de produção, relacionando esses problemas às mais diversas dificuldades encontradas por jovens artistas de periferias para produzir e divulgar seus trabalhos.

- Na segunda escuta, comente com os estudantes alguns elementos próprios da música. Especifique que se trata do gênero *rap* e que o ritmo e a melodia que compõem a música são formas de apropriação e edição de som feitas, muitas vezes, em estúdios caseiros, usando um computador com *software* de edição musical. Logo, qualquer base pode ser explorada como *beat* para encaixar a letra.

- Após essa introdução sobre a montagem da base rítmica e melódica, é importante direcionar os estudantes para algumas distinções quanto a essa forma de produção musical no *rap*, que pode se caracterizar com um estilo *boom bap* ou *trap*.

- O estilo *Boom bap* é um tipo de produção de *beats* (batidas, ritmos) musicais proveniente da costa leste dos Estados Unidos. Sua principal característica sonora é o uso dos tambores bumbo e caixa por meio de *samples* (amostras de sons utilizadas na produção musical). Trata-se de um estilo de produção musical que explora os timbres de bateria acústica. O que caracteriza o estilo é a frequência de batidas por minuto (BPMs), que geralmente varia entre 80 e 96 BPMs.

- Para situar os estudantes no cenário musical do gênero *rap*, explique a eles que o estilo *Boom bap* se diferencia do estilo *trap* justamente na produção do *beat*, sendo a batida do *trap* mais lenta, por volta de 70 BPMs. Outro aspecto envolve a forma de uso dos *samples*, que no *Boom bap* têm menos camadas, ou seja, percebe-se de forma mais clara a natureza de cada som.

- Depois de analisar os elementos sonoros e o conteúdo narrativo da canção *O índio é forte*, do grupo Oz Guarani, proponha aos estudantes que, em grupo, façam um *brainstorming* sobre possíveis temas para a composição de uma canção. Essa atividade pode ser desenvolvida integrando os componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa e História.

- Após a definição do tema, oriente os estudantes a compor a letra da canção. Incentive-os a inserir palavras de outras línguas que remetam ao sentido que pretendem explorar em suas composições.

- Se possível, oriente-os a explorar o conceito de *sample* e a criar uma base musical para a letra criada utilizando aplicativos de edição de música para *smartphones*.

- Após criarem as músicas, elas podem ser gravadas, apresentadas à turma e compartilhadas nas redes sociais dos próprios estudantes ou da escola. Outra possibilidade é fazer apresentações para outras turmas da escola.

- Antes de propor a pergunta ao final da página, lance alguns questionamentos aos estudantes. Veja as sugestões a seguir.

- Ao assistir aos vídeos das músicas produzidas pelos grupos indígenas, que elementos híbridos aparecem nas narrativas musicais de cada grupo?

- Quais aspectos da letra, das melodias e dos ritmos, dos instrumentos, das tecnologias utilizadas para produzir suas músicas são trabalhados de forma diferente da que você está acostumado a ver e ouvir?

- Que elementos permanecem intactos?

- Você conhece algum grupo musical, cantor ou cantora que se identifique com as causas defendidas pelos povos originários e que introduza nas suas músicas esses elementos? Quais?

Mais atividades

- Para aprofundar a discussão, peça aos estudantes que, em grupos, pesquisem as letras de *O índio é forte*, do grupo Oz Guarani, e *Eju Orendive*, dos Brôs MC's, e sigam estas orientações.

- Apontem, nas letras das músicas (os trechos em língua portuguesa), os problemas sociais abordados.

MODERNA

- Pesquisem notícias relacionadas a essas demandas sociais para levantar hipóteses sobre as causas e as consequências dos temas abordados.
- Respondam: Qual é a imagem do indígena expressa nessas letras? Além da diferença de linguagens – visual e musical –, de que forma as letras diferem das demais representações de indígenas apresentadas no capítulo? Como isso afeta a leitura do espectador? Ajude-os a concluir que, como formas de protesto e de resistência, esses *raps*, que historicamente vêm se consolidando como forma de expressão de jovens das mais diversas periferias e etnias globais, entre elas grupos de jovens indígenas brasileiros, são uma alternativa na qual encontram força expressiva para falar dos conflitos, opressões e questões sociais que enfrentam.

p. 48

BNCC em destaque

- Ao apresentar as atividades realizadas pelos indígenas por meio da arte audiovisual, o conteúdo em questão dialoga com os Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.
- O conteúdo proposto leva os estudantes a desenvolver a Competência Específica 3, que trata da construção da autonomia deles nas práticas de compreensão/recepção e de produção em diferentes linguagens. Com isso, eles desenvolvem a habilidade **EM13LGG303**, ao debater questões de relevância social e compreender as visões de mundo presentes nos discursos das produções artísticas audiovisuais dos indígenas.

- O antropólogo, indigenista e documentarista franco-brasileiro Vincent Carelli (1953-) afirma que os conflitos contra povos indígenas no Brasil consistem em um "genocídio brasileiro do século XXI". Em contato constante com a cultura dessas comunidades desde a década de 1980, Carelli toma para si a responsabilidade de se engajar na defesa desses povos em relação às opressões que se formam contra eles. Por meio do projeto *Vídeo nas aldeias*, ele promove oficinas formativas em vários povos e comunidades, de modo a possibilitar o surgimento de novos cineastas. Assim, por meio da arte audiovisual, leva os indígenas a expressar o próprio olhar sobre o mundo à sua volta. Além disso, ele usa sua produção como diretor de documentários para trazer à tona temas relevantes com relação aos ataques contra indígenas.
- Na produção do premiado *Martírio* (2016), Carelli viajou durante alguns anos pelo Mato Grosso do Sul recolhendo filmagens sobre os ataques contra os Guarani Kaiowá ao mesmo tempo que recebeu ameaças constantes nos locais onde esteve. Nesse filme, ele faz um recorte histórico, contextualizando o conflito desde a Guerra do Paraguai até o século XXI, contrapondo a historiografia e suas consequências concretas na realidade.
- Durante a exploração do conteúdo, debata com os estudantes a questão indígena. Para ampliar a discussão, se julgar pertinente, apresente textos como notícias, reportagens, entrevistas sobre o assunto (preferencialmente que exponham a visão dos próprios indígenas) para que os estudantes analisem diferentes argumentos e opiniões e possam defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos.

4. Esporte e sociabilidade

p. 49

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 1, uma vez que os estudantes devem conhecer o funcionamento de diferentes linguagens e práticas, inclusive corporais, para mobilizar seus conhecimentos como forma de participação social. Ao analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos, e ao compreender e analisar os processos de produção e circulação de discurso – inclusive na linguagem corporal –, os estudantes desenvolvem as habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG103**. Ao utilizar diferentes linguagens para pesquisar e produzir textos, os estudantes desenvolvem a habilidade **EM13LGG104**.
- A Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502** também são desenvolvidas ao longo do capítulo, na medida em que os estudantes compreendem os múltiplos aspectos da cultura corporal de movimento e analisam preconceitos, estereótipos e relações de poder que permeiam essas práticas.

- Inicie o estudo deste capítulo por meio da estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, solicitando aos estudantes que pesquisem previamente em casa sobre esporte. Oriente a pesquisa por meio das seguintes perguntas.

  - Qual é a definição de esporte?

  - Como os esportes podem ser classificados?

  - Quais são os benefícios da prática de esportes?

  - Qual é a relação entre esporte e o componente curricular de Educação Física?

  - Quais são os principais eventos esportivos na atualidade?
- As perguntas podem ser adequadas de acordo com cada turma, levando em consideração os diferentes perfis de estudantes, podendo ser inseridos ou excluídos questionamentos de acordo com os objetivos da aula.
- Na aula combinada, peça aos estudantes que compartilhem suas pesquisas em uma roda de conversa. Elenque na lousa os principais tópicos pesquisados e escolha alguns estudantes para que comentem o que encontraram em suas pesquisas em relação a cada um. É interessante que todos tenham a oportunidade de responder a uma pergunta pelo menos. Ao final, esclareça possíveis dúvidas que possam ter surgido durante as pesquisas.

MODERNA

- Ao explorar as imagens apresentadas na página, pergunte aos estudantes se eles praticam, praticaram ou conhecem algum dos esportes retratados. Em seguida, peça-lhes que respondam à questão com base em seus conhecimentos prévios. Se for preciso um aprofundamento, oriente-os a fazer uma breve pesquisa sobre cada um dos três esportes.

p. 50

BNCC em destaque

- Ao realizarem a atividade proposta na seção "Você em ação", os estudantes desenvolvem a Competência Geral 5, a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701**, **EM13LGG703** e **EM13LGG704**, na medida em que utilizam tecnologias digitais de modo responsável para pesquisar e construir conhecimento.
- Ao comentarem o trabalho dos colegas com respeito e empatia, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 9 e 10.

- É necessário enfatizar que a divisão por modalidades que apresentamos na página não é um consenso entre os pesquisadores da área. Há diferentes fontes que podem apresentar outras formas de classificação.
- Ao explorar as categorias de esporte, peça aos estudantes que exemplifiquem cada uma delas com base em seus conhecimentos prévios. Caso não saibam alguma, explique-lhes que vão desenvolver uma atividade para aprender um pouco mais sobre cada categoria.
- Para a atividade proposta na seção "Você em ação", divida a turma em sete grupos e sorteie as categorias de esporte entre eles.

Veja a seguir algumas das modalidades esportivas que cada um dos grupos poderá pesquisar.

- Esportes de marca: patinação de velocidade, atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso.

- Esportes técnico-combinatórios: ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais.

- Esportes de combate: boxe, caratê, judô, luta livre, esgrima, luta greco-romana.

- Esportes de precisão: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo.

- Esportes de rede/de quadra dividida/de parede de rebote: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton*, peteca, pelota basca, raquetebol, *squash*.

- Esportes de campo e com taco: beisebol, críquete, *softbol*.

- Esportes de invasão/territoriais: basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi.

- Para a realização da etapa **2** da atividade, certifique-se de que todos os grupos tenham acesso à internet por meio de computadores, aparelhos celulares ou *tablets*. Caso algum não tenha acesso, verifique a possibilidade de outro grupo emprestar esses aparelhos. Outra maneira de adaptar a atividade é pesquisarem imagens em fontes impressas, como livros, revistas e jornais. É importante verificar todas essas possibilidades de acesso, sempre deixando uma parcela desse material disponibilizada de forma impressa caso o acesso digital seja pouco provável.
- Oriente os estudantes a editar os vídeos usando aplicativos ou *softwares* de edição de vídeo, a fim de selecionar somente os trechos pertinentes, ou seja, que apresentem as ações próprias de cada modalidade. Caso a edição de vídeos não seja possível, oriente os estudantes a recorrer a livros, jornais e revistas especializadas, para selecionar imagens que possam exemplificar o conteúdo estudado.
- Para a etapa **3**, providencie os aparelhos necessários para a reprodução dos vídeos, como televisão e computador. Estipule um tempo para cada grupo apresentar os vídeos e comentar as ações representadas. Ao final de cada exibição, os demais estudantes poderão fazer perguntas e comentários ao grupo, com respeito e empatia.
- Por último, promovam um debate a fim de avaliar a atividade. Pergunte aos estudantes o que aprenderam com ela e como avaliam o próprio desempenho, levando-os a refletir sobre os pontos positivos e negativos em relação ao próprio trabalho e como podem melhorar nas próximas atividades.

p. 51

- Ao abordar o tópico "Fundamentos do esporte", faça a seguinte pergunta aos estudantes a fim de verificar se entenderam a diferença entre tática e técnica: Em um jogo de futebol, quando um jogador decide passar a bola a um companheiro ou chutar a bola para o gol, trata-se de um aspecto técnico ou tático desse esporte? Ajude-os a compreender que, nesse caso, trata-se de um aspecto tático, uma decisão tomada para atingir o objetivo desse esporte. Para isso, o jogador precisará da técnica necessária – seja para passar a bola a um companheiro, seja para chutá-la para o gol –, que é o domínio das ações motoras de modo eficiente.
- Comente com os estudantes que os aspectos emocionais, sociais e cognitivos também interferem nesses fundamentos. No exemplo citado, se o jogador estiver distraído, ele pode fazer o passe errado; se não tiver a consciência de grupo, pode decidir chutar a bola para o gol em vez de passá-la para um companheiro que teria mais chance de fazer o gol, por exemplo.

p. 52

BNCC em destaque

- Na atividade extra, ao mobilizar seus conhecimentos na produção e recepção de discursos em diferentes mídias, os estudantes aprimoram a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG104**. As Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP11**, **EM13LP12** e **EM13LP30** também são desenvolvidas pelos estudantes, ao pesquisarem, selecionarem informações em fontes confiáveis e fazerem a curadoria dessas informações.
- Nessa atividade, os estudantes também desenvolvem a Competência Geral 5 e a Competência Específica 7, uma vez que utilizam as tecnologias digitais de modo responsável para pesquisar, construir e divulgar conhecimento.

MANUAL DO PROFESSOR

- Com a proposta de pesquisa sobre questões relacionadas à economia e ao trabalho nos eventos esportivos, a atividade extra contempla a Competência Geral 6 e os Temas Contemporâneos Transversais **Trabalho**, **Educação Financeira** e **Educação Fiscal**.

Mais atividades

- Para aprofundar o trabalho com os grandes eventos esportivos, peça aos estudantes uma pesquisa a respeito dos Jogos Olímpicos e das Copas do Mundo de Futebol masculino e feminino. Para isso, divida a turma em grupos, elencando alguns aspectos que devem ser pesquisados por cada grupo. Veja a seguir algumas sugestões, as quais podem ser alteradas ou adaptadas de acordo com cada turma, incluindo ou excluindo itens.

  - História do evento: como surgiu, quantas edições já teve, fatos marcantes etc.

  - Economia e trabalho: além dos atletas, quais outros profissionais são envolvidos nesses eventos e como tais eventos movimentam a economia.

  - Questões socioculturais: quais são os principais aspectos culturais e sociais relacionados a esses eventos, por exemplo, a questão da mulher e dos africanos e afrodescendentes nas Olimpíadas e a Copa do Mundo de Futebol Feminino.

  - Esportes olímpicos: quais são os esportes olímpicos, como são categorizados, quais foram os mais recentes a entrar na lista etc.
- Oriente cada grupo a pesquisar em fontes confiáveis, podendo ser livros, revistas e na internet, em *sites* e *blogs* oficiais desses eventos ou especializados em esportes.
- Os grupos devem produzir cartazes com as informações coletadas, indicando as fontes de pesquisa. Oriente-os a selecionar as informações mais importantes e a inserir imagens nos cartazes.
- Em um dia combinado, os grupos devem expor seu trabalho por meio da estratégia *Gallery Walk*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Oriente-os a fazer também uma explanação oral sobre o tópico pesquisado aos demais estudantes.
- Verifique com os estudantes a possibilidade de postar os trabalhos em um *blog* ou rede social da turma. Para isso, os grupos devem redigir os textos a serem postados e selecionar as imagens. Oriente-os a revisar e editar seus textos. Caso a turma não tenha um *blog*, verifique a possibilidade de criar um, assim outros trabalhos poderão ser postados.
- Ao final da atividade, promova um momento de avaliação e troca de experiências. Para isso, solicite aos grupos que compartilhem suas principais dificuldades e êxitos durante todo o processo.

p. 53

BNCC em destaque

- Ao abordar os Jogos Paraolímpicos, o conteúdo dessa página proporciona uma relação com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**. Ao abordá-lo, enfatize a importância da inclusão e do respeito à diversidade, assim como do combate a qualquer tipo de preconceito na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, os estudantes também desenvolvem as Competências Gerais 9 e 10.
- A realização da atividade proposta na seção "Você em ação" contempla a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501**, **EM13LGG502** e **EM13LGG503**, na medida em que os estudantes participam de uma atividade prática, na qual selecionam e utilizam movimentos corporais de forma consciente, praticam e valorizam a cultura corporal de movimento e analisam preconceitos e estereótipos relacionados às práticas que envolvem essa cultura.

- Ao abordar o tópico dessa página, comente com os estudantes que, como categoria de esporte, os adaptados se caracterizam pelas mudanças e adaptações de regras, espaços e materiais que possibilitem a participação de pessoas com diferentes níveis de deficiência nas mais diversas modalidades e categorias.
- Explique aos estudantes que o esporte adaptado chegou ao Brasil em 1958, com a criação dos dois primeiros clubes esportivos de cadeira de rodas, na modalidade esportiva basquetebol. Os responsáveis pela inserção dessa prática foram Sergio Seraphim Del Grande e Robson Sampaio de Almeida, que, ao retornarem de um programa de reabilitação nos Estados Unidos, introduziram essa modalidade no Brasil, criando clubes específicos nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.
- Complemente as informações do boxe informativo comentando que os Jogos Paraolímpicos têm sua origem nas iniciativas do neurologista alemão de origem judia Ludwig Guttmann (1899-1980), que em 1939 se estabeleceu com sua família na Inglaterra, fugindo da Alemanha nazista. Em 1943, trabalhando na Universidade de Oxford, na chefia do Centro Nacional de Traumatismos, em Stoke Mandeville, passou a atuar no projeto de reabilitação de soldados que serviram na Segunda Guerra Mundial. Ele começou a utilizar o esporte como uma forma de reabilitar seus pacientes. Os resultados físicos e psicológicos dessa reabilitação o levaram a organizar o primeiro evento de esportes adaptados em 28 de julho de 1948, que se repetiu anualmente até sua internacionalização em 1952. Em 1960, Roma sediou a nona edição dos Jogos Internacionais de Stoke Mandeville, como então eram conhecidos. Em 1964, tornou-se comum o uso do termo "Paraolimpíadas", formado pela contração de "paraplegia" e "olimpíadas". A inclusão de tipos de limitações motoras foi gradual, como ocorreu em 1976, quando pessoas que tiveram membros amputados e pessoas com deficiência visual participaram das Paraolimpíadas pela primeira vez, nos Jogos de Toronto, no Canadá.
- Até 1988, em Seul, na Coreia do Sul, as edições dos Jogos Paraolímpicos aconteciam em cidades diferentes. Foi a partir desses Jogos que as competições paraolímpicas

MORENA

passaram a acontecer na mesma cidade e utilizando os mesmos locais de competição dos Jogos Olímpicos. Assim como as Olimpíadas, são divididos em jogos de verão e de inverno. Nos Jogos Paraolímpicos de Verão, atletas competem em diversas modalidades de esporte, como tiro com arco, atletismo, ciclismo, voleibol sentado, futebol, natação e basquete em cadeira de rodas. Nos Jogos Paraolímpicos de Inverno, disputam modalidades como hóquei sobre trenó, esqui, *curling* em cadeira de rodas, entre outras. As disputas ocorrem entre atletas que têm habilidades semelhantes. Em alguns esportes, como a natação e o voleibol sentado, não é permitido o uso de próteses nem de cadeiras de rodas. Já outros requerem equipamentos especiais, por exemplo, o trenó sobre o qual se joga o hóquei. Em alguns casos, um guia auxilia os atletas com deficiência visual. Nas provas de ciclismo, as bicicletas têm adaptações. No futebol para atletas com deficiência visual, a bola tem um guizo.

- Ao ler as informações do boxe "Cuidado com o preconceito", pergunte aos estudantes se eles convivem com pessoas que têm alguma deficiência. Pergunte-lhes se já se colocaram no lugar dessas pessoas e refletiram sobre a luta delas na busca por adequações dos espaços e suas limitações e inclusão social. Ao refletir sobre esses questionamentos, os estudantes fazem um exercício de empatia. No caso de haver um estudante com algum tipo de deficiência na turma, peça-lhe que compartilhe sua experiência com os colegas, abordando principalmente as necessidades de adaptabilidade dos espaços e das rotinas necessárias para a sua efetiva inclusão social no grupo. É interessante perguntar com antecedência a esse estudante se ele se sente confortável com a situação de expor para a turma aspectos de sua rotina pessoal. Tenha cuidado para não causar qualquer tipo de constrangimento e repudie práticas de *bullying* e preconceito.
- Para realizar a atividade proposta na seção "Você em ação", se possível, apresente aos estudantes vídeos de jogos de vôlei sentado. Após eles pesquisarem sobre o esporte e suas regras, conversem a respeito e verifique se há alguma dúvida no entendimento das regras. Esclareça-as antes de começarem as disputas.
- No dia combinado, providencie a bola de voleibol e ajuste a altura da rede de acordo com o esporte (nos Jogos Paraolímpicos a altura da rede é de 1,15 m no masculino e 1,05 m no feminino).
- Finalizada a atividade prática, organize uma roda de conversa para que os estudantes possam relatar suas experiências, comentando as sensações corporais, as limitações que sentiram e o que puderam aprender com essa prática.
- Se julgar pertinente, a atividade pode ser repetida ao longo do ano com outros esportes paraolímpicos.

Montando seu acervo

- Para aprofundar seus conhecimentos acerca dos esportes paraolímpicos, acesse o *site* a seguir.
- Comitê Paralímpico Brasileiro. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Experimentando o Teatro Jornal

Etapa 1

p. 54 e 55

BNCC em destaque

- Ao pesquisar notícias e analisá-las criticamente, exercitando a curiosidade e fazendo uso da criatividade e da imaginação para transpor o texto jornalístico para o Teatro, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 2.
- Os processos de criação e apresentação de encenações teatrais levam os estudantes a desenvolver a Competência Geral 4 e a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG303** e **EM13LGG305**, na medida em que eles usam diferentes linguagens tanto para se expressar, comunicar e partilhar informações quanto para exercer o protagonismo e a autonomia de maneira ética, criativa e solidária, por meio das atividades de pesquisa e leitura de textos jornalísticos, do debate com os colegas e da encenação do Teatro Jornal. Ao fazer isso, trabalhando com temas de relevância e interesse social, buscando desconstruir preconceitos e opressões, o projeto também permite a abordagem do Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.
- Aspectos da Competência Geral 6 são contemplados, uma vez que o desenvolvimento da atividade possibilita aos estudantes apropriarem-se de conhecimentos e experiências que lhes permitem fazer escolhas que promovem o exercício da cidadania com autonomia e consciência crítica.
- Ao buscar compreender os conflitos e as relações de poder que fazem parte do campo midiático sob uma perspectiva crítica, assim como ao criar novos significados para textos jornalísticos e transpor para o Teatro fatos noticiados, os estudantes desenvolvem aspectos da Competência Geral 9 e da Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG201**, **EM13LGG202**, **EM13LGG203** e **EM13LGG204**.
- O processo de pesquisa e de criação de cenas teatrais, com base em interpretações críticas de notícias jornalísticas, contribui para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais, bem como para que apliquem esses conhecimentos na elaboração de conteúdos que promovam o entendimento e as possibilidades de interpretação e explicação crítica da realidade. Dessa maneira, ao realizar este projeto, os estudantes contemplam aspectos da Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104** e **EM13LGG105**.
- O desenvolvimento deste projeto permite contemplar a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG502**, pois a elaboração de ações teatrais baseadas em notícias jornalísticas propicia aos estudantes compreender alguns processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, de modo a reconhecê-las como formas de expressão de valores e identidades.

MODERNA

- Ao longo deste projeto, aspectos da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP36** são contemplados, na medida em que os estudantes adotam uma atitude analítica e crítica diante de textos jornalísticos, analisando os interesses que movem o campo jornalístico.

- Sugerimos o total de 8 aulas para a realização deste projeto. Entretanto, ressaltamos que tanto a duração quanto o intervalo entre uma etapa e outra devem ser definidos pelos professores participantes e estudantes. No **Livro do Estudante**, o projeto está dividido em três etapas, cada uma delas ao final de uma unidade. No entanto, essa organização deve ser adequada à realidade de cada turma, considerando os diferentes perfis de estudantes. Assim, o projeto pode ser realizado em partes, ao final de cada unidade, ou de uma só vez, em um momento do ano letivo que julgar ser o mais oportuno.
- Este projeto deve, preferencialmente, ser coordenado pelo professor de Arte. Ao iniciar a etapa **1**, apresente o projeto aos estudantes. Para essa primeira etapa do projeto, sugerimos também a participação do professor do componente de Língua Portuguesa, a fim de explicar ou retomar o gênero notícia, suas principais características, estrutura, contexto de produção etc.
- Leia com os estudantes o texto introdutório da página **54** e comente que a seleção do que é ou não publicado em um jornal, assim como a maneira como é publicado, envolve diversas questões. Para exemplificar, comente que um mesmo acontecimento pode ser noticiado de forma diferente (e até mesmo divergente) por dois veículos, assim como grandes acontecimentos podem não receber muita atenção, enquanto um fato de menor importância pode virar a manchete de um jornal ou revista. Pergunte aos estudantes por que eles acham que isso ocorre e, em seguida, explique que relações de poder, valores e interesses políticos e econômicos influenciam o campo jornalístico. Portanto, as notícias jornalísticas devem ser compreendidas em um contexto que envolve diferentes fatores. Não menos importante, atente-os para o fato de que elas são produzidas para ser consumidas, ou seja, são produtos sujeitos à demanda dos consumidores. Logo, há menos interesse em produzi-las se não despertam a atenção do público. Informe que essas questões serão relevantes ao longo do desenvolvimento deste projeto.
- Comente com os estudantes que, mesmo devendo ser críticos em relação aos textos jornalísticos, buscando refletir sobre suas intenções, a liberdade de imprensa é imprescindível a uma sociedade democrática. De modo geral, a imprensa presta um papel fundamental na busca por maior transparência do Estado e das diversas instituições do país, sendo uma das responsáveis por vigiar e cobrar o cumprimento de seus deveres, investigando e denunciando eventuais falhas. Dessa maneira, é muito importante valorizar o papel da imprensa e garantir que ela tenha liberdade e independência para atuar, porém, ao mesmo tempo, devemos fiscalizar suas ações com o intuito de contribuir para que ela exerça seu papel de maneira justa e assertiva.
- Após a leitura do texto inicial, empregue a estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para que os estudantes respondam às questões do boxe "Roda de conversa". As respostas às questões são apresentadas a seguir.

1. Espera-se que os estudantes atentem para a característica de jogo presente em ambas as práticas culturais e para as regras apontadas por Boal. Ao darem suas opiniões pessoais sobre essa afirmativa, incentive-os a retomar seus conhecimentos prévios a respeito da linguagem teatral, de modo a perceber sua relação com o esporte enquanto prática performativa: uso não cotidiano e simbólico do espaço e do tempo, regras específicas que regem as ações de seus atores-jogadores, momentos de espetacularização entre atuantes e espectadores etc.

2. Resposta pessoal. O objetivo desse questionamento é levar os estudantes a refletir sobre a produção cultural que experienciam cotidianamente, identificando seus problemas e carências e entendendo sua capacidade de solucioná-los.

3. Resposta pessoal. Nesse momento, retome com os estudantes seus conhecimentos prévios tanto sobre as notícias de jornal quanto sobre as dramaturgias teatrais. Mantenha um ambiente de debate aberto para diferentes dúvidas e respostas, de modo que possam refletir sobre a capacidade crítica dessas duas linguagens.

- Ao término dessa atividade, apresente aos estudantes os objetivos e o produto final deste projeto. Ao ler e explicar o tópico "Hora de se informar", faça a divisão dos grupos. Para isso, primeiro leia com eles as nove técnicas elaboradas por Augusto Boal. Para que a divisão das tarefas dos grupos seja mais equitativa, sugerimos que se formem cinco grupos e que alguns deles desenvolvam mais de uma técnica, por exemplo: o grupo 1 deve empregar as técnicas 1 e 8; o grupo 2 deve empregar as técnicas 2 e 7; o grupo 3 deve usar as técnicas 3 e 6; o grupo 4 deve empregar as técnicas 4 e 5; e o grupo 5 emprega a técnica 9. Essa divisão é apenas uma sugestão, que pode ser adaptada conforme o perfil de cada turma, considerando, por exemplo, a quantidade de estudantes e a dificuldade de cada técnica.
- Oriente os estudantes a pesquisar notícias em diferentes jornais (impressos ou digitais). Chame atenção para a importância de pesquisar em fontes confiáveis e fazer a curadoria da informação, evitando, por exemplo, as *fake news*. Comente que uma das possibilidades para escolhê-las é selecionar aquelas que mais lhes chamaram a atenção e, depois, refletir a respeito de quais permitem uma boa abordagem usando a técnica de Teatro Jornal, a ser desenvolvida pelo grupo.

Montando seu acervo

- O artigo a seguir aborda diferentes aspectos da construção do fato jornalístico e traz a perspectiva de suas relações com outras áreas do conhecimento. Sua leitura pode contribuir para que os estudantes ampliem suas percepções quanto ao processo envolvendo a elaboração de uma notícia jornalística.
- LENE, Hérica. O "fato jornalístico" como conceito crucial no jornalismo e suas imbricações como "fato histórico" e "fato social". *Revista ECO-Pós,* UFRJ, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2014.

EM MODERNA

5. Entrevista

BNCC em destaque

- Nesta unidade, a competência condutora é a **Competência Específica 2.** Para favorecê-la, no capítulo 5, foi apresentada a entrevista de um linguista que fala a respeito de variação linguística e de como ela se relaciona com a identidade dos falantes.
- As **Competências Gerais 1 e 6** são especialmente favorecidas neste capítulo, pois ele dá aos estudantes a oportunidade de compreender a língua e sua relação com a história e com aqueles que fazem uso dela. Desse modo, podem melhor entender a importância da diversidade e adquirir a compreensão necessária para se expressar adequadamente em diferentes ambientes e situações.

Leitura [p. 58]

A leitura da entrevista sobre o português falado no Brasil permite explorar o Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo** à medida que promove a reflexão sobre como a mudança de contexto afeta os usos da língua.

Análise [p. 62]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG202**, **EM13LGG203**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01, **EM13LP05**, **EM13LP09**

1. Os três parágrafos têm a finalidade de introduzir o tema da entrevista e apresentar, de modo bastante resumido, o perfil do entrevistado: um linguista, professor que atuou em importantes universidades públicas brasileiras (Unesp, Unicamp, USP) e coordenou grandes projetos de pesquisa voltados para a descrição do português falado no Brasil.

- O jornalista recorre a um exemplo de uma curiosa ocorrência registrada no português brasileiro ("*Ques* pessoas?") para informar ao leitor que dados como esse divertem o seu entrevistado, que os reconhece como testemunhos das mudanças que ocorrem na língua falada. Aproveita, também, para destacar uma fala provocativa do professor Ataliba em relação aos gramáticos: "ao se esforçarem para que as pessoas obedeçam às regras, os gramáticos não viram que estavam dando um cala-boca no cidadão brasileiro".

2. O tema geral da entrevista são os estudos voltados à descrição do português falado no Brasil.

- Na visão do linguista, houve alguns avanços dignos de nota: a partir da década de 1970, começou a ser realizado o Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Nurc), que teve por objetivo coletar dados do português culto falado em cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Em 2006, começou a ser publicada a coleção intitulada *Gramática do português falado*, com textos de vários linguistas brasileiros que utilizaram os dados do Projeto Nurc. Além disso, o professor Ataliba menciona outra importante iniciativa, o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), iniciado em 1987, com o objetivo de reconstituir a história da implantação e do desenvolvimento do português brasileiro.

3. O entrevistado é um linguista, ou seja, uma pessoa que se dedica a estudar a linguagem humana. No caso do professor Ataliba, alguém que estudou especificamente a constituição do português brasileiro e as características da norma urbana culta falada em cinco capitais do país. Com base nesses interesses, Ataliba de Castilho é uma pessoa muito qualificada para discorrer sobre aspectos da língua portuguesa falada no Brasil.

a) A questão que dá origem à crítica aos gramáticos é a seguinte: "Por que as aulas de português e de gramática eram tão chatas e cheias de regras?".

b) Espera-se que os estudantes, em seu resumo da resposta dada pelo professor Ataliba, incluam os seguintes pontos: o gramático acha que precisa "defender" a língua, para evitar que ocorram mudanças, enquanto o linguista se interessa pelos processos de mudança e busca explicá-los; o gramático vê os usos da língua como "certos" ou "errados" e insiste no ensino de regras para o uso "correto" da língua.

c) Resposta pessoal. Os estudantes podem identificar argumentos utilizados pelo próprio entrevistado, caso concordem com a crítica feita por ele aos gramáticos: a imposição de regras funciona como uma mordaça para os cidadãos brasileiros, que são os usuários da língua; os "donos" da língua são os falantes, não os gramáticos; as estruturas linguísticas podem ser usadas sem que se saiba classificá-las; considerar "errado" o modo como os falantes usam a língua não é uma atitude científica; a linguística considera qualquer uso da língua digno de análise. Os estudantes que discordarem da crítica feita precisarão recorrer a argumentos que defendam a necessidade de uma gramática normativa que não considere a possibilidade de variação e de mudança linguística; também deverão, de algum modo, criticar a visão "permissiva" adotada pelo professor Ataliba em relação às estruturas do português falado.

4. a) O dado é "*Ques* pessoas?". Ele foi encontrado, em uso nas redes sociais, por uma orientanda de doutorado do professor Ataliba de Castilho.

b) A pessoa que escreveu essa forma flexionou, no plural, o pronome interrogativo *que*.

c) Segundo a gramática normativa, o pronome interrogativo *que* é invariável. Não pode, portanto, ser flexionado no plural, como aconteceu em "*Ques* pessoas?". Nessa perspectiva, essa forma seria considerada errada.

MODERNA

d) Na perspectiva do professor Ataliba de Castilho, esse dado é interessante, porque exemplifica o dinamismo da língua. Precisa ser documentado e explicado, já que poderia indicar uma tendência de mudança do idioma. Ele adota a visão de um investigador que se interessa em examinar os usos da língua falada para descobrir o que explica utilizações como essa.

5. As pesquisas com base em dados da língua culta falada em cinco capitais brasileiras, realizadas pelo grupo coordenado por Ataliba de Castilho, deixaram claro que há muitas diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua portuguesa. Como ele informa, "A língua falada é hesitante, interrompida, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada, com pouca densidade informacional, frases curtas e simples". Por isso, o professor considera que usar a modalidade escrita como base para a descrição da língua e para a definição da norma-padrão é algo problemático, que leva a "um monte de ilusões sobre o funcionamento da língua". Essas constatações fazem com que o linguista questione a opção feita pelos gramáticos tradicionais.

6. A resposta dada evidencia o olhar de alguém que vê a língua como resultado do uso que dela fazem os falantes, portanto, que não insiste na necessidade de serem respeitadas regras gramaticais. Nesse sentido, o adjetivo *libertário* utilizado no título da entrevista ("Ataliba Teixeira de Castilho: o linguista libertário") parece traduzir muito bem a postura defendida pelo entrevistado relativa à liberdade que têm os falantes no modo como usam a língua.

7. Os estudantes devem transcrever as seguintes perguntas: "Em que pé está o Projeto para a História do Português Brasileiro, um de seus trabalhos mais recentes?"; "O *r* caipira tem 500 anos?"; "Na década de 1970 o senhor começou o projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Nurc). Como foi?"; "Qual foi sua participação no Museu da Língua Portuguesa?".

- Essas perguntas evidenciam que o repórter se informou sobre as principais linhas de pesquisa desenvolvidas pelo professor Ataliba, compreendeu por que elas afetam o modo como a língua portuguesa é vista pelos gramáticos e sabia que o entrevistado teve um papel importante na criação do Museu da Língua Portuguesa. Foi essa pesquisa prévia realizada por Carlos Fioravanti que permitiu que ele dialogasse com o seu entrevistado e fizesse perguntas que iriam ajudar os leitores a compreender melhor o que haveria de "libertário" na visão do linguista.

8. A instituição é o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo. O primeiro museu no mundo dedicado a uma língua.

a) A pergunta é importante, porque conclui uma entrevista dedicada a apresentar a possibilidade de ser adotado um olhar investigativo para os usos da língua portuguesa, o que, de certa forma, justifica a existência desse museu. A língua apresentada lá não é aquela prescrita nas gramáticas tradicionais, mas a que costuma ser representada como a língua portuguesa pelos próprios usuários. É a língua em uso pelos falantes, é a língua que se modificou ao longo dos séculos de sua história, e isso surpreende os frequentadores do museu.

b) Quando chegam ao ponto final da linha do tempo sobre a história da língua portuguesa, os visitantes do museu se deparam com um espelho. Muitos choram ao ver a própria imagem refletida. Essa emoção pode ser explicada pela compreensão de que a língua é parte da nossa identidade. Ela não é algo distante dos falantes, é constituída pelo uso que eles fazem. A visão do próprio reflexo no espelho provoca essa epifania para muitas pessoas que se sentem, provavelmente, incluídas na história da língua portuguesa e se dão conta de que cada um de nós constrói essa história e colabora para determinar os rumos futuros desse idioma.

Roda de conversa [p. 64]

BNCC em destaque

Competências Gerais: 4, 8, 9 e 10

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**, **EM13LGG202**, **EM13LGG204**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**, **EM13LGG303**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**, **EM13LGG402**.

Nosso objetivo, com essa proposta, é criar um contexto para que os estudantes conversem sobre as implicações da visão de língua portuguesa apresentada na entrevista. Eles devem ser estimulados a falar livremente sobre situações em que se sentiram constrangidos, por exemplo, ao perceberem que não usavam as estruturas linguísticas esperadas para um determinado contexto.

Também é importante que se deem conta de quanto observam e analisam os usos que seus interlocutores fazem da língua e que compreendam que a escola é o local de contato com a norma-padrão, embora isso não signifique que seu uso seja exigido em todos os contextos. As diferentes variedades do português não devem ser discriminadas, pois seu uso é perfeitamente aceitável em situações informais. Por fim, esperamos que reconheçam o importante papel da língua materna na constituição da nossa identidade.

No momento de realização da atividade, garanta que os estudantes respeitem as posições e opiniões dos colegas. Essa é uma condição imprescindível para que o diálogo transcorra em um clima de paz e compreensão mútua.

A busca por informações: produção de entrevista [p. 71]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

MODERNA

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG702**, **EM13LGG704**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP33**, **EM13LP45**

Ao definir o tema das entrevistas nessa seção, procuramos encontrar uma questão que exigisse uma pesquisa prévia por parte dos estudantes. Isso porque é necessário que eles se deem conta de que, na elaboração do roteiro de perguntas a serem feitas, a preparação de quem irá desempenhar o papel de repórter é tão importante quanto o conhecimento do entrevistado sobre o tema a respeito do qual irão conversar.

Quando você for avaliar as entrevistas editadas, o primeiro aspecto a observar é justamente este: os grupos trouxeram, para as perguntas, informações que revelam a realização de uma pesquisa prévia sobre o impacto das novas tecnologias na sala de aula?

Além disso, é necessário analisar como cada grupo garantiu (ou não) a articulação linguística e de conteúdo entre as várias perguntas feitas. Avalie também se o texto introdutório cumpre as duas funções estabelecidas na tarefa: apresentação do entrevistado e do tema da entrevista.

Por fim, veja se o título e o subtítulo criados cumprem a função de despertar o interesse dos leitores para o assunto da entrevista e de oferecer informações básicas sobre o posicionamento do entrevistado com relação ao tema em questão.

Essa atividade favorece o desenvolvimento do Pensamento computacional, pois requer planejamento em várias etapas para a realização de um produto final, a entrevista. Ela é importante principalmente para mostrar que não há espontaneidade em situações como a promovida na atividade, mas muito trabalho e planejamento.

6. Relação entre oralidade e escrita

BNCC em destaque

- Nesta unidade, a competência condutora é a **Competência Específica 2**. Para favorecê-la, no capítulo 6, foi explorada a relação entre a fala e a escrita, dando continuidade ao trabalho com variações linguísticas iniciado no capítulo anterior.
- As **Competências Gerais 1 e 6** são especialmente favorecidas neste capítulo, pois ele dá aos estudantes a oportunidade de compreender as relações entre a fala e a escrita e, a partir desse conhecimento, expressar-se de forma adequada em diferentes contextos com respeito à diversidade e aptos a compreenderem e analisarem melhor a realidade.

p. 72

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01, EM13LP02, EM13LP07

1. No primeiro quadrinho, o leitor vê um astronauta que chega a um planeta não nomeado. A fala dele sugere que estava em uma missão para encontrar um planeta com condições de vida semelhantes às da Terra.

2. O termo é o advérbio *finalmente*.

a) O advérbio finalmente leva o leitor a pressupor que faz muito tempo que o astronauta viaja pelo espaço à procura de um planeta que preencha os requisitos necessários para abrigar vida inteligente.

b) O sentimento de alívio por ter chegado ao fim de sua busca.

3. Segundo a personagem, o planeta encontrado tem uma atmosfera de composição idêntica à da Terra, a temperatura é semelhante, as plantas e os animais são parecidos. Por isso, conclui que esse planeta preencheria os requisitos necessários para abrigar vida inteligente.

a) O astronauta reage com incredulidade.

b) O termo que expressa incredulidade do astronauta com as grandes semelhanças entre o planeta aonde chegou e a Terra é o adjetivo *incrível*.

4. O advérbio *finalmente* e o adjetivo *incrível* têm uma função apreciativa, modalizando as falas do astronauta. São eles que revelam, para o leitor da tira, o modo como a personagem se posiciona diante dos acontecimentos (o término e o resultado positivo da longa viagem) e das características observadas no planeta.

5. No terceiro quadrinho, enquanto o astronauta manifesta sua incredulidade em relação à semelhança entre as plantas e animais da Terra e os encontrados no planeta aonde chegou, ele é interpelado por alguém que fala "Ô irmão". No quarto quadrinho, vê-se a imagem de um homem que pergunta, pela janela do carro: "Sabe quanto tá o Flamengo?". Essa situação inesperada faz com que o leitor conclua que o astronauta não chegou a um planeta parecido com a Terra, ele chegou à própria Terra e parece não ter se dado conta disso. A missão de buscar um planeta que tivesse condições de abrigar vida inteligente, portanto, fracassou.

6. A fala da personagem é organizada para apresentar, de modo claro e articulado, as informações que levam à conclusão de que sua missão havia chegado ao fim. Pelos termos e estruturas utilizados, podemos afirmar que apresentam um maior grau de formalidade.

▶ Não. O grau de formalidade da fala do astronauta é grande; a fala do homem é bastante informal. Isso fica evidente pela maneira descontraída (*Ô irmão*) como ele se dirige a um desconhecido. Além disso, a forma reduzida do verbo *estar* (*tá*) é outra marca de coloquialidade em sua fala. O modo como faz a pergunta para descobrir o placar do jogo do Flamengo é mais uma característica de informalidade – "Ô irmão, sabe quanto tá o Flamengo?" –, porque pressupõe que o interlocutor (um desconhecido) compartilha conhecimentos e interesses. O homem nem se preocupa em deixar claro qual é, exatamente, a informação que está pedindo (o placar de um jogo de futebol).

7. O autor da tira explora o surgimento inesperado de alguém e o contraste criado entre a fala mais formal do astronauta e a coloquialidade da pergunta do homem para promover uma reversão na interpretação que o leitor havia feito até aquele momento. Assim, parte-se da suposição de que a tira trata do final bem-sucedido de uma missão espacial exploratória para concluir que o astronauta, cuja linguagem formal sugere conhecimento, não foi capaz de reconhecer que havia voltado para o seu planeta natal e que a sua missão, portanto, havia sido um fracasso. É essa quebra de expectativa que desencadeia o efeito de humor.

Texto para análise [p. 81]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01, **EM13LP10**

1. Em primeiro lugar, a alternância entre as perguntas feitas pelo entrevistador (o jornalista Carlos Tramontina) e as respostas dadas pelo entrevistado (o ator Alexandre Rodrigues) configura uma estrutura dialogada característica de entrevistas. Além disso, há a finalidade específica do gênero: divulgar informações sobre uma determinada questão relacionada à atuação profissional do entrevistado. Nesse caso, a estreia de uma peça protagonizada por ele e a importância do tema nela abordado (o drama vivido por refugiados).

- A fala inicial do jornalista tem como função contextualizar para o telespectador a questão abordada na peça (o drama dos refugiados), dando informações resumidas sobre o assunto, e apresentar o entrevistado: o ator que interpreta o protagonista do espetáculo teatral. Como a entrevista foi veiculada em um bloco do telejornal, é necessário explicitar para o telespectador a mudança de tópico ("Nós vamos falar agora de um outro assunto"), explicar o tema e deixar clara a relação entre o que vai ser discutido ("Parte desta história é contada na peça *Barulho d'água*") e o entrevistado ("a gente recebe aqui no estúdio... [...] o ator Alexandre Rodrigues").

2. Em primeiro lugar, o fato de ser uma entrevista veiculada na edição vespertina de um telejornal, feita para ser transmitida ao vivo, em que jornalista e entrevistado estão no estúdio da emissora ("a gente recebe aqui no estúdio"), conversando sobre o tema tratado. Além disso, o trecho permite perceber que a conversa entre os dois é mais espontânea e informal. Há diferentes marcas linguísticas (repetições, hesitações, reformulações e truncamentos típicos da fala) e extralinguísticas (descrições de gestos do entrevistador e do entrevistado, por exemplo) no trecho transcrito que permitem reconhecer o uso da linguagem falada espontaneamente.

3. Entrevistador e entrevistado usam as seguintes formas reduzidas típicas da fala coloquial: *pra, pro, pros* em lugar de *para, para o/os*; *essas histórias **aí** que **tão**:... que **tão sendo** contadas* em lugar de *essas histórias que **estão** sendo contadas*; *enquanto nós **tamos** conversando* em lugar de *enquanto nós **estamos** conversando*.

- Trata-se de *né?*. Na fala coloquial, essa forma reduzida corresponde à expressão *não é?*. Sua função é procurar confirmação do interlocutor para algo que acabou de ser dito.

4. a) Espera-se que os estudantes respondam que o enunciado é usado pelo entrevistador para reformular o que disse anteriormente: que a peça havia *estreado* um dia antes. Como o espetáculo já tinha estado em cartaz em outra ocasião, trata-se de uma *reestreia*. Por isso o jornalista fez questão de reformular o que havia dito.

b) É importante que os estudantes percebam que o uso das maiúsculas no prefixo *RE-* informa que, naquele ponto, a entoação enfática do entrevistador pretendeu focalizar a primeira sílaba do verbo (correspondente ao prefixo *re-*: algo que se repete, que ocorre novamente) para chamar a atenção dos telespectadores para o fato de que a peça estava estreando em segunda temporada, pois já havia sido encenada anteriormente.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem, por exemplo, a grande quantidade de pausas realizadas pelos falantes, sem que isso seja notado por quem assiste ao vídeo da entrevista. As hesitações e refacções frequentes, relacionadas à grande ocorrência de pausas, também podem chamar a atenção deles.

6. Espera-se que os estudantes concluam que os aspectos que mais chamam atenção na transcrição da fala do entrevistado e do entrevistador podem ser explicados pelas características comentadas pelo professor Ataliba. Segundo ele, "A língua falada é hesitante, interrompida, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada, com pouca densidade informacional, frases curtas e simples. Vamos falando e criando ao mesmo tempo". As muitas pausas registradas na transcrição são provocadas pelo fato de que os falantes hesitam em relação ao modo como vão dizer algo. E isso ocorre por causa da diferença entre a língua falada e a língua escrita, apontada pelo linguista: a fala espontânea é menos planejada, a escrita exige uma maior organização prévia por parte dos usuários.

7. Causa estranhamento o uso das gírias *galera* e *numa boa* e do termo *entopem*, no sentido de *abarrotar*, mais comum em contextos informais de fala e escrita.

- Espera-se que os estudantes respondam que o uso de estruturas linguísticas coloquiais na escrita, como as apresentadas na manchete, não é comum em jornais e revistas de grande circulação. Em geral, esses veículos de comunicação adotam, como referência, as variedades urbanas de prestígio nas matérias e artigos publicados. Por isso, o uso desses termos na manchete chama atenção e causa estranhamento.

8. Com base nos aspectos ressaltados, deve-se concluir que o *Notícia Já* procura atingir um público de menor poder aquisitivo, que seria seduzido pelo fato de a publicação ser um "jornal popular", ter um "preço muito atraente" e utilizar

REPRODUÇÃO PROIBIDA

uma "linguagem simples e direta". A estratégia utilizada pelo jornal para atingir o seu público-alvo é o uso intencional de estruturas linguísticas coloquiais, já que os redatores da publicação supõem que elas estariam mais próximas do modo de falar dos seus leitores preferenciais.

Proposta de produção: edição de entrevista oral [p. 83]

BNCC em destaque

Competências Gerais 8, 9 e 10

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

EM13LP01, **EM13LP08**, **EM13LP15**

No momento de avaliar a edição da entrevista para publicação na revista cultural digital, observe se as características do gênero foram respeitadas e se, na edição do texto, os estudantes fizeram alterações para eliminar apenas as marcas típicas da linguagem oral (hesitações, repetições, truncamentos da fala etc.) e adequar as estruturas ao grau de formalidade determinado na proposta, sem alterar o sentido das perguntas e respostas da conversa entre entrevistador e entrevistado.

É interessante, também, sugerir que, antes de realizar a atividade, eles retomem as informações e análises sobre o gênero apresentadas no capítulo anterior e pesquisem outras entrevistas veiculadas nas duas modalidades: a oral e a escrita.

O *link* a seguir remete à entrevista oral de uma conhecida atriz. Nela, é possível observar que foram feitas algumas alterações, no texto da legenda, em relação ao que é dito pela atriz. Essa entrevista pode ser utilizada como "treino" para os estudantes, que deverão avaliar se as alterações da legenda em relação à fala são suficientes para garantir que o texto da entrevista esteja adequado à modalidade escrita.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=32&v=lI7C8XHa8_E&feature=emb_logo>. Acesso em: 6 maio 2020.

7. Teatro e diversidade

p. 84

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 2, que leva os estudantes a conhecer e refletir sobre diferentes aspectos identitários do Teatro e sua relação de luta política em diversos contextos históricos e sociais. Ao fazer isso, analisando a relação entre exemplos teatrais históricos e sua ligação com processos de luta e disputa de poder e legitimidade e experimentando na prática propostas de alguns desses teatros, os estudantes desenvolvem as habilidades **EM13LGG201**, **EM13LGG202**, **EM13LGG203** e **EM13LGG204**.
- Na medida em que os estudantes também entram em contato com diferentes formas teatrais no Brasil e no mundo, fruindo essa manifestação artística, contemplam-se a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.
- A Competência Geral 1 e a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG103** são contempladas no capítulo, uma vez que os estudantes devem utilizar os conhecimentos historicamente construídos a respeito do Teatro, bem como devem compreender o funcionamento da linguagem artística para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses e analisar diferentes visões de mundo.
- O estudo do Teatro em toda a sua complexidade permite aos estudantes valorizar a diversidade de saberes e perceber opções várias no universo do trabalho. Compreender a Arte como uma opção profissional permite a eles ampliar suas possibilidades para fazer, com liberdade, autonomia e consciência crítica, boas escolhas e cada vez mais alinhadas ao seu projeto de vida, desenvolvendo, assim, a Competência Geral 6.

- Caso haja em sua cidade um teatro, verifique a possibilidade de organizar uma visita com a turma a esse espaço, a fim de aproximar os estudantes do conteúdo a ser estudado. Nesse caso, organize a visita com antecedência e envie termos de autorização aos responsáveis. Verifique também se há peças teatrais gratuitas ou grupos de teatro que possam fazer uma apresentação na escola.
- Aborde o aspecto coletivo tanto da produção quanto do processo de fruição do Teatro, que ocorre por meio do encontro e das relações interpessoais de diversos artistas, produtores e espectadores. Sob esse ponto de vista da coletividade, aborde os aspectos políticos e sociais assumidos por algumas manifestações teatrais, passando para o questionamento presente na página.
- Tenha em vista que, apesar de o Teatro ser uma das unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental, é possível que muitos dos estudantes possuam pouco contato com essa linguagem artística. Por isso, é importante uma avaliação diagnóstica da turma tanto em relação a seus conhecimentos sobre o Teatro quanto à sua experiência como espectadores de espetáculos teatrais ou participantes deles. Caso possuam pouca vivência com essa linguagem, utilize o exemplo apresentado na página para abordar elementos pertencentes ao Teatro, como a relação entre atores e espectadores, figurinos, espaço cênico, dramaturgia etc. Se possível, pesquise vídeos desse e de outros grupos para mostrar aos estudantes, de modo que possam visualizar esses elementos.

p. 85

BNCC em destaque

- O debate proposto pela "Roda de conversa" contempla as Competências Gerais 4, 7, 8, 9 e 10, na medida em que os

MODERNA

estudantes usam a linguagem para se expressar, compartilhar informações e experiências, exercitando a empatia e o diálogo e agindo com autonomia e respeito diante das respostas dos colegas.

- Outro ponto importante nesse debate é situar o Teatro como uma forma de manifestação artística presente em um meio social. Questionar seus lugares e a forma de interação com o público leva os estudantes a desenvolver a Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203**, as quais primam pela análise das relações de poder na produção e circulação do discurso.

- Pautas como a luta pela terra, o genocídio indígena, as opressões e relações sociais herdadas pelo sistema colonial são temáticas constantes do Teatro latino-americano contemporâneo. Em meio a esses temas, muitos grupos latino-americanos recorreram a uma retomada das tradições sagradas e ritualísticas e à memória dos povos que formaram sua cultura. É o caso, por exemplo, do grupo peruano Yuyachkani, fundado e dirigido pelo encenador Miguel Rubio, em 1971. O próprio nome do grupo já traz essa relação com a memória, uma vez que *Yuyachkani* significa "estou pensando, estou recordando", em quíchua. O grupo recupera aspectos da cultura dos povos andinos para refletir sobre questões como os conflitos relacionados à terra e aos indígenas.
- Outro exemplo é o grupo colombiano Varasanta, fundado em 1994 pelo ator e diretor Fernando Montes, que alia a pesquisa e prática de Artes performativas africanas e afro-caribenhas à reflexão de conflitos contemporâneos de seu país. No espetáculo *A tempestade*, o grupo faz uma releitura da última peça de William Shakespeare (1564-1616) para trazer visibilidade à situação de muitos camponeses que precisam fugir de suas terras, por conta dos violentos conflitos relacionados às Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc).
- A página também menciona o Teatro épico alemão, o Teatro de Arena brasileiro (ambos aprofundados nas páginas seguintes) e o Teatro estadunidense da década de 1960. Este último deve ser entendido no contexto da Guerra Fria e dos movimentos de contracultura nos Estados Unidos, defendendo novas formas de sociedade voltadas para o pacifismo. Um expoente desse movimento no Teatro é o Living Theatre, que rompeu barreiras entre o Teatro, a *performance* e o *happening*. Seus fundadores Julian Beck (1925-1985) e Judith Molina (1926-2015) eram pacifistas e suas produções tinham um forte ativismo político. Judith Molina estudou com o diretor alemão Erwin Piscator e, por meio dele, teve contato com teorias e práticas do Teatro Engajado, como o Teatro Épico do também alemão Bertolt Brecht e o trabalho do ator e diretor soviético Vsevolod Meyerhold, importante artista de vanguarda que chegou a participar do Agitprop russo antes de ser perseguido pela ditadura stalinista. Essas referências influenciaram todo o trabalho do Living Theatre.
- Após apresentar esses exemplos históricos aos estudantes, conduza o debate proposto pela "Roda de conversa" por meio da estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Solicite aos estudantes que, em grupos, antes de responder às questões propostas, elenquem alguns de seus conhecimentos sobre o Teatro, como: o que sabem sobre a linguagem, os espaços onde ocorre e a relação do público com a peça. Depois, eles deverão debater em pequenos grupos para então compartilhar seus pensamentos com os demais colegas. Assim, os estudantes terão a oportunidade de construir e ampliar seus conhecimentos e avaliar seus pontos de vista, por meio do debate coletivo.

Montando seu acervo

- Apesar de ter ganhado força após a revolução russa de 1917, o Agitprop não nasceu com ela. Segundo o pesquisador Rodrigues Alves do Nascimento, suas raízes podem ser rastreadas em países como a França e a Alemanha ainda no século XIX. Essa linguagem não se limitou à União Soviética, mas pode ser encontrada também em outras partes do mundo, como Alemanha, China, Estados Unidos e Brasil. Como sua estética e sua linguagem tomaram uma posição abertamente engajada em determinadas causas políticas, o Agitprop muitas vezes é associado a termos pejorativos, como "panfletário", "excessivamente didático" ou "datado". Porém, no que concerne especificamente ao Agitprop russo, ele se mostrou uma forma plural e heterogênea de expressão teatral popular – que engajou operários, camponeses e artistas de vanguarda – antes de ser absorvido e suprimido pelo endurecimento do regime soviético, que buscou padronizá-lo, retirando gradualmente seu caráter espontâneo. Saiba mais no artigo a seguir.
- NASCIMENTO, Rodrigues Alves. O movimento auto-organizado e o teatro de agitprop nos primeiros anos da Revolução Russa (1917-1921). *Sala Preta*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 117-118, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/156228>. Acesso em: 10 jun. 2020.

p. 86

- O tópico trabalhado nessa página possibilita uma integração entre os componentes de Arte e Língua Portuguesa. Para isso, convide o professor de Língua Portuguesa e, em seus planejamentos, escolham textos curtos dos gêneros épico e dramático para uma leitura em sala. O objetivo é exemplificar aos estudantes o efeito de mediação do narrador nos textos épicos, que Brecht queria incorporar em suas encenações. Se possível, selecione também alguns trechos das peças de Brecht, como *Círculo de giz caucasiano*, *Mãe coragem e seus filhos* e *Ópera dos três vinténs*, para exemplificar como essas apropriações ocorriam em sua escrita.
- A poética e o engajamento político de Piscator estão ligados à sua vida pessoal, uma vez que a experiência de ter combatido na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o levou a assumir uma postura de vida pacifista, opondo-se aos conflitos bélicos. No Teatro, buscava utilizar elementos técnicos – em especial a projeção de imagens e de textos explicativos, misturando recursos de Teatro e Cinema – de modo a explicitar o caráter didático de suas peças, visando atingir a análise crítica do espectador. Muitos desses recursos propostos por Piscator foram apropriados posteriormente por Brecht.

REPRODUÇÃO

- Brecht tornou-se um dos artistas mais influentes do Teatro do século XX, tanto por seus textos dramáticos, que misturavam elementos épicos e dramáticos, quanto por suas encenações, que mesclavam técnicas e estilos de diferentes vertentes teatrais. Por causa de seu trabalho artístico e teórico, Brecht foi um dos responsáveis pela ampliação do conceito de dramaturgia – que na contemporaneidade não é entendida apenas como o estudo do texto dramático, mas de todos os aspectos da encenação. Além disso, por causa de seu método de trabalho nos ensaios, Brecht é considerado pelo teatrólogo italiano Marco de Marinis (1949-) um dos mais importantes diretores-pedagogos do século XX, ou seja, um diretor que, de maneira processual, valorizava trabalhos de formação, investigação e pesquisa do ator para criar seus espetáculos.

Montando seu acervo

- Para se aprofundar na relação entre épico e dramático, confira o livro a seguir.
- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

p. 87

BNCC em destaque

- A atividade extra proposta contempla a Competência Geral 3, a Competência Específica 6 e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP02**, **EM13LP46** e **EM13LP52**, integrando, assim, os componentes de Arte e Língua Portuguesa, na medida em que os estudantes leem e examinam uma obra significativa da Literatura brasileira, compartilhando os sentidos construídos na leitura, relacionando as partes do texto e analisando seu contexto de produção.
- A Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP48** também é desenvolvida pelos estudantes na atividade extra, ao analisarem como a obra foi um marco do Modernismo no Teatro brasileiro.

Mais atividades

- Proponha uma atividade de leitura e análise do texto da peça *Vestido de noiva,* de Nelson Rodrigues, comparando-o ao espaço cênico proposto por Zbigniew Ziembinski representado na página. Para isso, em seu planejamento, selecione trechos da peça para apresentar aos estudantes.
- RODRIGUES, Nelson. *Vestido de noiva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- Divida a turma em pequenos grupos. Cada grupo deve ficar responsável por ler e analisar um dos trechos da peça selecionados, tentando visualizar como ele seria encenado no espaço cênico representado na página. O objetivo é que os estudantes percebam como, com o texto dramático, o espaço cênico torna-se um elemento dramatúrgico que contribui para a sensação de fragmentação e não linearidade proposta pela história da peça.
- Oriente os estudantes a fazer anotações durante esse debate nos grupos e, em seguida, abra para o debate coletivo, com cada grupo lendo em voz alta o trecho e compartilhando com os colegas suas impressões de como o texto e o espaço cênico se unem para criar a dramaturgia da peça. Com base nos pontos elencados pelos estudantes, retome a discussão sobre por que essas características foram um marco do Modernismo no Teatro brasileiro – introduzindo elementos como um cenário e uma trama não realista, a formação de uma nova geração de atores e novos processos de ensaio propostos por Ziembinski.

p. 88

BNCC em destaque

- Ao refletir sobre o papel do trabalho teatral de Augusto Boal no campo da Pedagogia, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG204**.

- Nascido nos subúrbios do Rio de Janeiro, filho de imigrantes portugueses, a primeira carreira escolhida por Boal não era relacionada às artes, mas à química industrial. Quando foi para os Estados Unidos com o intuito de se especializar em petróleo e plásticos na Universidade Columbia, em Nova York, entrou em contato com o *Actor's Studio*, instituição que difundia técnicas de atuação baseadas na primeira fase de trabalho do diretor russo Constantin Stanislavski (1863-1938). Impressionado com as aulas, passou a estudar dramaturgia e, ao voltar para o Brasil, entrou para o Teatro de Arena de São Paulo, no qual passou a difundir aquilo que aprendera. No Arena, teve contato com Gianfrancesco Guarnieri, que lhe apresentou diversas causas políticas e desenvolveu várias das metodologias que deram origem ao Teatro do Oprimido, como o sistema coringa, em *Arena conta Zumbi*. Sempre engajado politicamente, Boal permaneceu um tempo exilado e voltou ao Brasil em 1986, quando difundiu o Teatro do Oprimido pelos subúrbios do Rio de Janeiro.
- Complemente as informações do boxe informativo, dizendo aos estudantes que, além dos integrantes do Arena, os debates dos Seminários de Dramaturgia eram abertos a quem quisesse participar, o que permitia a troca de trabalhos entre vários artistas. Os seminários eram conduzidos por Boal, que também ensinava as novas técnicas laboratoriais de atuação e experimentação que aprendera nos Estados Unidos. Assim, no debate de cada dia, formando novos atores, diretores e dramaturgos, o caráter pedagógico do trabalho de Boal começava a nascer.

Coletânea de áudios - faixa 9

- Para iniciar a introdução ao tema musical dessa faixa, é importante situar a música em seu contexto histórico e cultural. O *Show Opinião* foi um espetáculo musical que estreou em dezembro de 1964, logo após a instauração da ditadura civil-militar no Brasil. Escrito por Armando Costa, Oduvaldo Vianna Filho e Paulo Pontes, teve direção de Augusto Boal e foi protagonizado por Zé Kéti, João do Vale e Nara Leão (substituída posteriormente por Maria Bethânia). O espetáculo abordava questões sociais e políticas do Brasil e trouxe um debate sobre o nacional-popular, pro-

MODERNA

curando estabelecer uma relação entre Arte e sociedade com questionamentos a respeito das definições de cultura popular, da função social da Arte e dos artistas e do papel da Arte engajada. O disco é resultado de uma captação da execução ao vivo em 23 de agosto de 1965, que resultou no LP *Show Opinião*.

- No processo de elaboração do *Show Opinião*, a escrita do roteiro partiu de um método de investigação das histórias de vida de seus protagonistas João do Vale (o sertanejo), Zé Kéti (o homem do morro) e Nara Leão (a jovem da classe média). Desse modo, foi possível criar um lugar social de fala e, com base nisso, construir um roteiro provisório, usado como base em todos os ensaios.
- Outro aspecto importante do *Show Opinião* é a aproximação do teatro nacional popular com a música popular brasileira da década de 1960. Essa busca pelo tema nacional refletia uma aproximação com a estética musical do morro. Isso se deu por meio da pesquisa realizada por Carlos Lyra sobre a música popular, baseada na busca de novos materiais que pudessem traduzir as tradições do morro, em uma tentativa de fusão entre as musicalidades da Bossa Nova e do samba, entre tradição e modernidade.
- O *Show Opinião* ressaltava a aproximação entre a música popular urbana e rural. Além disso, ele reforçou o samba como música nacional genuína, livre das influências da indústria cultural, porém sem descartar a contribuição da Bossa Nova para a música popular brasileira. Em decorrência disso, surgiu um rico repertório musical que, mais tarde, serviu de material sonoro para a "música de protesto" e a música popular brasileira (MPB), constituindo-se como base dos musicais engajados.
- Explique aos estudantes que, nessa época, o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, os palcos do Teatro de Arena, do Teatro Oficina e do Teatro Opinião, as produções do teatro universitário e do teatro amador se tornaram espaços de difusão de Arte engajada, alternando espetáculos musicais com Teatro musicado, destinados a um público amplo.
- Após essa contextualização, apresente a canção *Carcará* à turma e informe que ela correspondia ao clímax do espetáculo, trazendo um forte apelo crítico e político ao palco. No refrão "pega, mata e come", repetido a intervalos com crescente intensidade, a música explora aspectos de dramaticidade. A letra de *Carcará* retrata aspectos do sertão nordestino recorrentes no roteiro do *Show Opinião*, como dados estatísticos da migração no Nordeste durante a década de 1950.
- Sobre o compositor de *Carcará*, informe aos estudantes que João do Vale vinha de uma família pobre do sertão nordestino. Até chegar ao Rio de Janeiro, ele morou em várias cidades e se dedicou aos mais diversos ofícios, como pedreiro e garimpeiro. Sua primeira canção reconhecida pelo público foi *Na asa do vento*, composta em 1953 em parceria com Luís Vieira. Quando foi convidado a integrar o elenco do *Show Opinião*, em 1964, já tinha 230 músicas gravadas. Faziam parte do espetáculo as canções *Pisa na fulô*, *Tome morcego*, *Minha história*, *Matuto transviado*, e as parcerias *Peba na pimenta*, com Zé Batista; *Carcará* e *Segredo de sertanejo*, com Zé Cândido; e *Sina de Caboclo*, com J. B. Aquino.
- Após a primeira escuta, faça alguns apontamentos sobre a música *Carcará* para que os estudantes visualizem a forma como ela se organiza como apresentação cênica. A interpretação da canção, acompanhada por uma recitação de dados estatísticos de um relatório da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), propunha a representação de toda a dureza do êxodo rural expressa na letra.
- A letra da canção é incisiva e possui um refrão marcante. Solicite aos estudantes que o cantem, para que sintam a intensidade da letra. Se possível, proponha uma atividade com instrumentos de percussão que pontuam as passagens, junto a um coro de vozes. Na falta desses instrumentos, eles podem usar outros objetos (como bater canetas na mesa) ou o próprio corpo para produzir os sons.

p. 89

- Uma das características centrais do Teatro Jornal de Boal (que depois seria aprofundada na sistematização do Teatro do Oprimido) é que se propunha a ser tanto um modo de encenação como um jogo entre os atores e a plateia. Assim, por meio da mediação da personagem Coringa, o público assistia ao processo de transformação de notícias de jornal em cenas dramáticas por meio dos atores. Dessa forma, os espectadores conscientizavam-se criticamente sobre o conteúdo expresso nelas e familiarizavam-se com o funcionamento da linguagem teatral. Em alguns de seus textos do Teatro Jornal, Boal afirmava que o Teatro só era menos popular que o futebol no Brasil porque poucos da plateia entendiam suas regras. Porém, segundo ele, assim como não é necessário ser um atleta profissional para entender e jogar futebol, não é preciso ser um ator profissional para poder entender, apreciar e jogar Teatro. Esse caráter do Teatro Jornal, então, além de um modo de encenação e jogo, também seria uma prática pedagógica para o próprio público a respeito da linguagem teatral.
- Além deste capítulo, as três fases do projeto integrador deste volume apresentam elementos do trabalho pedagógico de Boal, em especial, o Teatro Jornal. Se for possível dentro de seu cronograma, uma possibilidade de aprofundar essa prática teatral é a de planejar as aulas referentes a este capítulo para se alternarem com aquelas destinadas ao projeto integrador. Assim, os estudantes poderão se aprofundar na poética de Boal ao mesmo tempo que a investigam na prática.
- A relação entre o fazer artístico e a Pedagogia nos ensaios é uma das características mais marcantes de várias propostas teatrais feitas a partir do século XX. No Brasil, além do Teatro do Oprimido proposto por Boal, é possível citar o trabalho dos seguintes encenadores, mencionados no **Livro do Estudante**.

EM ABERTA

- Eugênio Kusnet (1898-1975) foi um ator e diretor russo que veio para o Brasil em 1926, onde viveu até sua morte, tornando-se um dos principais nomes do Teatro nacional. Antes disso, foi discípulo do diretor russo Constantin Stanislavski, que buscava renovar a arte da atuação no século XX. No campo pedagógico e artístico, uma das características mais inovadoras de Kusnet era a união de procedimentos práticos de Stanislavski e Brecht, que até então muitos viam como opostos.
- Luís Otávio Burnier teve sua formação teatral na França, onde frequentou aulas com Étienne Decroux (1898-1991), pai da mímica moderna e pesquisador dos potenciais expressivos do corpo no Teatro. Ao retornar ao Brasil, Burnier passou a lecionar a disciplina Treinamento de Ator no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Lá, ele criou o grupo Lume, cujo nome também é sigla para Laboratório Unicamp de Movimento e Expressão, como um grupo de estudo e pesquisa visando ao desenvolvimento de processos de criação teatral com base no treinamento físico do ator. Mesmo após a morte de Burnier, o Lume promove muitas atividades formativas com diversos grupos teatrais com o intuito de propagar e continuar essas pesquisas criativas com base no corpo.
- Augusto Omolú foi um dançarino, ator e coreógrafo de Salvador (BA) cuja pesquisa criativa e prática pedagógica centravam-se nas tradições culturais afro-brasileiras, em especial a dança dos orixás do Candomblé. Seu trabalho artístico e pedagógico, com base nessas tradições e em sua luta pela valorização das matrizes africanas na cultura brasileira, rendeu-lhe reconhecimento nacional e internacional.

Montando seu acervo

- Para saber mais sobre as práticas de Eugênio Kusnet e sua relação com o trabalho de seu mentor Stanislavski e as propostas de Brecht, confira o seguinte livro.
- RIZZO, Eraldo Pêra. *Ator e estranhamento*: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet. São Paulo: Senac, 2001.

p. 90

BNCC em destaque

- Ao abordar as técnicas do Teatro do Oprimido, refletindo sobre sua relação com as lutas por legitimidade e disputas de poder em diversos contextos sociais, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 3, a Competência Específica 2, a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG604**.
- Nesse sentido, de modo a contemplar também os Temas Contemporâneos Transversais **Educação em Direitos Humanos** e **Direitos da Criança e do Adolescente**, aborde o Festival Juventude da Maré, buscando apresentar mais informações sobre ele e realizar um debate sobre as pautas levantadas pelos jovens que participaram do projeto, tal como a desigualdade social, a violência policial nas periferias, o descaso do poder público, o preconceito etc.

- Inúmeros grupos teatrais formados com base nas técnicas do Teatro do Oprimido de Boal surgiram no Brasil e no mundo, muitas vezes, ligados a movimentos sociais e a projetos educacionais de diversas comunidades. Por exemplo, a imagem da página é de uma apresentação do Festival Juventude da Maré, organizado pelo Centro de Teatro do Oprimido (CTO), que promoveu a expressão pela Arte de vários jovens do Complexo da Maré, da cidade do Rio de Janeiro. O CTO realiza inúmeras atividades e projetos culturais com jovens de comunidades e bairros periféricos da cidade, de modo a possibilitar que eles reflitam sobre a própria realidade e expressem suas questões por meio da Arte.
- Com base na imagem do Festival da Maré, explique aos estudantes que o Teatro do Oprimido foi utilizado por diversos grupos sociais como forma de expressão identitária, conscientização política e também como modo de lutar contra diversos problemas sociais. Por exemplo, como apontado na legenda, a peça *Verniz* denunciou o racismo estrutural e sua relação com a violência sofrida pelos moradores de periferias. Ao se engajar em produções culturais como essas, os jovens dessa região podem se conscientizar sobre os problemas representados, vínculos comunitários e também denunciar as opressões sofridas, promovendo, assim, de forma ética e crítica, a valorização dos direitos humanos e usando o Teatro como ferramenta de transformação social.

p. 91

- Durante o debate proposto pela questão ao final da página, enfatize que esse engajamento do espectador na cena na forma de "espec-ator" é um recurso usado em uma poética que visa a uma conscientização política, de modo a aprofundar temáticas relacionadas à superação de opressões. Nem sempre que o espectador entra em cena ocorre um processo pedagógico, como acontece em alguns espetáculos cômicos em que a divisão entre espectadores e espetáculo é quebrada, produzindo risadas. Explique aos estudantes que o diferencial da estética de Boal é pensar no papel do espectador como atuação política no universo da peça.
- A definição de "espec-ator" proposta por Boal não foi um caso isolado. Ela surgiu em um contexto em que os papéis dos agentes envolvidos no fazer teatral – em especial os atores e o público – estavam sendo transformados em diversas propostas cênicas do século XX. A revisão do papel do espectador nas obras de arte é uma característica da contemporaneidade e, no caso das Artes da cena, se deu historicamente desde o início do século passado com experimentações em torno do espaço cênico. Já na década de 1920, encenadores soviéticos, como Vsevolod Meyerhold e Evguêni Vakhtângov, já exploravam maneiras de fazer o ator escapar do palco e invadir o espaço do público. Nas décadas de 1930 e 1940, Brecht buscava formas de "quebrar a quarta parede" – jargão teatral que pressupõe a interação direta entre os atores e o público, rompendo, assim, com a sensação de realismo da encenação – como forma de conscientização política. Nas décadas de 1960 e 1970, diretores como o polonês Jerzy Grotowski (1933-1999), o italiano Eugenio Barba (1936-) e o brasileiro José Celso Martinez Corrêa experimentaram maneiras de abolir a divisão espacial entre palco e plateia, inserindo o espectador no es-

MODERNA

paço de ação e dando-lhe uma função dramatúrgica na obra. Portanto, o trabalho de Boal de buscar maneiras de levar o espectador a agir ativamente, de fazê-lo entrar no espaço de jogo dos atores, transformando, assim, os espectadores em "espec-atores", deve ser entendido nesse contexto do Teatro contemporâneo em que o espectador cada vez mais deixa de ser um apreciador passivo da obra para se tornar um de seus elementos constitutivos e participativos.

p. 92

BNCC em destaque

- Ao praticar técnicas do Teatro do Oprimido em improvisações teatrais, visando mapear e construir soluções para a resolução de problemas e opressões do cotidiano, tendo em vista o cuidado de si, o respeito aos colegas e a promoção dos direitos humanos, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 3, 4, 9 e 10, a Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG201** e **EM13LGG204**, a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**.
- Como o Teatro é uma linguagem artística que implica o engajamento físico do artista no movimento corporal, e como o Teatro do Oprimido valoriza esse elemento corporal de seu fazer artístico, priorizando a ação e o jogo de atores e espectadores como parte essencial da reflexão crítica, essa atividade também contempla a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG503**.

- Por meio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, elenque e debata temas com os estudantes que possam ser abordados na atividade. Anote na lousa todos os temas elencados, de modo que, ao final, eles possam analisá-los e debatê-los e selecionar o que pode ser aprofundado na atividade. Em seguida, oriente os estudantes a escrever os temas em papéis, para fazer o sorteio.
- Ao sortear os temas da improvisação entre os estudantes, é importante formar grupos heterogêneos, de modo que tenham a oportunidade de trabalhar com colegas com os quais não costumam interagir cotidianamente. Isso fortalece a relação entre os estudantes na turma, além de combinar as habilidades e dificuldades entre eles de diferentes maneiras. Uma possibilidade de fazer isso é sortear os grupos também.
- Antes de iniciar as improvisações, é necessária uma etapa de aquecimento corporal tanto para evitar lesões musculares durante o exercício quanto para os estudantes ganharem confiança no próprio corpo, ajudando a superar obstáculos como a timidez. Uma forma de fazer isso de maneira lúdica é propondo um jogo de "siga o mestre", orientando cada estudante, na sua vez, a propor um movimento seguido de um som, que deve ser reproduzido por todos. Oriente-os a explorar diferentes formas de se deslocar no espaço, assim como diferentes sons com sua voz, sempre atentando ao aspecto lúdico dessa preparação, para que todos ganhem confiança de agir e interagir com os colegas.
- Para as improvisações, dê a cada grupo um tempo inicial para definir a situação de opressão representada, as personagens envolvidas nela, quais serão os objetivos e as características de cada uma delas e quem vai interpretá-las. Em seguida, cada grupo deve fazer uma improvisação do que discutiram. Devem realizá-la uma vez sem interrupções, até o encerramento. Caso os estudantes se prolonguem nessa primeira improvisação, intervenha sem interrompê-los, com indicações como: "Sem deixar de fazer o que estão fazendo, encontrem um fim para essa cena".
- Em seguida, o grupo deve buscar repetir o mais detalhadamente possível aquilo que improvisaram, agora com alguém fazendo o papel do Coringa. Recomendamos que, nas primeiras vezes, você faça esse papel, para que os estudantes se familiarizem aos poucos com essa linguagem. Depois, peça aos estudantes que estão como espectadores ou que estão no próprio grupo que experimentem esse papel. Em suas orientações, busque incentivar todos a participar, procurando acolher e encorajar os mais tímidos, de modo que todos interajam, debatam e intervenham nas cenas de todos os grupos.
- O Coringa deve intervir na cena, sempre puxando o debate dos espectadores e chamando-os para a ação. Para isso, definam uma palavra em comum para indicar as intervenções do Coringa, como: **congela**, **pausa**, **debate**, **fórum** etc. Quando o Coringa der um comando, a cena deve congelar, e cada ator deve pausar seu movimento na posição em que está, para iniciar o debate com o público. Nesse momento, o Coringa deve incentivar o público a interferir e agir na cena, trocando de papel com alguma das personagens, sempre buscando as melhores soluções para a opressão representada.
- Durante as intervenções, o Coringa, os atores e o público devem ficar atentos para que as características das personagens sejam respeitadas. Caso uma personagem faça algo incoerente em relação ao que está sendo representado, o Coringa pode pedir que a cena seja refeita a partir de determinado ponto, debatendo novas formas de desenvolvimento até que todos encontrem uma solução aceitável.
- Após experimentar esse jogo com todos os grupos, promova um momento final de debate para que os estudantes possam discutir como foi a experiência. Nesse momento, uma autoavaliação é necessária para que os estudantes possam refletir sobre como participaram da atividade e como poderiam se aperfeiçoar em uma próxima oportunidade.

p. 93 e 94

BNCC em destaque

- Ao abordar a presença de atores negros na trajetória do Teatro brasileiro, analisando a construção histórica de sua imagem na dramaturgia nacional – identificando preconceitos e estereótipos historicamente construídos e valorizan-

EXPERNA

do exemplos de resistência contra eles –, contemplam-se a Competência Específica 2 e o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

- As atividades propostas no boxe "Roda de conversa" da página **94** permitem o desenvolvimento das Competências Gerais 1, 3, 7, 9 e 10 e das Competências Específicas 1 e 2 e suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**, **EM13LGG202**, **EM13LGG203** e **EM13LGG204**, na medida em que os estudantes utilizam os conhecimentos historicamente construídos para debater a questão do racismo em manifestações artísticas e culturais, exercitando a empatia e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.

- Recomendamos que aborde os conteúdos das páginas **93** e **94** por meio da estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Oriente os estudantes a pesquisar em casa e a fazer anotações sobre os seguintes tópicos.

  - A presença de atores negros nos palcos brasileiros.

  - As comédias de costumes e a sociedade da época.

  - O Teatro Experimental do Negro (TEN), a Companhia Negra de Revistas (CNR) e a construção de uma dramaturgia afro-brasileira.

- Inicie a aula com o questionamento da página **93**, de modo que os estudantes possam debater o que pesquisaram por meio de exemplos da própria vivência, buscando perceber como o assunto está presente em seu cotidiano. Use esse momento de debate coletivo para tirar dúvidas sobre o assunto. Se possível, traga trechos das peças dos autores românticos citados na página **94** – Martins Pena e José de Alencar –, para exemplificar aos estudantes a que tipo de representação Abdias do Nascimento e o TEN se opunham.
- Após debaterem sobre esses exemplos históricos, finalize a aula por meio do debate proposto na "Roda de conversa" da página **94**, de modo que os estudantes reflitam sobre a própria capacidade de ação para solucionar as opressões abordadas no capítulo. Recomendamos, para isso, a estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para que possam refletir coletivamente sobre quais ações de conscientização podem tomar na vida diária a fim de combater o racismo.

Montando seu acervo

- Aprofunde-se na história das lutas antirracismo e da representação do negro na dramaturgia brasileira – refletindo sobre a presença de atores negros no período colonial, os preconceitos expressos no período imperial e a resistência surgida com a CNR e o TEN – por meio do trabalho do historiador Gabriel dos Santos Rocha. Apesar da linguagem mais técnica e acadêmica, o artigo a seguir pode ser apresentado aos estudantes como referência para a prática da Sala de Aula Invertida.

- ROCHA, Gabriel dos Santos. O drama histórico do negro no Teatro brasileiro e a luta antirracismo nas Artes Cênicas (1840-1950). *Sankofa*: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, São Paulo, ano 10, n. 20, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/143681/138341>. Acesso em: 12 jun. 2020.

p. 95

- As telenovelas são parte importante da cultura brasileira – pautando muitos dos debates de nossa sociedade – e possivelmente estão presentes no cotidiano dos estudantes. Para aproximá-los dessa discussão, questione quais deles costumam consumir telenovelas e quais são os temas nelas abordados. Após responderem, inicie a discussão proposta na página, buscando refletir sobre os casos de intolerância ocorridos na teledramaturgia brasileira.
- Se julgar pertinente, converse com os estudantes sobre como o corpo negro é explorado nesse contexto. Para isso, tome o exemplo da atriz Taís Araújo, que, mesmo protagonista, interpretava uma personagem baseada no estereótipo de sensualidade negra. Incentive a reflexão e o debate por parte dos estudantes, perguntando-lhes se essa situação mudou ao longo do tempo e como é atualmente.

p. 96 e 97

BNCC em destaque

- A atividade proposta na seção "Você em ação" possibilita o desenvolvimento das Competências Gerais 2 e 4, uma vez que os estudantes exercitam a curiosidade intelectual por meio da pesquisa e do roteiro de questões e utilizam diferentes linguagens para se expressar em uma atividade coletiva. Essa atividade também contempla as Competências Específicas 2 e 6 e suas habilidades **EM13LGG202**, **EM13LGG203** e **EM13LGG604**, na medida em que os estudantes analisam interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas da linguagem artística investigada, bem como os diálogos e os processos de disputa por legitimidade, e relacionam as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica.

- O objetivo ao trabalhar o conteúdo dessas páginas – desde seu questionamento inicial, os exemplos de grupos apresentados e a atividade da seção "Você em ação" – é salientar a heterogeneidade de grupos, propostas e temáticas presentes no Teatro contemporâneo brasileiro. Durante sua condução, busque incentivar os estudantes a debater e encontrar exemplos na produção cultural de sua cidade, de modo a refletir sobre o tema diversidade com base no próprio cotidiano.
- Ao abordar o grupo Magiluth, explique aos estudantes que a prática utilizada na peça *Apenas o fim do mundo* se chama *site specific*, usada tanto nas Artes visuais como no Teatro na contemporaneidade, em que uma obra é pensada para

MODERNA

aproveitar as características de um espaço específico, criando com base nele. A pesquisa espacial é uma das pesquisas criativas abordadas pelo grupo.

- Ao falar do grupo Olodum e sua relação com Salvador, aproxime o debate do cotidiano dos estudantes, perguntando-lhes quais são as pessoas que comumente são marginalizadas e invisibilizadas no local onde vivem. Como poderiam lhes dar visibilidade por meio da Arte? Use essa discussão como forma de promover um debate sobre inclusão social e a democratização da Arte na contemporaneidade.
- Processos colaborativos e a criação de dramaturgias com base no trabalho processual de investigação corporal e vocal dos atores em sala de ensaio – características apresentadas pelo Grupo Nós de Teatro, de Londrina (PR) – também são elementos da cena contemporânea. Outros exemplos desse trabalho que podem ser apresentados aos estudantes são: a Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, de Porto Alegre (RS); a Companhia O Poste, de Recife (PE); a Companhia Biruta de Teatro, de Petrolina (PE); e o já citado grupo Lume, de Campinas (SP). Incentive os estudantes a pesquisar vídeos e conhecer as propostas desses grupos e coletivos.
- Finalize as aulas deste capítulo com a pesquisa proposta pela seção "Você em ação". Para isso, em seu planejamento, faça um mapeamento inicial de fontes – *sites*, jornais, revistas etc. – pelas quais os estudantes possam conhecer grupos e produtores culturais locais. Apesar de o foco do capítulo ser a linguagem teatral, sugerimos que essa pesquisa aborde diversas linguagens, de modo que os estudantes tenham um leque maior de opções para conhecer.
- Caso os grupos encontrados se localizem em uma área muito distante, ou haja dificuldade de horários e deslocamento, oriente os estudantes a realizar suas entrevistas de maneira remota – por meio de aplicativos de mensagens, redes sociais, telefone, *e-mail*, entre outros recursos. Também os oriente a esclarecer os motivos dessa pesquisa aos entrevistados, inclusive pedindo autorização para a divulgação dos dados nos cartazes que serão produzidos.
- Antes de iniciar as entrevistas, oriente os estudantes a compor um roteiro de perguntas usando como critério as questões apresentadas na página **97** e os conteúdos estudados no decorrer do capítulo. Após a redação do roteiro, devem iniciar as entrevistas. Eles podem fazer anotações por escrito, usar aparelhos de captação de áudio para depois transcrever as falas (se houver consentimento do entrevistado), criar formulário *on-line*, entre outros recursos. Em seguida, devem organizar os principais dados em um cartaz – usando textos legíveis e sintéticos, recursos gráficos (setas, boxes informativos, tabelas etc.) e, se possível, imagens.
- Conduza o momento de apresentação dos trabalhos por meio da estratégia *Gallery Walk*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. No momento de expor e discutir seus trabalhos, questione os estudantes se conseguem relacionar os dados que encontraram com os temas trabalhados no capítulo, sobretudo no que se refere à diversidade de propostas, temáticas e produtores culturais. Finalize a proposta com um debate coletivo, para que todos possam fazer suas avaliações e autoavaliações.

8. Esporte e diversidade

p. 98

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 2, que trata dos processos identitários, do respeito à diversidade, da promoção da igualdade e do combate ao preconceito. Com base nela, o capítulo se centra na discussão em torno da diversidade, das ações de combate a preconceitos no esporte e na reflexão do papel da mulher nos Jogos Olímpicos e no futebol. Por conta disso, desenvolvem-se também a Competência Específica 3 e as Competências Gerais 7 e 9, que tratam da promoção dos direitos humanos, aspecto enfatizado durante todo o capítulo por meio da análise de atitudes preconceituosas e da reflexão sobre a igualdade de gênero nos esportes.
- O boxe informativo e o questionamento que encerra a página **98** promovem um debate em torno da desconstrução do racismo no mundo do esporte, especialmente no Brasil. Isso possibilita que os estudantes venham a conhecer, valorizar e refletir sobre o trabalho de diversos atletas afro-brasileiros, como aqueles citados na página. Desse modo, aborda-se o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Além disso, por levar os estudantes a refletir sobre práticas que promovem a igualdade e o respeito, o capítulo dialoga com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.
- Ao refletirem sobre a linguagem corporal no esporte, os estudantes podem valorizá-la como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, desenvolvendo, assim, a habilidade **EM13LGG201**.
- Na discussão sugerida nessa página, os estudantes podem aprimorar as habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303**, ao refletirem sobre uma importante ferramenta de combate ao racismo: o futebol.

- Comente com a turma que a oitava edição da Copa do Mundo de Futebol Feminino, realizada na França, em 2019, também foi palco de manifestações, principalmente quanto às questões de gênero.

Montando seu acervo

- O artigo apresentado abaixo pode auxiliar na preparação das aulas e no aprofundamento da questão da diversidade no esporte.
- DARIDO, Suraya C. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. *Motriz: Revista de Educação Física*,

EM OBRA

Unesp, Rio Claro, v. 8, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/Darido.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Páginas 99 a 101

BNCC em destaque

- Os estudantes são levados a mobilizar seus conhecimentos sobre a recepção e produção de discursos por meio das práticas corporais e a refletir sobre seus impactos em diferentes campos de atuação social, como é o caso da igualdade entre gêneros. Isso possibilita o desenvolvimento da Competência Específica 1.
- As habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203**, referentes à Competência Específica 2, são aprimoradas por meio da análise proposta no tópico iniciado na página **99** por tratar de ideologias machistas no esporte e da disputa feminina por legitimidade.
- As habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG204** e **EM13LGG302** são desenvolvidas por meio das discussões propostas na "Roda de conversa" da página **101**, que tem como finalidade promover o entendimento mútuo dos temas abordados no capítulo, cuja relação se dá entre a linguagem corporal e questões de gênero, processos de produção e circulação de discursos, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias. Com isso, aprimora-se também a Competência Geral 4, que trata do uso da linguagem como forma de expressão e compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produção de sentidos que levem ao entendimento mútuo. As Competências Gerais 8, 9 e 10 também são contempladas nesse boxe, uma vez que os estudantes devem argumentar, trocar ideias, sempre com respeito e empatia, desenvolvendo o respeito à forma de pensar dos colegas e a compreensão da diversidade humana e o reconhecimento de emoções.

- O tópico apresentado nas páginas **99** e **100** possibilita um trabalho interdisciplinar entre as áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais especificamente entre os componentes curriculares de Educação Física, Biologia, História e Sociologia. Se possível, combine uma aula integrada com os professores desses componentes de modo que se abordem aspectos históricos, biológicos e sociológicos da luta das mulheres pela participação em Jogos Olímpicos.
- A leitura do gráfico apresentado na página **100** permite uma interação interdisciplinar entre os componentes curriculares de Educação Física e Matemática. Promova uma análise mais aprofundada de modo que o professor de Matemática aborde questões específicas tanto de leitura de gráficos quanto de cálculos.
- Após a leitura do gráfico, apresente à turma as modalidades femininas que foram, aos poucos, sendo inseridas nos Jogos Olímpicos.

Entrada das modalidades exclusivamente femininas em Jogos Olímpicos

1900: tênis e golfe	1984: tiro esportivo e ciclismo
1904: tiro com arco	1988: tênis*, tênis de mesa e vela
1908: tênis* e patinação	1992: *badminton*, judô e biatlo
1912: esportes aquáticos	1996: futebol e softbol
1924: esgrima	1998: *curling* e hóquei no gelo
1928: atletismo e ginástica	2000: levantamento de peso, pentatlo moderno, *tae kwon do* e triatlo
1936: esqui	2002: *bobsled*
1948: canoagem	2004: *wrestling*
1952: hipismo	2012: boxe
1964: vôlei e *luge*	2016: golfe* e rúgbi
1976: remo, basquete e handebol	
1980: hóquei	

* Esporte reintroduzido no programa olímpico.

Fonte: Comitê Olímpico Internacional.

- Antes de propor as atividades sugeridas no boxe "Roda de conversa", na página **101**, esclareça aos estudantes que, recentemente, o Comitê Olímpico Internacional (COI) incluiu, para as Olimpíadas de Tóquio, provas mistas, como o revezamento 4 × 400 m no atletismo, o 4 × 100 m *medley* na natação e a disputa por equipes mistas no judô. Dessa forma, o número de eventos mistos passa de nove, nos Jogos do Rio de Janeiro, para 18 na Olimpíada de Tóquio.

Montando seu acervo

- Uma produção cinematográfica que também pode ser compartilhada com os estudantes é o filme *A guerra dos sexos* (2017), que trata de forma bem-humorada da questão do machismo no tênis.
- *A guerra dos sexos*. Direção de Jonathan Dayton e Valerie Faris. Estados Unidos, 2017, 121 min.

---

p. 102

BNCC em destaque

- A participação dos estudantes por meio do questionamento apresentado na página **102** aprimora neles a Competência Geral 4, cuja abordagem se centra no uso da linguagem como forma de expressão e compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos e da produção de sentidos que levem ao entendimento mútuo, e a Competência Geral 9, que trata do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e do respeito aos direitos humanos.

- Ao tratar do tópico apresentado na página **102**, a fim de combater preconceitos e clichês relacionados ao futebol praticado e/ou apreciado por mulheres, comente que, assim como no

MODERNA

universo masculino, muitas mulheres também são grandes entendedoras do esporte, frequentam os estádios, acompanham os noticiários esportivos e os campeonatos televisionados, debatem, fazem comentários, treinam, jogam, arbitram e vivenciam intensamente o esporte, seja de forma amadora (como muitos homens), seja profissionalmente, como comentaristas, jornalistas especializadas, pesquisadoras, educadoras etc.

- Comente que a explosão do futebol feminino no país ocorreu na década de 1980, com o time carioca Radar, que colecionou títulos nacionais e internacionais. Em 1982, a equipe conquistou o Women's Cup of Spain, derrotando as seleções da Espanha, de Portugal e da França. A vitória estimulou o nascimento de novos times e, em 1987, a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) já havia cadastrado 2 mil clubes e 40 mil jogadoras. No ano seguinte, o Rio de Janeiro organizou o Campeonato Estadual e, em 1991, a primeira seleção nacional ficou em nono lugar no inédito Mundial da China.

p. 103

BNCC em destaque

- A atividade proposta na seção "Você em ação" busca desenvolver nos estudantes as Competências Gerais 8, 9 e 10, pois eles praticam o autoconhecimento e a empatia e buscam tomar decisões com base em princípios éticos, solidários, inclusivos e democráticos.
- Eles também desenvolvem a Competência Específica 3, pois utilizam a linguagem corporal para exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva e, com isso, aprimoram também a habilidade **EM13LGG301**, pois participam de uma prática de linguagem corporal que busca abordar questões de gênero no esporte, e a habilidade **EM13LGG305**, ao criarem, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
- Além disso, a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501**, **EM13LGG502** e **EM13LGG503** são desenvolvidas pelos estudantes ao realizarem uma atividade prática na qual selecionam e utilizam movimentos corporais de forma consciente, praticam e valorizam a cultura corporal de movimento e analisam preconceitos e estereótipos relacionados às práticas da cultura corporal de movimento.

- Apesar da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, muitas críticas e denúncias com relação à sua não efetiva aplicação têm sido feitas desde então. Há muitos casos de aulas de Educação Física em que as atividades entre meninos e meninas são feitas separadamente, contrariando aquilo que foi previsto pela legislação. Promova um debate com a turma sobre o assunto, como forma de introduzir a atividade proposta pela seção "Você em ação", visando desconstruir as barreiras e preconceitos de gênero em sua escola.
- Na atividade proposta na seção "Você em ação", é importante respeitar a identidade de gênero dos estudantes no momento de se agruparem para realizar a atividade.
- Durante a atividade, monitore as partidas fazendo anotações para facilitar caso as equipes necessitem de auxílio maior.
- Após a conclusão das partidas, é possível aplicar a estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, de modo que se estabeleça um tempo, entre cinco e sete minutos, para que os estudantes escrevam suas reflexões sobre a atividade. Em seguida, com base naquilo que anotaram, promova um debate com a turma para que possam discutir os procedimentos que acreditam ser eficientes para promover a igualdade entre gêneros na escola.

Experimentando o Teatro Jornal

Etapa 2

p. 104 e 105

- Durante a realização do debate proposto no início da etapa **2**, incentive os estudantes a relatar as experiências da etapa anterior, procurando intermediar a conversa entre eles e promovendo um ambiente respeitoso que favoreça a livre troca de ideias. Cada grupo deve apresentar as notícias escolhidas e justificar o motivo da escolha. Ainda, devem comentar as próprias impressões sobre as técnicas de Teatro Jornal e como pretendem empregá-las. Caso mais de um grupo tenha escolhido a mesma notícia, sugira que conversem entre si para solucionar a questão, levando em consideração a técnica a ser desenvolvida e de que maneira a escolha que fizeram favorece sua aplicação. Se necessário, comente que muitas notícias são produzidas diariamente, portanto, não há motivo para criar problemas e disputas em torno dessa questão.
- Promova uma conversa entre os estudantes sobre a questão dos elementos cênicos que podem ser usados durante as apresentações. Cada grupo pode utilizar elementos diretamente relacionados à própria apresentação, porém, também é possível a montagem de um cenário simples e fixo abrangendo questões que perpassem todos os grupos, por exemplo, o fato de trabalharem com textos jornalísticos. Sendo assim, caso optem por produzir esse cenário, conduza uma sessão de *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para que os estudantes levantem ideias viáveis envolvendo a composição de um cenário para todas as apresentações. As ideias devem ser registradas na lousa e, depois, selecionadas. A partir da definição desse cenário, os grupos devem se organizar para concretizá-lo, buscando dividir as tarefas de maneira equilibrada, sem sobrecarregar algum deles.
- Sugira aos grupos a possibilidade de uso de trilhas sonoras e efeitos sonoros nas dramatizações. As trilhas sonoras podem ser criadas por eles mesmos ou selecionando trechos ou músicas de domínio público que possam ser utilizadas no momento da apresentação. Os efeitos sonoros podem recriar o "clima ou atmosfera" sonora da cena que está sendo interpretada, com utilização de objetos, instrumentos musicais ou até efeitos gravados que permitam estimular a imaginação do público que observa.

EM MODERNIA

- Com o intuito de aprimorar a auto-observação e a consciência corporal dos estudantes, principalmente no que se refere às expressões faciais e corporais, sugira a eles que, nos dias anteriores aos ensaios, procurem observar seus movimentos em frente a um espelho. Comente que devem iniciar essa prática analisando detalhadamente as partes de seu rosto para, então, começar a fazer movimentos variados. É possível movimentar apenas uma parte do rosto, como a boca, o olho direito, o nariz ou somente as sobrancelhas, e depois fazer combinações com duas ou mais partes. Em seguida, os estudantes devem reproduzir expressões relacionadas a sentimentos, como alegria, tristeza, raiva, espanto e indignação. Para terminar, eles podem pensar em situações relacionadas a esses sentimentos, como estar em um parque se divertindo com os amigos ou com raiva porque sofreu alguma injustiça. Nesse último exercício, as expressões faciais devem ser acompanhadas de movimentos com o restante do corpo.
- Para explorar a linguagem corporal, peça ao professor do componente de Educação Física ou ao professor de Dança, caso haja um na escola, que apresente aos grupos algumas técnicas e que acompanhe alguns ensaios, a fim de orientá-los a respeito de como nosso corpo pode comunicar. Esse professor também pode ensinar uma prática breve de alongamento, antes do início dos ensaios.
- Ainda com o auxílio de um desses professores, comente com os estudantes que a respiração é um aspecto muito importante nas apresentações teatrais. Para haver uma projeção de voz mais eficiente, eles devem evitar a respiração torácica e dar preferência à respiração abdominal, que exercita de maneira mais contundente o diafragma, possibilitando, assim, maior sustentação da voz. Caso julgue pertinente, antes de iniciar os ensaios, proponha um exercício respiratório. Peça aos estudantes que coloquem uma das mãos sobre a barriga e respirem profundamente por dez vezes. Dê os comandos para inspirarem e expirarem o ar. Além de contribuir para a melhor projeção da voz, essa atividade também pode ajudar a reduzir a ansiedade e o nervosismo.
- Se julgar oportuno, sugira aos estudantes uma dinâmica em que eles devem trabalhar em pares simulando espelhos, ou seja, um faz expressões e movimentos de frente para o outro que, por sua vez, deve reproduzir aquilo que foi feito pelo colega. O intuito dessa dinâmica é aliviar possíveis tensões, de modo que se sintam mais à vontade para o ensaio.

UNIDADE 3 // O uso responsável e crítico das diversas linguagens

9. Reportagem de divulgação científica

BNCC em destaque

- Nesta unidade, a competência condutora é a **Competência Específica 3**. Para favorecê-la, no capítulo 9, foi apresentado um texto de divulgação científica e foram criadas diferentes oportunidades de produção para que os estudantes possam utilizar a linguagem com autonomia e protagonismo, de forma crítica e democrática.
- As **Competências Gerais 1 e 2** são favorecidas neste capítulo, pois ele dá aos estudantes a oportunidade de explorar conhecimentos da área de ciências e refletir sobre eles e sobre o contexto em que foram produzidos, despertando a curiosidade e o espírito investigativo e preparando os estudantes para resolver problemas de diferentes áreas.

Leitura [p. 108]

O texto permite explorar o Tema Contemporâneo Transversal **Meio Ambiente**, pois apresenta a atuação de um fungo e sua relação com formigas. Esse texto pode levar a um trabalho interessante com o professor de Ciências Naturais para aprofundar esse tema ou expandi-lo a outras espécies.

Análise [p. 110]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG103**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP06**, **EM13LP07**, **EM13LP08**, **EM13LP28**, **EM13LP31**, **EM13LP38**

1. a) Espera-se que os estudantes comentem o teor apelativo desse título. Pode-se supor que, pela menção a zumbis e a corpos explodindo, eles imaginem que o texto possa falar, por exemplo, sobre algum joguinho eletrônico ou sobre um filme de terror.

b) Espera-se que os estudantes respondam negativamente. A leitura do subtítulo deveria modificar a expectativa com relação ao que seria abordado no texto, já que ali se especifica o nome do fungo e se explica que ele se multiplica no interior da formiga enquanto ela continua viva. Ou seja: pela natureza das informações oferecidas no subtítulo, deve-se refazer a hipótese sobre o conteúdo da reportagem.

c) Espera-se que os estudantes levantem a hipótese de que se trata de uma **reportagem científica**, considerando a natureza das informações apresentadas no subtítulo (nome científico do fungo e comportamento da formiga "infectada").

2. Espera-se que os estudantes reconheçam que o autor do texto tem como objetivo apresentar a leitores leigos um curioso processo de multiplicação do fungo *Ophiocordyceps* por meio de formigas.

3. Carl Zimmer pretende associar o comportamento de formigas infectadas pelo fungo *Ophiocordyceps* com o dos zumbis, seres fictícios que agem como mortos-vivos, seres sem vontade própria.

- ▶ Os cientistas consideram as formigas infectadas pelo fungo *Ophiocordyceps* como zumbis, porque suas ações passam a ser controladas pelo fungo, quando ele acaba de se alimentar de suas hospedeiras. Nesse sentido, é como se essas formigas fossem "mortas-vivas": elas saem do ninho, sobem em uma árvore próxima até alcançarem uma folha acima do solo. Quando mordem essa folha, as formigas morrem e o fungo expele filamentos viscosos, colando o corpo à folha. Em seguida, um pedúnculo gigante explode da cabeça das formigas, espalhando esporos do fungo nas trilhas embaixo da árvore. Todo esse processo

MODERNA

é controlado pelo fungo, mas realizado pelas formigas. É por isso que são consideradas zumbis.

4. A linha do tempo criada pelos estudantes deve apresentar as seguintes etapas do processo de transformação das formigas, na ordem em que ocorrem:

- A formiga pisa no esporo do fungo *Ophiocordyceps*. ⇒ O fungo adere ao corpo da formiga. ⇒ O esporo introduz uma célula fúngica no interior da formiga. ⇒ O fungo se alimenta da formiga e se multiplica em novas células no interior da sua hospedeira, ocupando até 50% da sua massa corporal. ⇒ O *Ophiocordyceps* acaba de se alimentar da formiga e suas células se unem ao corpo da hospedeira. ⇒ As células do fungo enviam sinais ao cérebro da hospedeira para que ela saia do ninho e suba em uma árvore próxima. ⇒ A formiga sobe até uma folha acima do solo. ⇒ A formiga morde a folha, suas mandíbulas se travam e ela morre. ⇒ O fungo expele filamentos viscosos para colar o corpo da formiga à folha. ⇒ Um pedúnculo sai da cabeça da formiga e espalha esporos nas trilhas percorridas pelas formigas.

5. Espera-se que os estudantes respondam que foi preciso voltar ao texto para identificar todas as etapas do processo de transformação das formigas em zumbis, ordenar essas etapas e apresentá-las, começando pelo momento em que a formiga é infectada pelo fungo e terminando com a dispersão dos esporos pelo caminho das formigas.

6. Os verbos utilizados para descrever o processo de transformação das formigas são: *pisa, adere, introduz, se alimenta, se multiplica, continua, vai se desenvolvendo, ocupar, acaba de alimentar-se, se unem, criam, expelem, enviam, fazendo sair, [fazendo] subir, dirige, morde, se travam, morre, expele, colam, explode, espalha*.

a) A maioria dos verbos está flexionada no presente do Indicativo.

b) Espera-se que os estudantes, ao considerarem que os verbos no presente do Indicativo foram utilizados para explicar como ocorre a transformação das formigas em zumbis, concluam que a opção do autor pelo tempo presente deve-se ao fato de que ele está descrevendo um processo que não ocorre uma única vez. O modo Indicativo é utilizado para fazer referência a fatos ou acontecimentos que o falante toma como certos; nesse caso, trata-se de um fenômeno já observado e estudado por cientistas.

7. A estratégia linguística utilizada pelo autor para marcar o trecho em que apresenta um breve histórico das descobertas sobre os fungos zumbificadores é iniciar os parágrafos com adjuntos adverbiais de tempo ("Em 2010", "Em 2013", "Hoje"). Essa topicalização dos marcadores temporais faz com que os leitores entendam que estão diante de uma reconstituição cronológica dos conhecimentos científicos relacionados ao *Ophiocordyceps*.

8. No texto da reportagem de divulgação científica, os estudantes deverão identificar a ocorrência de apenas uma manifestação de juízo de valor, no parágrafo inicial do texto: "uma equipe de pesquisadores divulgou uma nova e *importante* descoberta" (a valoração está na descrição da descoberta como "importante").

a) Os estudantes podem identificar diferentes adjetivos: *novas* células, filamentos *viscosos*, pedúnculo *gigante*, plantas *mortas*, troncos *apodrecidos*, corpo *morto*, *novas* hospedeiras, *novas* espécies, entre outros. Todos eles desempenham uma mesma função: especificar uma característica dos substantivos que modificam.

b) Cada um desses gêneros tem finalidades bem diferentes. O artigo de opinião é escrito para manifestar a posição de seu autor, o que explica o fato de juízos de valor serem característicos desse gênero. A reportagem de divulgação científica tem por finalidade apresentar, para leitores leigos, resultados de investigações e pesquisas científicas. Nesse sentido, não se espera encontrar a opinião do autor (geralmente um jornalista especializado) sobre o conteúdo tratado no texto.

9. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente. Saber que o autor do texto sobre as formigas zumbis é um cientista, professor universitário, que publica regularmente em respeitados jornais e revistas, confere maior credibilidade às informações apresentadas no texto, por mais extraordinárias que elas possam parecer. A ideia de que existem formigas zumbis escravizadas por um fungo parece saída de um roteiro de filme de terror, mas o conhecimento de que o autor do texto é um cientista favorece a aceitação de que o processo descrito realmente existe na natureza.

"Um rio que flui pelo ar" [p. 112]

Esse texto de divulgação científica propicia também o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente, pois introduz o conceito de rios voadores, possibilitando ampliação e aprofundamento tanto junto aos professores de Ciências Naturais quanto de Geografia.

Universo digital: criação de *podcast* de ciência [p. 114]

BNCC em destaque

Competência Geral: 5

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**, **EM13LGG105**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**, **EM13LGG304**, **EM13LGG305**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG702**, **EM13LGG703**, **EM13LGG704**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP04**, **EM13LP07**, **EM13LP11**, **EM13LP12**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP28**, **EM13LP29**, **EM13LP30**, **EM13LP31**, **EM13LP32**, **EM13LP34**

Em artigo do *site* Rede de Jornalistas Internacionais, há orientações básicas para a criação do primeiro *podcast*. A leitura desse texto pode auxiliar você no momento de orientar o trabalho dos estudantes. O *link* está disponível em:

MODERNA

<https://ijnet.org/pt-br/story/5-ferramentas-para-criar-seu-pr%C3%B3prio-podcast>, acesso em: 27 maio 2020. Também há vários tutoriais sobre criação de *podcasts* disponíveis na internet, que podem ser consultados.

Se houver possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar com o professor de Biologia, isso dará maior fundamentação científica à explicação. Antes da realização do trabalho, os estudantes devem ser orientados a ouvir alguns *podcasts* de divulgação científica, para se familiarizar com o gênero. Para saber da indicação de vários *podcasts* do gênero, acesse o *site* indicado, disponível em: <https://player.fm/pt/featured/science>, acesso em: 27 maio 2020.

Em pesquisas na internet, ajude os estudantes a definir as fontes confiáveis para buscar as informações de que vão precisar: jornais de grande circulação nacional; revistas de divulgação científica que tratam da questão; *sites* institucionais, como o do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe); *sites* dedicados ao monitoramento do fenômeno, como o do projeto "Rios voadores" (disponível em: <https://riosvoadores.com.br>, acesso em: 27 maio 2020).

Discuta com os estudantes quais critérios (origem dos dados, vínculo a universidades ou centros de pesquisa, por exemplo) determinam a confiabilidade desses *sites*. Há *sites* conhecidos, como o Spreaker, que oferecem opções gratuitas para publicar *podcasts*.

A explicação de um fenômeno: produção de reportagem de divulgação [p. 117]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**, **EM13LGG305**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG704**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP04**, **EM13LP07**, **EM13LP11**, **EM13LP12**, **EM13LP15**, **EM13LP28**, **EM13LP29**, **EM13LP30**, **EM13LP31**, **EM13LP32**, **EM13LP34**

No momento de avaliar a produção dos estudantes, vários aspectos precisam ser observados, pois o texto deve apresentar as características básicas da estrutura do gênero discutidas neste capítulo. É essencial que o processo utilizado para clonagem de animais de estimação esteja descrito ou explicado em termos que um leitor leigo consiga compreender.

Também é importante que o texto identifique as questões éticas relacionadas à clonagem de mamíferos. Com relação à linguagem, deve-se avaliar se o uso de adjetivos e advérbios foi feito para caracterizar o processo descrito ou se expressa juízos de valor. No momento de apresentar aos leitores a clonagem, o texto não deve conter juízos de valor. Quando os estudantes abordarem as questões de natureza ética, porém, admite-se um posicionamento explícito.

Esta atividade permite tanto desenvolver o **Pensamento computacional**, por requerer várias etapas de planejamento, organização e execução, como também leva a reflexões sobre o Tema Contemporâneo Transversal Ciência e Tecnologia, ao apresentar o tema clonagem de animais. Várias questões éticas podem ser exploradas nesse caso e levar a interessantes debates: a recusa em aceitar a morte de animais de estimação é um bom motivo para realizar a clonagem de um animal? Há limites para o que pode ser clonado? A clonagem é uma boa maneira de lidar com o fluxo natural da vida (nascer e morrer)?

10. Verbos e a descrição de processos

BNCC em destaque

- Nesta unidade, a competência condutora é a **Competência Específica 3.** Para favorecê-la, no capítulo 10, em continuidade com o trabalho iniciado no capítulo anterior, são abordados os verbos e seus processos, ampliando os conhecimentos dos estudantes para que possam expressar-se de forma autônoma e crítica.

Análise [p. 120]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP06**, **EM13LP07**

1. O primeiro quadrinho da tira nos apresenta um homem que carrega, em um dos braços, um bebê que chora. Com sua mão direita, segura o livro intitulado *Você e o bebê*, que parece consultar.

▶ O título – *Você e o bebê* – permite inferir que se trata de um manual dedicado a ensinar pais a cuidarem de seus bebês.

2. O pai provavelmente procura, no manual *Você e o bebê*, uma orientação sobre o que fazer para acalmar um bebê que chora.

▶ A fala do pai, no segundo quadrinho, enumera uma série de ações que ele já teria realizado para acalmar o bebê: "trocamos você, alimentamos você, fizemos você arrotar, acariciamos você, cantamos para você, checamos sua temperatura". Essas ações parecem corresponder a uma série de passos sugeridos no manual para fazer com que um bebê pare de chorar. Cada uma das ações procuraria solucionar, portanto, uma possível causa para o choro infantil: fraldas sujas, fome, carência, sono, febre.

3. As ações enumeradas acontecem em um momento anterior à fala do pai, ou seja, são ações passadas, já concluídas.

▶ Não. Pode-se observar, no terceiro quadrinho, que o bebê continua a chorar alto enquanto o pai busca, no manual, mais alguma orientação que possa ajudá-lo a acalmar a criança.

4. "Esse choro está totalmente desautorizado."

a) O termo utilizado em um contexto inesperado é o adjetivo *desautorizado*.

MODERNA

b) A conclusão pode ser considerada estranha, porque sugere que o pai só considera motivos "autorizados" para o choro de sua filha aqueles que estariam identificados no manual consultado por ele. Como, pelas ações enumeradas no segundo quadrinho (mudar a fralda, alimentar a bebê e fazer com que arrotasse, acariciá-lo, cantar para acalmá-lo, medir a temperatura para ver se estava com febre), nenhuma das causas previstas para o choro parece explicar o comportamento da criança, o homem conclui que aquele é um "choro totalmente desautorizado".

c) O verbo que revela a opinião do pai é *acho*. O uso desse verbo indica que o pai não tem muita certeza em relação à conclusão a que chega. Ele supõe que o choro seja sem motivo, mas não está seguro disso.

5. O principal objetivo do gênero tira humorística é produzir humor por meio da combinação de elementos verbais e não verbais, característicos dos textos multimodais. Nesse caso, a fala inesperada do pai, que parece tentar argumentar inutilmente com o bebê, provavelmente foi criada pelo autor para desencadear o efeito de humor. O leitor ri não só da situação do pai, que não consegue acalmar a filha, mas também da inutilidade de "argumentar" com ela, alegando que aquele choro seria "totalmente desautorizado".

Texto para análise [p. 128]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP07**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes destaquem, em seus resumos, que o trecho apresenta o momento em que o padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão leva Baltazar Sete-Sóis ao local onde estão diferentes materiais, dispostos de forma organizada, indicando que serão usados para a construção da Passarola. Nesse local, o padre mostra a Sete-Sóis o projeto da aeronave, explicando as partes que a compõem e seu funcionamento.

- Primeiro momento: a chegada do padre Bartolomeu e de Baltazar ao local em que será construída a Passarola e a revelação do que lá se encontra; segundo momento: a explicação do padre sobre os planos e o funcionamento da aeronave.

2. a) Os verbos utilizados do início do trecho até o início da explicação do padre Bartolomeu sobre o projeto da Passarola estão flexionados no *pretérito perfeito* e no *pretérito imperfeito* do Indicativo. No *pretérito perfeito* temos: *retirou, empurrou, entrou, olhou, teve, respondeu, tirou, desenrolou, acreditou, explicou;* no *imperfeito* temos: *estava, viam[-se], havia, parecia, via,* [se] *via, era, bastava*.

b) Espera-se que os estudantes percebam que o uso de verbos flexionados predominantemente no *pretérito perfeito* e no *pretérito imperfeito* do Indicativo se deve ao fato de fazerem referência a acontecimentos ocorridos em um momento anterior ao da enunciação, isto é, aconteceram no passado e não no momento em que são narrados. Os verbos no *pretérito perfeito* do Indicativo se referem a eventos iniciados e concluídos no passado; os flexionados no *imperfeito*, a eventos inconclusos, que se prolongam por um tempo também anterior ao momento da narração.

3. a) A maioria dos verbos está flexionada no *presente* do Indicativo: *vês, movem, é, [se] dispõem, sucede, são, servem* etc.

b) Espera-se que os estudantes percebam que os verbos foram utilizados no *presente* do Indicativo porque o padre Bartolomeu está descrevendo para Baltazar os elementos que compõem a Passarola e seu funcionamento. Como o padre está dando informações específicas sobre a aeronave e explicando fatos atemporais (o processo do voo é determinado pela combinação de elementos e fatos que se encadeiam e ocorrem sucessivamente, mas sua descrição não é limitada pelo tempo), o uso do *presente* do Indicativo é a opção adequada.

4. a) Os verbos no *futuro do presente* do Indicativo que aparecem na fala do padre Bartolomeu são: *dirigirá, falarei, bastará, levarão,* [não] *voará, penduraremos, voarei*.

b) Os verbos flexionados no *futuro do presente* do Indicativo se referem ao voo da Passarola.

c) A opção por essa flexão verbal é feita por Saramago para indicar que o padre Bartolomeu está se referindo a algo que ele tem certeza de que ocorrerá no futuro: o voo da sua invenção. Isso se confirma por sua fala final: "quando tudo estiver armado e concordante entre si, *voarei*".

5. É importante que os estudantes percebam que, enquanto o padre Bartolomeu se baseia em fatos observáveis e em comprovações de ordem científica para afirmar que a Passarola poderia voar, a Baltazar convence apenas o desenho da aeronave em forma de ave. Sua visão simples de mundo e sua crença no que é observável na realidade sem necessidade de comprovação (a constatação de que as aves voam, ainda que não compreendesse como isso era possível) faziam-no acreditar que a máquina do padre Bartolomeu também voaria sem que fossem necessárias outras provas disso.

Proposta de produção: *infográfico* [p. 129]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

EM13LP11, **EM13LP12**, **EM13LP15**, **EM13LP29**, **EM13LP30**, **EM13LP34**

Ao avaliar a produção dos estudantes, observe se os diferentes aspectos da estrutura de um infográfico, mostrados no capítulo anterior, foram respeitados. É fundamental que a descrição do padre Bartolomeu sobre o projeto e o funcionamento da Passarola, apresentada no trecho de *Memorial do Convento,* seja a base dos infográficos produzidos. Outras informações

MODERNA

pertinentes, obtidas na pesquisa feita pelos estudantes, também podem ser incluídas.

Avalie se os estudantes identificaram corretamente as partes da Passarola e informaram que função devem desempenhar, de acordo com o texto de Saramago. Com relação à linguagem, observe se foram utilizados verbos no presente do Indicativo para caracterizar a aeronave e seu funcionamento, se não há termos que expressem juízos de valor e se o grau de formalidade está adequado ao público-alvo. No que se refere à pesquisa, os *links* a seguir também podem ser úteis: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bartolomeu_de_Gusm%C3%A3o>; <http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/e9.html>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Passarola> (acessos em: 13 maio 2020).

Essa proposta permite aos estudantes exercitar o Pensamento computacional, pois precisarão realizar a pesquisa, organizar os dados encontrados, selecionar os mais relevantes, escolher imagens e elaborar texto para o infográfico, elaborá-lo e apresentá-lo.

11. Arte e periferia

p. 130

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 3, uma vez que visa propor ao estudantes diversos debates e atividades práticas – como a redação de versos, composição de letras de música a partir de uma notícia de jornal e o contato com as bases rítmicas do *rap* por meio da técnica de *Pen Tapping*. Ao utilizar a linguagem artística para se expressar, por meio do *rap*, os estudantes também desenvolvem a Competência Geral 4.
- Ao entrar em contato com produções culturais oriundas das periferias e favelas, expondo as diversas atuações de artistas locais e seus respectivos posicionamentos diante da realidade na qual estão inseridos, os estudantes têm a possibilidade de desmistificar preconceitos e estigmas com relação a esses locais, vivendo neles ou não. Ao debater tais preconceitos visando à promoção dos direitos humanos e à construção de uma sociedade mais integradora, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 3, 9 e 10 e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.
- O conteúdo do capítulo também permite uma abordagem do Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade Cultural**, uma vez que explora a Arte originária das periferias, ampliando o conhecimento dos estudantes acerca dos espaços de produção de Arte.
- As questões do boxe "Roda de conversa" permitem o desenvolvimento da Competência Específica 2 e suas habilidades **EM12LGG202**, **EM12LGG203** e **EM12LGG204**, na medida em que os estudantes devem analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo, bem como diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e dialogar para produzir entendimento mútuo com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos direitos humanos.
- Na atividade extra proposta, ao se empenhar em um processo criativo, refletindo afetiva e criticamente sobre os espaços em que vivem, entendendo-se como uma subjetividade atuante nesses lugares, aprofundando o autoconhecimento e debatendo com os colegas as próprias percepções a respeito desses espaços, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 8, 9 e 10 e a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301** e **EM13LGG302**.

- Ao pensar a produção artística e cultural brasileira com base nas relações de poder que envolvem a organização social e cultural de uma cidade e a forma como essa se relaciona com suas periferias, é necessário um amplo debate para que se possa identificar e desconstruir possíveis estigmas e preconceitos procurando evitar generalizações. Explique aos estudantes que, ao refletirmos sobre esses termos, pensamos nas formas políticas de ocupar o espaço urbano por meio da Arte. Essa luta pelo espaço e a construção das culturas periféricas desses centros urbanos refletem as cisões e tensões sociais e culturais que compõem a cidade. Entretanto, mesmo nessa área, a realidade é heterogênea, existindo diversos desdobramentos da forma de viver na cidade. Dentro das periferias brasileiras – nas quais grande parte dos espaços urbanos se desdobra em conjuntos habitacionais, bairros empobrecidos e comunidades – reside a população mais pobre do espaço urbano, exposta à violência e à falta de equipamentos do poder público. A composição dessas áreas se dá em muitos casos pela ocupação irregular do solo, decorrente de fatores econômicos que agravam a estrutura social desses espaços, pela precarização do trabalho, pelo preço do solo, entre outros fatores que alimentam a desigualdade social.
- As comunidades, também conhecidas como favelas, ainda diferem de outros tipos de bairros periféricos por se caracterizar pela materialização das desigualdades econômicas e sociais dos espaços urbanos. Como ocupação do solo, caracterizam-se por organização de construções habitacionais em grandes áreas baldias. As comunidades têm sua história integrada aos fatos sociais e econômicos que estruturam a história dos centros urbanos. No Rio de Janeiro, estão ligadas ao processo de abolição da escravatura no final do século XIX e à expulsão das classes populares para regiões afastadas dos centros urbanos, durante o processo de modernização das cidades, no início do século XX. O mesmo ocorreu em diversos outros centros, nos quais o processo migratório de trabalhadores empobrecidos das mais diversas regiões vitimados pelo desemprego, as reformas e os planejamentos urbanos, assim como o alto valor do solo, acabaram contribuindo para a formação desses espaços. Ao longo de décadas, essa parcela da população urbana foi vítima de estigmas e preconceitos. Portanto, demonstrar aos estudantes perspectivas afirmativas, nas quais os habitantes desses espaços sejam percebidos como produtores culturais, desmistificando preconceitos com base na ação desses próprios indivíduos, ao mesmo tempo em que

EM MODERNA

denunciam injustiças sociais, é uma forma de criar uma sociedade mais ampla e integradora.

- Em 2020, Rafael Gomes, morador da favela da Rocinha, fez parte da segunda edição do projeto *Favelagrafia*, idealizado por André Havt e Karina Abicalil. O projeto, que nasceu em 2016, reuniu nove nomes em cada edição e trouxe um novo olhar para as favelas cariocas com base na perspectiva de seus moradores. As imagens produzidas revelaram potências de várias áreas (na música, na dança, nas artes plásticas, na *performance*, na moda e no esporte). Dessa maneira, mostrou-se que nas comunidades do Complexo do Alemão, Santa Marta, Morro dos Prazeres, Cantagalo, Babilônia, Morro da Mineira, Borel, Rocinha e Providência, fotografadas por quem as entende e vive nelas, também há talento, Arte, criatividade e história própria. Ao abordar essa questão – tanto por meio da leitura da imagem presente na página quanto pelos questionamentos da "Roda de conversa" –, pergunte aos estudantes sobre a importância de incentivar as pessoas a falar sobre seus espaços, seja por meio da Arte, seja por meio de outra forma de expressão e comunicação. Questione-os sobre as perspectivas de olhares sobre o espaço, o que faz o olhar do morador revelar uma sensibilidade maior em relação às minúcias do local. Assim, durante o debate, instigue-os a compartilhar suas hipóteses com base nos detalhes da composição, como o afunilamento ao fundo da imagem com edifícios de alto padrão como cenário, podendo levar a variadas interpretações. É importante salientar que estudantes que moram nesses espaços podem ter uma imagem diferente daqueles que não moram. Abra espaço para que todos apresentem sua opinião e seus pontos de vista, sempre com respeito e empatia.
- Outra linguagem que aborda a questão da periferia desde a década de 1960 é o cinema. Filmes como *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles (1955-), e *Cinco vezes favela* (1962), de Eduardo Coutinho (1933-2014), *5X favela, agora por nós mesmos* (2010), de Cacau Amaral e Cadu Barcelos, ou séries como *Cidade dos homens* (2002-2005), dirigida por Fernando Meirelles e Kátia Lund (1966-), procuram trazer para a narrativa cinematográfica e televisiva esse espaço e suas personagens.

Mais atividades

- Como aprofundamento da questão **2** da "Roda de conversa", proponha uma atividade de criação com base no lugar em que os estudantes moram. A linguagem utilizada – seja por meio de desenhos, músicas, bricolagens, coreografias, leitura de poemas, entre outras possibilidades – deve ser escolhida por eles próprios segundo seus conhecimentos, preferências e habilidades. Oriente-os a preparar em casa essa produção de acordo com o tema: "Como apresentar o lugar onde eu vivo".
- Na aula seguinte, decida com os estudantes como organizar o espaço para exibir os trabalhos, montando áreas de exposição das criações estáticas – desenhos, esculturas, bricolagens etc. – e áreas para as produções cênicas ou musicais. Nesse caso, é importante definir previamente um tempo e uma ordem para as apresentações e outro momento para que os estudantes possam circular e apreciar as obras dos colegas.
- Enquanto apreciam todas as produções, oriente-os a fazer anotações de suas considerações, sugestões e críticas construtivas. Ao final, promova um debate de modo que todos possam avaliar como essa primeira experiência os ajudou a pensar e repensar o local onde moram.

Montando seu acervo

- Para se aprofundar no assunto, entendendo os diversos significados em torno da palavra **periferia** e a importância da Arte produzida nesses espaços para a transformação da vida social de seus moradores, leia as referências a seguir.
- HAAG, Carlos. A cultura da periferia. *Continente Multicultural*, Santo Amaro, ano 6, n. 72, p. 12-25, 2006.
- ÁVILA, Milene P. "*Periferia é periferia em qualquer lugar?*" Antenor Garcia: estudo de uma periferia interiorana. Dissertação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- MAGALHÃES, Rúvila. Arte e cultura mudam representações sobre a periferia. *Agência USP de notícias*, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/agen/?p=156588>. Acesso em: 13 jun. 2020.

p. 131

BNCC em destaque

- A atividade de produção de texto proposta na seção "Você em ação" contempla a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP15**. Ao compartilhar sentidos durante a leitura desses textos, os estudantes desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP46**. Essa atividade também propicia o desenvolvimento das Competências Gerais 1, 3 e 4 e da Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG603**, uma vez que os estudantes participam de uma prática de produção artístico-cultural usando as linguagens verbal e artística.

- Na primeira etapa da atividade proposta pela seção "Você em ação", a escrita dos estudantes deve ser individual. Nesse momento, eles precisam ter liberdade de escolher o gênero discursivo do texto que vão produzir, que pode, por exemplo, ser uma crônica, um conto, um poema etc. Se possível, convide o professor de Língua Portuguesa para auxiliar nessa atividade. Comente que eles podem abordar o tema de diversas maneiras: ora salientando o seu aspecto afetivo, ora descrevendo suas características físicas, ora denunciando os problemas que encontram, entre outras. O importante é salientar a diversidade de olhares dos estudantes sobre o espaço em que vivem.
- Em seguida, eles devem se organizar em grupos para ler e debater o texto de cada um. Nesse processo, oriente-os a revisar, editar e reescrever os textos. Para a produção coletiva, sugira aos grupos que façam um *Brainstorming*, estratégia descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Para isso, todos os integrantes do grupo devem contribuir com ideias e criar coletivamente um texto versificado, que pode ser um poema ou uma letra de canção, por exemplo.

MODERNA

- Como forma de compartilhamento do trabalho dos estudantes, promova um sarau para apresentação dos textos produzidos. Para isso, combine com a direção da escola a organização do evento. Se possível, verifique a possibilidade de incluir trabalhos de outras turmas que estejam desenvolvendo a mesma atividade ou outras atividades de produções literárias e artísticas e de convidar toda a comunidade escolar para assistir às apresentações. Auxilie os estudantes a organizar o sarau e ensaiar suas participações.

Montando seu acervo

- Para aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho do artista Sérgio Vaz e os saraus da Cooperifa, selecione trechos da entrevista indicada a seguir para apresentar aos estudantes. Após a realização da atividade proposta na seção "Você em ação", discuta com eles sobre quais relações podem ser feitas sobre o que sentiram nesse evento e a importância do trabalho da Cooperifa nas comunidades em que atua.
- QUEM SOMOS NÓS? | Arte na Periferia por Sérgio Vaz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OUNhCWKHiyM>. Acesso em: 22 mar. 2020.

p. 132

BNCC em destaque

- O trabalho com o boxe informativo, que discorre sobre a importância da renovação tecnológica – sobretudo os meios digitais – para a criação de novos gêneros musicais e para a democratização de sua produção, contempla o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.
- A atividade extra proposta contempla a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303**, uma vez que os estudantes devem debater questões polêmicas de relevância social e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

- Ao trabalhar a imagem da página que retrata grafites presentes em Salvador (BA), incentive os estudantes a compartilhar seus conhecimentos e suas opiniões sobre essa forma de linguagem. Incentive-os a perceber como esse tipo de expressão visual se relaciona com o espaço urbano. Na imagem em questão, você pode chamar atenção para a área da favela que se vê ao fundo. Explique a eles que o grafite é uma forma de expressão urbana característica do movimento *hip-hop*, visando interferir na visualidade das cidades. Use esse exemplo para passar para a análise feita pelo poeta Sérgio Vaz sobre o movimento *hip-hop*. Durante a conversa, saliente que é necessário pedir autorização antes de interferir em qualquer imóvel público ou privado.

Mais atividades

- Solicite aos estudantes que façam uma pesquisa fotográfica sobre os grafites e pichações presentes em seu bairro ou região. Essa pesquisa pode ser feita em grupos, para estimular o debate a respeito da linguagem do grafite e da pichação.
- Questione os estudantes a respeito do que pensam sobre essas linguagens e como elas se integram à paisagem do bairro, incentivando-os a se posicionar criticamente. Se houver grafiteiros nos grupos, incentive-os a falar sobre suas intervenções. É importante que manifestem o que definem como Arte, a relação entre a identidade e o espaço e a consciência que têm sobre a legalidade das ações e suas proposições.
- Organize uma apresentação das fotografias feitas pela turma, que pode ser física, em murais na escola, ou *on-line*, em uma rede social. Tanto na exposição física quanto na *on-line*, os grupos poderão acompanhar o debate gerado pelas fotografias, incentivando as pessoas a comentar as imagens (comentários em redes sociais ou comentários em pedaços de papéis fixados nos murais).
- Caso não seja possível o registro fotográfico, organize com a turma um estudo de campo. Para isso, faça um trajeto prévio, verificando pontos em que há a presença dos grafites e pichações próximo à escola. Para realizar essa atividade, lembre-se de solicitar autorização prévia aos responsáveis. Ao sair com os estudantes, realize o debate no próprio local.

---

p. 133

BNCC em destaque

- Ao estudar o movimento *hip-hop* e sua relação com o contexto histórico e social das chamadas *block parties* da década de 1970 em que surgiu, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 1 e 3, a Competência Específica 2 e sua habilidade **EM13LGG202** e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.
- Ao conhecer as quatro manifestações artísticas que estruturam o movimento *hip-hop* e como elas se relacionam entre si, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG101**.
- A atividade extra proposta leva os estudantes a desenvolver a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP21**, ao criar *playlists* de músicas e artistas do movimento *hip-hop*.

Coletânea de áudios - faixa 10

- Comente com os estudantes que o grupo The Sugarhill Gang é reconhecido por inserir a figura do MC e o estilo *rap* – música falada – ainda no final da década de 1970, com *Rapper's delight*.
- Explique-lhes que um dos elementos típicos da *disco music* e do *funk* que deu as bases rítmicas para a primeira geração de *rap* é o emprego de uma técnica de DJs conhecida como

MODERNA

scratch, a qual envolve o uso de discos de vinil, movimentados para a frente e para trás, gerando um efeito sonoro típico do *rap*.

- Após a primeira escuta, pergunte aos estudantes sobre a base rítmica da canção. Informe que ela é produzida a partir de *samples*, ou seja, trechos musicais gravados de um instrumento musical isolado, ou uma melodia. Esse material sonoro pode ser produzido em *softwares* de edição musical, mas, tradicionalmente, é trabalhado por DJs em seus *mixers*, que são mesas de som compostas por canais de som, o qual pode vir de um toca-discos, CD ou computador. É a partir desses canais "mixados" que são geradas as bases musicais que escutamos.
- Explique aos estudantes que, para mixar uma música, seja em um aplicativo para aparelho celular, seja em um *mixer* sofisticado, é necessário ter um conhecimento mínimo de teoria musical. Comente que a mixagem exige uma boa compreensão de ritmo musical. Como forma de curiosidade e aprofundamento do conhecimento, informe que a maioria das músicas *dance* e *hip-hop* são em 4/4. Isto significa que para cada compasso de música há 4 batidas e que isso pode ser contado durante a escuta. Oriente-os a contar as batidas entre os compassos. Quanto maior o número de batidas entre os compassos, mais acelerado o ritmo.

Mais atividades

- Para que os estudantes possam se aprofundar nas temáticas abordadas pelo movimento *hip-hop* em sua origem nos Estados Unidos, na década de 1970, promova uma atividade de pesquisa sobre a produção musical do movimento nesse período. Divida a turma em grupos, com o objetivo de que pesquisem e criem *playlists* de músicas e artistas do movimento. Para cada música selecionada, eles devem elaborar uma ficha com as seguintes informações.

  - Qual é o artista e quais são suas propostas?

  - Qual é a temática?

  - Como essa música é divulgada (por quais espaços circula e qual público a consome)?
- Na aula seguinte, promova uma seção de *Brainstorming*, estratégia descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, debatendo quais características definiriam a produção musical do movimento *hip-hop* com base nas *playlists* que criaram. Ao final, oriente os estudantes a exemplificar cada ponto discutido e anote-os no quadro com uma ou mais músicas que pesquisaram e selecionaram.

p. 134

BNCC em destaque

- Ao abordar o contexto histórico no qual o *break* e o movimento *hip-hop* chegaram ao Brasil, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203**.

Montando seu acervo

- Apresente aos estudantes o seguinte episódio do programa *Sábados Azuis: Histórias de um Brasil que dá certo,* da TV Brasil, para que possam compreender o início do movimento *hip-hop* no país, assim como para ter uma referência visual de suas linguagens.
- *Casa do Hip Hop*. TV Brasil. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sabadosazuis/episodio/casa-do-hip-hop>. Acesso em: 15 jun. 2020.

p. 135

BNCC em destaque

- Ao explorar as causas sociais ligadas ao *rap* em diversas partes do mundo e os preconceitos étnicos e sociais que o gênero sofreu, aborda-se o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.
- A atividade extra proposta contempla a Competência Geral 8, ao gerar discussões acerca da importância do cuidado com a saúde mental e a valorização da vida. Ao analisar a letra da música, abordando a variedade linguística empregada, o uso dos *samples* e as relações de intertextualidade, os estudantes também desenvolvem a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401** e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP03** e **EM13LP04**.

- Ao abordar a relação da Música com as culturas juvenis, questione os estudantes sobre quais gêneros musicais e quais artistas eles costumam ouvir. Questione quais são as temáticas por eles trabalhadas e por que os tocam afetivamente. Por meio das respostas dos estudantes, aborde o conteúdo da página, discorrendo sobre a importância da Música (em especial do *rap*) em levantar temáticas de pertinência social.

Mais atividades

- Proponha um debate com os estudantes sobre a música *AmarElo,* do *rapper* Emicida em parceria com as artistas Majur e Pabllo Vittar, a fim de promover a importância do cuidado com a saúde mental e a valorização da vida. Para isso, apresente a eles o áudio e a letra da música. Aborde as mensagens de superação presentes na letra, gerada principalmente pela relação de intertextualidade com um *sample* da música *Sujeito de sorte,* do cantor Belchior (1946-2017). Enquanto nos trechos sampleados o eu lírico de Belchior afirma que não sofrerá mais as mesmas dores do passado, a letra de Emicida aborda a busca constante pela superação das adversidades da vida. A música também faz intertextualidade com *Hoje cedo*, outra música de Emicida em parceria com a cantora Pitty, que se refere a questões como solidão e frustração.
- Se julgar pertinente, explique aos estudantes que a cor amarela, à qual o título da música se refere, tornou-se um símbolo de ações de prevenção ao suicídio. Converse com eles sobre a seriedade do assunto e a importância de promover a saúde mental. Comente que existem canais especiais para

MODERNA

tratar da prevenção do suicídio, como o Centro de Valorização da Vida (CVV), que no Brasil pode ser acessado pelo número de telefone 188.

p. 136

BNCC em destaque

- Ao apreciar a obra do grupo Racionais MC's, na atividade extra, contextualizando-a criticamente com suas temáticas sociais, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604** e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP01**, **EM13LP02** e **EM13LP46**.

- Explique aos estudantes o contexto histórico no qual o álbum *Sobrevivendo no Inferno,* do grupo Racionais MC's, no ano de 1997, foi lançado, abalando a cena musical brasileira. Estreando apenas cinco anos após um massacre ocorrido no presídio do Carandiru, na cidade de São Paulo, o álbum trazia músicas como *Diário de um detento,* em que se denunciam as condições precárias a que são submetidas as pessoas encarceradas no Brasil. Além disso, a obra é recheada de letras ácidas criticando as injustiças praticadas contra as pessoas nas periferias, como em *Periferia é periferia*; e a violência e o preconceito sofridos pela juventude negra, como em *Capítulo 4, versículo 3*. Por conta dessas temáticas tão pulsantes, mesmo com o grupo recusando e se opondo aos meios comerciais e tradicionais da indústria fonográfica, preferindo uma forma de produção independente, o disco vendeu mais de um milhão de cópias e se tornou um marco do *rap* brasileiro. Para que os estudantes possam compreender e refletir sobre as temáticas trabalhadas pelos Racionais MC's, faça a atividade extra proposta a seguir.

Mais atividades

- Selecione músicas do álbum *Sobrevivendo no Inferno,* dos Racionais MC's, para analisar com os estudantes. Durante a escuta das músicas, conduza a atividade por meio da estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias Ativas" deste **Suplemento para o professor**, orientando-os a anotar, enquanto ouvem a música, as temáticas e os posicionamentos do grupo. Ao final, proponha questionamentos com base nas anotações dos estudantes. Veja alguns exemplos.

  - Quais são as temáticas abordadas na música?

  - Qual é o posicionamento do grupo em relação a essa temática?

  - Como esse posicionamento pode ser percebido?

  - Essas temáticas ainda são relevantes hoje, mais de vinte anos depois?

p. 137

BNCC em destaque

- Ao refletir sobre si mesmos e sua relação com o espaço e seus projetos de vida, aprofundando, assim, seu autoconhecimento e compartilhando seus pensamentos com os colegas, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 6 e 8.

- Um dos *rappers* citados na página, o mineiro Djonga, traz inúmeras reflexões e discussões sobre temas de interesse social, como o racismo, o preconceito, a desigualdade social e o abandono parental. Em seu álbum *Ladrão* (2019), ele se apropria de termos pejorativos usados contra a comunidade afro-brasileira, para subvertê-los e desconstruir os preconceitos inerentes a eles. Em faixas como *Bença*, *Hat Trick* e na música título, Djonga resgata elementos de sua ancestralidade e vida em Belo Horizonte (MG) para refletir sobre estereótipos com os quais a comunidade afrodescendente costuma ser retratada no Brasil, promovendo a valorização da diversidade.
- Explique aos estudantes que, em algumas entrevistas, Djonga afirma se recusar a sair de Belo Horizonte, reforçando sua relação com a cidade e valorizando a produção artística local. Pergunte aos estudantes se em seus projetos de vida se veem mudando do local onde vivem ou permanecendo nos bairros, comunidades e cidade em que moram atualmente e peça para que justifiquem por quê. Desse modo, eles refletem afetivamente sobre a própria relação com os espaços em que vivem e como esses lugares podem se relacionar às profissões, aos projetos e sonhos que visam realizar no futuro.
- Aborde a diversidade de identidades e subjetividades contemplada pelo *rap*, com artistas de regiões, etnias, classes sociais e gêneros diferentes, buscando uma reflexão sobre a valorização dessa diversidade. Como forma de valorizar a imagem da mulher e desconstruir o machismo, apresente aos estudantes o trabalho e a temática das artistas citadas na página: Negra Li, Karol Conka, Pamelloza Carvalho e Amanda NegraSim. Pergunte a eles se conhecem as músicas dessas mulheres e, caso respondam que não, incentive-os a pesquisá-las.

p. 138

Se possível, convide o professor do componente de Língua Portuguesa para uma aula sobre rima. Explique aos estudantes que as letras de *rap* costumam apresentar rima externa, que é quando as palavras rimam no final dos versos, por exemplo, com versos terminados com as palavras **esperto**, **certo**, **deserto** e **aberto**. Se julgar pertinente, comente a diferença entre sílaba gramatical e sílaba poética, explicando que a contagem das sílabas poéticas de um verso só é feita até a última sílaba tônica da última palavra do verso, por isso o estudo da sílaba tônica é fundamental para a compreensão da rima. As palavras citadas anteriormente são paroxítonas, ou seja, a sílaba tônica é a penúltima, assim, é a sonoridade dessa sílaba que se aproxima em todas elas (**per**, **cer**, **ser** e **ber**). Já as palavras **coração**, **comunhão**, **irmão** e **nação**, por exemplo, são oxítonas e é a última sílaba que apresenta sonoridade parecida entre elas (**ção**, **nhão**, **mão**, **ção**).

- Incentive os estudantes a improvisar vários versos, atentando ao ritmo provocado pela sílaba tônica e pelas rimas, de modo a se preparar para a atividade proposta pela seção "Você em ação" da página **139**.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

p. 139

BNCC em destaque

- Ao participar de um processo coletivo de composição, debatendo temas relevantes no cotidiano das culturas juvenis, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 4 e 7, a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305**, além das Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP01** e **EM13LP02**, ao possibilitar a construção de sentidos e de análise crítica por meio da produção de um texto, considerando a construção composicional e o estilo do gênero

---

- Para a atividade proposta na seção "Você em ação", além da pesquisa de notícias de jornais, é possível também elencar os temas abordados por meio de uma sessão de *Brainstorming*, estratégia descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, de modo que os estudantes possam citar outros assuntos de interesse no cotidiano das comunidades em que vivem, além do que é noticiado nos jornais.
- Nesse caso, pode-se propor à turma escolher um tema comum a todos a fim de compor coletivamente a primeira estrofe da música. Após a elaboração dessa primeira estrofe, oriente os grupos a dar seguimento, cada um de sua forma, à letra da música. Para isso, se possível, planeje uma aula integrada com o componente curricular de Língua Portuguesa, a fim de orientar a produção da letra da música. Para isso, o professor desse componente pode apresentar alguns conceitos relacionados a verso, rima (interna e externa), sílabas poéticas, entre outros. Se houver na escola um professor de Música, este também pode contribuir com essa aula.
- Enquanto compõem, chame a atenção dos estudantes para a importância do ritmo. Para isso, eles podem experimentar oralizar ou até mesmo cantar o que compuseram para encontrar as melhores bases rítmicas para suas criações.
- Incentive os estudantes a compartilhar suas composições com a turma, mantendo-se abertos para receber comentários, sugestões e críticas construtivas dos colegas.

Montando seu acervo

- Nos referenciais a seguir, você encontrará reflexões, sugestões de práticas e embasamento para aprofundar sua abordagem sobre o movimento *hip-hop* na escola.
- SANTOS, Luana Zambiazzi. *Todos na produção*: etnografia de narrativas sônicas e *raps* em espaços urbanos populares. Porto Alegre: Paco Editorial, 2000.
- SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip hop*: da rua para a escola. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- VITORINO, Sônia Maria Batista. *Hip Hop na escola*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2428-6.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

p. 140 e 141

BNCC em destaque

- Ao abordar o preconceito sofrido por determinados gêneros musicais, relacionando-os a problemas sociais, como o racismo e a desigualdade social, ressaltando a importância de lutar contra qualquer tipo de preconceito e opressão, contempla-se o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.
- As questões propostas no boxe "Roda de conversa" da página **141** propiciam o desenvolvimento das Competências Gerais 1 e 7, pois os estudantes utilizam os conhecimentos obtidos por meio da pesquisa local e expressam seu ponto de vista sobre a relação entre música e comportamento e como percebem a presença feminina nos processos de criação e produção musical. Assim, também desenvolvem a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102** e **EM13LGG103**.

- Na página **141**, são citadas diferentes expressões musicais presentes nas culturas juvenis, como algumas variações do *funk*, além de outros estilos e gêneros musicais. Apresente aos estudantes algumas informações sobre elas.

  - ***Funk* ostentação**: estilo de *funk* que se relaciona com a cultura de consumo; suas temáticas giram em torno de marcas e objetos de desejo.

  - **150 BPM**: *funk* dançante caracterizado pela sua batida acelerada; o próprio nome já indica essa característica, sendo sigla para "150 batidas por minuto".

  - **Tecnobrega**: gênero caracterizado por misturar canções consideradas bregas com ritmos e sonoridades eletrônicas.

  - **Pisadinha**: embasado pela sonoridade dos teclados e de grandes paredões de som, é uma vertente do forró com a adição de sonoridades eletrônicas.

  - ***Reggaeton***: gênero que mistura diversas influências musicais, como o *reggae* jamaicano, o *hip-hop* e a salsa.
- O objetivo do boxe "Roda de conversa" é aproximar os estudantes da produção cultural local, levando-os a refletir sobre os temas trabalhados no capítulo com base em seu próprio cotidiano. Para isso, recomendamos que a atividade seja conduzida combinando duas das estratégias descritas no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**: Sala de Aula Invertida e *Think-Pair-Share*. Para isso, oriente os estudantes a pesquisarem previamente em jornais, revistas, *sites* locais, ou a conversarem com os colegas e familiares para descobrir como ocorre a produção musical em sua cidade, respondendo às perguntas da página, a princípio, de maneira individual. Ao retornar à sala, oriente-os a se organizar em duplas e depois em grupos maiores para comparar e debater suas respostas, de modo a obter as respostas mais heterogêneas e plurais possíveis para esse questionamento. Confira as respostas da seção "Roda de conversa" a seguir.

MODERNA

1. Espera-se que os estudantes respondam a essa questão com base em seus conhecimentos prévios e na pesquisa citada anteriormente. Alguns vão focar em determinado gênero musical; outros, na presença de grupos e coletivos; outros podem falar da ausência de produção etc. Mantenha o debate em aberto para acolher os diversos olhares para essa realidade.

2. Incentive os estudantes a detalhar questões como gestualidades, formas de se vestir e de se relacionar com as outras pessoas e com o espaço e como esses elementos se fazem presentes no cenário musical de sua cidade.

3. O objetivo dessa pergunta é incentivar os estudantes a conhecer e a valorizar a produção feminina local, de modo a desconstruir estereótipos e a ampliar seu repertório de artistas. Mantenha um debate aberto de modo que todos tenham liberdade para compartilhar o trabalho das artistas que já conheciam ou que conheceram ao realizar a atividade.

p. 142

- Pergunte aos estudantes o que conhecem sobre a MPB surgida na década de 1960, seu contexto histórico-social durante a ditadura civil-militar brasileira e que relações eles estabelecem entre ela e a MMPB de Criolo, Rael, Yzalú e Liniker. Caso tenham dificuldades em responder, verifique a possibilidade de levá-los ao laboratório de informática da escola para pesquisar sobre o assunto e ouvir músicas de ambos os movimentos. Depois, retome a questão e promova um debate.

Coletânea de áudios - faixa 11

- Como forma de preparação para a escuta dessa faixa, informe aos estudantes que se trata de uma nova estética musical urbana, em que os mais diversos segmentos musicais são incorporados em uma única canção.
- Musicalmente, os novos compositores, arranjadores e intérpretes estruturam suas canções com base nas mais diversas referências: bases eletrônicas produzidas por *samples*, incorporando regionalismos e bases jazzísticas conduzidos por vocais dotados de sotaques, como é o caso de Duda Beat, intérprete dessa faixa, que tem um típico sotaque nordestino.
- Comente com os estudantes que o cenário musical contemporâneo é marcado pela ampliação de estilos e pelo surgimento de segmentos musicais híbridos. Nesse contexto, desenvolvem-se espaços para os diversos discursos, dando visibilidade e voz para as mais diversas pautas, como o movimento feminista e a luta LGBTQI+.
- Uma característica importante dessa estética musical é a abordagem de temas cada vez mais intimistas com uma roupagem sonora dançante. Essa jovem geração de artistas, que se autodenomina Movimento Música Periférica Brasileira (MMPB), reivindica o direito de falar e cantar sobre amor, relacionamentos humanos e afetividade sob a ótica de vários ritmos da cultura musical brasileira e global, como samba, *soul*, MPB e *rap*. Ressalte que o nome do movimento é uma referência ao movimento da Música Popular Brasileira (MPB), que surgiu nos anos 1950 e 1960, misturando tradições musicais populares do Brasil com tendências contemporâneas.

p. 143

BNCC em destaque

Ao se apropriar das batidas rítmicas do *Pen Tapping* para experimentar fazer suas próprias composições de *rap*, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 4, a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**.

Ao compartilhar suas produções em um sarau, os estudantes desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP47**.

- Em seu planejamento, pesquise vídeos tutoriais para auxiliá-lo na condução rítmica do *Pen Tapping* e que possam ser mostrados aos estudantes. Entre as várias opções, sugerimos o vídeo a seguir do professor Marcus Vieira.
- Pen tapping/Batucanetas – Como fazer batidas com canetas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=edeGrBi3vv8>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- Primeiro, reproduza com os estudantes cada um dos sons de base do *Pen Tapping* separadamente: o som grave com o punho, o som médio com a ponta da caneta e o agudo com a lateral dela. Depois, passe para a execução da primeira batida lentamente para que os estudantes possam acompanhá-lo. Quando perceber que eles conseguem acompanhá-lo nas batidas, adicione uma quarta batida com a lateral da caneta ao final, completando o compasso e chegando à batida 2. Volte à batida 1, caso os estudantes tenham dificuldades, e só retorne à batida 2 quando eles recuperarem a confiança. Comece lentamente e acelere conforme os estudantes se apropriam da batida rítmica. Quando já tiverem se apropriado da batida 2, repita o procedimento para se apoderarem da batida 3.
- Alguns aplicativos de metrônomo eletrônico e de marcação de tempo estão disponíveis gratuitamente *on-line*. Se possível, pesquise e baixe alguns para auxiliá-lo a marcar o pulso dessas experimentações. Nesse caso, oriente os estudantes a encaixar suas batidas nas pulsações marcadas pelo aplicativo. Outra possibilidade é selecionar uma música, para que os estudantes tentem acompanhar seu pulso com o *Pen Tapping*.
- No momento de exploração livre dessas batidas, buscando criar variações, lembre os estudantes de se atentar para a estrutura básica de quatro tempos (ou seja, um tempo quaternário), característica do *Pen Tapping*. Em outras palavras, para encontrar novas variações, os estudantes devem buscar estruturas de quatro batidas para cada compasso, sendo o primeiro tempo o mais forte. É com base nessa métrica

MODERNA

que os estudantes devem pensar na construção das frases rimadas, como versos de um poema. Nesse momento, incentive-os a tentar encaixar os versos de suas composições feitas na página **139** nessa nova experimentação.

- Após os estudantes se apropriarem das batidas, explorando-as livremente, além de experimentar inserir suas poesias nelas, proponha a realização do sarau. Combine com os estudantes e a direção da escola um local e um horário para o evento e como será feito o convite à comunidade escolar. Caso alguns estudantes ainda não estejam confiantes em entoar suas composições junto à batida rítmica, eles podem apenas declamá-las. Procure filmar as apresentações para assistir a elas posteriormente com os estudantes, de modo que possam debatê-las e se autoavaliar.

12. O corpo na diversidade da dança

p. 144

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 3, que trata da utilização de diferentes linguagens para exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva de forma crítica, criativa, ética e solidária. Ela é desenvolvida por meio da abordagem da diversidade que existe na dança. As habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303** são desenvolvidas pelos estudantes na medida em que se posicionam criticamente diante de diversas visões de mundo e debatem questões polêmicas e de relevância social.
- No início do capítulo, a Competência Específica 1, que discorre sobre a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas – neste caso, artísticas e corporais –, é aprimorada pelos estudantes por meio da reflexão sobre a dança ser uma atividade que ultrapassa os movimentos corporais. Dessa forma, eles também desenvolvem a habilidade **EM13LGG101**, pois compreendem e analisam processos de produção e circulação de discursos na dança.
- A Competência Específica 5, que trata da compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, começa a ser aprimorada também no início do capítulo, uma vez que os estudantes já refletem sobre a complexidade da prática da dança e sua amplitude. Dessa forma, eles também desenvolvem a habilidade **EM13LGG501**, pois serão conscientizados da seleção e da utilização dos movimentos corporais de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.

- Para dar início ao conteúdo deste capítulo, faça uma sondagem para conhecer a relação dos estudantes com a dança. Procure investigar se gostam dessa atividade, se são adeptos dessa prática, quais tipos de dança praticam e o que sentem ao praticar. Aprofunde o questionamento tentando descobrir se eles percebem que existem outros fatores relacionados à prática da dança além das técnicas e dos movimentos, como a questão cultural (o tipo de dança de acordo com a região), os objetivos (lazer, profissão, manutenção da saúde), entre outros apontamentos que possam surgir durante a conversa.
- Outra proposta que pode contribuir com a temática do capítulo é pedir aos estudantes que selecionem previamente um trecho de apresentação da dança favorita e mostrem à turma, justificando suas escolhas. Dessa forma, eles já perceberão um pouco da diversidade que existe na dança.

p. 145 e 146

BNCC em destaque

- Com a reflexão sobre as danças como um componente cultural, propomos uma abordagem que se volte para a dança como elemento das práticas culturais dos espaços periféricos urbanos. Essa abordagem possibilita aos estudantes que desenvolvam a Competência Geral 3, que promove a valorização das manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e incentiva a participação de práticas diversas de produção artístico-cultural.
- Ao debater tópicos da realidade periférica brasileira, procurando analisar, a partir de reflexões e observação direta ou vivencial, aspectos conceituais e contextuais presentes no texto, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 8, que trata do autoconhecimento considerando suas emoções e as das outras pessoas; a Competência Geral 9, que aborda a importância da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo-se o respeito; e a Competência Geral 10, que trata do protagonismo individual e coletivo sustentado por princípios de autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Portanto, valorize cada contexto presente em sala de aula, desde realidades de periferia até de áreas centrais, promovendo os aspectos descritos.
- Com a análise proposta, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 2, que trata da compreensão dos processos identitários que permeiam as práticas de linguagem, do respeito às diversidades, à pluralidade de ideias e posições para atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos. Dessa forma, eles aprimoram a habilidade **EM13LGG201**, de valorização da linguagem artística e corporal como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. A habilidade **EM13LGG202** também é aprimorada pelos estudantes, pois eles analisam perspectivas de mundo nos discursos embutidos nas práticas de dança, que levam à compreensão do modo como circulam, se constituem e (re)produzem significação e ideologias.
- Os estudantes aprimoram a Competência Específica 5, que trata da compreensão dos múltiplos aspectos envolvidos na produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, pois, por meio das análises e reflexões, possibilitam-se o reconhecimento e as vivências como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. Dessa forma, também ampliam a habilidade

EDIÇÃO

EM13LGG502, ao discutir sobre preconceitos em alguns estilos de dança e contextos em que são realizados.

- A Competência Específica 6, que versa sobre a apreciação estética de produções artísticas e corporais com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas, pode ser desenvolvida com as análises e reflexões propostas sobre o *break*. Dessa forma, os estudantes aprimoram também a habilidade **EM13LGG601**, com a apropriação do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento, compreendendo a sua diversidade e os processos de disputa por legitimidade.

- Antes de iniciar o tópico sobre o *break*, investigue os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cultura *hip-hop*, que é uma expoente manifestação das culturas juvenis. Faça uma sondagem para verificar se há na turma algum adepto dessa cultura e peça-lhe que compartilhe aspectos e características dela com os colegas – as Artes Visuais, a música, a dança, a moda, os acessórios etc.
- Se possível, selecione um trecho de vídeo de apresentação de *break* e assista a ele com a turma, solicitando aos estudantes que se atentem a diversos aspectos além dos movimentos, como o local de execução, a forma como os praticantes se vestem, a música etc.

Montando seu acervo

- O título a seguir apresenta temas de grande interesse para profissionais da educação para aprofundamento em aspectos importantes das periferias. O eixo central da obra é promover o cruzamento dos interesses e enfoques de três campos do conhecimento: educação, comunicação e cultura.
- SOBREIRA, Henrique Garcia (org.). *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

- Comente com os estudantes a respeito da apropriação de uma cultura oriunda de regiões periféricas por parte de populações de áreas centrais, uma vez que a cultura *hip-hop* também tem muitos adeptos nessas áreas. Leve-os a refletir sobre esse fenômeno, quais seriam as causas e se podemos considerá-lo uma forma de valorização dessa cultura fora de sua área de origem.

p. 147

BNCC em destaque

- Por meio do tópico apresentado, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 1, que trata da compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas e corporais). Com isso, aprimoram a habilidade **EM13LGG103**, pois analisam de maneira mais aprofundada o funcionamento de uma forma de linguagem.
- A Competência Específica 5, que apresenta a importância da compreensão dos múltiplos aspectos envolvidos na produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, também é desenvolvida, pois os estudantes se aprofundam em outros aspectos da dança. Assim, desenvolvem também a habilidade **EM13LGG503**, pois poderão passar a valorizar a cultura corporal de movimento como forma de construção de laços sociais em seus projetos de vida.

- Para iniciar o tópico desta página, pergunte aos estudantes se eles já ouviram falar de danças de salão e peça-lhes que apresentem os conhecimentos que têm sobre essa forma de dança.
- Explique à turma que a dança como elemento da cultura corporal de movimento também funciona como uma forma lúdica, um jogo que envolve coordenação corporal e companheirismo, que explora os movimentos combinados, ensaiados a dois em uma ação coreográfica. Podemos entendê-la também como um jogo entre um par de pessoas inseridas em um contexto. Na Educação Física, podemos relacionar essa natureza lúdica da dança de salão à experiência do brincar com o próprio corpo em relação ao outro, à música e ao espaço – uma compreensão completa sobre o corpo e seus movimentos.

p. 148

BNCC em destaque

- Nesta página, os conteúdos propostos dialogam com os Temas Contemporâneos Transversais **Educação em Direitos Humanos**, pois destacam a questão da dança voltada para pessoas com deficiência, e **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**, ao abordarem a dança voltada para pessoas idosas.
- Pela atividade complementar, os estudantes podem desenvolver a Competência Geral 5 e a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**, que tratam de práticas de linguagem no universo digital, pois deverão gravar entrevistas em áudio ou vídeo.

Mais atividades

- Proponha aos estudantes uma pesquisa para que entendam como a dança pode ser significativa aos mais variados grupos sociais. Desse modo, recorte como tema o envelhecimento, a atividade física e o lazer. Solicite uma pesquisa com entrevistas com pessoas idosas a fim de levantar algumas percepções que elas têm da prática da dança. Elabore com eles o questionário, que pode conter desde informações básicas como nome, idade e sexo, até questões mais complexas, por exemplo, como sentimentos durante a preparação para a prática da dança, durante a dança em si e ao término dela. Os entrevistados também podem apontar mais aspectos, tanto relacionados às estruturas disponíveis para a prática quanto aos profissionais que os assistem. Combine com os estudantes quem serão os entrevistados, o contato que deverão fazer para agendar as entrevistas, como as farão, se gravarão em vídeo ou em áudio e as adaptações para a transcrição, que podem ser feitas em parceria com o professor do componente curricular de

MODERNA

Língua Portuguesa, em uma aula interdisciplinar. Com os resultados, promova um debate para conhecer o perfil dessas pessoas e levantar hipóteses sobre causas e consequências do que apontarem e soluções para os eventuais problemas que forem mencionados. Por fim, conclua a atividade retomando o objetivo inicial das pesquisas (a dança como uma alternativa de atividade física e lazer para pessoas idosas) e os aspectos mais discutidos no conjunto de apresentações, associando-os ao componente curricular de **Educação Física**.

p. 149

BNCC em destaque

- A Competência Específica 1, que, entre outros aspectos, trata do funcionamento da linguagem corporal, é aprimorada, pois os estudantes veem a dança como elemento integrante da Educação Física. Com isso, as habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG103** também são aprimoradas, pois eles compreendem e analisam, de modo mais aprofundado, processos de produção e circulação de discursos na linguagem corporal para, criticamente, interpretar e produzir discursos.
- A Competência Específica 3, que versa sobre o exercício autônomo e colaborativo na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, é aprimorada por meio de aspectos técnicos e científicos entre dança e Educação Física, tratados na página. Isso possibilita aos estudantes protagonizarem futuras atuações sociais por meio do conhecimento adquirido, aspectos descritos nas habilidades **EM13LGG304** e **EM13LGG305**.

- Aborde a importância do estudo da dança e sua relação com o componente de Educação Física. Danças são práticas culturais e corporais, estruturadas por códigos, ritmos e afetividades, que existem nas mais diversas civilizações. Seu estudo permite aos estudantes perceber como os movimentos do corpo podem ser estruturados de maneira a estabelecer formas de comunicação, socialização, criação artística, entre muitos outros aspectos da vida em sociedade.
- Verifique a possibilidade de o professor do componente curricular de **Biologia**, em uma aula interdisciplinar, explorar com a turma alguns dos aspectos apresentados na página, por exemplo, o sistema de neurotransmissores.
- Estudar a dança em seus mais variados aspectos pode ser muito atraente e motivador para os estudantes. Sempre que possível, chame a atenção deles para a relação entre a dança e a Arte, a dança e a saúde e a dança e a sociabilidade.

Montando seu acervo

- Para aprofundar ainda mais os conhecimentos no ensino de dança, o artigo indicado abaixo é uma opção de leitura. Ele traz elementos que buscam fundamentar ensino e prática escolares dessa forma de linguagem.
- RODRIGUES, Izabel C. Ribas; MENDES, Aline Aparecida. Aspectos práticos da dança ministrada nas aulas de Educação Física. *EFDeportes.com*. Buenos Aires, ano 18, n. 189, fev. 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd189/danca-ministrada-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Experimentando o Teatro Jornal

Etapa 3

p. 150 e 151

Inicie essa etapa lendo com os estudantes o texto inicial e esclarecendo possíveis dúvidas. Depois, solicite que organizem uma roda de conversa para debater e decidir as questões relacionadas à divulgação do evento. Decidam se o convite será feito por meio de cartazes a serem espalhados na escola, se o evento será divulgado em redes sociais etc.

Faça a intermediação da conversa quanto à decisão das principais questões das apresentações. Ressalte que é fundamental que as decisões sobre elas sejam combinadas com a coordenação e a direção da escola. Nesse sentido, o roteiro sugerido a seguir tem o intuito de auxiliar nessa condução e pode ser usado como referência para a conversa com os estudantes.

- Qual será o público do evento? Será apresentado apenas à comunidade escolar ou os familiares também serão convidados? Relembre-os de que o número de espectadores depende do espaço onde as apresentações vão ocorrer.

- Onde o evento será realizado? Ao refletir sobre essa questão é importante considerar se o local é coberto ou não. O fato de ser coberto pode contribuir tanto para evitar transtornos causados por questões climáticas no dia da apresentação quanto para que, no caso de haver um cenário, ele possa ser montado com antecedência sem correr o risco de sofrer danos causados por ventos, chuvas e raios solares, por exemplo.

- Em qual data e horário será realizado? Essa decisão tem relação direta com o público da apresentação. Não menos importante, a data deve ser escolhida com antecedência, para que haja tempo suficiente para organizar o evento.

- Serão realizados novos ensaios antes da apresentação? Essa prática pode auxiliar no desenvolvimento das cenas teatrais, permitindo que os estudantes se sintam mais bem preparados. Decidam se vão ocorrer novos ensaios e, em caso positivo, quantos serão necessários. É interessante que pelo menos um ensaio próximo ao dia da apresentação seja realizado.

- No dia do evento, oriente os estudantes a organizar o espaço e os demais elementos necessários para as apresentações, como som, cenário e figurino. No início do evento, os estudantes devem fazer uma breve explicação ao público sobre o Teatro Jornal e as atividades desenvolvidas nesse projeto até o momento (as pesquisas das notícias, as discussões em grupo e a transposição das notícias para o Teatro Jornal). No início de cada apresentação, o grupo deve citar a técnica desenvolvida e referenciar o texto original (a no-

EDIÇÃO

tícia escolhida) de modo a situar os espectadores. Ao final do evento, oriente os estudantes a desmontar o cenário e a organizar e guardar os materiais usados.

- Na aula seguinte às apresentações, promova entre os estudantes a proposta de avaliação e autoavaliação apresentada na página **151**. Na primeira etapa, eles devem responder a três perguntas individuais, a fim de avaliar sua participação e desempenho durante o desenvolvimento do projeto, refletindo sobre suas conquistas, o que não foi satisfatório ao longo do processo e o que pode ser feito para melhorar. Um dos objetivos desse primeiro momento da autoavaliação é estimular o constante engajamento dos estudantes na construção do próprio conhecimento. Ressalte a importância de responder a essas questões com atenção e sinceridade, uma vez que elas podem contribuir para aprimorar o autoconhecimento, auxiliando-os, assim, a superar dificuldades e a atingir melhores resultados em atividades futuras.
- O segundo momento da avaliação traz questões a ser respondidas de maneira coletiva, abrangendo os processos desenvolvidos ao longo das diferentes etapas do projeto. Portanto, é uma etapa essencial, tanto para que os estudantes analisem se os objetivos foram atingidos de maneira satisfatória quanto para que avaliem se as decisões tomadas durante o desenvolvimento do projeto foram adequadas. Entre outras questões, espera-se que eles reflitam a respeito das dificuldades enfrentadas ao longo do processo, conversem sobre como as superaram ou como podem proceder para superá-las nas próximas oportunidades. É importante ainda que dediquem especial atenção às questões **4**, **5** e **6**, que abordam mais especificamente aspectos relacionados a textos noticiosos e às apresentações. Assim, nessas questões, a expectativa é que debatam a respeito da recepção e interpretação do público diante do que foi apresentado, bem como sobre a consciência crítica necessária à interpretação de textos jornalísticos. Procure intermediar o debate incentivando a participação dos estudantes sem, contudo, retirar deles o protagonismo na condução da conversa.
- No terceiro momento, em que retomam a autoavaliação, os estudantes devem responder novamente às perguntas de forma individual. A expectativa é que, após debaterem de modo coletivo o desenvolvimento do projeto, eles possam refletir com maior profundidade e amplitude a respeito da própria participação, tendo a oportunidade de avaliar seu papel enquanto indivíduo que interage coletivamente, analisando e compondo mentalmente atitudes que possam aperfeiçoar essa relação.

Prepare-se para o Enem

1. C

2. E

3. C

4. B

5. D

6. A

7. D

MODERNA

MARIA LUIZA M. ABAURRE

Bacharel em Letras (Português) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Mestre em Letras na área de Teoria Literária pela Unicamp. Membro da banca elaboradora das provas de redação, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa do vestibular da Unicamp (1992, 1993, 1995, 1996). Consultora (língua portuguesa) do Enem/Inep/MEC (2000-2002). Coordenadora de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e de Ensino Médio (língua portuguesa) em escola particular há mais de 18 anos.

MARCELA PONTARA

Licenciada em Letras (Português – Latim) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Membro da banca de correção das provas de redação, língua portuguesa e literatura de língua portuguesa dos vestibulares da Unicamp-SP e da Unesp (seis anos). Professora em escolas particulares de ensino por mais de 20 anos. Assessora de 1º a 4º ciclos do Ensino Fundamental e de Ensino Médio (língua portuguesa) em escola particular desde 2008.

MARIA BERNADETE M. ABAURRE

Licenciada em Letras (Português – Inglês) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Doctor of Philosophy (Ph.D.) pela Universidade Estadual de New York – Buffalo (Doutor em Filosofia, de acordo com equivalência de título estabelecida pela Unicamp). Professora titular (aposentada) do Departamento de Linguística (IEL-Unicamp). Professora colaboradora do Departamento de Linguística (IEL-Unicamp). Coordenadora executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (1988-2002). Consultora (língua portuguesa) do Enem/Inep/MEC (2000-2002).

Editores responsáveis:

ANDRÉ CAMARGO LOPES

Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Atua como professor de Arte em escolas da rede pública de ensino.

MARISA MARTINS SANCHEZ

Licenciada em Letras pelas Faculdades São Judas Tadeu (São Paulo-SP), habilitação: Português/Francês. Professora de Português em escolas públicas e particulares por 11 anos. Editora.

ROBERTA CAPARELLI

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Editora.

MODERNA PLUS

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

COTIDIANO E DIVERSIDADE: LINGUAGENS, ARTE E CORPO EM AÇÃO

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Elaboração de originais:

André Camargo Lopes
Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Atua como professor de Arte em escolas da rede pública de ensino.

Ângela Pereira T. V. Palma
Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professora do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e coordena os cursos de Especialização em Educação Física na Educação Básica presencial e a distância da mesma instituição.

Guiomar G. P. dos Santos Pestana
Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra-RS). Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Metropolitana de Maringá (Unifamma). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como professora em escolas da rede pública de ensino, professora de Arte em cursos de Especialização da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em cursos de formação continuada para professores da rede pública de ensino.

José Augusto V. Palma
Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e chefe do Departamento de Estudos do Movimento Humano da mesma instituição.

José Paulo B. de Oliveira
Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atuou como professor do curso técnico de Arte Dramática do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e em oficinas de Introdução Teatral.

Raquel Teixeira Otsuka
Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como editora de livros didáticos.

Edição de texto: Mônica Franco Jacintho, Marisa Martins Sanchez, Glaucia Amaral, Eliana Bighetti Pinheiro, José Henrique Félix, Millyane Moura, Nanci Ricci
Assistência editorial: Renato da Rocha, Solange Scattolini
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: Otávio dos Santos, Adriano Moreno Barbosa
Capa: Daniel Messias
Foto: WIN-Initiative/Getty Images
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Renata Susana Rechberger, Jayres Gomes
Editoração eletrônica: Estação das Teclas Editorial Ltda-ME
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Luciana Garcia, Nair H. Kayo, Renato Bacci, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Cristina Mota de Barros
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Eliane Monteiro, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Ricardo Rodrigues, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:
- **Scriba Soluções Editoriais**

Projeto e produção editorial: Editora Moderna/Scriba Soluções Editoriais
Edição de texto: Roberta Caparelli, André Camargo Lopes
Assistência editorial: Thaís Nascimento Pettinari
Colaboração técnico-pedagógica: Carla Eugênia Lopardo (Arte)
Gerente de produção editorial: Camila Rumiko Minaki Hoshi
Gerente de arte: André Leandro Silva
Edição de arte: Janaina Oliveira
Pesquisa iconográfica: Alessandra Roberta Arias
Tratamento de imagens: Johannes de Paulo
Preparação de texto: Equipe Scriba
Revisão de texto: Equipe Scriba
Supervisão de editoração eletrônica: Luiz Roberto Lúcio Correa

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

Abaurre, Maria Luiza M.
Moderna plus : linguagens e suas tecnologias / Maria Luiza M. Abaurre, Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre ; editores responsáveis André Camargo Lopes, Marisa Martins Sanchez, Roberta Caparelli. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020. -- (Moderna plus)

Obra em 6 v.
Conteúdo: O mundo é feito de linguagens : leitura, discurso e corpo em movimento -- Entre a tradição e a modernidade : arte popular, literatura e preconceito linguístico -- Cotidiano e diversidade : linguagens, arte e corpo em ação -- Linguagem e comportamento : estilos literários, variação linguística, consumo e contracultura -- O corpo se expressa : ação, drama e a força das palavras -- A linguagem expressa transformações : literatura, cinema, música e esporte

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio) I. Pontara, Marcela. II. Abaurre, Maria Bernadete M. III. Lopes, André Camargo. IV. Sanchez, Marisa Martins. V. Caparelli, Roberta. VI. Título. VII. Série.

20-37549 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Apresentação

Este livro faz parte de uma coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias produzida especialmente para você, jovem estudante do século XXI, que se posiciona criticamente diante da realidade e das transformações que acontecem ao seu redor.

A proposta deste material é desenvolver em um mesmo livro conteúdos de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física para mostrar que o modo como falamos e nos vestimos, os produtos culturais que consumimos, nossos movimentos, entre outros fatores, estão de alguma forma interligados. Afinal, essas diversas linguagens são parte integrante de nossa vida e constituem instrumentos indispensáveis tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber como para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução.

Nesta coleção, optamos por estabelecer a integração dos três componentes por meio das competências específicas de área estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em cada unidade, buscamos desenvolver nos três componentes, de forma prioritária, uma mesma competência. Assim, desejamos mostrar de que maneira os três componentes se integram naquilo que é essencial para que você possa se expressar e ler o mundo: a produção de discursos por meio das linguagens verbal, visual ou corporal.

Nosso desafio, agora, é tornar esse conhecimento tão significativo quanto a presença dessas linguagens em sua vida. Vamos lá?

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

Conheça a coleção

A coleção completa é organizada em seis volumes, e em todos você encontrará conteúdos de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Os volumes podem ser utilizados de modo flexível. O professor vai orientar você nessa utilização.

Todos os volumes estão organizados do modo apresentado a seguir.

CADA VOLUME É ORGANIZADO EM **3** UNIDADES

CADA UNIDADE É SUBDIVIDIDA EM **4** CAPÍTULOS

CADA VOLUME APRESENTA **1** PROJETO INTEGRADOR DIVIDIDO EM **3** ETAPAS

Vale ressaltar que todos os volumes foram estruturados com base nas competências e habilidades descritas na BNCC.

O objetivo deste volume é desenvolver principalmente as **Competências Específicas 1**, **2** e **3**, da área de Linguagens e suas Tecnologias. Com isso, você poderá aprofundar seus conhecimentos relacionados à Literatura e ao uso de recursos estilísticos e à diversidade representada por meio da variação linguística, da Arte indígena, do Teatro, do esporte e de manifestações artísticas produzidas e divulgadas nas periferias. Dessa forma, você poderá ampliar sua participação social, compreendendo como agir de forma crítica, criativa, ética e solidária. Esse estudo se justifica pela relação que estabelece com a BNCC e pelos conhecimentos que podem ser incorporados em seu cotidiano, auxiliando-o a compreender de maneira crítica e ativa a sociedade em que vive.

ABERTURA DE UNIDADE

Cada unidade é iniciada por uma abertura, na qual são apresentados alguns elementos importantes que auxiliam em sua organização.

Em cada abertura, você encontrará um sumário com os capítulos da unidade.

Cada unidade é estruturada em torno de uma competência da BNCC. Além disso, em alguns momentos específicos, são desenvolvidas outras competências e habilidades que enriquecem ainda mais seu aprendizado.

CAPÍTULO

Ao longo dos capítulos, você encontrará:

Seções de produção, como **Universo digital**, **Produção oral** e **Você em ação**.

Seções para aprofundar seus estudos em Arte, como **Encontros com a Arte contemporânea**, **Conhecendo a linguagem** e **Contextos históricos da Arte**.

Boxes com assuntos variados e específicos, como **Sobre o autor**, **Roda de conversa** e **Cuidado com o preconceito**.

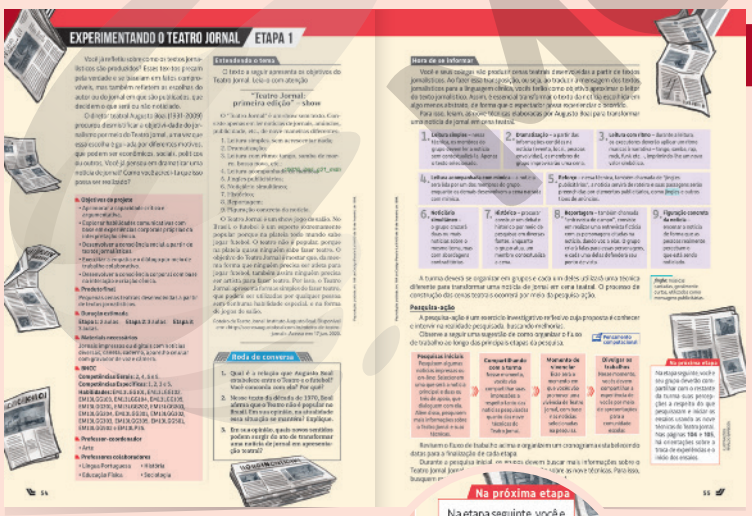
Seções de leitura com textos verbais ou não verbais, como **Leitura** e **Leitura da imagem**.

Sugestões de filmes, livros e *sites* nos boxes **De olho...** e **Montando seu acervo**.

Além disso, cada capítulo apresenta na primeira página os **objetivos** a serem alcançados.

PROJETO INTEGRADOR

O Projeto Integrador é desenvolvido sempre em três etapas, cada uma delas ao final de uma unidade. Em cada etapa do projeto, você e seus colegas realizarão uma parte da produção. Em alguns momentos, vão se organizar para fazer pesquisas, entrevistas, listar os passos do projeto, planejar um cronograma, entre outras estratégias para desenvolver esse trabalho em grupo da melhor maneira possível. Por fim, vocês compartilharão os resultados com a comunidade dentro e fora da escola.



Na primeira etapa, você vai compreender a proposta do projeto, seus objetivos, qual será o produto final, como ele está relacionado com a BNCC e quais componentes curriculares podem ser mobilizados nessa produção.

As etapas são conectadas entre si, e isso fica mais evidente nos quadros **Na próxima etapa** e **Na etapa anterior**.

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

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Ao longo da coleção, há momentos que possibilitam o trabalho com o pensamento computacional a fim de auxiliar você a buscar e a desenvolver estratégias importantes para a solução de problemas.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

Os temas contemporâneos transversais, presentes também na BNCC, auxiliam na integração entre os diferentes componentes curriculares e tornam o estudo mais contextualizado e a aprendizagem mais significativa.

COLETÂNEA DE MÚSICA

Para a coleção completa, há uma coletânea de músicas com o objetivo de auxiliar e enriquecer sua aprendizagem de Música, no componente de Arte.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC

Na abertura de cada unidade, foram indicadas as habilidades e as competências da BNCC desenvolvidas ao longo dos capítulos.
Ao final de cada volume, você encontrará uma lista com o texto completo dessas competências e habilidades.

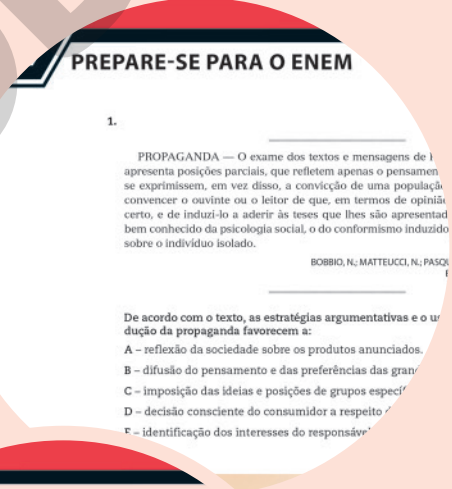
Habilidades e competências da BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

PREPARE-SE PARA O ENEM

Ao final do volume, você encontrará sempre questões do Enem relacionadas aos conteúdos de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.


PREPARE-SE PARA O ENEM

1.

PROPAGANDA — O exame dos textos e mensagens de l
apresenta posições parciais, que refletem apenas o pensamen
se exprimissem, em vez disso, a convicção de uma população
convencer o ouvinte ou o leitor de que, em termos de opiniã
certo, e de induzi-lo a aderir às teses que lhes são apresentad
bem conhecido da psicologia social, o do conformismo induzido
sobre o indivíduo isolado.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQ

De acordo com o texto, as estratégias argumentativas e o u
dução da propaganda favorecem a:

A – reflexão da sociedade sobre os produtos anunciados.
B – difusão do pensamento e das preferências das gran
C – imposição das ideias e posições de grupos especí
D – decisão consciente do consumidor a respeito
E – identificação dos interesses do responsáve

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Essas referências consistem nos materiais que consultamos para elaborar o volume. Para que você possa entender melhor cada referência, elas apresentam um breve comentário.

Referências bibliográficas co

Active Learning Strategies. *Berkeley Center for Teaching & Learning*. Disponível em: <https://teaching.berkeley.edu/active-learning-strategies>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Essa página da Universidade de Berkley, na Califórnia (EUA), apresenta diferentes estratégias para iniciar estudantes e professores em atividades educacionais baseadas em metodologias ativas. Apesar de as informações estarem disponíveis em inglês, os textos são curtos e bastante diretos, facilitando o entendimento do leitor.

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar*: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

Esse livro analisa como as relações de gênero perpassam as práticas corporais, em especial, o esporte. A obra apresenta a ideia de que a prática esportiva é originalmente masculina, pois se relaciona com a virilidade e esforços intensos, mas destaca também a conquista de espaços no mundo esportivo meninas e mulheres, defendendo esse com- nto evolutivo como objeto de ensino da a na escola.

método do Teatro
diversidade de técn
lutas sociais.

BRASIL. Ministério da Educa
Curricular. Versão final. Bras
em: <http://basenacionalcon
em: 11 jun. 2020.

A BNCC é um document
maneira colaborativa, q
vas de aprendizagem. Pa
possam ser alcançadas,
competências e habilida
da Educação Infantil ao
siderando a continuida
diferentes segmento

CAETANO, Fernanda
arte contemporânea
clusão de Curso (
de Uberlândia,

O texto
suair

contextualizada

Lembre-se

Não escreva no livro. Faça todas as atividades no caderno. Este exemplar é reutilizável e deverá ser devolvido em bom estado de conservação no final do ano letivo.

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

MODELO

Sumário

UNIDADE 1 A DIVERSIDADE EXPRESSA POR MEIO DAS LINGUAGENS 10

1. A literatura é uma linguagem 12
Leitura da imagem 12
Da imagem para o texto 13
A linguagem da literatura 16
O poder de explorar sentidos 17
Recursos da linguagem literária: o poder das imagens 18
Comparações: a concretização de emoções 19
Metáforas: a afirmação de semelhanças inusitadas 20
Texto para análise 21
Proposta de produção: miniconto 23

2. Recursos estilísticos: figuras de palavra 24
Figuras de palavra 27
Metonímia 27
Antonomásia 28
Sinédoque 29
Comparação 29
Metáfora 30
Catacrese 31
Sinestesia 32
Texto para análise 33
Proposta de produção: *slogan* 35
Universo digital: remidiação 35

3. Os povos indígenas e a Arte 36
A diversidade na Arte indígena 37
Encontros com a Arte contemporânea: "O que é ser índio para você?" 38
A construção da imagem indígena na Arte brasileira 39
Os indígenas nos traços dos artistas viajantes 40
As primeiras fotografias de indígenas 41
Roda de conversa 41
O indígena romantizado 42
Você em ação 42
O indígena como tema da Arte Moderna brasileira 43
Roda de conversa 43
Construindo um novo olhar 44
Conhecendo a linguagem: Tema, expressão e forma em Arte 45
Você em ação 46
O indígena por ele mesmo 47
Encontros com a Arte contemporânea: Vídeo nas aldeias: formas de narrar a diversidade 48

4. Esporte e sociabilidade 49
A organização esportiva por categorias 50
Você em ação 50
Esportes individuais e esportes coletivos 51

MODERNA

Fundamentos do esporte 51
Roda de conversa 51
Os maiores eventos esportivos 52
Jogos Olímpicos 52
Copa do Mundo de Futebol 52
Esporte como prática inclusiva 53
Você em ação 53

Experimentando o Teatro Jornal: etapa 1 54

UNIDADE 2 **AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E AS RELAÇÕES QUE AS PERMEIAM** 56

5. Entrevista 58
Leitura: *Ataliba Teixeira de Castilho: o linguista libertário,* de Carlos Fioravanti 58
Roda de conversa 63
Entrevista: definição e usos 63
Contexto discursivo 64
Estrutura 65
Linguagem 67
A busca por informações: produção de entrevista 69

6. Relação entre oralidade e escrita 71
Escrita e oralidade 72
A escrita alfabética 72
A dimensão sonora da língua portuguesa 73
Da fala para a escrita: visões ingênuas 74
Características da língua falada e da língua escrita 75
O contínuo dos gêneros 76
Entrevista: um gênero entre a fala e a escrita 77
Texto para análise 80
Proposta de produção: edição de entrevista oral 83

7. Teatro e diversidade 84
Um teatro engajado 85
Roda de conversa 85
Contextos históricos da Arte: Brecht e Piscator: o Teatro épico 86
A formação de um Teatro crítico no Brasil 87
Cantar para resistir 88
Teatro Jornal, uma nova metodologia de criação 89
Teatro do Oprimido 90
Público e atores: uma ação dialógica 91
Você em ação 92
O Teatro Experimental do Negro 93
A construção do negro na dramaturgia brasileira 94
Roda de conversa 94
O negro, o cinema e a teledramaturgia 95
Encontros com a Arte contemporânea: O Teatro contemporâneo brasileiro 96
Você em ação 97

MODERNA

8. O esporte como manifestação dos discursos de diversidade 98
As mulheres no esporte 99
O aumento da participação feminina nos Jogos Olímpicos 100
Roda de conversa 101
O futebol feminino envolvido em polêmicas 102
Uma mudança no ambiente escolar 103
Você em ação 103

Experimentando o Teatro Jornal: etapa 2 104

UNIDADE 3 O USO RESPONSÁVEL E CRÍTICO DAS DIVERSAS LINGUAGENS 106

9. Reportagem de divulgação científica 108
Leitura: *Depois que esse fungo transforma formigas em zumbis, seus corpos explodem*, de Carl Zimmer 108
Reportagem de divulgação científica: definição e usos 110
Contexto discursivo 111
Estrutura 112
Universo digital: criação de *podcast* de ciência 114
Linguagem 116
A explicação de um fenômeno: produção de reportagem de divulgação científica 117

10. Verbos e a descrição de processos 120
Emprego e sentido dos diferentes tempos verbais: modo Indicativo 122
Presente 122
Pretérito 123
Futuro 123
Emprego e sentido dos diferentes tempos verbais: modo Subjuntivo 124
Presente 124
Emprego e sentido do modo Imperativo 126
Os verbos e a descrição de processos em textos de divulgação científica 127
Texto para análise 128
Proposta de produção: infográfico 129

11. Arte e periferia 130
Roda de conversa 130
Sonhar com as mãos 131
Você em ação 131
A produção e o consumo de Arte nas periferias 132
***Hip-hop*: marcas da expressão periférica urbana** 133
Contextos históricos da Arte: Do break *ao* hip-hop *no centro de São Paulo* 134
***Rap*: um grito de protesto** 135
Rappers e a revolução pelos microfones 137
Conhecendo a linguagem: Como se estrutura o canto no rap 138

MODERNA

Analisando o tema recorrente 139
Você em ação 139
O preconceito na Música 140
Uma estética musical em constante transformação 141
Roda de conversa 141
Encontros com a Arte contemporânea: Movimento Música Periférica Brasileira 142
Você em ação 143

12. O corpo na diversidade da dança 144
Os diversos contextos da dança 145
Roda de conversa 145
***Break*: mais que uma dança, uma expressão estética** 145
Roda de conversa 146
A dança como socialização 147
Roda de conversa 147
A dança ao alcance de todos 148
Dança na terceira idade 148
Dança e (d)eficiência 148
A dança na Educação Física 149

Experimentando o Teatro Jornal: etapa 3 150

Prepare-se para o Enem 152
Habilidades e competências da BNCC 155
Referências bibliográficas comentadas 159
Referências bibliográficas complementares comentadas 160

MODERNA

UNIDADE

1

A DIVERSIDADE EXPRESSA POR MEIO DAS LINGUAGENS

1. A literatura é uma linguagem
2. Recursos estilísticos: figuras de palavra
3. Os povos indígenas e a Arte
4. Esporte e sociabilidade

Cada sociedade apresenta um conjunto de regras e de valores. Cada comunidade tem diferentes maneiras de se relacionar com a morte, de celebrar as alegrias, de manifestar sentimentos. Nesta unidade, vamos explorar de que modo as diferentes linguagens contribuem para a expressão do pensar e do sentir e como se revela, por meio delas, a diversidade.

Esta unidade possibilita o trabalho com as competências e habilidades apresentadas abaixo. O texto completo dessas competências e habilidades pode ser encontrado ao final deste volume.

Competências gerais: **1**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7**, **8**, **9** e **10**.

Competência específica condutora: **1.**

1. A literatura é uma linguagem

CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.

CE 2: **LGG201**, **LGG202**.

CE 3: **LGG301**, **LGG302**.

CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**.

LP01, **LP06**, **LP07**, **LP15**, **LP46**, **LP49**, **LP50**, **LP51**, **LP52**, **LP54**

2. Recursos estilísticos: figuras de palavras

CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**, **LGG105**.

CE 2: **LGG201**.

CE 3: **LGG301**.

CE 6: **LGG602**, **LGG603**.

CE 7: **LGG701**, **LGG703**.

LP01, **LP06**, **LP13**, **LP14**, **LP15**, **LP17**, **LP18**, **LP46**, **LP49**, **LP54**

3. Os povos indígenas e a Arte

CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.

CE 2: **LGG201**, **LGG202**, **LGG203**, **LGG204**.

CE 4: **LGG301**.

CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.

CE 7: **LGG701**, **LGG703**, **LGG704**.

LP01, **LP14**, **LP15**, **LP30**, **LP34**

4. Esporte e sociabilidade

CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.

CE 5: **LGG501**, **LGG502**, **LGG503**.

CE 7: **LGG701**, **LGG703**, **LGG704**.

MODERNA

PETER ADAMS/GETTY IMAGES

TUUL & BRUNO MORANDI/GETTY IMAGES

MUHAMMAD WALIYUDDIN/EYEEM/GETTY IMAGES

INDIAPICTURE/GETTY IMAGES

A diversidade expressa em manifestações populares no Brasil, Turquia, Indonésia e Índia respectivamente.

1 A literatura é uma linguagem

Objetivos

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

1. Entender o que é a plurissignificação e como ela se manifesta no texto literário.
2. Reconhecer a diferença entre denotação e conotação.
3. Compreender a importância das metáforas e das comparações.
4. Identificar metáforas e comparações em textos literários.
5. Entender como diferentes recursos linguísticos participam da construção do sentido dos textos literários.

JENS GOERLICH

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

Trabalhadores rurais caminham para o campo ao amanhecer, em Moçambique, 2011.

Leitura da imagem

Não escreva no livro.

1. Observe atentamente a fotografia que abre este capítulo. Faça, no seu caderno, uma breve descrição dos elementos presentes na imagem.

Tome nota

A **fotografia** é uma linguagem e, como acontece em outras linguagens, pode construir diferentes sentidos. Ela dispõe de elementos (cor, luz, foco, ângulo etc.) cuja exploração é responsável pelos efeitos que provocará no observador.

Um conceito importante para a fotografia é o da **profundidade de campo**. Ele diz respeito ao **grau de nitidez** (**foco**) dos elementos que aparecem na imagem. Uma profundidade de campo ampliada é usada para fotografar toda a cena do modo mais nítido possível. Uma profundidade de campo reduzida é utilizada para desfocar (borrar) os elementos mais distantes, mantendo somente os mais próximos (primeiro plano) em foco. Esse recurso cria um efeito chamado de *Bokeh* (do japonês *boke*: borrão, mancha) e ajuda a destacar os elementos mais nítidos, atraindo para eles o olhar do observador.

2. **Uma cor se destaca na fotografia: a tonalidade terrosa, que se estende até o horizonte. Que tipo de sensação essa superposição de cores semelhantes provoca no observador da foto?**

3. **Considerando a definição de profundidade de campo e os elementos que estão em foco na foto, você diria que o autor usou uma profundidade de campo ampliada ou reduzida?**

   ► Qual pode ter sido a intenção associada a essa escolha?

4. **Ivan Lima, conhecido fotógrafo brasileiro, ao comentar o poder da fotografia, disse o seguinte:**

> A fotografia, antes de tudo, é um testemunho. Quando se aponta a câmera para algum objeto ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma história; cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las.
>
> Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/ivan_lima/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

► Observe novamente a foto da abertura. Se ela fosse a primeira cena de um romance, qual poderia ser a história contada nele?

Da imagem para o texto

Não escreva no livro.

Vamos ver como a literatura explora diferentes possibilidades da linguagem. Leia o início do romance *Terra sonâmbula*, do escritor moçambicano Mia Couto (1955-), e responda às questões a seguir.

GUENTERGUNI/GETTY IMAGES

Embondeiros (ou baobás) na savana africana, que fazem parte da paisagem do livro de Mia Couto.

A estrada morta

Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte.

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

MODERNA

Bermas: beiras da estrada, acostamentos.
Embondeiros: baobás; árvores nativas de regiões tropicais da África, que podem viver mais de dois mil anos e costumam ter um tronco gigantesco, ultrapassando, em alguns casos, 10 metros de diâmetro.

A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância. Pelas bermas apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens. Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir.

Um velho e um miúdo vão seguindo pela estrada. Andam bambolentos como se caminhar fosse seu único serviço desde que nasceram. Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. Fogem da guerra, dessa guerra que contaminara toda a sua terra. Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo. Avançam descalços, suas vestes têm a mesma cor do caminho. O velho se chama Tuahir. É magro, parece ter perdido toda a substância. O jovem se chama Muidinga. Caminha à frente desde que saíra do campo de refugiados. Se nota nele um leve coxear, uma perna demorando mais que o passo. Vestígio da doença que, ainda há pouco, o arrastara quase até à morte. Quem o recolhera fora o velho Tuahir, quando todos outros o haviam abandonado. O menino estava já sem estado, os ranhos lhe saíam não do nariz mas de toda a cabeça. O velho teve que lhe ensinar todos os inícios: andar, falar, pensar. Muidinga se meninou outra vez. Esta segunda infância, porém, fora apressada pelos ditados da sobrevivência. Quando iniciaram a viagem já ele se acostumava de cantar, dando vaga a distraídas brincriações. No convívio com a solidão, porém, o canto acabou por migrar de si. Os dois caminheiros condiziam com a estrada, murchos e desesperançados.

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 9-10. (Fragmento).

5. Com base nesses parágrafos, podemos identificar qual será o eixo da história que começa a ser contada pelo narrador. De que tratará essa história?

6. O título do capítulo de *Terra sonâmbula* cria uma imagem surpreendente.

a) Transcreva, em seu caderno, uma passagem do texto que ofereça ao leitor informações para que possa compreender esse título.

b) Coloque-se no lugar do autor do livro *Terra sonâmbula* e procure criar uma hipótese para explicar as razões que o levaram a dar esse título ao capítulo.

c) Converse com seus colegas: eles formularam hipóteses diferentes da sua? Essas hipóteses se apoiam no texto?

Temas contemporâneos transversais: Multiculturalismo

Moçambique: da guerra pela independência à guerra civil

Moçambique é um país do sudeste africano com um histórico de longas guerras. Colônia de Portugal desde o século XVI, para conquistar a sua independência, enfrentou uma luta armada de 1964 a 1975, na qual a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) combateu o exército português.

Em 1974, a Revolução dos Cravos, em Portugal, pôs fim ao regime salazarista sustentado pela política colonial em vigor no país desde 1926. Com isso, Moçambique tornou-se independente no ano seguinte. Samora Machel, do partido único Frelimo, tornou-se presidente e fundou a República Popular de Moçambique.

A partir de 1976, no período pós-independência, a organização Resistência Nacional Moçambicana (Renamo), com o apoio dos ex-colonizadores portugueses, da África do Sul, dos Estados Unidos e de países vizinhos, passou a disputar o poder com a Frelimo, dando início a uma guerra civil que durou até 1992. Quando a paz finalmente chegou, após várias tentativas fracassadas, o saldo dessa guerra que durou dezesseis anos era trágico: mais de um milhão de mortos e milhões de refugiados, além de um país à beira do colapso social e econômico.

JENNY MATTHEWS/ALAMY/FOTOARENA

Vítimas de explosão de minas terrestres na Guerra Civil Moçambicana.

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

MODERNA

7. Releia o parágrafo inicial do texto.

"Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte."

a) O modo como a linguagem é utilizada pelo narrador para apresentar o espaço no qual se encontram as personagens tem o poder de sugerir emoções e sentimentos. Que emoções ou sentimentos podem ser associados a esse trecho do texto?

b) Escolha uma passagem desse trecho e explique de que maneira a linguagem empregada na apresentação do espaço sugere emoções, impressões, sentimentos.

c) Observe que, no trecho, são feitas várias generalizações pelo narrador ("A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas", "o céu se tornara impossível", "os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte"). Como essas generalizações reforçam, para o leitor, a opinião do narrador sobre o espaço e os seres que o habitam?

8. "Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir." Como você interpreta a imagem de um mundo a *desflorir*? O que o narrador pretende dizer com isso?

9. Releia o último parágrafo do trecho transcrito. Nele são apresentadas duas personagens: o velho Tuahir e o menino Muidinga. Como essas personagens são caracterizadas?

► Quando se refere à jornada dessas personagens, o narrador faz uma afirmação. Leia esta passagem a seguir e responda: o que ela sugere sobre o sucesso da viagem? Justifique.

"Andam bambolentos como se caminhar fosse seu único serviço desde que nasceram. Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. [...] Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo."

10. Ainda no último parágrafo, Mia Couto cria duas palavras para melhor caracterizar o espírito de Muidinga quando iniciou a viagem.

a) Que palavras são essas? O que elas significam?

b) Ao longo do caminho, o estado de espírito associado a essas palavras continua a caracterizar o comportamento do menino? Explique.

11. Observe novamente a imagem de abertura deste capítulo. Que passagem do texto você escolheria para "traduzir" essa fotografia em palavras? Transcreva-a em seu caderno.

► Compare o trecho escolhido por você com o de seus colegas. Conversem sobre os motivos que os levaram a escolher cada um desses trechos e que relações vocês perceberam com a imagem de abertura.

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

MODERNA

A linguagem da literatura

A essência da arte literária está na palavra. Usada por poetas e outros escritores em todo o seu potencial significativo e sonoro, a palavra estabelece uma interessante relação entre um autor e seus leitores/ouvintes. Em uma entrevista, ao explicar qual é sua relação com a linguagem, o romancista português António Lobo Antunes (1942-) disse o seguinte.

> O problema da literatura, o meu problema, pelo menos, é como transformar em palavras o que é anterior às palavras, as emoções não são transformadas em palavras, então, todo o teu trabalho é esse. Muitas vezes, consegue-se dizer através de perífrases, porque não há palavra que defina, é impossível definir, traduzir em palavras exatas as emoções. Tens de tentar vesti-las. Você tem de tentar vestir as emoções de palavras, de maneira que o leitor sinta, através da roupa, a carne que está lá, não estando lá. [...]
>
> ANTUNES, António Lobo. *In*: LAGO, Bia Corrêa do. *Umas palavras*: 15 entrevistas memoráveis. Rio de Janeiro: Capivara, 2012. p. 116. (Fragmento).

Segundo Lobo Antunes, o desafio dos escritores é "tentar vestir as emoções de palavras, de maneira que o leitor sinta, através da roupa, a carne que está lá, não estando lá". Para compreender essa imagem, temos de reconhecer as comparações que a construíram. Emoções não podem ser "vestidas"; o que vestimos são roupas. Quando identificamos a aproximação feita entre emoções e roupas, temos condições de reconstruir a imagem criada por Lobo Antunes: escolher as melhores palavras para expressar emoções e sentimentos significa, por meio dessas palavras, permitir que o leitor conclua que há algo a mais a ser identificado, a "carne" (ou seja, as emoções) vestida por elas.

No texto de Lobo Antunes, palavras como *vestir* e *carne* foram usadas em sentido conotativo. O trecho do romance *Terra sonâmbula*, transcrito na abertura deste capítulo, também exemplifica o poder do uso conotativo da linguagem para desenhar cenários, sugerir emoções e desencadear sentimentos: o narrador fala da "estrada morta", da paisagem mestiçada "de tristezas nunca vistas", em "cores que se pegavam à boca", para citar somente alguns exemplos.

Tome nota

O **sentido conotativo** (ou **figurado**) é aquele que as palavras e expressões adquirem em um dado contexto, quando o seu sentido literal é modificado. Nos textos literários, predomina o sentido conotativo, porque são textos com função estética, que desejam produzir um efeito artístico.

Em textos não literários, o que predomina é o **sentido denotativo** (ou **literal**), que têm como finalidade predominante satisfazer a alguma necessidade específica, como informar, convencer etc.

Quando a literatura explora a conotação, como no texto de Mia Couto, estabelece-se uma interessante relação entre leitor e texto. Ao ler um romance ou um poema ou ao ouvir uma história, o leitor/ouvinte precisa reconhecer o significado das palavras e reconstruir os mundos ficcionais que elas descrevem.

O leitor/ouvinte desempenha, portanto, um papel ativo, já que também cria, em sua imaginação, mundos ficcionais correspondentes àqueles propostos nos textos ou vive, na fantasia, experiências semelhantes às descritas.

Tome nota

Quando as palavras assumem diferentes significados nos textos literários, dizemos que ocorre um processo de **plurissignificação**.

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

O poder de explorar sentidos

O uso conotativo da linguagem faz com que as palavras, ao aparecerem em contextos inesperados ou imprevisíveis, ganhem novos significados e produzam interessantes efeitos de sentido. Leia o poema a seguir.

Cai chuva do céu cinzento

Cai chuva do céu cinzento
Que não tem razão de ser.
Até o meu pensamento
Tem chuva nele a escorrer.

Tenho uma grande tristeza
Acrescentada à que sinto.
Quero dizer-ma mas pesa
O quanto comigo minto.

Porque verdadeiramente
Não sei se estou triste ou não,
E a chuva cai levemente
(Porque Verlaine consente)
Dentro do meu coração.

PESSOA, Fernando. *Poesias inéditas* (1930-1935). Lisboa: Ática, 1955 (imp. 1990). Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/4289>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Se julgar interessante, converse com os estudantes sobre quem foi Verlaine. Paul Marie Auguste Verlaine (1844-1896) foi considerado, por muitos, o príncipe dos poetas. Com uma obra sincera e comovente, expressão de um lirismo que explorava a musicalidade das palavras, foi um dos grandes mestres do Simbolismo francês. Sua influência na obra de poetas portugueses como Camilo Peçanha e Fernando Pessoa é inegável. O poema aqui apresentado estabelece uma relação de intertextualidade bastante evidente com outro, de Verlaine, que pode ser encontrado no seguinte *link*, em versão traduzida para o português: <http://www.nicoladavid.com/literatura/paul-verlaine/chove-em-meu-corao>. Acesso em: 15 maio 2020.

No primeiro verso do poema de Fernando Pessoa (1888-1935), o eu lírico fala sobre um dia de chuva. A informação sobre a cor do céu é suficiente para o leitor reconhecer que as características associadas a um dia de chuva são reais: o céu costuma ficar cinzento quando chove. O segundo verso, porém, traz uma nova informação que deve provocar um certo estranhamento: não há motivo para o céu estar cinzento. Ora, se o motivo não é se tratar de um dia de chuva, o que fez com que o céu ficasse cinzento?

Essa pergunta é respondida pela leitura do terceiro e quarto versos: o eu lírico está triste ("Até o meu pensamento / Tem chuva nele a escorrer"). O que não tem motivo, portanto, é a chuva "do pensamento" (em outras palavras: a tristeza do eu lírico), talvez desencadeada pelo dia cinzento. Nas estrofes seguintes, o tema da tristeza permanece associado à chuva, que, além de chover no pensamento, chove também no coração do eu lírico ("E a chuva cai levemente / [...] / Dentro do meu coração").

Esse poema de Fernando Pessoa ilustra a atribuição de diferentes sentidos a uma mesma palavra (no caso, *chuva*) em textos literários. O eu lírico começa falando de um dia de chuva real para, em seguida, falar de uma chuva que deve ser entendida como sinônimo de tristeza.

Tome nota

Eu lírico ou **eu poemático** é o "eu" que fala na poesia. Seu equivalente, nos textos em prosa, é o **narrador**.

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

MODENA

Recursos da linguagem literária: o poder das imagens

Os escritores recorrem às palavras para, por meio delas, criar imagens e mundos ficcionais. Os leitores devem reconhecer e reelaborar essas imagens para construírem, na sua imaginação, os mundos ficcionais apresentados nos textos literários.

Consultado por um jovem sobre a qualidade dos poemas que escrevia, o escritor austríaco Rainer Maria Rilke (1875-1926) lhe deu alguns conselhos em forma de cartas. Na primeira delas, explicitou um procedimento que está na raiz da criação literária.

> Aproxime-se [...] da natureza. Depois procure, como se fosse o primeiro homem, dizer o que vê, vive, ama e perde. [...] Utilize, para se exprimir, as coisas de seu ambiente, as imagens de seus sonhos e os objetos de suas lembranças. Se a própria existência cotidiana lhe parecer pobre, não a acuse. Acuse a si mesmo, diga consigo que não é bastante poeta para extrair as suas riquezas. Para o criador, com efeito, não há pobreza nem lugar mesquinho e indiferente. [...] Uma obra de arte é boa quando nasceu por necessidade. Nesse caráter de origem está o seu critério — o único existente.
>
> RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta e A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke*. Tradução de Paulo Rónai e Cecília Meireles. 2. ed. revista. São Paulo: Globo, 2003. (Fragmento).

Como ensina Rilke, a literatura propõe aos leitores um "novo olhar" para coisas, acontecimentos e sentimentos conhecidos.

O desafio a ser enfrentado por autores literários pode ser resumido pela seguinte pergunta: como caracterizar um "novo" olhar para algo que existe há muito tempo ou que é muito familiar? A resposta, mais uma vez, está na linguagem. Observe estes versos da escritora Adélia Prado (1935-).

Explicação de poesia sem ninguém pedir

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessa a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida,
virou só sentimento.

A expressão *trem de ferro* foi grafada com hífen no original, embora não devesse receber esse sinal.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

© SUCCESSION PABLO PICASSO / AUTVIS, BRASIL, 2020 – COLEÇÃO PARTICULAR

O pequeno buquê, de Pablo Picasso, 1958. Litografia colorida, 15,25 × 18,75 cm. Nessa obra, a beleza se equilibra em algo bastante cotidiano, representado com economia de cores e traços. E prova como a beleza pode mesmo estar nas coisas mais simples.

No poema, o significado de *trem de ferro* vai além da sua descrição funcional ("coisa mecânica"): ele representa as chegadas e partidas, traz ou leva pessoas de quem gostamos muito e, assim, "atravessa" a vida das pessoas, transforma-se em sentimento.

A imagem final do poema revela a sensibilidade que marca o olhar da artista e lhe dá condições para reconhecer, no mundo à sua volta, a beleza presente nas coisas mais simples. Encontrando as palavras adequadas, ela registra no texto a beleza que reconheceu e propõe ao leitor que percorra o mesmo caminho.

De certa forma, podemos concluir que a literatura cria as condições para que também nós, leitores, olhemos de modo inovador para o mundo e, ao fazer isso, reconheçamos uma beleza que, à primeira vista, não parecia estar ali.

O poder de sugestão e evocação do texto literário depende da habilidade do escritor de escolher as palavras capazes de "desenhar", para seus leitores, uma série de imagens. Por meio da decodificação dessas imagens, o leitor constrói, na sua imaginação, uma representação dos mundos ficcionais apresentados nos textos.

MODERNA

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

Observe como o texto, a seguir, do físico e romancista Alan Lightman (1948-) consegue, por meio de imagens, sugerir cenários ficcionais que podem ser "habitados" por todos nós.

15 de maio de 1905

Imagine um mundo em que não há tempo. Somente imagens.

Uma criança, à beira do mar, enfeitiçada pela primeira visão que tem do oceano. [...] Um barco na água, à noite, suas luzes tênues na distância, como uma pequena luz vermelha no céu negro. [...] Uma jovem em um banco, lendo uma carta, lágrimas de contentamento em seus olhos verdes. [...] Luz do sol, em ângulos abertos, rompendo uma janela no fim da tarde. [...] O primeiro beijo. Planetas no espaço, oceanos, silêncio. Uma gota d'água na janela. Uma corda enrolada. Uma vassoura amarela.

LIGHTMAN, Alan. *Sonhos de Einstein*. Tradução de Marcelo Levy. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Fragmento).

No texto, não há acontecimentos, apenas a enumeração de diferentes cenas. A primeira imagem desperta, no leitor, várias sensações que podem ser imediatamente associadas à figura daquela criança que contempla o oceano pela primeira vez. Dessa forma, as cenas descritas "alimentam" nossa imaginação e nos transportam para dentro do mundo ficcional construído pelo texto.

Comparações: a concretização de emoções

As comparações são um importante recurso do texto literário. Por meio delas, os escritores procuram traduzir certas emoções, certos modos de ver e sentir. Observe o poema de e. e. cummings (1894-1962).

O poeta e. e. cummings não admitia o uso de maiúsculas em seu nome nem o espaçamento após os sinais de pontuação. É interessante comentar isso com os estudantes.

nalgum lugar em que eu nunca estive,alegremente além
de qualquer experiência,teus olhos têm o seu silêncio:
no teu gesto mais frágil há coisas que me encerram,
ou que eu não ouso tocar porque estão demasiado perto

teu mais ligeiro olhar facilmente me descerra
embora **eu tenha me fechado como dedos**,nalgum lugar
me abres sempre pétala por pétala como a Primavera abre
(tocando sutilmente,misteriosamente) **a sua primeira rosa**

ou se quiseres me ver fechado,eu e
minha vida nos fecharemos belamente,de repente,
assim como o coração desta flor imagina
a neve cuidadosamente descendo em toda a parte;

nada que eu possa perceber neste universo iguala
o poder de tua imensa fragilidade:cuja textura
compele-me com a cor de seus continentes,
restituindo a morte e o sempre cada vez que respira
(não sei dizer o que há em ti que fecha
e abre;só uma parte de mim compreende que a
voz dos teus olhos é mais profunda que todas as rosas)
ninguém,nem mesmo a chuva,tem mãos tão pequenas

CUMMINGS, e. e. *Poem(a)s*. Tradução de Augusto de Campos. São Paulo: Francisco Alvim, 1999.

Encerrar: guardar, conter.
Descerrar: abrir.

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

MODERNA

Na primeira **comparação**, presente na segunda estrofe, acompanhamos o processo desencadeado quando a pessoa amada olha para o eu lírico. Ele, que tentara se proteger, fechando-se "como dedos" (imagine um punho cerrado), vê suas máscaras caírem e se encontra revelado, despido, sem qualquer tipo de proteção.

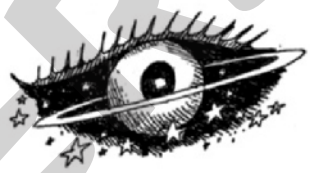
A segunda imagem aproxima o toque sutil da primavera, que abre misteriosamente a sua primeira rosa, e o olhar da pessoa amada. Essa comparação nos ajuda a compreender um sentimento familiar aos apaixonados: o olhar da pessoa amada desencadeia, na pessoa a quem ama, um processo de desabrochamento, semelhante ao que ocorre com uma flor ainda em botão. O que se pretendia guardar, como o que se esconde dentro de dedos cerrados, abre-se, é revelado para o mundo.

O poema de José Paulo Paes (1926-1998), a seguir, ilustra como o poder da linguagem de promover aproximações e explicitar semelhanças torna possível definir um sentimento tão complexo como o amor.

Madrigal

Meu amor é simples, Dora,
Como a água e o pão.

Como o céu refletido
Nas pupilas de um cão.



GUAZZELLI

PAES, José Paulo. Madrigal. *In*: ARRIGUCCI JR., Davi (sel.). *Melhores poemas:* José Paulo Paes. São Paulo: Global, 2003.

Tome nota

Madrigal é uma composição poética breve que exprime um pensamento fino, terno ou galante. Surgiu no século XIV, no norte da Itália, e destinava-se quase sempre a ser musicado. Ainda hoje, muitos poetas escrevem madrigais.

Para definir o seu amor por Dora, o eu lírico recorre à semelhança entre esse sentimento e dois alimentos vitais para os seres humanos: o pão e a água. Nessa **comparação**, a aproximação entre o amor, o pão e a água sugere que esse sentimento é tão essencial para o eu lírico quanto os alimentos mais básicos.

A segunda comparação presente no poema reforça a ideia de simplicidade do amor. Um cão, ao olhar para o céu, não interpreta o que vê. Além disso, a comparação entre o amor e a imagem do céu refletido nos olhos do cão (símbolo, talvez, da fidelidade) estabelece uma ponte entre o que é pequeno/particular (os seres humanos, os alimentos) e algo grande/universal (o céu).

Metáforas: a afirmação de semelhanças inusitadas

Um outro recurso linguístico que explora as possibilidades criativas da linguagem são as metáforas.

Em grego, o termo *metaphorá* significa mudança, transposição. Na origem das metáforas, portanto, existe um processo de substituição: aproximam-se dois elementos que, em um contexto específico, guardam alguma relação de semelhança, transferindo-se, para um deles, características do outro. Dito assim, parece complicado, mas não é. Observe o seguinte poema de Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004).

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

LOUIS MONIER/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES

Sophia de Mello Breyner Andresen é um dos grandes nomes da poesia contemporânea em Portugal e célebre por seus poemas sobre o mar. Foi a primeira mulher a receber, em 1999, o prêmio literário Camões, o mais importante da língua portuguesa. Foto de 1988, na França.

Novembro

A respiração de Novembro verde e fria
Incha os cedros azuis e as trepadeiras
E o vento inquieta com longínquos desastres
A folhagem cerrada das roseiras.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Obra poética III*. Portugal: Editorial Caminho, 1997. p. 41.

É evidente que um mês não "respira". No entanto, o eu lírico do poema fala da "respiração verde e fria" de novembro. Para entender o que a autora pretendeu representar com essa metáfora, devemos saber que Sophia Andresen era uma escritora portuguesa e que, na Europa, o inverno começa no final do mês de setembro.

Os meses de frio intenso, como novembro, podem fazer com que a respiração das pessoas se torne visível (uma "fumacinha" branca). Com a **metáfora** da "respiração de Novembro", Sophia torna mais concreta para o leitor a ideia do ar gelado que desfolha as árvores, destruindo a vida.

Texto para análise

Não escreva no livro

As questões de 1 a 5 referem-se ao miniconto de Leonardo Sakamoto (1977-).

Ele sabia ler a chuva. E escrevia pela enxada. Sua tristeza eram as mãos, feridas pela necessidade. Por nunca ter segurado um lápis, fez o impossível para seu menino. Na hora da foto de formatura, plantou fundo as mãos nos bolsos da calça surrada, com medo de envergonhar o filho doutor. Com carinho, o rapaz as colheu, abriu feito palma de flor e desferiu longo beijo. Desde então, Emanuel sorri quando olha para elas.

SAKAMOTO, Leonardo. *Pequenos contos para começar o dia*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 61.

GUAZZELLI

1. Nesse miniconto, há pouquíssimos fatos ou elementos narrativos. Se você fosse falar sobre ele a outra pessoa, como descreveria a história apresentada?

► O texto foi estruturado a partir de três momentos relacionados à história das duas personagens (pai e filho). Quais são esses momentos?

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

MODERNA

2. Ao longo do texto, Emanuel é caracterizado de forma indireta por meio de imagens sugestivas. Transcreva-as em seu caderno.

► Que informações sobre a personagem (origem, formação, ofício etc.) essas imagens permitem inferir? Justifique.

Lembre-se

Campo semântico é uma área de significação associada a um grupo de palavras.

3. O autor, por meio da escolha de alguns termos, explora dois campos semânticos: o da educação formal e o da agricultura. Transcreva em seu caderno três trechos que exemplifiquem como a escolha das palavras atua na construção do sentido metafórico do texto.

► Reescreva esses trechos de forma a explicitar o sentido denotativo de cada um deles.

4. As mãos do pai e o que elas simbolizam são o eixo sobre o qual se estrutura o miniconto. Como Emanuel via as próprias mãos e como se sentia em relação a elas antes da formatura do filho?

a) O que as mãos do pai significam para o filho? Como isso é sugerido no texto?

b) Depois da atitude do filho, o pai continua a ver as próprias mãos da mesma maneira? Explique.

5. O texto oscila entre dois universos distintos: o do conhecimento formal e o da sabedoria adquirida ao longo da vida. Essa oscilação é criada pelo uso metafórico de diferentes termos (verbos, substantivos, advérbios). Por que essa estratégia é importante para tematizar a relação entre pai e filho?

► O que as escolhas lexicais feitas pelo autor do miniconto permitem concluir sobre a importância da linguagem em textos literários?

► O livro ***Seis propostas para o próximo milênio***, do escritor italiano Italo Calvino (1923-1985), reúne conferências sobre a literatura e sobre as qualidades que ele considerava essenciais em um texto literário: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. Leia o trecho e responda às questões 6 e 7.

> [...] O êxito do escritor, tanto em prosa quanto em verso, está na felicidade da expressão verbal, que em alguns casos pode realizar-se por meio de uma fulguração repentina, mas que em regra geral implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de significado. Estou convencido de que escrever prosa em nada difere do escrever poesia; em ambos os casos, trata-se da busca de uma expressão necessária, única, densa, concisa, memorável. [...]
>
> CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 61. (Fragmento).

***Mot juste*:** palavra certa, termo adequado.

6. Como você leu, o trecho trata da rapidez (concisão) como aspecto importante a ser explorado por um escritor.

a) Que relação pode ser estabelecida entre esse trecho e os conceitos aprendidos neste capítulo?

b) Como você interpreta a afirmação de Calvino de que a busca pelo uso preciso e expressivo da linguagem no texto literário "em regra geral implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis"?

c) O que você supõe que o autor pretendia dizer sobre como essa busca se realiza na maior parte dos casos?

7. Releia o trecho de *Terra sonâmbula*, reproduzido no início deste capítulo, e compare-o ao miniconto analisado nas questões de 1 a 5. Considerando as reflexões feitas ao longo do capítulo e os aspectos analisados em cada um desses textos, você diria que Mia Couto e Leonardo Sakamoto obtêm, como escritores, o êxito a que se refere Calvino no trecho apresentado na questão anterior? Por quê?

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

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Proposta de produção: miniconto

Não escreva no livro.

Agora é a sua vez: crie um **miniconto** em que o trabalho com a linguagem literária seja evidente. Ele deverá ser publicado em um *blog* literário que tenha jovens como público-alvo. Parta de alguma das seguintes situações ou acontecimentos: um encontro ou reencontro marcante, um acontecimento que transforma a vida de alguém, uma história de amor (com final feliz ou não).

Ao escrever o miniconto, faça uso da linguagem figurada e crie imagens sugestivas por meio de metáforas e/ou comparações. Durante o processo de criação, elaboração e revisão do seu texto, lembre-se da importância da reação que pretende provocar no seu leitor e da concisão que deve caracterizar os minicontos (sugestão: não ultrapasse 100 palavras).

Montando seu acervo

Como você viu ao longo deste capítulo, em diferentes manifestações artístico-literárias, poetas e outros escritores usam a linguagem de forma a explorar seu potencial expressivo com a intenção de produzir interessantes efeitos de sentido.

Para conhecer um pouco mais sobre esse uso da linguagem e ampliar seu repertório pessoal, seguem algumas possibilidades.

- Buscar livros, revistas e perfis nas redes sociais que permitam entrar em contato com a produção de escritores contemporâneos para avaliar o investimento que fazem nos recursos expressivos da linguagem. Sugestões: Tânia Tomé (1981-), Hera de Jesus (1989-) e Luís Carlos Patraquim (1953-), moçambicanos; Ana Paula Tavares (1952-), Maria Alexandre Dáskalos (1957-), Jorge Arrimar (1953-) e Ondjaki (1977-), angolanos; Sophia de Mello Breyner Andresen (1919-2004), António Vilhena (1960-), Gonçalo M. Tavares (1970-), portugueses; Ana Martins Marques (1977-), Conceição Evaristo (1946-), Alice Ruiz (1946-), Fabrício Carpinejar (1972-) e Fabrício Corsaletti (1978-), brasileiros.
- Pesquisar *sites*/páginas (confiáveis) com informações sobre novos autores que ganharam espaço nas redes sociais com textos que exploram os recursos expressivos e a combinação de diferentes linguagens, procurando conhecer suas obras.

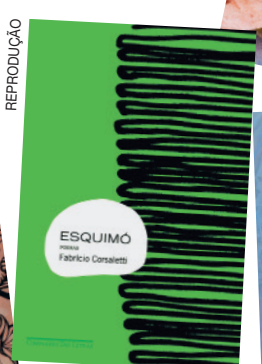
REPRODUÇÃO

REPRODUÇÃO

REPRODUÇÃO

REPRODUÇÃO

REPRODUÇÃO



REPRODUÇÃO

REPRODUÇÃO

Estas capas de livro são algumas das obras dos autores citados no boxe.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

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

MODERNA

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

2 Recursos estilísticos: figuras de palavra

Objetivos

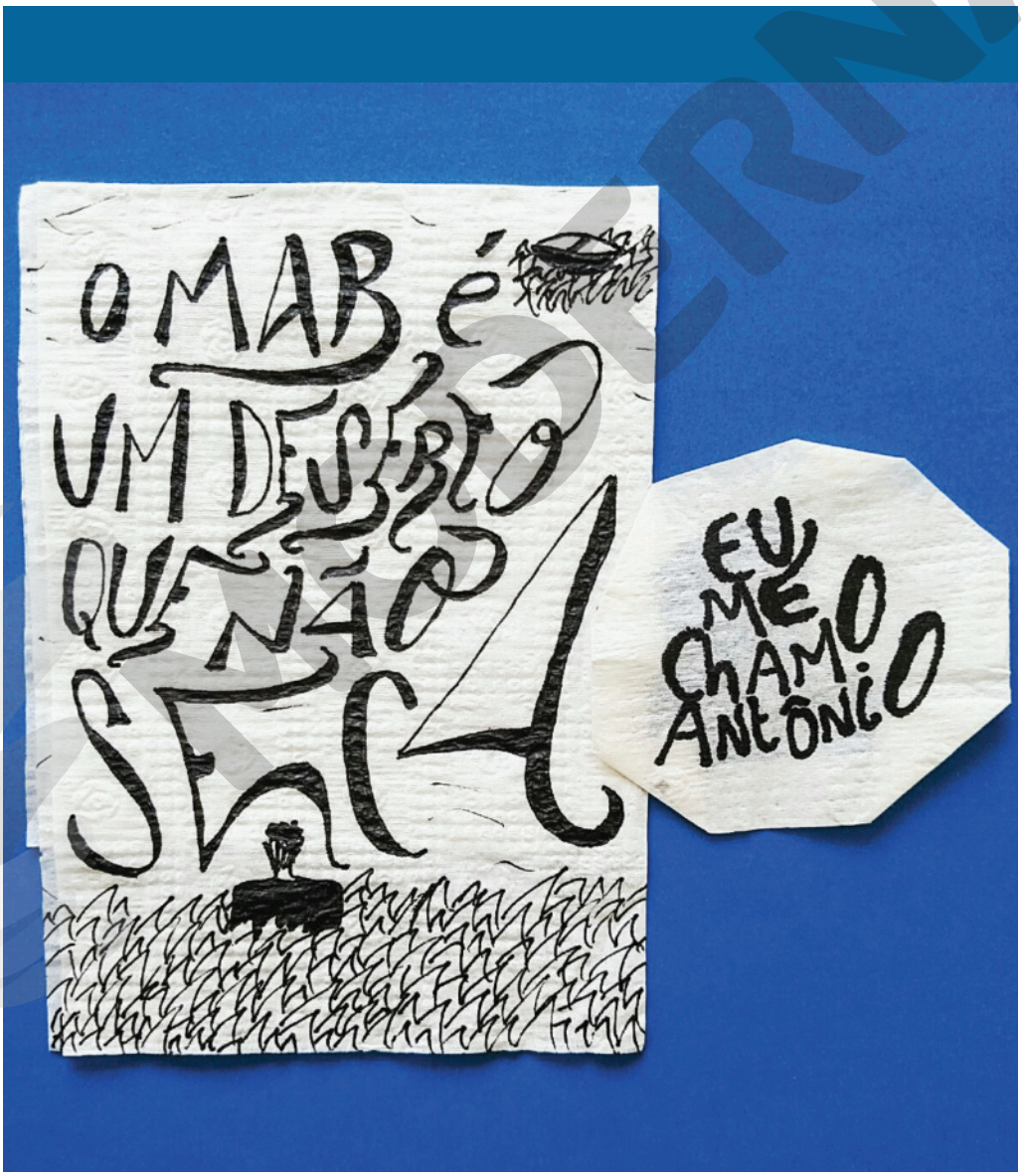
1. Compreender o que são figuras de linguagem.
2. Entender por que o uso das figuras de linguagem revela um trabalho com estilo.
3. Identificar ocorrências de figuras de palavra em textos de diferentes gêneros.
4. Explicar como essas figuras atuam na criação de efeitos de sentido.
5. Recorrer a figuras de palavra para criar efeitos de sentido no momento da produção de texto.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Não escreva no livro.

Leia atentamente este poema visual e o texto em que seu autor, Pedro Gabriel, explica como começou a escrever poemas em guardanapos de papel e trata da sua relação com a produção literária. Depois, responda às questões de 1 a 4.

EUMECHAMOANTONIO



GABRIEL, Pedro. *Eu me chamo Antônio*. Disponível em: <https://eumechamoantonio.tumblr.com/image/123889335260>. Acesso em: 26 abr. 2020.

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

O verso dos guardanapos

[...]

A primeira vez que eu vi sentido nas palavras foi aos 12 anos, na escola. Foi uma homenagem às ilhas de Cabo Verde, o arquipélago africano onde passei boa parte da minha infância. Desde então, sempre tive cadernetas para anotar toda e qualquer ideia que me viesse à cabeça. Tenho o hábito de não deixar as ideias escaparem.

Agora, o primeiro guardanapo que eu me lembro de ter tido a sensação de que era aquilo que me fazia bem, que fazia sentido, que me motivava a querer dizer algo, nasceu no final de 2012. Eu tinha o hábito de sempre andar com um caderninho de bolso pra lá e pra cá, mas naquele dia eu esqueci o tal caderno em casa e as ideias estavam pulsando na minha cabeça. Eu precisava anotá-las em algum lugar. O jeito foi parar no balcão do Café Lamas — um bar que ficava no meio do caminho entre o ponto do ônibus e o meu apartamento —, pegar uma pilha de guardanapos em branco e começar a rabiscar coisas de forma espontânea, sem nenhuma pretensão.

Mas meu trabalho não envolve unicamente a escrita. Ele é um casamento da palavra e da imagem. [...]

[...]

No meu caso, eu não me limito a uma forma de expressão. Tanto que o universo que eu criei para o personagem Antônio mistura várias experiências diferentes: gráficas, sonoras, analógicas, digitais. A ideia inicial sempre foi a escrita de um romance. Mas não um romance só em prosa. Penso em misturar prosa com ilustração, uma espécie de *graphic novel* com recortes, colagens, poemas soltos. Enfim, uma tradução física do meu mundo de referências. O que escrevo e desenho dentro do mundo do *Eu me chamo Antônio* são fragmentos de uma história maior, de um romance que ainda será escrito. A primeira frase que coloquei no Facebook (e que continua até hoje no meu perfil) é "Antônio é o personagem de um romance que está sendo vivido, escrito". Essa descrição resume bem o universo do meu trabalho.

Eu não criei o *Eu me chamo Antônio* para a internet. O livro não nasceu no Facebook. Nasceu de uma necessidade de quebrar minha timidez, romper meu silêncio. Antônio, o personagem, nasce no meio disso tudo, de forma espontânea, logo, sincera. Os meus livros traduzem o conceito que eu criei primeiramente na minha cabeça; em seguida, no balcão do Café Lamas e, por fim, nas redes sociais. Talvez o principal desafio tenha sido provar que o *Eu me chamo Antônio* não era apenas uma ideia para a internet ou uma página bonitinha para ganhar *likes* e compartilhamentos. O conceito vai muito além. O livro comprovou que meus leitores também me acompanharam nas prateleiras. Isso mostra que o mais importante sempre será o conteúdo, não a plataforma.

GABRIEL, Pedro. *O verso dos guardanapos*. Disponível em: <https://www.facebook.com/eumechamoantonio/>. Acesso em: 26 abr. 2020. (Fragmento).

Sobre o autor

LEO AVERSA

Pedro Gabriel, em 2009.

Pedro Antônio Gabriel Anhorn (1984-), filho de pai suíço e mãe brasileira, nasceu em N'Djamena, capital do Chade (África). Alfabetizado em francês, chegou ao Brasil com 12 anos e precisou dominar uma língua com a qual havia tido pouco contato. O autor diz que seus versos são uma volta à língua materna e seus desenhos, um retorno à infância no continente africano.

"Transformei esse distanciamento em palavras, em desenhos. Por isso escrevo tanto sobre saudade. Por isso rabisco tanto o silêncio." Começou a divulgar seus "guardanapos" em uma rede social, no final de 2012, em uma página intitulada *Eu me chamo Antônio*. Hoje, com três livros publicados, tem mais de 2 milhões de seguidores no Facebook e no Instagram e já produziu mais de 2 mil "guardanapos" literários.

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

MODERNA

1. **O escritor Pedro Gabriel produz poemas visuais em um suporte inusitado: guardanapos de papel. Ao falar sobre o seu envolvimento com as palavras, ele resgata um episódio da infância. Qual foi esse episódio e por que ele marcou o escritor?**

   ► De que maneira esse episódio se relaciona à decisão de usar guardanapos de papel para as suas criações?

2. **Pedro Gabriel revela, em seu depoimento, que a sua produção não se limita a uma forma única de expressão. Explique.**

   a) Embora tenha feito grande sucesso nas redes sociais, o autor afirma: "Eu não criei o *Eu me chamo Antônio* para a internet". O que explica a criação da personagem Antônio?

   b) Qual era o projeto de Pedro Gabriel para seus textos? Qual é a importância que ele atribui às plataformas digitais?

   c) Como leitor, você se interessou por textos literários postados em redes sociais e, mais tarde, procurou algum livro escrito por seu autor ou autora? Qual(is)?

3. **"Meu trabalho não envolve unicamente a escrita. Ele é um casamento da palavra e da imagem." No poema visual reproduzido na página anterior, o autor constrói uma imagem verbal para definir o mar. Qual é essa imagem?**

   ► Observe os elementos visuais que Pedro Gabriel associou à definição de mar. De que modo eles dialogam com as palavras utilizadas na definição proposta por ele?

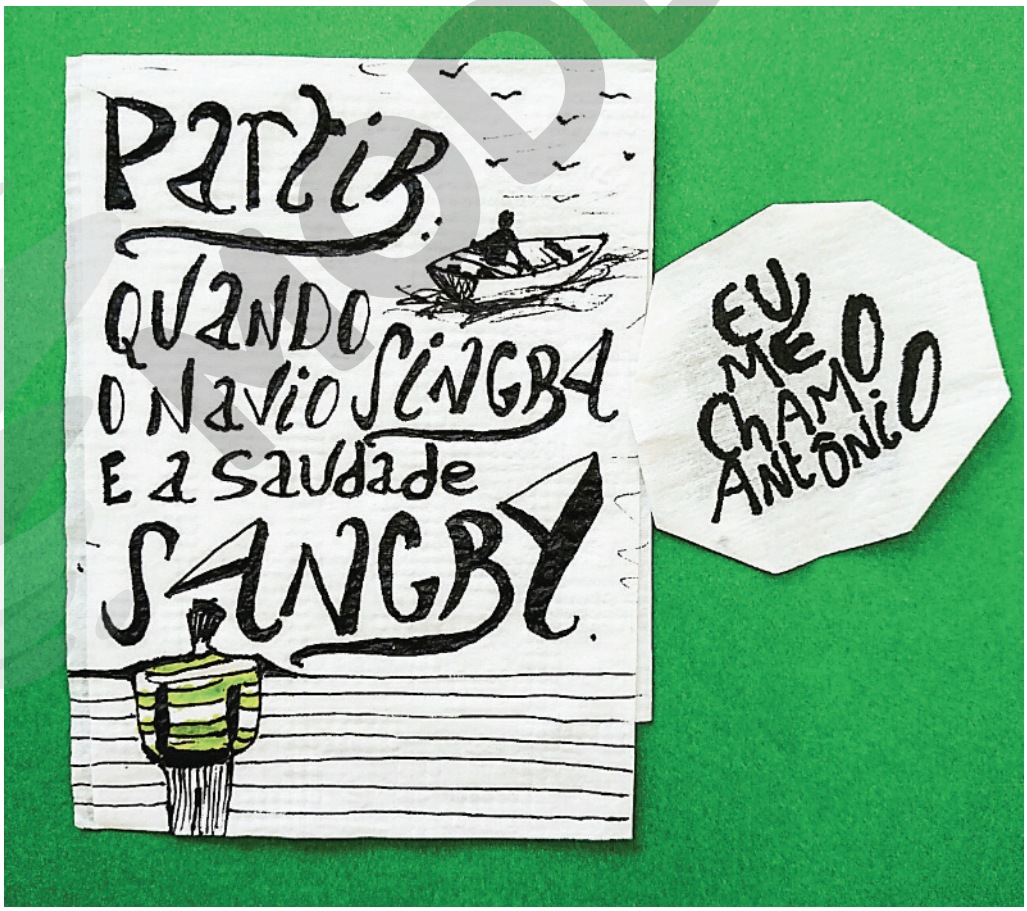
4. **Se levarmos em conta a realidade, podemos afirmar que a imagem verbal criada é contraditória. Explique.**

   ► Para que a contradição deixe de existir, como o leitor deve interpretar essa imagem?

Considere, agora, outro poema visual do mesmo autor. Depois responda às questões de 5 a 8.

Não escreva no livro.

EUMECHAMOANTONIO



GABRIEL, Pedro. *Eu me chamo Antônio*. Disponível em: <https://eumechamoantonio.tumblr.com/image/124524647835>. Acesso em: 26 abr. 2020.

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

5. **Mais uma vez, uma definição está na base do poema visual. Nesse caso, o que está sendo definido?**

   ► Que elementos não verbais podem ser identificados no poema?

6. **Nos dois poemas, Pedro Gabriel recorre a diferentes procedimentos para elaborar as definições dos termos *mar* e *partir*. Qual é a diferença entre os dois procedimentos?**

7. **Considere a seguinte imagem do segundo poema: "a saudade sangra". De que modo ela deve ser entendida pelo leitor?**

8. **Qual é a importância da criação de imagens para a construção dos poemas visuais de Pedro Gabriel?**

9. **"O universo que eu criei para o personagem Antônio mistura várias experiências diferentes: gráficas, sonoras, analógicas, digitais", afirma Pedro Gabriel em seu depoimento biográfico. Quais dessas experiências podem ser reconhecidas nos dois poemas visuais que acabou de ler? Justifique.**

A linguagem não tem uma existência em si, desvinculada do seu uso. Ela é uma atividade humana. Por esse motivo, podemos manipulá-la em função de objetivos específicos: comunicar-nos, expressar emoções, impressionar, persuadir etc. Para que esses objetivos possam ser alcançados, precisamos aprender a utilizar recursos que criem efeitos de sentido variados. Para produzir certos efeitos, utilizamos as **figuras de linguagem**.

Tome nota

Figuras de linguagem são recursos estilísticos utilizados no nível dos sons, das palavras, das estruturas sintáticas ou do significado para dar maior valor expressivo à linguagem.

Além das figuras de linguagem utilizadas nos poemas visuais que você acabou de ler, o escritor Pedro Gabriel, em seu depoimento biográfico, retoma esse recurso estilístico para falar sobre os poetas. Observe.

> [...] Se os poetas fossem bichos, sem dúvida alguma, seriam girafas: esses seres que vivem com as patas no chão e a cabeça nas nuvens. Ou seja, esses seres que viajam, voam, mas mantêm sempre raízes. A infância é a minha raiz mais firme.
>
> GABRIEL, Pedro. O verso dos guardanapos. Disponível em: <https://www.facebook.com/eumechamoantonio/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

Para ele, poetas são seres cuja imaginação os tira do chão, mas precisam de raízes para se manterem ancorados. Quando sugere que poetas seriam *girafas* e afirma que a infância é sua *raiz mais firme*, Pedro Gabriel faz uso de imagens que traduzem, expressivamente, seu olhar para a infância e para a poesia. Neste capítulo, você conhecerá alguns dos recursos estilísticos cuja construção se dá pelo investimento nas palavras e que dão origem a criações verbais como essas.

Figuras de palavra

Quando usamos uma palavra em um contexto pouco esperado, ela pode adquirir um novo sentido. Alguns deslocamentos de contexto são tão frequentes na língua que passaram a ser reconhecidos como recursos de estilo chamados de **figuras de palavra**.

Metonímia

A **metonímia** ocorre quando uma palavra é utilizada em lugar de outra, para designar algo que mantém uma relação de "proximidade" (contiguidade) com o referente da palavra substituída.

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

MODERNA

Há várias situações em que isso pode ocorrer. Algumas das relações que levam a um uso metonímico de alguma palavra ou expressão ocorrem quando se toma:

- a parte pelo todo: *Muitas **mãos** foram responsáveis pela construção de Brasília.*
- o continente pelo conteúdo: *João é bom de **garfo**.*
- o autor pela obra: *Sempre que tenho alguma dúvida, recorro ao **Houaiss**.*
- a marca pelo produto: *Você me empresta o **durex**?*

No poema a seguir, a escritora afro-brasileira Conceição Evaristo recorre a metonímias para criar poderosas imagens. Observe.

Certidão de óbito

Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.

Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória.

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros.

EVARISTO, Conceição. *Poemas de recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 17.

Os ossos e os olhos dos antepassados negros mortos (no caso, metonímias que fazem referência à parte — ossos e olhos — pelo todo, os corpos) são convocados, pelo eu lírico do poema, como testemunhas da violência presente cometida contra seu povo. Com esse movimento poético, Conceição Evaristo lembra o leitor de que os negros continuam a sofrer, séculos após aqui chegarem a bordo dos navios negreiros. Por esse motivo, o poema conclui com a forte afirmação: "A certidão de óbito, os antigos sabem, / veio lavrada desde os negreiros".

Antonomásia

A **antonomásia** pode ser entendida como um tipo de metonímia que consiste na identificação de uma pessoa não por seu nome, mas por uma característica ou atributo que a distingue das demais. Observe o título abaixo.

Globo reúne especialistas em cultura judaica para produção da série "O Anjo de Hamburgo"

História sobre Aracy Guimarães mostra suas ações para salvar judeus do Holocausto na Alemanha

PADIGLIONE, Cristina. *Zapping*. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/cristina-padiglione/2020/02/globo-reune-especialistas-em-cultura-judaica-para-producao-da-serie-o-anjo-de-hamburgo.shtml>. Acesso em: 26 abr. 2020.

Na manchete que noticia a produção de uma série sobre Aracy Guimarães Rosa (segunda esposa do escritor João Guimarães Rosa), podemos identificar o uso de uma antonomásia ("Anjo de Hamburgo") que remete ao heroísmo dessa brasileira, responsável pelo salvamento de mais de 100 judeus na Alemanha nazista.

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

Chefe do setor de passaportes do consulado brasileiro em Hamburgo, Aracy contrariou as orientações da política migratória restritiva do governo Vargas e forneceu documentos para que dezenas de judeus viessem para o Brasil. Por esse comportamento heroico, ficou conhecida como o Anjo de Hamburgo.

Sinédoque

Um outro tipo de metonímia é a **sinédoque**. Ela ocorre quando há a substituição de uma palavra por outra que sofre, no contexto, uma redução ou ampliação do seu sentido básico.

Na notícia a seguir, é empregada uma sinédoque (retomada verde) para destacar algo que provavelmente vai chamar a atenção dos leitores: a retomada da economia pós-quarentena poderá ter foco na sustentabilidade. Observe:

Temas contemporâneos transversais: Meio ambiente

Retomada verde pode evitar metade do aquecimento global previsto até 2050

[...]

No auge da pandemia de covid-19, um meme das redes sociais fazia um alerta de que os trágicos impactos do coronavírus são só a primeira onda a nos atingir. Na ilustração, logo atrás vinha uma segunda onda maior, da recessão, e depois dela, uma maior ainda, das mudanças climáticas.

[...]

Um estudo publicado no início do mês na revista Nature Climate Change – que analisou como a paralisação da economia por causa das políticas de isolamento e quarentena reduziu temporariamente as emissões globais de gases de efeito e de poluentes –, projetou que incluir medidas de políticas climáticas como parte da recuperação econômica pode trazer resultados mais permanentes e de fato desacelerar o aquecimento do planeta.

[...]

"As escolhas feitas agora podem nos dar uma grande chance de evitar 0,3°C de aquecimento adicional até meados do século, reduzindo pela metade o aquecimento esperado com as políticas atuais. Isso pode significar a diferença entre o sucesso e o fracasso quando se trata de evitar mudanças climáticas perigosas", afirmou Piers Forster, principal autor do trabalho.

[...]

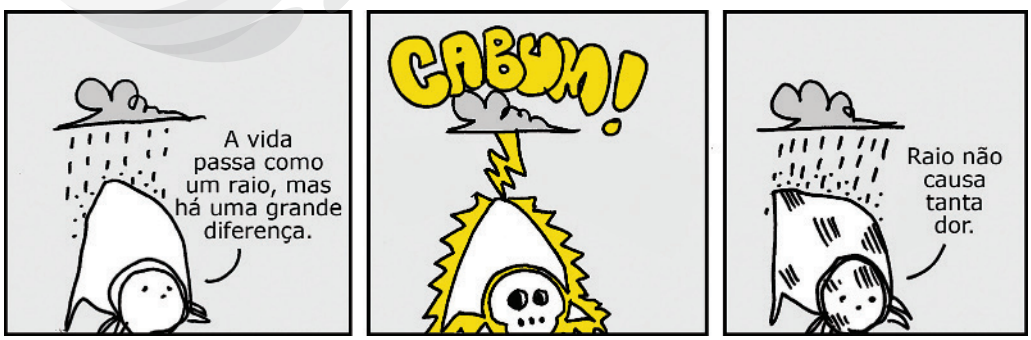
Giovana Girardi. Disponível em: <https://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,retomada-verde-pode-evitar-metade-do-aquecimento-global-previsto-ate-2050,70003417471>. Acesso em: 30 ago. 2020.

Na sociedade contemporânea, *verde* passou a ser utilizado para designar posturas e produtos ecologicamente sustentáveis. Observa-se, portanto, uma ampliação do sentido original do termo.

Comparação

A **comparação** (ou **símile**) ocorre quando elementos de universos diferentes são aproximados por meio de um termo específico (*como*, *feito*, *tal qual*, *qual*, *assim como*, *tal* etc.). Observe a tira abaixo.

Malvados — André Dahmer



© ANDRÉ DAHMER

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

MODERNA

O efeito de humor da tira é construído a partir da observação feita no último quadrinho. Após uma comparação inicial ("A vida passa como um raio"), o segundo quadrinho apresenta a personagem sendo atingida por um raio e, ainda assim, ela afirma ironicamente que a passagem da vida é algo mais doloroso.

Como vimos no capítulo anterior, a comparação é um recurso muito explorado em textos literários. Outro exemplo pode ser identificado na seguinte passagem de um conto do escritor português Valter Hugo Mãe.

> [...] aprendi que os livros acontecem dentro de nós. Claro que eles podem ser bonitos de ver, mas são sobretudo incríveis de pensar. Eu disse ***ler é como caminhar dentro de mim mesmo***. E é verdade. Quando lemos estamos a percorrer o nosso próprio interior.

MÃE, Valter Hugo. "O rapaz de que habitava os livros". *Contos de cães e maus lobos*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018. p. 58-59. (Fragmento).

Metáfora

A mais conhecida das figuras de palavra, a **metáfora**, baseia-se na transferência (a palavra grega *metaphorá* significa *mudança, transposição*) de um termo para um contexto de significação que não lhe é próprio. As metáforas são criadas a partir de uma relação de semelhança que pressupõe um processo anterior de **comparação**. Pode-se dizer, portanto, que a comparação está na base da formação das metáforas.

No primeiro poema visual de Pedro Gabriel, reproduzido no início deste capítulo, vimos o uso de uma metáfora para definir *mar*: "O mar é um deserto que não seca". No segundo poema, também é possível identificar um uso metafórico do verbo *sangrar* associado ao substantivo *saudade* ("Partir: quando o navio singra e a saudade sangra").

Jornais e revistas costumam usar metáforas em manchetes e títulos de reportagens para resumir a essência do que será dito ou para chamar a atenção dos leitores. Observe o título de um artigo sobre a vida digital.

Uma dieta digital para 2020

Hoje vou deixar algumas ideias de resoluções para que a vida digital seja mais saudável em 2020.

LEMOS, Manuel. *Link. O Estado de S. Paulo*. 22 jan. 2020. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/inovacao,uma-dieta-digital-para-2020,70003167747>. Acesso em: 26 abr. 2020. (Fragmento).

O autor recorre à metáfora da "*dieta* digital" para fazer referência a sugestões sobre hábitos saudáveis a serem adotados pelos leitores em sua vida digital. Como as dietas alimentares são geralmente associadas a uma alimentação balanceada, sem exageros, Manuel Lemos transfere essa ideia para os hábitos digitais, sugerindo, em seu texto, que as pessoas deveriam "adotar um regime de desconexão intermitente".

O uso de metáforas é tão frequente na linguagem que há até quem afirme que por meio delas compreendemos o mundo.

De olho na internet

Você já parou para pensar em como as metáforas fazem parte do nosso cotidiano e, em muitos casos, determinam o modo como vemos a realidade?

No vídeo intitulado *A arte da metáfora*, Jane Hirshfield apresenta e explica vários exemplos do uso de metáforas em poemas e na linguagem do dia a dia. O vídeo tem legendas em português.

Disponível em:<https://www.ted.com/talks/jane_hirshfield_the_art_of_the_metaphor?language=pt-br>. Acesso em: 26 abr. 2020.

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

Catacrese

A **catacrese** ocorre quando, na falta de uma palavra específica para designar determinado referente, utiliza-se uma outra a partir de alguma semelhança conceitual. No título da notícia, *braços* é um exemplo de catacrese, porque é a designação dada aos rios que alimentam uma represa ou um sistema de represas (caso do Cantareira, em São Paulo).

Após 2 anos sem água, braços do Cantareira viram pastos com arbustos

Metrópole. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 30 ago. 2015.

THE EARTH OBSERVATORY/NASA

Braços da represa Jaguari, parte do Sistema Cantareira, 2015.

Muitos casos de catacrese já estão integrados à língua por serem comumente usados pelos falantes, que nem se dão mais conta dos mecanismos semânticos que deram origem a essas soluções: ***pé** da mesa*, ***embarcar** em avião*, ***dente** de alho* etc.

Você já reparou que também usamos essa figura de palavra para fazer referência a partes do corpo? Certamente você já se referiu ao *céu da boca*, mas essa não é a única parte do corpo nomeada por uma catacrese. Veja o texto da notícia.

Você sabe por que a panturrilha é considerada nosso segundo coração?

Nem todo mundo sabe, mas as panturrilhas têm papel fundamental no nosso organismo. Apesar de geralmente só serem lembradas quando sentimos cãibras, as populares "batatas da perna" não servem apenas para andar ou ajudar a manter o equilíbrio e a postura, como também têm função importante na circulação sanguínea. São elas que auxiliam o retorno do sangue que já circulou pelo corpo, chamado de sangue venoso, para o coração.

CHACCUR, Paulo. Você sabe por que a panturrilha é considerada nosso segundo coração? *UOL*. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/colunas/paulo-chaccur/2019/10/13/voce-sabe-por-que-a-panturrilha-e-considerada-nosso-segundo-coracao.htm>. Acesso em: 26 abr. 2020.

RANGIZZZ/SHUTERSTOCK

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

Sinestesia

A **sinestesia** ocorre pela associação, em uma mesma expressão, de sensações percebidas por diferentes órgãos de sentido. Ela pode ser vista como uma forma específica de metáfora, na qual são relacionados diferentes elementos sensoriais.

Na notícia sobre o lançamento de um disco da cantora Aretha Franklin, a sinestesia é usada para evocar, no leitor, uma característica da artista.

Aretha Franklin canta Adele — e quebra tudo

Diva do soul *rasga a voz e mostra que o* hit *"Rolling in the Deep", que parecia perfeito, ainda podia melhorar*

JEFF KOWALSKY/EFE

VALERIE MACON/AFP

À esquerda, Aretha Franklin, em 2011, em Detroit. À direita, Adele, em 2013, na Califórnia.

Aretha Franklin, 72 anos, mostrou que ainda está em forma ao divulgar a primeira música de seu novo disco, *Aretha Franklin Sings the Great Diva Classics*, que será lançado em 21 de outubro. A canção *Rolling in the Deep*, um *cover* de Adele, ganhou a energia, quase explosiva, de uma verdadeira diva da *soul music*, melhorando — ainda que parecesse impossível — o *hit* da cantora britânica.

A **voz rasgada** de Aretha dá o tom da música, na verdade um *mashup* com a clássica *Ain't No Mountain High Enough*, eternizada por Marvin Gaye e Tammi Terrell, que ganha destaque nos momentos finais da canção. [...]

Mashup: do inglês, significa, nesse contexto, misturar diferentes composições musicais, combinando-as.

KUSUMOTO, Meire. Aretha Franklin canta Adele — e quebra tudo. *Veja*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/aretha-franklin-canta-adele-e-quebra-tudo/>. Acesso em: 26 abr. 2020. (Fragmento).

O texto da matéria faz referência à voz (audição) *rasgada* (visão/tato) da cantora, provocando a associação entre percepções sensoriais diferentes.

Um uso intenso dessa figura de palavra foi feito pelos poetas simbolistas, no final do século XIX.

O uso literário das sinestesias

A **sinestesia** é um recurso expressivo importante para a literatura, frequentemente utilizado pelos poetas, mas que também ocorre em textos em prosa. Veja, por exemplo, como o narrador de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, faz referência à voz da fada invisível que fala ao seu ouvido.

"No quarto, desfazendo a mala e tirando a carta de bacharel de dentro da lata, ia pensando na felicidade e na glória. Via o casamento e a carreira ilustre, enquanto José Dias me ajudava calado e zeloso. Uma fada invisível desceu ali e me disse em voz igualmente macia e cálida: 'Tu serás feliz, Bentinho; tu vais ser feliz'."

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Globo, 1997. p. 155. (Fragmento).

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

Algumas pessoas, mais especificamente uma a cada duas mil, experimentam sensações sinestésicas em sua vida cotidiana. Às vezes, associam naturalmente cores a sons, letras ou números; outras associam sons a aromas. É importante dizer que essa característica é perfeitamente normal, embora se manifeste somente em uma pequena parcela da população.

Texto para análise

Não escreva no livro

Leia a tira a seguir para responder às questões 1 e 2.

Bichinhos de jardim — Clara Gomes

1. **Na tira, a personagem Maria Joana apresenta definições para vida que seriam supostamente feitas por um químico, um botânico e um poeta. Transcreva-as em seu caderno.**

   a) Na base dessas definições está uma figura de palavra. Identifique-a.

   b) Explique a relação existente entre o modo como cada uma dessas pessoas definiria *vida* e sua ocupação.

2. **Você diria que a visão que Maria Joana tem da vida é compatível com as outras definições apresentadas na tira? Por quê?**

Leia uma breve caracterização de Maria Joana (apresentada na página em que Clara Gomes publica suas tiras sobre essa turma de bichinhos) e a tirinha com a foto da ilustradora. Depois responda às questões 3 e 4.

Antes de responderem à questão 3, oriente os estudantes para relerem a tirinha do início da seção "Texto para análise".

Uma joaninha geniosa

Joaninha nasceu coadjuvante. Ganhou expressão por sua personalidade forte e seu mau humor constante. Realista, pé no chão e rigorosa, Maria Joaninha Cascudo cativa pela identificação instantânea que provoca. Ela já foi abordada por vendedores de *telemarketing*, atura amigos sem noção e lida com situações caóticas e irritantes do dia a dia — como todos nós.

GOMES, Clara. *Bichinhos de jardim*. Disponível em: <http://bichinhosdejardim.com/bichinhos-2/>. Acesso em: 26 mar. 2020. (Fragmento).

Bichinhos de jardim — Clara Gomes

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

MODERNA

Explique aos estudantes que *Pollyanna* é o título de um livro da escritora Eleanor H. Porter que fez um grande sucesso ao apresentar, como personagem principal, uma menina de 11 anos, cujo nome dá título à obra, que adota uma postura otimista frente à vida. Quando perde o pai e vai morar com uma tia rica muito severa, Pollyanna recorre ao "jogo do contente", aprendido com o pai missionário, para tentar encontrar algum aspecto bom ou positivo mesmo nas coisas mais desagradáveis.

3. As informações no texto "Uma joaninha geniosa" sobre essa personagem e sua personalidade contribuem para que você, como leitor, entenda melhor sua definição de vida? Explique.

4. Na tira que acompanha a apresentação de Maria Joana, vemos um interessante jogo metalinguístico, ou seja, em que a linguagem é utilizada para falar sobre ela mesma. Explique de que modo esse recurso foi utilizado por Clara Gomes.

a) A fala de Maria Joana, no último quadrinho, exemplifica uma ocorrência coloquial de uma figura de palavra, muito corriqueira na fala informal de jovens. Qual é essa figura de palavra?

b) Ela é expressa por meio de qual palavra? Como seria essa mesma fala em um contexto formal?

c) Discuta com seus colegas: vocês costumam utilizar essa palavra? Em que contextos? Ela sempre desempenha a mesma função que a observada na tira?

No texto a seguir, Vinicius de Moraes revela um olhar poético sobre a música. Leia-o para responder às questões 5 e 6.

Uma música que seja

[...] como os mais belos harmônicos da natureza. Uma música que seja como o som do vento na cordoalha dos navios, aumentando gradativamente de tom até atingir aquele em que se cria uma reta ascendente para o infinito. Uma música que comece sem começo e termine sem fim. Uma música que seja como o som do vento numa enorme harpa plantada no deserto. Uma música que seja como a nota lancinante deixada no ar por um pássaro que morre. Uma música que seja como o som dos altos ramos das grandes árvores vergastadas pelos temporais. Uma música que seja como o ponto de reunião de muitas vozes em busca de uma harmonia nova. Uma música que seja como o voo de uma gaivota numa aurora de novos sons...

MORAES, Vinicius. *In*: CICERO, Antonio; FERRAZ, Eucanaã (org.). *Nova antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 193.

Cordoalha: conjunto de cabos e cordas usado em navios.
Harpa: instrumento musical, composto de cordas estendidas numa moldura aberta, que são dedilhadas.
Lancinante: pungente; que atormenta ou aflige.
Vergastadas: golpeadas, açoitadas.

5. Você deve ter observado que o autor do texto recorreu várias vezes a uma mesma figura de palavra para relacionar *música e natureza*. Que figura é essa? O que fez com que você a reconhecesse?

► Elabore uma hipótese para explicar qual pode ter sido a intenção do autor ao explorar um mesmo recurso estilístico para estabelecer a relação entre música e natureza.

6. Releia.

"Uma música que seja como o voo de uma gaivota numa aurora de novos sons..."

a) Para concluir sua lista de desejos, Vinicius de Moraes recorre a uma metáfora. Transcreva-a em seu caderno e explique como foi criada pelo poeta.

b) No início do texto, a expressão "som do vento" ocorre duas vezes. Reescreva essas passagens de maneira a criar uma sinestesia. Procure usar combinações que fujam do senso comum, como *som doce do vento*.

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

No momento de avaliar os textos produzidos pelos estudantes, observe se as características do gênero pedido (***slogan***) foram respeitadas e se houve uma exploração intencional e significativa dos recursos expressivos da metáfora. É interessante, também, estimular os estudantes a usar a sua criatividade no momento de criar um contexto visual para a apresentação dos *slogans*. Eles podem explorar diferentes recursos visuais (cores, organização espacial etc.) para valorizar a metáfora que deu base ao texto criado.

Proposta de produção: *slogan*

Não escreva no livro

Agora é a sua vez. Crie **definições metafóricas** para serem usadas como *slogans* (enunciados curtos e fáceis de lembrar utilizados em campanhas publicitárias) em uma campanha que será veiculada nas redes sociais com o objetivo de incentivar o uso econômico da água. Crie metáforas que ajudem as pessoas a compreenderem a importância desse elemento natural tão escasso em algumas regiões do planeta.

Suas definições e as de seus colegas serão expostas em um mural na sala de aula, para que vocês votem e escolham os melhores *slogans*, que serão divulgados em seus perfis nas redes sociais. Durante o processo de criação, elaboração e revisão das metáforas, lembre-se da importância de construir imagens sugestivas para provocar a reação pretendida nos leitores: o uso consciente da água, sem desperdício. Se desejar, explore as cores, faça colagens, use fotografias ou desenhos como pano de fundo para aumentar a expressividade do seu *slogan*.

Universo digital: remidiação

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Não escreva no livro

Pensamento computacional

Agora que você leu o texto de Vinicius de Moraes, junte-se a mais três colegas para criar um vídeo em que farão a sua remidiação. Vocês vão transpor o texto poético da versão escrita para uma nova mídia, o vídeo, explorando diferentes recursos audiovisuais (imagens, áudio e texto).

O vídeo criado por vocês deverá, necessariamente, apresentar um *voice over* (locução associada a uma imagem) com um dos integrantes do grupo fazendo uma leitura expressiva do texto. Recorram a elementos sonoros para provocar efeitos de sentido específicos (timbre, entoação, ritmo, pausas etc.). Definam também quais elementos visuais serão utilizados para ilustrar as comparações feitas no poema (imagens estáticas ou animadas, enquadramento, cores e tamanhos de letras, entre outros).

Criem um breve roteiro, organizando as entradas das imagens e os aspectos a serem enfatizados pela locução para sensibilizar o interlocutor e reforçar o efeito expressivo causado pela apresentação do texto nessa nova mídia. Decidam também se utilizarão alguma trilha sonora.

Escolham um programa ou aplicativo que permita fazer a edição de imagens, texto, vídeo e áudio. Depois de prontos, os vídeos deverão ser apresentados aos colegas de turma, que escolherão as cinco melhores remidiações.

MANOEL SOARES/AGÊNCIA O GLOBO

Vinicius de Moraes foi poeta, dramaturgo, jornalista, diplomata, cantor e compositor. Deixou sua marca na história da literatura e da música brasileira. Na foto, no centro, Vinicius (1913-1980) ensaia com o parceiro Toquinho (1946-) e a cantora Clara Nunes (1942-1983) o espetáculo "O poeta, a moça e o violão". Rio de janeiro, jun. 1976.

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

EXCLUSIVA

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Arte.

Temas contemporâneos transversais: Multiculturalismo

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

3 Os povos indígenas e a Arte

Objetivos

1. Analisar a representação dos povos indígenas na Arte em diferentes épocas.
2. Perceber a ruptura no modo de representação dos povos indígenas na Arte a partir do Modernismo brasileiro.
3. Produzir uma releitura de obra de arte relacionada aos povos indígenas.
4. Verificar como jovens indígenas produzem Arte nos dias atuais.

A representação de uma ideia, seja por meio de um texto, pintura, vídeo, música, seja por meio de encenação, constrói discursos. E os discursos são capazes de reforçar ideias preexistentes e até mesmo mudar nossas percepções.

Esse fenômeno pode ser observado em um tema recorrente em nossa história: a representação dos povos indígenas do Brasil. Ao longo dos anos, os indígenas foram retratados de diferentes maneiras: como selvagens, como seres passivos e destituídos de vontade própria e como heróis.

Consciente dessa diversidade de representações, a fotógrafa Claudia Andujar (1931-) viveu e imergiu na cultura Yanomami para produzir uma obra voltada à defesa dessa cultura. Ela fotografou momentos de seu cotidiano, seus rituais e suas personagens, dando-lhes visibilidade a fim de desconstruir estereótipos e possibilitar um discurso humanizador sobre a realidade desse povo. Observe a imagem.

A imagem retrata uma reunião de homens em círculo, conversando. O fato de não representar um indígena como selvagem, um ser passivo e destituído de vontade própria ou como herói, mas sim, em seu cotidiano, humaniza a representação. Explore o conceito de representação envolvendo elementos temáticos e subjetivos. Chame a atenção para uma leitura poética da fotógrafa Claudia Andujar como forma de apreciar esteticamente uma produção artística e cultural.

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS – COLEÇÃO PARTICULAR

Conselho de homens Xicrin-Kayapo, 1966, de Claudia Andujar. Fotografia. Floresta Amazônica (PA). Essa fotografia fez parte da exposição Contemporâneo, sempre, em 2020. Cidade de São Paulo.

Estereótipos: visões preconcebidas, generalizadas, que ignoram características próprias.

Que situação é apresentada na imagem? Por que podemos afirmar que essa imagem humaniza o indígena e desconstrói estereótipos?

Sobre a autora

A fotógrafa suíça naturalizada brasileira **Claudia Andujar** buscou, por meio de seu trabalho, mostrar o afeto, os sonhos, as sensibilidades, as perspectivas e os modos de vida dos Yanomami. As 38 fotografias em preto e branco com intensos jogos de luz e sombra que compõem seu livro *Yanomami: frente ao eterno* (1978) ultrapassam a mera descrição e fazem uma representação atemporal dos indígenas, buscando expressar sua força interior, o que vai além da fotografia documental. A obra foi fundamental para conferir maior visibilidade aos Yanomami, que sofreram com a presença de garimpeiros, extrativistas e outros invasores em suas terras.

FLAVIO MORAES/FOTOARENA

A fotógrafa Claudia Andujar, durante a mesa literária da 12ª edição da Flip (Festa Literária Internacional de Paraty), 2014. Paraty (RJ).

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

A diversidade na Arte indígena

Um dos principais erros ao abordarmos as culturas e tradições indígenas é tratá-las como se fossem homogêneas. Por trás do termo genérico indígena há uma grande diversidade de povos, cada um deles com sua cultura, ou seja, os próprios idiomas, hábitos, costumes, danças, canções, religiosidade, entre outros aspectos culturais. Entender essa diversidade é essencial para que possamos reconhecer a riqueza da contribuição indígena na formação da cultura brasileira e, também, desconstruir preconceitos, lutar contra desigualdades e promover uma sociedade mais inclusiva.

Nas culturas indígenas, as manifestações artísticas usam alguns elementos específicos de seus povos, como o grafismo, a modelagem, as danças e as músicas. A maior parte dessas formas de Arte está integrada ao cotidiano dessas pessoas, por exemplo, nas pinturas corporais, nos ornamentos e nos rituais religiosos.

Observe algumas manifestações da Arte indígena.

Nas bonecas Karajá, os traços pretos e vermelhos e as cenas representadas expressam a relação entre seu povo e a natureza, além da organização e das relações sociais e familiares. Consulte mais orientações e informações no **Suplemento para o professor**.

Bonecas Karajá

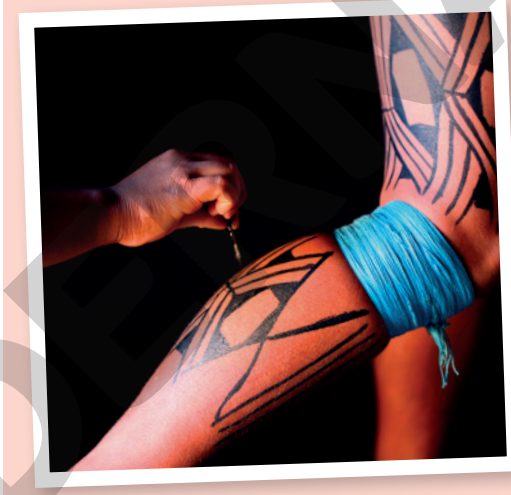
Os traços pretos e vermelhos são o destaque dessas bonecas, chamadas *ritxòkò*. Elas expressam o vínculo entre seu povo e a natureza, além de sua organização e relações sociais e familiares.

FABIO COLOMBINI

Boneca dos indígenas Karajá, 2011. Peça de cerâmica. Museu das Culturas Dom Bosco. Campo Grande (MS).

Grafismos e pinturas corporais

A pintura corporal dos povos indígenas é composta por grafismos: formas e padrões visuais que assumem diferentes significados dependendo da cultura de cada etnia.



FABIO COLOMBINI

Pintura corporal dos indígenas Kalapalo, 2011. Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu (MT).

Cestaria Baniwa

Os Baniwa utilizam uma planta conhecida como arumã para confeccionar cestos e balaios que contêm seus grafismos tradicionais. Esses objetos de cestaria, que ajudam a manter a identidade cultural do grupo, também são vendidos nas cidades próximas para gerar renda.

ISMAR INGBER/PULSAR IMAGENS

Cestaria dos indígenas Baniwa, 2015. Balaios de talo de arumã e corante natural. Manaus (AM).

Arte plumária

Os adornos corporais e objetos utilitários confeccionados com plumagens para fins diversos estão presentes em pelo menos 30 grupos étnicos indígenas, entre eles os Bororo, no estado do Mato Grosso.

RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS – ACERVO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, SÃO PAULO

Arte plumária dos indígenas Bororo. Acervo Memorial da América Latina, 2008. Cidade de São Paulo.

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

MODELO

“O que é ser índio pra você?”

Os indígenas estão distribuídos por todo o território brasileiro, e vivem tanto em suas terras quanto nos espaços urbanos. Alguns deles preservam muitas características de seu modo de vida tradicional, enquanto outros incorporaram elementos do mundo moderno em seu dia a dia, principalmente aqueles que habitam espaços urbanos.

Nesse contexto, existem muitas discussões em torno da questão: “Afinal, o que é ser indígena?”. Há muitas respostas para essa pergunta, e a maioria delas vem de não indígenas. No cenário artístico brasileiro contemporâneo, no entanto, artistas de origem indígena têm trazido seu olhar e sua concepção estética sobre a própria cultura. Assim, não é mais o olhar “estrangeiro” que narra, mas o do próprio indígena.

Esse é o caso da artista visual Arissana Pataxó (1983-), que busca dar visibilidade à cultura indígena por meio de suas obras, explorando questionamentos, cenas do cotidiano e elementos do grafismo próprios de sua etnia. Isso pode ser constatado em sua obra *Mikay*, na qual reproduz um facão em uma peça de cerâmica. No corpo da peça, destaca-se a inscrição: “O que é ser índio pra você?”. O objetivo de Arissana, ao compor essa obra, foi confrontar os estereótipos que enfrentou quando se mudou para o espaço urbano, e especialmente quando ingressou na universidade.

Etnia: grupo humano que se identifica pela mesma origem e cultura.

ACERVO DA ARTISTA – COLEÇÃO PARTICULAR

Mikay, de Arissana Pataxó, 2009. Escultura de cerâmica, 60 cm. Acervo particular.

O facão, para a artista, é um símbolo de embate, de resistência de seu povo Pataxó à investida da cultura europeia no processo de colonização do território brasileiro. A pergunta inscrita na peça tem uma carga muito forte de confronto com o leitor, pois nos questiona sobre o que pensamos saber sobre o outro. Nas palavras de Arissana:

> [...] “Cada pessoa tem um índio fictício na cabeça. Essa imagem é construída pelos livros de literatura, pelas escolas, pela mídia. Mas nós somos um povo que vive na floresta e também na cidade. É uma diversidade muito grande. É um erro considerar que índio é tudo igual” [...].
>
> TAKASHIMA, Aline. “Disseram que eu não era índia por ser educada e ter etiqueta”. *Revista Claudia*, 22 out. 2016. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/noticias/disseram-que-eu-nao-era-india-por-ser-educada-e-ter-etiqueta/>. Acesso em: 7 fev. 2020. (Fragmento).

Sobre a autora

Arissana Pataxó é mestre em Estudos Étnicos e Africanos e moradora da aldeia urbana de Coroa Vermelha, em Salvador (BA). Em 2005, ingressou no curso de Artes Plásticas na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 2016, foi contemplada com o Prêmio Pipa, de grande relevância no cenário da Arte contemporânea no Brasil. Atua na formação de jovens e de professores indígenas e integra o grupo de pesquisa da língua e cultura Pataxó: o Atxôhã.

ARQUIVO PESSOAL

A artista plástica Arissana Pataxó, agosto de 2019. Fotografia registrada durante a Festa Aragwaksã, na Reserva Pataxó da Jaqueira, em Porto Seguro (BA).

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

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

A construção da imagem indígena na Arte brasileira

Como você define o que são os povos indígenas? Qual é o papel da Arte na construção desse imaginário? Como as imagens moldam o nosso imaginário e formam estereótipos?

Resposta pessoal. O objetivo do questionamento é incentivar os estudantes a refletirem sobre o seu próprio imaginário em torno dos povos indígenas e como isso foi construído por meio de livros, pinturas e produtos culturais em geral. Desse modo, poderão se aproximar do tema analisando como muitas imagens e preconceitos em torno dos povos originários foram construídos historicamente na Arte. De acordo com as respostas, busque identificar como e onde obtiveram cada informação. Por fim, com base naquilo que elencarem, passe para os exemplos analisados de modo a identificar a construção histórica de muitos preconceitos relacionados a esses povos.

Para respondermos a esses questionamentos, é necessário situar as imagens que representam os indígenas em seus contextos históricos, analisando o modo como elas têm sido constituídas ao longo da história cultural e artística brasileira. Dessa forma, entenderemos a complexidade do tema e a importância das vozes indígenas que começam a ser ouvidas por meio do trabalho de artistas como Arissana Pataxó.

Observe a imagem abaixo.

REPRODUÇÃO – BRASILIANA ICONOGRÁFICA

Cenas de antropofagia no Brasil, de Theodore De Bry, 1596. Gravura publicada no livro *Americae Tertia Pars Memorabile Provinciae Brasiliae Historiam,* de Hans Staden e Theodore de Bry. Buril sobre papel, 33 × 24,5 cm. Acervo Coleção Brasiliana Itaú.

O tema da gravura

Essa gravura de Theodore De Bry (1528-1598) representa um ritual antropofágico. Ela foi produzida com base no relato de Hans Staden (1525-1576), mercenário alemão preso durante nove meses pelos Tupinambás na região de Bertioga (SP).

Quando foi produzida

Tanto o relato de Hans Staden quanto as gravuras de De Bry datam do século XVI. A representação, que desumaniza os indígenas e desvaloriza sua cultura e seu modo de vida, serviu como justificativa para os europeus "civilizados" invadirem suas terras, dominarem os nativos e convertê-los à fé cristã.

Onde circulou

O livro foi publicado em vários idiomas europeus e foi muito difundido na Europa do século XVI. A circulação tanto do relato de Staden quanto das gravuras de De Bry ajudou a fortalecer no imaginário europeu a ideia de um indígena bárbaro e violento que se alimentava de carne humana. Nesse contexto, essas imagens foram usadas para justificar a escravidão e o massacre dos indígenas pelos europeus, durante o processo de colonização.

É preciso ter em mente que a imagem estereotipada vista acima, assim como o "índio fictício" mencionado por Arissana Pataxó, é produto de uma dominação cultural histórica, resquícios do processo de colonização brasileira. Ou seja, as batalhas de colonização não se deram apenas com armas em violentas cenas de derramamento de sangue. Elas também foram travadas em uma dimensão mais ampla, no campo do discurso, por meio da literatura, das imagens, das narrativas, que se reproduzem em livros, filmes e programas de televisão, e que moldam nossa interpretação sobre os povos indígenas. O resultado desse processo imagético é o reforço de estereótipos e preconceitos em torno dos povos indígenas do Brasil.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Os indígenas nos traços dos artistas viajantes

O período entre os séculos XVII e XIX foi marcado por expedições de cientistas e artistas pelo território brasileiro, organizadas tanto por portugueses quanto por holandeses e franceses. O intuito dessas expedições era mapear o ainda pouco explorado território, registrando sua flora, sua fauna e a cultura de seus habitantes.

Alguns artistas holandeses deram importantes contribuições para a documentação dos povos indígenas brasileiros. Em meados do século XVII, quando os holandeses tomaram posse dos domínios portugueses no Nordeste brasileiro, o então governador geral Maurício de Nassau (1604-1679) financiou a vinda de vários artistas ao Brasil. Entre esses artistas, estavam Frans Post (1612-1680), Georg Marcgraf (1610-1644) e Albert van der Eckhout (1610-1666). Esses artistas fizeram milhares de desenhos que documentam a paisagem natural e cultural do Brasil naquela época, geralmente conferindo um aspecto exótico às pessoas representadas.

REPRODUÇÃO – MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGEN

Se possível, providencie mais imagens de Albert van der Eckhout e apresente aos estudantes a fim de que consigam observar as características apresentadas também em outras obras do artista.

Dança dos Tarairiu, de Albert van der Eckhout, século XVII. Óleo sobre tela, 172 × 295 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhagen.

REPRODUÇÃO – ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE SÃO PETERSBURGO

Índio mundurucu, de Hercule Florence, 1828. Aquarela e nanquim sobre papel, 28,5 × 30 cm. Academia de Ciências de São Petersburgo, Rússia.

Já no início do século XIX, uma importante expedição foi chefiada pelo embaixador da Rússia no Brasil, o barão Georg Heinrich von Langsdorff (1774-1852). Acompanhado por um grupo de artistas, ele promoveu uma série de viagens por localidades do Pará, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Amazonas. Ao todo, foram percorridos cerca de 17 mil quilômetros, gerando um grande e rico acervo iconográfico. Entre os artistas dessa expedição, destacam-se Hercule Florence (1804-1879) e Johann Moritz Rugendas (1802-1858). Suas representações se diferenciavam muito do tom de espanto, exagero e sensacionalismo dos registros de Staden e De Bry, principalmente em relação à cultura dos povos indígenas.

Se os exploradores do século XVI apresentavam relatos iconográficos que beiravam o assombro e a fantasia, as representações dos artistas viajantes, como Florence e Rugendas, manifestavam um interesse científico no registro da cultura desses povos. Apesar de ainda terem também um interesse etnocêntrico pelo "exótico", essas produções revelam o intento de um registro objetivo e preciso, e são de grande valor para entendermos como era a visão dos europeus sobre os indígenas naquela época.

Etnocêntrico: que considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais.

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

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

As primeiras fotografias de indígenas

Observe as imagens a seguir.

JOSÉ SEVERINO SOARES - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO

Índios Bororo, de José Severino Soares, 1880. Fotografia, 18 × 24 cm. Acervo Instituto Moreira Sales, cidade de São Paulo.

WALTER GARBE – BNDIGITAL

Botocudos, de Walter Garbe, 1909. Fotografia, 12 × 17 cm. Biblioteca Nacional, cidade do Rio de Janeiro.

Essas imagens são exemplos da representação dos indígenas na fotografia entre o fim do século XIX e o início do século XX. Percebemos um olhar influenciado pelas expedições científicas e artísticas, pela caracterização do exótico, do selvagem domesticado, como na imagem de Soares. Em seguida, notamos uma tentativa, mais etnográfica, de mostrá-los mais próximos de seu contexto cultural, embora ainda distante da realidade indígena, como na fotografia de Garbe.

As primeiras fotografias dos indígenas brasileiros eram posadas, tanto em estúdio quanto nas próprias aldeias, e levavam à generalização: diferentes etnias, por exemplo, eram chamadas de Botocudos, por apresentarem características semelhantes como botoques labiais e auriculares. Foi o que aconteceu com os grupos Kaigangue, Xocleng, Krenak e Xetá, por exemplo.

Assim, a fotografia nessa época contribuiu para representar o indígena como um ser selvagem, mas dócil e passivo, estereótipos que alimentavam a curiosidade das pessoas "civilizadas", tanto europeias e estadunidenses, quanto brasileiras.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Aponte as diferenças e semelhanças entre as imagens mostradas acima.**
2. **Qual delas apresenta os indígenas de modo mais humanizado? Por quê?**

1. Permita aos estudantes que apontem as semelhanças e diferenças entre as imagens e auxilie-os com as seguintes informações: Na imagem de José Soares, um dos mais importantes fotógrafos brasileiros do século XIX, os indígenas são fotografados em um estúdio, dispostos na cena com certa uniformidade e têm expressões neutras, uma imagem que evidencia os aspectos exóticos do tema. Na imagem de Walter Garbe, apesar de ainda mostrar indígenas posados, evidenciando uma certa "encenação", revela-se uma tentativa de documentação mais realista, mais próxima do contexto cultural. Como se vê, eles não estão em um estúdio, mas sim na natureza.

Etnográfica: referente a etnografia, registro ou estudo das características antropológicas e sociais de determinado povo.

2. A imagem de Garbe revela um olhar mais humanizado sobre o indígena, pois o retrata em um ambiente mais próximo do real, a natureza. Conclua com a turma que a fotografia nessa época auxiliou na construção de uma representação que alimentava a curiosidade europeia e que ajudou a construir a imagem dos povos nativos como dotados de passividade.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

O indígena romantizado

Em 1816, chegou ao Brasil a Missão Artística Francesa, contratada pela Coroa portuguesa. Nesse mesmo ano, foi fundada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro. Com a independência, ela passou a se chamar Academia Imperial de Belas Artes (Aiba) e, principalmente depois do Segundo Reinado (1840-1889), foi essencial na construção de boa parte de nosso imaginário sobre a história do Brasil.

A Aiba instituiu os moldes neoclássicos no país, porém, no final do século XIX, a Arte acadêmica logo passou a admitir influências do Romantismo, voltando-se para a glorificação de determinados momentos históricos. Nesse contexto, algumas obras marcaram o imaginário dos brasileiros ao longo de várias gerações, como as pinturas que representam a primeira missa ou a independência do Brasil.

Primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles, 1860. Óleo sobre tela. 268 × 356 cm. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), cidade do Rio de Janeiro.

REPRODUÇÃO – MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

Elas ajudavam a compor uma narrativa que apresentava o Brasil como um país com um passado glorioso e heroico e um império forte e confiável no presente, capaz de ter um futuro promissor. O objetivo dos governantes era criar uma imagem idealizada do país e apagar da memória dos brasileiros conflitos históricos e problemas estruturais.

Na pintura histórica, destacam-se também narrativas sobre a relação entre nativos e portugueses. Observe a imagem ao lado, feita por Victor Meirelles (1832-1903).

Neoclássicos: estilos artísticos fortemente influenciados pela Arte da Antiguidade greco-romana e pela Renascença italiana.

Sobre a composição e o estilo

Seguindo os padrões acadêmicos para uma pintura histórica, a tela de grandes proporções confere uma aparência monumental à cena retratada. Enquanto os indígenas no entorno ficam à sombra, a luz do quadro leva os olhos do espectador para a cena central, a missa.

Sobre a representação dos indígenas

Os indígenas assistem a toda a cena passivamente, o que transmite a ideia do "bom selvagem", inocente e puro. Isso contribui para a construção da imagem de um Brasil que se fundou de maneira pacífica e harmoniosa.

Você em ação

Não escreva no livro.

Que tal conhecer as visões que as pessoas têm sobre os indígenas? Formem grupos e sigam as orientações abaixo.

1. Pesquisem em *sites*, livros e revistas especializados outras pinturas do século XIX que representem povos indígenas. Para cada imagem, escrevam: o nome do autor, o contexto de sua produção, o tema abordado e o discurso presente na composição.
2. Em seguida, com o professor, elaborem um questionário *on-line* para conhecer as visões que as pessoas têm a respeito dos indígenas e apliquem-no a, no mínimo, 20 pessoas com idades entre 14 e 40 anos.
3. Depois, analisem os dados e comparem-nos com as informações levantadas a respeito das imagens pesquisadas. Escrevam um relato de observação com as constatações obtidas na atividade. Nele, vocês devem mencionar como esse imaginário histórico encontrado nas obras de arte está ainda presente no universo cultural contemporâneo. Em seguida, organizem uma apresentação dos relatos para os outros colegas.

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

MODERNA

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

O indígena como tema da Arte Moderna brasileira

Desde que o Brasil se tornou independente de Portugal, a busca por uma "identidade nacional" por meio da Arte esteve presente em vários momentos importantes da história brasileira. O imaginário em torno dessa "identidade" foi se transformando no decorrer das décadas, conforme a população também passava por transições sociais, econômicas e políticas.

A imagem construída em torno do indígena sofreu, assim, mudanças e compôs a narrativa de intelectuais, artistas e políticos sobre o que era o Brasil e o que poderia se tornar.

Vimos até agora que nas Artes visuais brasileiras predominava uma visão idealizada do indígena. Ao longo do século XIX e início do século XX, o indígena foi representado ora como primitivo e selvagem, ora como vigoroso e altivo, em cenas históricas ou literárias, nos moldes clássicos. Essas formas de representação encontraram uma forte contestação no movimento Modernista brasileiro.

Impulsionados pelas vanguardas artísticas europeias, jovens artistas organizaram no Teatro Municipal de São Paulo, em 1922, a Semana de Arte Moderna. Esse evento impactou a maneira de se pensar a Arte no Brasil. Nas Artes visuais, interferiu no modo de composição, dando mais liberdade ao artista, assim como na diversidade de temas, direcionando o olhar para a pluralidade cultural do povo brasileiro, para a busca por uma Arte local genuína.

O indígena, nesse contexto, deixou de ser a personagem passiva que assiste à missa pintada por Victor Meirelles para ser incorporado à história e à cultura do país. Seus mitos se tornaram tema de trabalhos de artistas como Tarsila do Amaral (1886-1973), Vicente do Rego Monteiro (1899-1970), Mario de Andrade (1893-1945) e Candido Portinari (1903-1962).

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – COLEÇÃO PARTICULAR

O batizado de Macunaíma, de Tarsila do Amaral, 1956. Óleo sobre tela, 132,5 × 250 cm. Coleção particular, cidade de São Paulo.

ACERVO PROJETO PORTINARI/DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO

Índia Carajá, de Candido Portinari, 1961. Óleo sobre madeira, 65 × 42,5 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp), cidade de São Paulo.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Tomando como base os períodos e obras que você analisou, comente como a presença do indígena na Arte brasileira foi mudando ao longo dos séculos, da pintura dos viajantes até o Modernismo.
2. Quais são os preconceitos em torno dos povos indígenas na atualidade? Eles estão presentes nas obras analisadas? De que maneira? Debata em sala como a Arte pode ajudar a construir e desconstruir preconceitos.

1. Nas primeiras representações, predominava uma visão idealizada. O indígena era representado ora como primitivo e selvagem, ora como vigoroso e altivo, em cenas históricas ou literárias, nos moldes clássicos. No Modernismo, essas formas encontraram resistência e foram contestadas. O indígena passou a ser incorporado à história e à cultura do país. Seus mitos passaram a ser tema de trabalhos dos artistas.
2. Permita aos estudantes que exponham seus pontos de vista e conhecimentos sobre os preconceitos em torno dos povos indígenas. Incentive-os a apontar a questão da construção de preconceitos por meio da idealização desses povos nas obras de arte, e a desconstrução por meio da representação deles como seres humanos, inseridos em sua história e em sua cultura, como parte de uma nação.

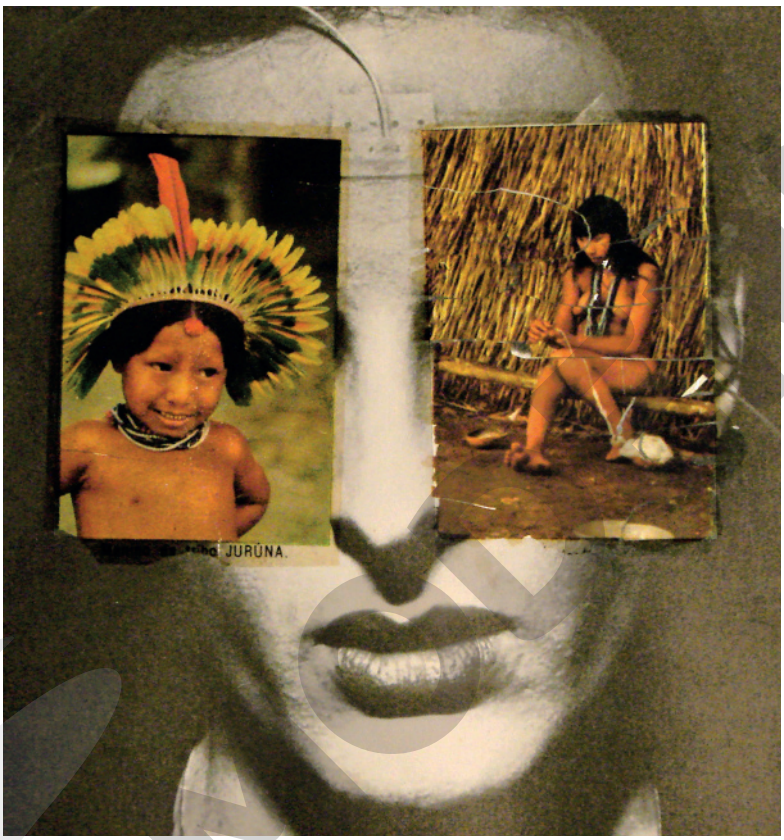
Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Construindo um novo olhar

O que faz uma pessoa ou um povo ser o que ele é? Como é composta sua identidade? Um dos temas mais presentes na Arte contemporânea é a questão da identidade. No trabalho da artista plástica brasileira Anna Bella Geiger (1933-), percebemos a abrangência desse tema, que toca tanto em questões pessoais e íntimas quanto políticas e coletivas.

Em *História do Brasil: little boys and girls,* vemos o autorretrato fotográfico de uma mulher com os olhos cobertos por duas fotografias. Em ambas, há cenas cotidianas delicadas, bem diferentes do exotismo com que se costumou representar os indígenas em nossa história. Ao contrapor a própria imagem – de mulher urbana, "civilizada" – com a de momentos tão singelos, a artista parece nos perguntar: "Que exótico é esse que não difere em nada de nossa vida cotidiana?".



ACERVO DA ARTISTA – COLEÇÃO PARTICULAR

História do Brasil: little boys and girls, de Anna Bella Geiger, 1975. Fotografia e colagem, 23 × 22 cm. Galeria Mendes Wood DM, cidade de São Paulo.

A palavra **exótico** refere-se ao que é estranho, excêntrico, diferente. Por muito tempo em nossa história – mesmo nas obras modernistas mostradas na página anterior –, foi dessa maneira que se representou o indígena: com base em estranhamentos. Porém, Geiger toma uma atitude oposta. Sem desconsiderar as particularidades que constroem a identidade de cada povo, ela representa o indígena levando em conta aquilo em que ele não difere, em que é parecido com todos. Em vez do "exótico", vemos uma criança sorrindo, vemos uma jovem fazendo um trabalho manual, distraída com seus pensamentos, vemos uma mulher em um autorretrato fotográfico.

Geiger concebeu esse trabalho no Brasil da década de 1970, em um contexto em que o vídeo e a fotografia traziam a produção artística para discussões de corpo, gênero e identidade. Com isso, o trabalho de várias artistas passou a ter maior visibilidade, discutindo questões relacionadas ao feminino. Em *História do Brasil: little boys and girls,* Geiger aborda esses temas, incorporando-os às discussões sobre a questão indígena. Para isso, lançou mão da técnica de colagem sobre fotografia, colocando em diálogo o seu autorretrato e com imagens fotográficas de revistas.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

Tema, expressão e forma em Arte

Ao se aproximar de uma obra de arte, é importante decompô-la em elementos diferentes para analisá-la. Observe a seguir alguns desses elementos e como eles se relacionam.

- **Tema:** O tema (ou assunto) refere-se ao conteúdo abordado pelo artista, ou seja, àquilo que motiva uma representação. É no tema que encontramos seu posicionamento crítico e sua intencionalidade. O tema pode ser uma paisagem, uma obra literária, um acontecimento histórico, uma causa política, um postulado filosófico, as contas atrasadas que precisam ser pagas, entre outros tópicos.
- **Expressão:** A expressão é percebida por meio da interpretação, de um ponto de vista, que o artista imprime na obra. A maneira como ele escolhe ressaltar, omitir, estilizar determinados aspectos do tema indica sua posição diante do que é abordado, convidando o espectador a encontrar também o próprio posicionamento.
- **Forma:** A forma está relacionada ao modo como estão organizados os vários elementos constitutivos da obra. Por isso, tanto o tema quanto a expressão do artista se manifestam na composição. É na forma que se relacionam cor, ritmo, formas, escalas, proporções, personagens, compondo um objeto artístico coeso.

O tema de uma obra pode ser revisitado por uma obra posterior, de modo que um artista pode criar um novo ponto de vista sobre aquilo que outro artista fez anteriormente. Isso se chama releitura. Vamos entender como ocorre esse processo, analisando a obra *A primeira missa no Brasil*, de Candido Portinari.

ACERVO PROJETO PORTINARI/DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI – MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

A primeira missa no Brasil (painel), de Candido Portinari, 1948. Têmpera sobre tela, 266 × 598 cm. Museu Nacional de Belas Artes, cidade do Rio de Janeiro.

Tema

Como tema, Portinari escolheu a primeira missa no Brasil, usando como referência a pintura de Victor Meirelles.

Composição e forma

Nessa composição, Portinari aboliu o naturalismo da cena. Ele não se preocupou, tal como Victor Meirelles, em representar a exuberância natural da paisagem. Influenciado por princípios estéticos expressionistas e cubistas, tanto a cena como as personagens são estilizadas com forte presença de formas geométricas.

Crítica

Portinari excluiu todos os elementos que remetem à presença dos nativos na cerimônia. Essa ausência se deve ao posicionamento político do artista diante desse fato histórico. Para ele, a primeira missa foi um evento destinado à elite formada pelo Clero e por membros da Coroa portuguesa. Desse modo, Portinari buscou desconstruir a ideia de uma colonização pacífica, simbolizando, assim, a exploração e o massacre de que os indígenas foram vítimas no processo de colonização.

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

Não escreva no livro.

Ao longo deste capítulo, debatemos sobre as representações dos povos indígenas brasileiros com base nas Artes visuais. Descobrimos que um mesmo tema pode ser relido por diversos artistas e que a aproximação com esses temas ocorre por meio de pesquisas.

Vamos, agora, desenvolver a nossa releitura de uma obra. Ela será exposta com as demais produções dos colegas para a comunidade escolar. Para isso, siga as etapas e as instruções abaixo.

Etapa 1: Produzindo a releitura

1. Escolha uma das obras analisadas ou pesquisadas ao longo de nosso estudo. Pode ser uma fotografia ou uma pintura. É importante salientar que uma releitura não é uma cópia. Assim, a obra escolhida não deve ser um fator limitador, mas deve servir apenas como referência para possíveis interpretações.
2. Levante questionamentos sobre a sua abordagem temática:
   - ► Como o tema foi retratado?
   - ► O que pretendia o autor?
   - ► Como essa obra construiu uma leitura sobre os indígenas?
3. Com base nesses questionamentos, descreva o procedimento de criação que utilizará como meio de expressão (vídeo, colagem, pintura, desenho, modelagem etc.).
4. Mantenha-se focado no tema que escolheu abordar em seu trabalho.
5. Ao final, crie um guia com uma breve introdução à leitura de sua obra.

Etapa 2: Planejando a exposição

1. Após a conclusão dos trabalhos, sigam as orientações do professor para a montagem da exposição coletiva.
2. Divulguem o evento à comunidade escolar. Para isso, criem cartazes informativos sobre ele. Vocês podem também, com o auxílio do professor, criar uma página na internet específica para promovê-lo.
3. Escolham um espaço da escola que possa receber um bom fluxo de pessoas para apreciar os trabalhos.
4. Aproveitem o espaço para a interação com o público. Organizem-se em grupos de expositores para realizar uma mesa-redonda com as pessoas presentes.

ADRIEL CONTIERI

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

MODERNA

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

O indígena por ele mesmo

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Ouça a faixa 8 da Coletânea de áudios e conheça a mensagem do *rap* do OZ Guarani, que busca desconstruir o estereótipo do indígena.

Agora que já vimos como diversos artistas e movimentos mostram sua visão dos povos indígenas, que tal conhecermos o que os próprios indígenas falam sobre o assunto? O que os jovens indígenas têm a dizer sobre si mesmos?

Apropriando-se de várias linguagens contemporâneas, como o *hip-hop*, grupos musicais como OZ Guarani e Brô MCs desconstroem estereótipos em torno do indígena brasileiro. Em suas letras, esses grupos reveem as imagens tradicionais do indígena – usando cocar e vivendo em aldeias –, para mostrar o cotidiano de seus jovens em um mundo cada vez mais urbanizado. Também trazem importantes questões sociais, como o descaso do poder público e a luta pela demarcação de terras.

O grupo OZ Guarani, por exemplo, iniciou suas atividades em meio a um contexto de reintegração de posse, em que as pessoas de sua comunidade – a aldeia de Tekoa Pyau, na zona oeste da cidade de São Paulo – precisaram disputar com o Estado seu direito sobre o espaço onde viviam. Na fala que abre o videoclipe de *O índio é forte*, vemos como se posiciona o OZ Guarani sobre essa questão.

THIAGO CARVALHO

Integrantes do grupo OZ Guarani (da esquerda para direita, Mirindju Glowers, Gizeli Paramirim e MC Xondaro), 2018.

> Uma professora perguntou para mim: "Você é indígena, mas por que você mora no meio da cidade?". Mas não foi a gente que invadiu a cidade. A cidade foi invadindo nossas terras, diminuindo as nossas terras sagradas, acabando com as nossas matas, poluindo nossos rios... Então, que direito a pessoa pode ter de falar que a gente é invasor, sendo que a gente sempre existiu aqui. E a gente tá nessa resistência toda há 517 anos.

Transcrição de trecho de depoimento do Raper Xondaro concedido para a introdução do videoclipe *O Índio é forte*, do grupo Oz Guarani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iXIpDa28HQU>. Acesso em: 22 jan. 2020. (7s a 43s)

Se possível, apresente para a turma o vídeo cujo *link* encontra-se na referência do depoimento do *rapper* Xondaro. Em seguida, analise-o conduzindo uma conversa desprovida de estereótipos e preconceitos. Se houver algum indígena na classe e ele se sentir à vontade para compartilhar algo com todos, será bastante enriquecedor.

Os grupos OZ Guarani e Brô MCs criam letras em português e em guarani. Dessa forma, expressam a identidade de suas etnias e, ao mesmo tempo, abordam temas como os preconceitos e os estereótipos em torno dos indígenas, a necessidade da demarcação de terras, os problemas de depressão enfrentados pelos jovens indígenas e a relação conflituosa da aldeia com o Estado.

HIGOR LOBO

Integrantes do grupo Brô MCs, 2019. Fotografia registrada na Antiga Pedreira divisa com a Aldeia Bororo, em Dourados (MS).

E para você, o que significa ser indígena?

Resposta pessoal. Promova uma troca de impressões, experiências e aprendizados de acordo com tudo o que foi visto até o momento. Promova uma conversa organizada de modo a, mais uma vez, evitar preconceitos e praticar a empatia e o respeito. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Vídeo nas aldeias: formas de narrar a diversidade

Temas contemporâneos transversais: Ciência e Tecnologia

O advento das novas tecnologias digitais fez surgir e democratizou novas formas de expressão. Por exemplo, o contato com tecnologias de captação de imagens incentivou muitas comunidades indígenas a fazer as próprias produções, que atualmente fortalecem o **cinema indígena**. Esse contato vem de iniciativas como o projeto *Vídeo nas Aldeias*, que, desde 1986, tem promovido oficinas formativas de audiovisual em várias comunidades do país, gerando novos talentos, como o cineasta Takumã Kuikuro (1983-), o cinejornalista Kamikiã Kisêdjê (1984-), entre outros.

Ao investigar elementos como enquadramento e edição, os novos cineastas indígenas desenvolvem a própria estética, trazendo visibilidade para as questões mais significativas de cada povo. Segundo Vincent Carelli (1953-), um dos idealizadores do *Vídeo nas Aldeias*, enquanto os Mbya-Guarani produzem uma poética voltada para a espiritualidade –, como em *Bicicletas de Nhanderú* (2011), de Ariel Duarte Ortega (1985-) e Patricia Ferreira (Keretxu) (1985-) –, os Xavante gostam de se centrar nos rituais de iniciação. Isso também se reflete em questões técnicas: o antropólogo Pedro Portella relata que, enquanto os Yanomami e os Kayapó preferem cenas mais contínuas e com poucos cortes, os Baré fazem montagens mais editadas, de cortes rápidos a cada cena.

VINCENT CARELLI

Cena de *Espero que vocês gostem destes filmes*. Direção de Takumã Kuikuro, 2007. Brasil.

Iniciativas como essa são importantes por dar voz aos povos indígenas sobre as questões que lhes são pertinentes. Assim, por meio de seu olhar, podemos entrar em contato com temas de seu cotidiano – como o ciclo de cultivo da mandioca em *Não gosta de fazer, mas gosta de comer* (2016), de Alcilene Melgueiro e Maria Cidilene Basílio –, sua espiritualidade – como na inauguração de uma casa de reza (*opy*) no já citado *Bicicletas de Nhanderú* – e suas causas políticas – como nos registros de Kamikiã Kisêdjê de uma sessão de 2013 da Câmara dos Deputados, na qual foi interrompida a votação da PEC 215, que alterava o processo de demarcação de terras indígenas.

Essas produções ajudam a manter as tradições indígenas e contribuem para a luta desses povos por causas sociais, dando-lhes visibilidade para divulgar, denunciar e se mobilizar contra invasões, ataques, grilagens e assassinatos. Dessa maneira, além de Arte, o registro audiovisual – seja por uma câmera profissional, seja por um *smartphone* – torna-se instrumento de luta e resistência contra opressões.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

Grilagens: atos de se apossar de terras de outra pessoa, falsificando escrituras de propriedade. Na atualidade, as grilagens são um dos principais fatores de conflito que ameaçam a demarcação de terras e o modo de vida indígena.

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

4 Esporte e sociabilidade

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Educação Física.

Neste capítulo, vamos refletir sobre uma prática corporal difundida no mundo todo: o esporte. Além de oferecer muitas oportunidades de vivências motoras, o esporte carrega consigo grande valor social, cultural e econômico. Essa prática corporal tão antiga e tão presente em nosso dia a dia apresenta diversas categorias e modalidades.

Observe as imagens a seguir, que mostram três modalidades esportivas.

SERGIO RANALLI/PULSAR IMAGENS

Jovens indígenas kalapalo jogam uma partida de voleibol, 2018. Aldeia Aiha, Parque Indígena do Xingu, Querência (MT).

RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS

Cadeirantes jogam basquete no Aterro do Flamengo, 2018. Cidade do Rio de Janeiro.

Quais são as principais características de cada uma das modalidades esportivas mostradas nas fotografias?

Ao observar essas imagens, verificamos que o esporte pode, por exemplo, ser individual ou coletivo, ser realizado em eventos grandiosos ou em competições locais, ser disputado por todos, inclusive pessoas com deficiências físicas. Dessa maneira, percebemos que existem muitas possibilidades dentro do esporte, mas também notamos alguns aspectos específicos que o caracterizam.

O esporte tem caráter competitivo. Trata-se de uma atividade institucionalizada e, por isso, está organizada por federações, como a FIFA (Fédération Internationale de Football Association) e confederações, como a CBV (Confederação Brasileira de Voleibol). Nesses casos, as regras são fixas e há incentivos especiais ao atleta: *ranking*, premiação em dinheiro, medalhas.

Seguindo esse raciocínio, podemos então perguntar, por exemplo: "O vôlei praticado na escola é esporte?". A resposta é sim, pois algumas situações, como as vivências escolares, permitem que o esporte seja adaptado, tanto nas suas formas de prática e regras como em seus fins. Nesse caso, para alcançar objetivos educacionais, o esporte é voltado à aprendizagem.

Objetivos

1. Pesquisar diferentes categorias do esporte, assim como seus fundamentos.
2. Ampliar os conhecimentos acerca de eventos esportivos.
3. Entender o esporte como uma prática inclusiva.

FRANCK FIFE/AFP

Atleta participa de uma prova de salto com vara nos Jogos Olímpicos, 2016. Cidade do Rio de Janeiro.

Voleibol: é um esporte coletivo, disputado por duas equipes de jogadores (além dos reservas). Cada equipe só pode tocar na bola três vezes em cada jogada e marca ponto cada vez que faz a bola passar por cima da rede e tocar no chão do campo da equipe adversária.
Basquete: é um jogo coletivo, disputado por duas equipes de cinco jogadores, cujo objetivo é passar a bola por dentro do cesto da equipe adversária. Os jogadores não podem se locomover segurando a bola, devendo bater a bola no chão ou passá-la a um companheiro da equipe.
Salto com vara: esporte do atletismo no qual os competidores usam uma vara longa e flexível para passar por cima do sarrafo, caindo do outro lado dele. Vence a prova quem consegue atingir a maior altura.

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

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

A organização esportiva por categorias

O esporte se apresenta de muitas formas e categorias. Existem diversas formas de categorizar os esportes, geralmente de acordo com a lógica interna da modalidade, os critérios de cooperação, a interação com o adversário, o desempenho motor e os objetivos táticos da ação.

Veja a seguir algumas categorias do esporte.

Esporte de marca

Categoria composta por um conjunto de disputas baseadas na comparação entre dados calculados numericamente. Os parâmetros podem variar em medidas diversas, como quilos levantados, metros percorridos, segundos alcançados etc.

Esporte de combate

Como o próprio nome indica, a categoria reúne modalidades que consistem em subjugar o oponente por meio de práticas de luta. Os fatores de vitória podem variar entre desequilibrar o adversário, imobilizá-lo, expulsá-lo do espaço da arena ou nocauteá-lo. A vitória também pode ser determinada por meio de sistemas de pontos.

Esporte de campo e com taco

Categoria cujo sistema de pontuação está atrelado ao ato de rebater a bola lançada pelo adversário e, enquanto este não consegue recuperá-la, percorrer determinadas bases do campo.

Esporte técnico-combinatório

Nessa categoria, os movimentos dos atletas são analisados segundo o seu rigor técnico, e as notas são atribuídas por árbitros especializados. Ganham os atletas que pontuarem mais, de acordo com os critérios da competição.

Esporte de precisão

Categoria que envolve disputas caracterizadas pela tentativa de acertar um alvo com algum objeto específico. O alvo pode estar parado ou em movimento, e a pontuação pode ser estabelecida de modos variados, dependendo de cada modalidade.

Esporte de rede, quadra dividida ou parede de rebote

Nessa categoria, as equipes se encontram separadas em setores diferentes da quadra. Para vencer, buscam pontuar ao lançar ou rebater a bola em direção ao campo do adversário.

Esporte de invasão ou territorial

Como o nome indica, essa categoria reúne modalidades cujo objetivo é invadir o campo adversário, sem deixar de defender o seu próprio território. Para marcar pontos, os jogadores, muitas vezes, se valem de algum objeto – como uma bola –usado para marcar gols, cestas etc.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos observar, na prática, cada categoria que acabamos de conhecer. Para isso, a turma deve se organizar em sete grupos.

1. Cada grupo deve ficar responsável por uma das categorias apresentadas acima e pesquisar o nome de pelo menos três modalidades esportivas de sua categoria.
2. Em seguida, deve selecionar trechos de vídeos em que as descrições apresentadas na respectiva categoria estejam sendo realizadas.
3. Por fim, os grupos deverão apresentar os vídeos para a turma, demonstrando como, em cada modalidade, as ações descritas são realizadas pelos atletas.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

Esportes individuais e esportes coletivos

Os esportes também podem ser classificados como **coletivos** ou **individuais**. Nessa classificação, o principal critério é a interação entre os jogadores.

Nos esportes individuais não se tem a interação com companheiros: a prática é solitária, de modo que o atleta depende exclusivamente de si mesmo para alcançar os objetivos, como em algumas provas de atletismo e de canoagem.

Nos esportes coletivos, por sua vez, a interação entre os companheiros da equipe é constante, como acontece, por exemplo, no basquetebol e no futebol.

FERNANDO FRAZÃO/AGÊNCIA BRASIL

A atleta Flávia Lopes Saraiva competindo pela equipe brasileira de ginástica artística nos Jogos Olímpicos de 2016. Cidade do Rio de Janeiro.

Fundamentos do esporte

Todos os esportes têm ações que imprimem características comuns às suas práticas. Elas são chamadas de **fundamentos técnicos** e **fundamentos táticos**.

Os fundamentos dos esportes são compostos:

- por ações corporais específicas à modalidade;
- pela forma e grau da organização interna de seus movimentos;
- pela representação cultural do esporte.

A **técnica** é o domínio das ações motoras de modo eficiente, ou seja, é o aperfeiçoamento dos movimentos que o praticante faz, de acordo com as regras da modalidade, buscando atingir melhores resultados.

A **tática** é o uso mais eficiente da técnica de cada atleta para alcançar seu objetivo, seja ele individual ou coletivo, dentro da modalidade.

Esses fundamentos não dependem apenas dos aspectos motor, físico e fisiológico do atleta. Os aspectos emocionais, sociais e cognitivos também colaboram para a eficiência da técnica e da tática no momento da execução.

PRESSMASTER/SHUTTERSTOCK

Jovens em uma sessão de treinamento técnico.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Quais objetivos podem levar uma pessoa a participar de uma prática esportiva?
2. Em sua opinião, a prática esportiva pode trazer benefícios? Quais?

1. Espera-se que os estudantes, ao debaterem esse questionamento, promovam reflexões diversificadas nas quais apareçam questões relacionadas a: saúde, forma física, bem-estar, autoestima e competividade. Quanto mais heterogênea for a colocação do grupo, maior será a possibilidade de estabelecer uma compreensão sobre a relevância da prática esportiva.
2. Resposta pessoal. Além dos benefícios relacionados à saúde, a prática de esportes pode causar uma melhora no convívio social, uma vez que o praticante interage com outras pessoas, mesmo em esportes individuais, como corrida ou natação. Além disso, a prática de esportes pode ajudar crianças, jovens e até mesmo adultos a ter disciplina, lidar com frustrações, aprender a trabalhar em equipe etc. Aceite essas e outras respostas por parte dos estudantes, incentivando-os a justificá-las e comentá-las.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

MODERNA

Os maiores eventos esportivos

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem suas experiências. Peça-lhes que digam se têm alguma lembrança marcante daquele dia, quais sentimentos e sensações foram despertados ao assistirem àquele evento.

Você já assistiu a grandes eventos esportivos ao vivo? E pela televisão? Quais?

Jogos Olímpicos

Os Jogos Olímpicos Modernos foram criados no final do século XIX, a partir do renascimento do interesse de estudiosos pela Cultura Clássica. Um dos maiores entusiastas dos Jogos Olímpicos foi o historiador e pedagogo francês Pierre de Coubertin (1863-1937), que fundou o Comitê Olímpico Internacional (COI) em 1894. O evento, cuja proposta era promover a paz entre os países, passou a ser uma competição internacional, realizada a cada quatro anos, em que os atletas representam suas nações de origem.

Desde seu evento inaugural foram realizadas mais de 30 edições dos Jogos Olímpicos. Cada edição acontece em uma cidade diferente e conta com a participação de milhares de atletas. Os Jogos Olímpicos são considerados o maior evento esportivo da atualidade e movimentam diversos setores da economia do mundo todo.

KEYSTONE-FRANCE/GAMMA-KEYSTONE/GETTY IMAGES

O atleta Jesse Owen vencendo a prova de 200 metros rasos nos Jogos Olímpicos de 1936. Berlim, Alemanha.

Cultura Clássica: cultura desenvolvida nas cidades-estado da Grécia Antiga, que envolve a arquitetura, a escultura, a literatura, os esportes, entre outras manifestações, e que posteriormente foi incorporada pelos antigos romanos.

A Grécia e o início dos Jogos Olímpicos

Os primeiros Jogos Olímpicos de que se tem notícia ocorreram no século VIII a.C. na Grécia Antiga, em uma região chamada Olímpia. Eram realizados em ciclos de quatro anos em homenagem ao deus grego Zeus, e duraram até 393 d.C., quando foram interrompidos pelo imperador romano Teodósio I.

ROGER VIOLLET COLLECTION/GETTY IMAGES – MUSEU DO VATICANO

Cópia romana em mármore de *O Discóbolo*, de Míron, cerca de 450 a.C. A estátua original foi perdida e era feita de bronze.

Copa do Mundo de Futebol

Criada em 1928 na França e realizada pela primeira vez em 1930 no Uruguai, a Copa do Mundo de Futebol é o maior evento futebolístico do mundo. Assim como os Jogos Olímpicos, é realizada a cada quatro anos e cada equipe representa uma nacionalidade.

Atualmente, 32 equipes disputam o troféu; a partir de 2026, serão 48 nações na busca pelo título. Apenas oito países foram campeões até a edição de 2018. O Brasil, único país a ter participado de todas as edições, é também o que possui a maior quantidade de títulos: cinco. Além do prêmio principal, algumas categorias também são premiadas a cada edição, como o melhor jogador, o melhor goleiro, o artilheiro, entre outras.

Consulte mais orientações no Suplemento para o professor.

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

Esporte como prática inclusiva

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

O esporte adaptado para pessoas com deficiência existe desde o século XVIII. Durante décadas, a contribuição dessas atividades esportivas estava fundamentada na reeducação e na reabilitação dos indivíduos. Depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), com o surgimento da fisioterapia e da medicina esportiva, o tema ganhou notoriedade como perspectiva de reabilitação e inserção social de pacientes de cirurgias ortopédicas, por exemplo.

Nos últimos anos, o esporte adaptado para pessoas com deficiência tem ganhado visibilidade nos veículos de comunicação. Além disso, as políticas públicas voltadas para essas pessoas também foram ampliadas.

Atualmente, o esporte adaptado é um importante meio de inclusão social de pessoas com alguma deficiência motora ou cognitiva, pois a inclusão passa, também, pelo acesso a atividades de esportes e de lazer, seja na escola, seja em espaços públicos, aumentando a participação desses indivíduos no âmbito social e no desenvolvimento do bem-estar físico e psicológico de seus praticantes.

Atleta com o uso de prótese em prova de atletismo.

SPORT POINT/SHUTTERSTOCK

Os Jogos Paralímpicos

Em cada edição, a cidade-sede dos Jogos Olímpicos também é palco dos Jogos Paralímpicos, que incluem atletas com deficiências mentais e físicas (de mobilidade, cegueira, amputações ou paralisia cerebral).

A primeira Paralimpíada ocorreu em Roma, na Itália, em 1960, e, desde 1992, os comitês organizadores dos Jogos Olímpicos e dos Paralímpicos trabalham juntos visando o desenvolvimento do esporte para todos.

A.RICARDO/SHUTTERSTOCK

Partida de basquete feminino entre as seleções do Brasil e da Argentina nas Paralimpíadas de 2016. Cidade do Rio de Janeiro.

CUIDADO COM O PRECONCEITO

O preconceito e a discriminação de pessoas com deficiência ainda criam obstáculos não só no esporte, mas também no mercado de trabalho e no acesso à educação. O Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, celebrado em 21 de setembro, e o Dia Mundial das Pessoas com Deficiência, celebrado em 3 de dezembro, são apenas lembretes de que precisamos lutar para promover o direito de todos a uma vida digna.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos vivenciar sensações parecidas com as que se tem quando um esporte paralímpico é praticado, promovendo um jogo de voleibol sentado. Para realizar essa atividade, a turma deve se organizar em grupos com seis pessoas cada um.

1. Para começar, façam uma pesquisa sobre a história do voleibol sentado nas paralimpíadas. Pesquisem também suas regras.
2. Organizem uma escala para cada equipe participar de, no mínimo, dois jogos. No dia dos jogos, convidem outras turmas para assistirem à competição.
3. Depois dos jogos, realizem uma roda de conversa para que todos possam fazer relatos das sensações que vocês vivenciaram, sejam elas corporais ou de outra natureza.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

NÃO OFICIAL

EXPERIMENTANDO O TEATRO JORNAL — ETAPA 1

Você já refletiu sobre como os textos jornalísticos são produzidos? Esses textos deveriam prezar pela verdade e se basear em fatos comprovados, mas, muitas vezes refletem as escolhas do autor ou dos donos do jornal em que são publicados, que decidem o que será ou não noticiado.

O diretor teatral Augusto Boal (1931-2009) procurou desmistificar a objetividade do jornalismo por meio do Teatro Jornal, uma vez que essa escolha é guiada por diferentes motivos, que podem ser econômicos, sociais, políticos ou outros, Você já pensou em dramatizar uma notícia de jornal? Como você acredita que isso possa ser realizado?

Objetivos do projeto

- Aprimorar a capacidade crítica e argumentativa.
- Explorar habilidades comunicativas com base em experiências corporais próprias da interpretação cênica.
- Desenvolver a consciência social a partir de textos jornalísticos.
- Exercitar a empatia e o diálogo por meio de trabalho colaborativo.
- Desenvolver a consciência corporal com base na interação e criação cênica.

Produto final

Pequenas cenas teatrais desenvolvidas a partir de textos jornalísticos.

Duração estimada

Etapa 1: 2 aulas. **Etapa 2**: 3 aulas. **Etapa 3**: 3 aulas.

Materiais necessários

Jornais impressos ou digitais com notícias diversas, caneta, caderno, aparelho celular com gravador de voz e câmera.

BNCC

Competências Gerais: 2, 4, 6 e 9.
Competências Específicas: 1, 2, 3 e 5.
Habilidades: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG501, EM13LGG502 e EM13LP36.

Professor-coordenador

- Arte

Professores colaboradores

- Língua Portuguesa
- História
- Educação Física
- Sociologia

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Entendendo o tema

O texto a seguir apresenta os objetivos do Teatro Jornal. Leia-o com atenção

"Teatro Jornal: primeira edição" – *show*

O "Teatro Jornal" é um show sem texto. Consiste apenas em ler notícias de jornais, anúncios, publicidade, etc., de nove maneiras diferentes:

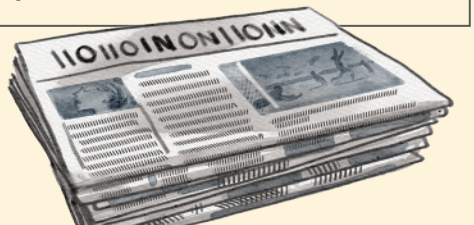
1. Leitura simples, sem acrescentar nada;
2. Dramatização;
3. Leitura com ritmo: tango, samba de morro, bossa nova, etc.;
4. Leitura acompanhada de mímica;
5. *Jingles* publicitários;
6. Noticiário simultâneo;
7. Histórico;
8. Reportagem;
9. Figuração concreta da notícia.

O Teatro Jornal é um show jogo de salão. No Brasil, o futebol é um esporte extremamente popular porque na plateia todo mundo sabe jogar futebol. O teatro não é popular, porque na plateia quase ninguém sabe fazer teatro. O objetivo do Teatro Jornal é mostar que, da mesma forma que ninguém precisa ser atleta para jogar futebol, também assim ninguém precisa ser artista para fazer teatro. Por isso, o Teatro Jornal apresenta formas simples de fazer teatro, que podem ser utilizadas por qualquer pessoa sem nenhuma habilidade especial, e na forma de jogos de salão.

Sociedade Cultural Teatro de Arena de São Paulo. *Roteiro de Teatro Jornal*. Rio de Janeiro: Instituto Augusto Boal, 1970.

Roda de conversa

1. Qual é a relação que Augusto Boal estabelece entre o Teatro e o futebol? Você concorda com ela? Por quê?
2. Nesse texto da década de 1970, Boal afirma que o Teatro não é popular no Brasil. Em sua opinião, na atualidade essa situação se mantém? Explique.
3. Em sua opinião, quais novos sentidos podem surgir do ato de transformar uma notícia de jornal em apresentação teatral?



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

Consulte as respostas e orientações no Suplemento para o professor.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Hora de se informar

Você e seus colegas vão produzir cenas teatrais desenvolvidas a partir de textos jornalísticos. Ao fazer essa transposição, ou seja, ao traduzir a mensagem dos textos jornalísticos para a linguagem cênica, vocês terão como objetivo aproximar o leitor do texto jornalístico. Assim, é essencial transformar o texto da notícia escolhida em algo menos abstrato, de forma que o espectador possa experienciar o ocorrido.

Para isso, leiam, as nove técnicas elaboradas por Augusto Boal para transformar uma notícia de jornal em cena teatral.

1. **Leitura simples** – nessa técnica, os membros do grupo devem ler a notícia sem contextualizá-la. Apenas o texto selecionado.
2. **Dramatização** – a partir das informações contidas na notícia (evento, local, pessoas envolvidas), os membros do grupo improvisarão uma cena.
3. **Leitura com ritmo** – durante a leitura, os executores deverão aplicar um ritmo musical à narrativa – tango, samba, rap, rock, funk etc. -, imprimindo-lhe um novo valor simbólico.
4. **Leitura acompanhada com mímica** – a notícia será lida por um dos membros do grupo, enquanto os demais desenvolvem a cena narrada com mímica.
5. **Reforço** – nessa técnica, também chamada de "*jingles* publicitários", a notícia servirá de roteiro e suas passagens serão preenchidas por elementos publicitários, como *jingles* e outros tipos de anúncios.
6. **Noticiário simultâneo** – o grupo cruzará duas ou mais notícias sobre o mesmo tema, mas com abordagens contraditórias.
7. **Histórico** – procurar construir um debate histórico por meio de pesquisas em diversas fontes. Enquanto o grupo atua, um membro contextualiza a cena.
8. **Reportagem** – também chamada "entrevista de campo", consiste em realizar uma entrevista fictícia com as personagens citadas na notícia, dando voz a elas. O grupo criará falas para essas personagens, e cada uma delas defenderá seu ponto de vista.
9. **Figuração concreta da notícia** – encenar a notícia de forma que as pessoas realmente percebam o que está sendo noticiado.

A turma deverá se organizar em grupos e cada um deles utilizará uma técnica diferente para transformar uma notícia de jornal em cena teatral. O processo de construção das cenas teatrais ocorrerá por meio da pesquisa-ação.

***Jingle*:** músicas cantadas, geralmente curtas, utilizadas como mensagens publicitárias.

Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um exercício investigativo reflexivo cuja proposta é conhecer e intervir na realidade pesquisada, buscando melhorias.

Observe a seguir uma sugestão de como organizar o fluxo de trabalho ao longo das principais etapas da pesquisa.

Pensamento computacional

Pesquisas iniciais
Pesquisem algumas notícias impressas ou *on-line*. Selecionem uma que será a notícia principal e duas ou três de apoio, que dialoguem com ela. Além disso, pesquisem mais informações sobre o Teatro Jornal e suas técnicas.

Compartilhando com a turma
Nesse momento, vocês vão compartilhar suas impressões a respeito tanto das notícias pesquisadas quanto das nove técnicas do Teatro Jornal.

Momento de vivenciar
Esse será o momento em que vocês vão promover uma vivência de Teatro Jornal, com base nas notícias selecionadas na pesquisa.

Divulgar os trabalhos
Nesse momento, vocês devem compartilhar a experiência de vocês por meio de apresentações para a comunidade escolar.

Revisem o fluxo de trabalho acima e organizem um cronograma estabelecendo datas para a finalização de cada etapa.

Durante a pesquisa inicial, os grupos devem buscar mais informações sobre o Teatro Jornal, aprofundando sua percepção sobre as nove técnicas. Para isso, busquem mais informações nos textos de Augusto Boal.

Na próxima etapa

Na etapa seguinte, você e seu grupo deverão compartilhar com o restante da turma suas percepções a respeito do que pesquisaram e iniciar os ensaios usando as nove técnicas do Teatro Jornal. Nas páginas **104** e **105**, há orientações sobre a troca de experiências e o início dos ensaios.

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

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

MODELO

UNIDADE

2

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E AS RELAÇÕES QUE AS PERMEIAM

5. Entrevista

6. Relação entre oralidade e escrita

7. Teatro e diversidade

8. O esporte como manifestação dos discursos de diversidade

Na Língua Portuguesa, existe a norma e existem as variações. As mudanças surgem com o uso e com as marcas identitárias impressas pela diferença de contexto e de falantes. Na Arte e no esporte não é diferente. A grande diversidade de culturas e contextos leva à constante transformação das línguas, da Arte e do esporte. Nesta unidade, vamos refletir sobre como a identidade de cada grupo social imprime suas marcas nas práticas de linguagem e motiva essas transformações.

Esta unidade possibilita o trabalho com as competências e habilidades apresentadas abaixo. O texto completo dessas competências e habilidades pode ser encontrado ao final deste volume.

Competências Gerais: **1, 6.**

Competência específica condutora: **2.**

5. Entrevista
CE 1: **LGG101, LGG102, LGG103, LGG104.**
CE 2: **LGG201, LGG202, LGG203, LGG204.**
CE 3: **LGG301, LGG302, LGG303.**
CE 4: **LGG401, LGG402.**
CE 7: **LGG701, LGG703, LGG704.**
LP01, LP02, LP05, LP09, LP15, LP16, LP17, LP33, LP45

6. Relação entre oralidade e escrita
CE 1: **LGG101, LGG103, LGG104.**
CE 2: **LGG201.**
CE 3: **LGG301.**
CE 4: **LGG401, LGG402.**
CE 7: **LGG701, LGG703, LGG704.**
LP01, LP02, LP07, LP08, LP10, LP15

7. Teatro e diversidade
CE 2: **LGG201, LGG202, LGG203, LGG204.**
CE 3: **LGG301, LGG302, LGG303, LGG304.**
CE 5: **LGG501, LGG503.**
CE 6: **LGG602, LGG603, LGG604.**
LP02, LP45, LP47, LP51

8. O esporte como manifestação dos discursos de diversidade
CE 1: **LGG101, LGG102.**
CE 2: **LGG201, LGG202, LGG203, LGG204.**
CE 3: **LGG301, LGG302, LGG303, LGG304.**
CE 5: **LGG501, LGG502, LGG503.**
CE 7: **LGG701, LGG702, LGG703, LGG704.**
LP01, LP11, LP12, LP15, LP25, LP28, LP31, LP32, LP34, LP40, LP41

PICTURELUX/THE HOLLYWOOD ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA

A chegada. Direção de Denis Villeneuve. EUA, 2016, 116 min.

ATLASPIX/ALAMY/FOTOARENA

Aquarius. Direção de Kleber Mendonça Filho. Brasil, 2016, 145 min.

MODERNA

MARCOS CRUZ/NETFLIX/PICTURELUX/THE HOLLYWOOD ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA

A barraca do beijo 2. Direção: Vince Marcello. Reino Unido, EUA, 2020, 130 min.

PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA

Ensaio sobre a cegueira. Direção: Fernando Meirelles. Japão, Brasil Canadá, 2008, 118 min.

DAVID LEE/UNIVERSAL PICTURES/PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA

Infiltrado na Klan. Direção: Spike Lee. EUA, 2018, 116 min.

Nas cenas de filme apresentadas aqui, diferentes relações são estabelecidas: uma cientista tenta desvendar o significado de uma língua alienígena, um casal dança após acabar de se conhecer, jovens saem felizes após a formatura, um grupo de pessoas que ficaram subitamente cegas é guiado pela única mulher que ainda vê e um participante de um grupo de extrema direita nos anos 1970 interroga um candidato que ele suspeita ser um policial.

MODERNA

5 Entrevista

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

Objetivos

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

1. Compreender a finalidade do gênero entrevista.
2. Reconhecer os parâmetros que definem o perfil de pessoas a serem entrevistadas e os assuntos que podem ser foco de entrevistas.
3. Compreender de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor) afeta a estrutura do gênero entrevista.
4. Identificar o grau de formalidade definido pelo contexto da entrevista.
5. Realizar entrevistas baseadas em um roteiro bem estruturado.

Um dos mais conhecidos gêneros discursivos que circulam no universo jornalístico dedica-se à obtenção de informações por meio de um conjunto de questões dirigidas a pessoas que, pela sua formação ou função, têm algo relevante a dizer sobre determinado assunto de interesse geral. Trata-se da entrevista. Veja, a seguir, um exemplo desse gênero.

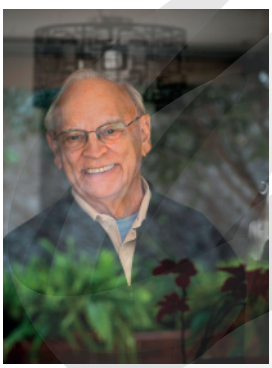
Leitura

Temas contemporâneos transversais: Multiculturalismo

Ataliba Teixeira de Castilho: o linguista libertário

Um dos precursores dos estudos sobre o português falado no Brasil preza a liberdade dos usuários da língua e critica o apego excessivo dos gramáticos às regras

Autodenominado caipira por ter nascido em Araçatuba e crescido em São José do Rio Preto, o linguista Ataliba Castilho diverte-se com as mudanças da língua. Uma das mais recentes é a transformação do pronome *que* em palavra variável, como em "*Ques* pessoas?", identificada em redes sociais por um de seus estudantes de doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para ele, "ao se esforçarem para que as pessoas obedeçam às regras, os gramáticos não viram que estavam dando um cala-boca no cidadão brasileiro". A crítica aos gramáticos não significa que Castilho tenha alguma aversão a normas da língua culta, mas apenas que valoriza os limites geográficos e históricos do idioma.



LÉO RAMOS CHAVES/PESQUISA FAPESP

Ataliba Teixeira de Castilho, em 2017. O professor Ataliba Castilho dedicou boa parte da sua vida acadêmica, nos vários projetos por ele coordenados e que reuniram pesquisadores de várias universidades brasileiras, ao estudo das características do português falado.

Professor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), de 1961 a 1975, da Unicamp, de 1975 a 1991, e da Universidade de São Paulo (USP), de 1993 a 2006, Castilho coordenou grandes projetos de pesquisa que ajudaram a definir a identidade do português falado no Brasil. O mais recente, o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), reuniu 200 pesquisadores de todo o país e os resultados consolidados estão sendo publicados agora.

Ele recebeu a equipe de *Pesquisa Fapesp* na sua casa, em Campinas, próxima à Unicamp, onde se aposentou em 1991 e continua como professor colaborador voluntário.

Em que pé está o Projeto para a História do Português Brasileiro, um de seus trabalhos mais recentes?

Esse projeto começou na USP em 1987. Quando começavam a surgir os resultados dos estudos sobre a língua falada, que tínhamos começado na década de 1970, perguntei para os meus colegas de onde tinha vindo tudo aquilo. Começamos então a reconstituir a história da implantação e do desenvolvimento do português brasileiro, com o mesmo método dos projetos anteriores: formação de grupos de trabalho, cronograma, seminários nacionais, publicação dos resultados. Será que tudo veio do português europeu ou inventamos algo? Uma estudante de doutorado que estou orientando na Unicamp, Flávia Orci Fernandes, percorreu as redes sociais e pegou marcas de plural no pronome *que*, que não é mais invariável. Hoje já se fala ou se escreve: *ques* pessoas?

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

MODERNA

Como explicamos esse dinamismo da língua? Temos de documentar e explicar. A mudança do idioma vai criando outras regras. A classe culta ainda não aceitou, mas é uma questão de tempo, acabam aceitando. É um novo estágio da língua que está vindo.

Que outras mudanças estão vendo?

Nossos estudos estão indicando que o plural não será mais expresso pelo morfema *s* no final do substantivo, mas apenas pelo *s* no artigo, como em *os menino*, por causa de um mecanismo fonológico de abertura da sílaba. Parece que as consoantes estão se transformando mais do que as vogais. *Fazer* não está virando *fazê*? Outras consoantes no fim da palavra estão caindo, como *duas vez* em vez de *duas vezes*. O plural está marcado nas duas palavras, é redundante, pode ser mais econômico marcar só o primeiro elemento e deixar o outro sem nada. O francês ainda guarda as consoantes finais na escrita, mas não mais na fala, como em *l'enfant, les enfants*, o *s* não aparece na língua falada. Acreditamos que teremos outra língua, diferente do português de Portugal. Os dois idiomas ainda são o mesmo, mas já mostram muitas diferenças. Uma projeção do ritmo dessa mudança, por meios estatísticos, indica que em 200 anos não vamos mais nos entender com os portugueses.

O que mais o fascina no português brasileiro?

É a enorme variação de sotaques e de formas de execução da língua. É uma consequência de nossa história. Como os portugueses vieram em várias levas, em cada região foi se desenvolvendo uma modalidade da mesma língua.

O *r* caipira tem 500 anos?

Ninguém sabe ao certo. Uns dizem que índios do Vale do Paraíba teriam esse *r*, mas a explicação só vale se se provar que essa tribo se estendeu sobre São Paulo e foi com os bandeirantes para o interior. Outros fonólogos acham que o *r* caipira é um traço que não se desenvolveu na fonologia portuguesa, mas poderia ter surgido naturalmente, como uma consequência do sistema fonológico, e não do contato com os índios. Sistema fonológico quer dizer sistema de sons. Sempre existem tendências para combinações de sons que explicam essas mudanças. Uma tendência do português brasileiro é a forma de tratar os sons sibilantes, é o que faz a diferença entre nós, paulistas, e os moradores do Rio de Janeiro, do Sul e do Nordeste. De onde veio o *s* chiado, como em "*ach* criança*ch*"? Foi uma tendência palatizar o som sibilante. Agora essa mudança deu outro passo, porque a vogal em contexto palatal está se ditongando, como em "a*ichs* pessoaisch".

Por que as aulas de português e de gramática eram tão chatas e cheias de regras?

Porque ainda não existia a linguística, só a gramática escolar. O gramático tem uma percepção muito estrita da língua. Ele se vê como alguém que tem de defender a língua da mudança. Os linguistas também falam de regras porque consideram seu dever explicá-las, mas não ficam só nisso e as veem como uma grande curiosidade. Por que é assim? Sempre foi assim? É assim em todos os lugares? O gramático fica envolvido na aplicação das regras e vê as coisas novas como erradas e as velhas como certas. O problema é que eles, ao se esforçarem para que as pessoas obedeçam às normas da língua, não viram que estavam dando um cala-boca no cidadão brasileiro. Como se dissessem: "Tem de falar e escrever de acordo com as regras. Não fale errado!". E as pessoas, com medo de não conseguir, falam e escrevem pouco. Esse é um efeito da pregação do gramático tradicional. Não foi bom. O cidadão tem de se sentir à vontade para se expressar, participar dos debates, desenvolver o espírito democrático. O dono da língua é o falante, não o gramático. Aprendemos com o falante a língua como ele fala e procuramos saber por que está falando de um jeito ou de outro. A expressão veio do latim? Foi criada aqui? E podemos usar as estruturas, não apenas classificá-las e nomeá-las. Para que apenas saber as subclasses das orações subordinadas? Dizer que está falando errado não é uma atitude científica, de descoberta. A linguística substituiu o cala-boca ao prazer da descoberta científica. Foi só com a linguística que se ampliou o olhar e se passou a considerar que qualquer assunto é digno de estudo.

Libertário: defensor da liberdade.
Redundante: que repete informação dada anteriormente.
***L'enfant, les enfants*:** a criança, as crianças, em francês.
Fonologia: disciplina que estuda o modo como as línguas organizam os sons em sistemas.
Linguística: disciplina que estuda a linguagem humana em todos os seus aspectos.

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

MODERNA

***Corpus*:** banco de dados.

Na década de 1970 o senhor começou o projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Nurc). Como foi?

A ideia era descrever a língua falada culta. Foi uma surpresa, porque a língua da gente culta tinha muitas partes condenadas pelos gramáticos, o que mostrava que nosso catálogo de "erros" não estava levando em conta o uso real da língua portuguesa no Brasil. Esse projeto começou com um professor espanhol do Colégio do México, na Cidade do México, Juan Miguel Lope-Blanch. Então escolhemos cinco capitais de estado, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Seguimos exatamente a mesma metodologia do projeto original. O Nurc foi muito bem nas gravações das entrevistas e depois nas transcrições, mas falhou na descrição. Foi feito um *corpus* gigantesco, com 1.500 horas de gravação. Quando chegou na descrição das estruturas — fonologia, morfologia, sintaxe —, não deu certo porque o questionário usado nas entrevistas não tinha uniformidade teórica.

E o que fizeram?

Voltei inconformado com os rumos do projeto, mas depois tive a ideia de chamar os melhores linguistas do Brasil, que ainda não participavam do Nurc. Chamei Mary Kato e Rodolfo Ilari, da Unicamp, Leda Bisol, da PUC [Pontifícia Universidade Católica] do Rio Grande do Sul, Luiz Antônio Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco, e vários outros. Expliquei que o Nurc havia empacado porque a metodologia não tinha consistência. Perguntei se eles topavam fazer uma gramática usando o material do Nurc. Em 2006 saiu o primeiro dos oito volumes da coleção *Gramática do português falado*, pela Editora da Unicamp, *A construção do texto falado*, organizado por Clélia Jubran, da Unesp, e Ingedore Koch, da Unicamp. Elas fizeram uma teoria para explicar as peculiaridades do texto oral. Já numa segunda edição, publicada pela Contexto, saíram sete volumes, entre 2012 e 2016. Com isso, o português brasileiro passou a ser a única língua da România nova a ter sua variedade culta amplamente documentada e descrita.

E quais são essas peculiaridades?

A língua falada é hesitante, interrompida, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada, com pouca densidade informacional, frases curtas e simples. Vamos falando e criando ao mesmo tempo.

LUCAS LIMA/UOL/FOLHAPRESS

Jorge Amado foi tema de exposição no Museu da Língua Portuguesa, em 2012, ano do centenário de seu nascimento. Materiais como azeite de dendê e fitas do Senhor do Bonfim recriaram o ambiente retratado nos livros do escritor baiano.

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

Outra especificidade são os marcadores discursivos, o *tá?* e o *né?*, sempre no final das frases. Outro ponto é que aprendemos a modalidade falada primeiro e depois a língua escrita. Parece um detalhe bobo, mas isso faz toda diferença. A língua escrita vem depois de modo impositivo, porque aprendemos a língua falada na família e a escrita na escola. Tudo isso dá uma diferença tremenda entre essas duas modalidades. A gramática tradicional só se preocupa com a língua escrita. Se concentrar na língua escrita a descrição de um idioma, estarei pegando o ponto de chegada, não o ponto de partida, e vou ter um monte de ilusões sobre o funcionamento da língua que tomarei como verdadeiras.

ALESSANDRO SHINODA/FOLHAPRESS

Garrafas PET com azeite de dendê para simbolizar a Bahia, em exposição sobre Jorge Amado no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, em 2012.

Qual sua participação no Museu da Língua Portuguesa?

Em 2004, Jarbas Mantovanini, que atuava na Fundação Roberto Marinho, apareceu na USP, apresentou o projeto do museu e disse que queria me fazer dois pedidos. O primeiro era dar ideias para o museu. O segundo era para fazer a linha do tempo sobre a história do português. Aryon iria fazer a parte das línguas indígenas e Yeda Pessoa de Castro, da Universidade Federal da Bahia, se ocuparia das línguas africanas. Jarbas disse para chamar quem eu quisesse. Chamei Mário Viaro e Marilza de Oliveira, os dois da USP, para fazer outras partes. Jarbas me perguntou como eu queria representar a linha do tempo, se com filmes ou painéis fixos. Preferi os painéis, porque já haveria filmes do outro lado da sala. Entreguei o projeto, ele gostou: "Está tudo muito bonito, mas no lugar do último quadro vou colocar um espelho. Todos vão percorrer aquela baita história de 2 mil anos e quando chegarem no final vão ver a si mesmos". Sabe que ele acertou na mosca? Muita gente que via a própria imagem, depois de fazer o percurso histórico, caía no choro. Uma colega de Minas, Maria Antonieta Cohen, ia no começo para ver o museu e depois para ver as pessoas quando chegavam no espelho. Ela me perguntou: "Por que será que elas choram?". Fiquei pensando muito naquilo. As pessoas choravam, decerto, porque viam ali sua identidade. O que é a língua portuguesa? Sou eu, que represento agora todo esse percurso. A língua é minha identidade.

FIORAVANTI, Carlos. Ataliba Teixeira de Castilho: o linguista libertário. *Pesquisa Fapesp*. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ataliba-teixeira-de-castilho-o-linguista-libertario/>. Acesso em: 30 abr. 2020. (Fragmento adaptado).

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

MODERNA

Análise

Embora as respostas possam ser registradas por escrito, sugerimos que todas as questões sejam respondidas oralmente para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

Não escreva no livro.

1. **O leitor da revista na qual a entrevista foi publicada encontra, antes das perguntas e respostas, três parágrafos de autoria do jornalista Carlos Fioravanti. Qual é a finalidade desses parágrafos?**

   ► É possível identificar, nesses parágrafos, uma estratégia utilizada pelo jornalista para despertar o interesse do leitor para a entrevista com o linguista. Explique em que consiste essa estratégia.

2. **Nos trechos da entrevista que você acabou de ler, o linguista Ataliba Teixeira de Castilho aborda um tema geral bastante relevante associado ao estudo da língua portuguesa. Qual é esse tema geral?**

   ► As informações fornecidas pelo entrevistado permitem identificar avanços com relação a esse tema, principalmente a partir da década de 1970. Que avanços foram esses?

3. **Qual é a relação entre o tema específico abordado na entrevista e o perfil do entrevistado?**

   a) Em um dos trechos da entrevista, o linguista faz uma crítica aos gramáticos. Transcreva em seu caderno a questão que levou a essa crítica.

   b) Faça um breve resumo dessa crítica.

   c) Indique, com argumentos, se você concorda ou não com ela.

3c. Dada a natureza da solicitação para que os estudantes se posicionem em relação ao olhar crítico de Ataliba de Castilho para os gramáticos, é importante que a opinião contrária a essa posição seja respeitada, embora mais difícil de ser sustentada com base em argumentos. Avalie a qualidade dos argumentos utilizados e, se julgar necessário, aponte eventuais contradições que surjam na manifestação dos estudantes.

4. **Um interessante dado linguístico é mencionado duas vezes na entrevista.**

   a) Que dado é esse? Como foi obtido? Transcreva-o no seu caderno.

   b) O que há de inusitado em relação a ele?

   c) O que a gramática normativa prescreve em casos como esse?

   d) Qual é a perspectiva adotada pelo linguista? Por quê?

5. **Em determinado momento da entrevista, o professor afirma: "A gramática tradicional só se preocupa com a língua escrita" e deixa claro que considera essa opção problemática. Explique por que essa opção pode ser questionada.**

6. **Releia.**

> "O gramático fica envolvido na aplicação das regras e vê as coisas novas como erradas e as velhas como certas. O problema é que eles, ao se esforçarem para que as pessoas obedeçam às normas da língua, não viram que estavam dando um cala-boca no cidadão brasileiro. Como se dissessem: 'Tem de falar e escrever de acordo com as regras. Não fale errado!'. E as pessoas, com medo de não conseguir, falam e escrevem pouco. Esse é um efeito da pregação do gramático tradicional. Não foi bom. O cidadão tem de se sentir à vontade para se expressar, participar dos debates, desenvolver o espírito democrático. O dono da língua é o falante, não o gramático."

   ► Que relação pode ser estabelecida entre essa resposta do entrevistado e o título da entrevista?

7. **Algumas das perguntas feitas pelo jornalista Carlos Fioravanti indicam que ele se preparou para realizar a entrevista com o linguista Ataliba de Castilho. Transcreva-as em seu caderno.**

   ► Por que elas evidenciam uma preparação prévia do repórter?

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

MODERNA

8. **A última pergunta chama a atenção do leitor para o importante papel desempenhado por Ataliba de Castilho na fundação de uma importante instituição cultural brasileira. Que instituição é essa e qual o seu papel?**

a) Qual é a função dessa pergunta no contexto geral da entrevista?

b) Que sentido pode ser atribuído à afirmação do linguista: "A língua é minha identidade"?

Roda de conversa

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Não escreva no livro.

Você e seus colegas vão conversar sobre o conhecimento real que os falantes têm sobre a língua portuguesa. As questões a seguir foram sugeridas para orientar a conversa que vocês terão. É muito importante lembrar que, em situações como essa, é preciso escutar atentamente aquilo que é dito e respeitar as opiniões divergentes. Quando discordamos de alguma posição defendida, devemos contestá-la com base em argumentos válidos.

1. **Em situações informais, quando estão conversando com amigos ou familiares, vocês já ouviram alguma forma linguística que chamou a sua atenção? Qual(is)?**
2. **O que havia de inesperado ou peculiar nesse uso da língua?**
3. **Na vida escolar, vocês se lembram de terem sido corrigidos por usarem a língua de uma maneira específica? O que foi dito por vocês? E por quem os corrigiu?**
4. **Vocês acham que a escola deve ensinar a norma-padrão? Por quê?**
5. **Após a leitura da entrevista do professor Ataliba Teixeira de Castilho, vocês mudaram a imagem que fazem da língua portuguesa? Por quê?**
6. **Vocês consideram a língua que falam uma parte importante da sua identidade? Expliquem.**

Entrevista: definição e usos

As **entrevistas** estão nos jornais e revistas impressos, nos portais de notícias da internet e, no caso do rádio e da televisão, chegam a merecer programas exclusivos. A frequência com que lemos, ouvimos ou assistimos a entrevistas revela a importância desse gênero para a divulgação de informações mais detalhadas e específicas sobre assuntos de interesse geral.

Tome nota

A **entrevista** é um gênero jornalístico que se estrutura pela alternância entre perguntas, feitas por um jornalista, e respostas, dadas pelo entrevistado. A finalidade da entrevista é obter informações sobre um tema de interesse geral ou sobre questões de natureza mais específica relacionadas a aspectos da vida pública ou privada do entrevistado.

Um aspecto apresentado na definição acima merece destaque: ao contrário do que acontece com a maioria dos gêneros discursivos, o texto da entrevista é constituído essencialmente por um diálogo em que se alternam as vozes do entrevistador e do entrevistado. Nesse sentido, as perguntas feitas são tão importantes para a construção desse texto quanto as respostas dadas.

A natureza dialógica desse gênero explica o fato de que, em sua maior parte, as entrevistas são conduzidas oralmente. Porém, como muitas entrevistas são produzidas para circular em forma escrita (em meios impressos ou na internet), o conjunto original de perguntas e respostas é posteriormente transcrito e editado. Esse é outro aspecto importante a ser considerado, porque, ao editar o texto de uma entrevista oral, o jornalista deve ter sempre o cuidado de fazer somente as intervenções necessárias para tornar o texto adequado à modalidade escrita, sem alterar o sentido das respostas dadas.

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

MODERNA

Um entrevistado, vários jornalistas

Ao lado das entrevistas em que apenas um jornalista conversa com o entrevistado, alguns órgãos de imprensa falada e escrita investem também em outro formato de entrevista, aquela que reúne um conjunto de jornalistas e/ou personalidades para entrevistarem uma única pessoa. Um exemplo do sucesso desse modelo é o programa *Roda Viva*, que estreou na TV Cultura de São Paulo em 29 de setembro de 1986 e permanece no ar até hoje.

Nesse programa, o entrevistado senta-se em uma cadeira giratória no centro de um círculo formado por seus entrevistadores, que estão em uma posição mais alta. Um jornalista é encarregado de fazer a mediação, determinando a ordem das perguntas e introduzindo novos temas para serem explorados pelos entrevistadores.

O surgimento do *e-mail* tornou possível — e até bastante frequente nos dias atuais — a realização de entrevistas por escrito. Essa modalidade apresenta uma limitação com relação às entrevistas orais: o entrevistador perde a possibilidade de interagir com o entrevistado e de reformular ou criar perguntas em função das respostas que vão sendo dadas pelo entrevistado.

Como acontece com outros gêneros jornalísticos, a escolha de quem será entrevistado tem relação direta com a natureza das informações que se deseja obter e divulgar. Assim, figuras públicas são sempre procuradas para conceder entrevistas sobre os mais variados temas políticos, econômicos, sociais, culturais etc.

Há circunstâncias, porém, em que o entrevistado pode ser uma pessoa sem notoriedade que, por estar em um determinado local no momento de um acontecimento importante, torna-se uma testemunha com informações relevantes sobre fatos de interesse jornalístico.

Contexto discursivo

O **contexto de produção** de entrevistas costuma estar associado a focos específicos de interesse. Quando uma pessoa alcança notoriedade, por exemplo, várias entrevistas serão feitas, em um período relativamente curto de tempo, para conhecer melhor aspectos da sua vida e dos motivos que a tornaram célebre.

Acontecimentos marcantes — grandes tragédias, eventos climáticos extremos, descobertas científicas etc. — constituem outro contexto que desencadeia a necessidade de entrevistas. Repórteres encarregados de colher informações sobre as circunstâncias relativas ao que ocorreu geralmente procuram especialistas ou testemunhas oculares para entrevistar e assim obter mais informações. É por isso que, em jornais televisivos, muitas matérias trazem inserções de conversas entre os jornalistas que atuam nas ruas e pessoas que participaram dos fatos ou acompanharam de perto o que aconteceu.

Como dissemos, vemos, ouvimos e lemos entrevistas com grande frequência. Isso acontece porque, em uma sociedade na qual a informação circula com rapidez e eficiência, diversos órgãos jornalísticos destinam sistematicamente espaço para entrevistas com as mais variadas personalidades.

Há diferentes contextos para a apresentação de entrevistas orais, no caso do rádio, da televisão ou de vídeos que circulam pela internet. Podemos tanto ter acesso a uma entrevista no interior de uma reportagem, por exemplo, quanto assistir a programas específicos destinados exclusivamente à realização de entrevistas.

As entrevistas escritas, por outro lado, costumam merecer espaço fixo em revistas de circulação semanal. É muito comum, também, aparecerem em jornais diários, geralmente acompanhando uma reportagem mais extensa sobre um tema específico ou com a finalidade de apresentar aos leitores o perfil de alguma personalidade de destaque no cenário nacional ou internacional.

De modo geral, a entrevista é um gênero oral que, em alguns contextos, ganha forma escrita. Nesse sentido, seria mais adequado falar em *Os ouvintes de entrevistas* ou *Os telespectadores de entrevistas*. Optamos, porém, por manter o título utilizado nesta seção, porque ele guarda uma importante relação com a estrutura do capítulo e também porque os textos aqui explorados são exemplos de entrevistas escritas.

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

MODERNA

Os leitores de entrevistas

Quem são as pessoas que, ao assistirem à televisão, preferem programas de entrevistas? Quem são as pessoas que, quando leem um jornal ou revista, procuram textos desse gênero discursivo?

Embora seja verdade, como acontece com outros gêneros jornalísticos, que o conteúdo das entrevistas tem uma relação direta com o perfil de seu público (quem se interessa por esportes, economia, política, artes etc. tende a buscar entrevistas com aqueles que atuam nesses campos), uma característica específica pode ser associada a essas pessoas: elas parecem preferir ter um contato direto com as informações para, com base no que diz o entrevistado, formarem sua própria opinião acerca da questão tematizada.

Esse contato direto não é possível em outros gêneros jornalísticos, como a notícia e a reportagem, porque o autor do texto, nesses casos, sempre seleciona o que lhe parece mais relevante para apresentar ao público. Ainda que o texto das entrevistas escritas seja resultado de uma transcrição de uma entrevista oral, e por essa razão possa sofrer algum tipo de edição por parte do jornalista responsável, as alterações feitas devem ser as menores possíveis, de modo a garantir que os leitores tenham contato com a "voz" do entrevistado.

Estrutura

As entrevistas não são textos elaborados por uma única pessoa. Por terem uma estrutura dialógica, elas exigem uma preparação prévia por parte do entrevistador, que precisa ter informações sobre a pessoa com quem irá conversar e, se for o caso, sobre o assunto específico em relação ao qual deseja maiores esclarecimentos.

A preparação da entrevista

Em primeiro lugar, o entrevistador precisa **conhecer** o perfil de seu entrevistado e de suas realizações. Deve, ainda, informar-se acerca daquilo que será o foco das perguntas que pretende fazer.

O primeiro passo para uma boa entrevista, portanto, é a realização de uma pesquisa prévia que tenha como objetivo a elaboração de um roteiro para definir aspectos que serão de interesse do público e sobre os quais o entrevistado tem competência para falar. Esse roteiro permitirá que o entrevistador defina a sequência de perguntas que deseja fazer.

No momento de elaborar as perguntas, o entrevistador deve considerar dois formatos diferentes: as **perguntas abertas**, que permitirão respostas mais longas, e as **perguntas fechadas**, do tipo sim/não, que tendem a gerar respostas mais breves, reveladoras de um posicionamento do entrevistado acerca de uma questão específica.

É importante, também, garantir que o texto das perguntas seja claro, breve e significativo para o tema em questão. Não se pode perder de vista que a "voz" a ser destacada, em uma entrevista, é a do entrevistado e não a do repórter.

Como a maior parte das entrevistas ocorre em uma situação de diálogo, com jornalista e personalidade frente a frente, em contato telefônico ou por meio de videochamada, o conhecimento prévio do entrevistado e do tema são fundamentais, porque é com base em tais conhecimentos que o jornalista determinará não só a ordem das perguntas, mas também a necessidade ou não de alterar o seu roteiro em função de alguma resposta específica dada pelo entrevistado.

É frequente, no contexto de entrevistas, que uma resposta pouco aprofundada ou que fuja do foco pretendido pelo jornalista o obrigue a retornar a um ponto específico para tentar obter informações mais precisas da personalidade com quem conversa.

O que fica evidente, de tudo o que foi dito, é a importância da atuação do jornalista para uma boa condução da entrevista. É ele quem dita o rumo e o ritmo da conversa com o entrevistado e, por isso, deve reconhecer os pontos de maior interesse para o seu público e explorá-los.

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

MODERNA

Análise da estrutura de uma entrevista

Com base em trechos de uma entrevista reproduzida a seguir, identificaremos alguns pontos básicos relativos à estrutura desse gênero.

Tanto no caso das entrevistas orais como no caso daquelas que serão publicadas, o conjunto de perguntas e respostas deve ser precedido por um breve texto introdutório, no qual se fará uma apresentação do entrevistado e do tema da entrevista.

Título: destaca para o leitor algum aspecto que será tratado na entrevista.
Pode ser a citação de uma das falas do entrevistado.
Subtítulo: enunciado breve que traz informações mais precisas sobre o aspecto destacado no título.

O panda saiu dos holofotes

A presidente mundial do WWF diz que a preocupação com o ser humano sobrepujou a atenção dada aos animais em extinção e propõe mais diálogo com empresas e governos

Introdução: antes da reprodução das perguntas e respostas que constituem a entrevista, o jornalista Duda Teixeira cria um texto introdutório no qual apresenta **informações básicas** sobre a entrevistada (local de nascimento, formação profissional, ocupação passada e presente, finalidade da visita ao Brasil), para que o leitor possa construir uma imagem de Yolanda Kakabadse. Por vezes, o repórter reproduz **breves falas do entrevistado** nessa introdução.

A **equatoriana Yolanda Kakabadse, presidente do WWF** (antes conhecido como Fundo Mundial da Natureza), **é uma ambientalista** fora do comum. **Não é bióloga nem engenheira florestal. Sua formação é em psicologia**. **"Minha paixão é o ser humano"**, diz. Ela também não guarda rancor contra empresas ou governos. Sua bandeira é promover um diálogo com o que ela chama de *establishment* para pôr em andamento projetos sustentáveis. **Ex-ministra do Meio Ambiente do Equador**, Yolanda deixou o cargo quando um golpe depôs o presidente Jamil Mahuad, em 2000. **"Metade dos meus planos ficou nos sonhos"**, diz. No início de maio, **ela esteve em Foz do Iguaçu para a Conferência Anual da Rede WWF** e falou à VEJA.

Preparação prévia: a primeira pergunta revela que o jornalista se informou não só sobre o perfil da entrevistada, mas também sobre o histórico de atuação da organização por ela presidida.

O WWF chegou ao Brasil em 1971 fazendo campanhas pela preservação do mico-leão-dourado. Atualmente, problemas como a falta de água em São Paulo parecem mais prementes. A organização errou ao se dedicar a salvar bichos fofos? Iniciativas como proteger micos, tartarugas ou pandas são antigas, das décadas de 40 e 50. Têm em geral meio século de vida. Hoje em dia, o conceito de conservação é mais amplo. Minha biografia dá uma amostra disso. Não me formei em nenhuma ciência da natureza na faculdade. Meu interesse, minha paixão, é o ser humano, a qualidade de vida, os modelos de desenvolvimento. Quero garantir um futuro para todos nós. Essa é a principal agenda do WWF, e eu não seria presidente dessa organização desde 2010 se fosse diferente. Todo mundo vê os grupos ambientalistas como um movimento que só quer saber de macacos e plantas, mas somos muito mais que isso. Infelizmente, nós temos sido péssimos comunicadores, e os desentendimentos e preconceitos em relação ao nosso trabalho ainda são grandes.

A segunda pergunta retoma um ponto da primeira questão que o jornalista julgou não ter sido suficientemente esclarecido na resposta dada pela entrevistada.

A preservação das espécies animais saiu do foco? O WWF continua tendo projetos para preservar as espécies e os ecossistemas, mas o que mais importa é assegurar que o chamado "serviço ambiental", aquele que é fornecido pela natureza, seja permanente. Se os recursos naturais forem bem administrados, a qualidade de vida dos seres humanos estará garantida. São questões que têm a ver diretamente com nossa segurança. A escassez de água, por exemplo, costuma ter várias consequências, como a falta de alimentos e o desabastecimento de energia. É um tema que afeta todas as esferas da vida e se agravou pelas mudanças climáticas, as quais também são o resultado da má gestão do ambiente. O importante é manter uma visão de longo prazo e calcular muito bem qual será o impacto do modelo de desenvolvimento adotado.

Informações para o leitor: o jornalista insere na pergunta informações que, embora sejam do conhecimento da entrevistada (países então presididos por Chávez, Morales e Mugabe), são importantes para que o leitor tenha condições de acompanhar o desenvolvimento da entrevista.

Em um encontro da ONU sobre o clima, na Dinamarca, em 2009, os presidentes Hugo Chávez, da Venezuela, Evo Morales, da Bolívia, e Robert Mugabe, do Zimbábue, culparam o capitalismo pelo aquecimento global. Já se encontrou um modelo melhor para preservar o ambiente?

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

Não acredito que existam sistemas inerentemente bons ou maus. A questão é como eles são postos em prática. Nos países que adotaram o socialismo e o comunismo ocorreram dificuldades muito sérias na relação entre o ser humano e a natureza. O grande déficit do comunismo é que não se permitiu a existência de uma sociedade civil. As decisões sempre vinham de cima. Foi isso que aconteceu na antiga União Soviética, onde o ambiente pagou um preço alto. Na democracia, por outro lado, existe liberdade política. A participação social acaba obrigando os governos a ser mais responsáveis. Os indivíduos podem ajudar a traçar programas de longo prazo. Cultivar uma cidadania ativa é a melhor maneira de assegurar o bom senso no uso dos recursos naturais.

[...]

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), um órgão da ONU, citou um estudo do WWF que afirmava que as geleiras do Himalaia vão derreter até 2035. Depois, descobriu-se que o estudo não dizia nada disso. Esse escorregão foi ruim para a credibilidade do WWF? O que me lembro desse caso é que o IPCC não pegou a informação completa do WWF. Eles usaram apenas uma parte dos nossos estudos. Além disso, eles não avisaram aos leitores que o dado se referia a uma hipótese. Trataram uma situação hipotética como uma afirmação categórica. Logo que percebemos isso, fizemos um esclarecimento público. Esse episódio não nos afetou negativamente.

As críticas feitas por cientistas sérios aos estudos de aquecimento global tornaram mais difícil falar sobre o assunto? Acredito que o número de pessoas que não confiam no IPCC é cada vez menor. Dois acontecimentos recentes ilustram isso. Um deles foi o furacão Sandy que atingiu Nova York em 2012. O então prefeito Michael Bloomberg, que é independente mas muito ligado ao Partido Republicano, reconheceu que as mudanças climáticas já eram uma realidade. Isso levou muita gente, antes cética, a aceitar que já não se pode esconder o Sol com o dedo. Outro fato foram as inundações no sul da Inglaterra em janeiro. O premiê David Cameron deixou claro que as alterações no clima ameaçam a segurança do Estado. São duas afirmações fortes, feitas por gente importante e com base em eventos reais. Por essa razão, essas frases ganharam um matiz diferente e convencem mais facilmente.

[...]

TEIXEIRA, Duda. O panda saiu dos holofotes. *Veja*. Edição 2375, ano 47, n. 22. São Paulo: Abril, 28 maio 2014. p. 17-21. (Fragmento).

Quando se sente satisfeito com as respostas referentes a um determinado aspecto abordado na entrevista, o jornalista faz novas perguntas em que aborda outros aspectos relevantes da questão geral focalizada.

Linguagem

Você já deve ter lido, visto ou ouvido entrevistas que ilustram diferentes graus de formalidade no uso da linguagem. Isso se explica pela variação natural tanto do perfil de interlocutores (leitores, ouvintes, telespectadores) quanto do perfil dos entrevistados. Há uma grande diferença entre uma entrevista com um estadista ou com um artista popular.

Em função disso, é necessário garantir que o grau de formalidade utilizado seja sempre compatível com o contexto geral da entrevista. Essa maior formalidade pode se manifestar, por exemplo, na **forma de tratamento** utilizada pelo repórter ao marcar a interlocução direta com seu entrevistado. É o que faz Raquel Carneiro ao se dirigir ao ator Daniel Craig, que viveu a personagem James Bond no cinema durante 15 anos. Observe.

COLUMBIA PICTURES/ALBUM/ALBUM/FOTOARENA

Cena do filme *007 contra Spectre*, com o ator Daniel Craig interpretando o papel de James Bond. Direção de Sam Mendes. Reino Unido, Estados Unidos, 2015, 150 min.

Há muitas especulações sobre o próximo James Bond, qual ator vai substituir o senhor e a pressão para alcançar o mesmo sucesso. O que pensa a respeito disso? Para ser bem honesto? Não é mais meu problema. Problema do próximo ator (risos). Estou muito em paz com minha jornada. Antes de mim, teve outro James Bond, e

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

MODERNA

antes dele, outro, e assim por diante. Quando um próximo Bond surgir, prometo que irei ao cinema para assistir aos filmes. Talvez me sinta um pouco ressentido, mas vou ficar bem.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/daniel-craig-james-bond-tera-de-se-adaptar-as-mulheres-poderosas/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

O uso de ***senhor*** denota respeito pelo entrevistado. Para os leitores da entrevista, fica evidente que não há qualquer familiaridade entre a repórter e Daniel Craig. Ela deve, portanto, manter uma atitude respeitosa durante toda a entrevista, o que se reflete nas formas de tratamento que utiliza.

Há entrevistas, porém, em que o jornalista pode se permitir uma aproximação maior com a personalidade com quem dialoga. É o caso da conversa que acontece de maneira bastante descontraída entre Micheline Alves, da revista *Tpm*, e a artista brasileira Adriana Varejão. A própria introdução já marca o **tom mais informal** que caracteriza essa entrevista. Veja.

MARCOS ALVES/AGENCIA O GLOBO

A artista plástica Adriana Varejão durante a inauguração de sua exposição *Polvo*, em São Paulo, 2014.

Melanina sobre tela

A pergunta é simples: "Qual é a sua cor?". **Mas se o entrevistado é nascido no Brasil — país tropical, abençoado por Deus e miscigenado por natureza — as opções de respostas são infinitas**. Café com leite, escurinha, pouco clara e queimada de sol, por exemplo, são alguns dos 136 termos que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou em 1976, ano em que, pela primeira vez, a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que atualiza dados demográficos e socioeconômicos da população) **não oferecia só o cardápio básico do senso no quesito tom de pele** — branco, negro, pardo, vermelho ou amarelo —, mas abria a possibilidade de cada indivíduo definir sua cor.

A artista plástica Adriana Varejão, carioca, 49 anos, há tempos é fascinada por essa lista e pela complexidade das discussões sobre raça no Brasil. O interesse a levou a criar *Polvo*, obra composta de uma caixa de tintas que reproduz 33 das tonalidades trazidas pelo IBGE, e mais duas séries de retratos. [...]

[...]

Tpm. Vou começar por seu trabalho atual, que é sobre miscigenação e toca nas questões que estamos discutindo na Tpm e na Trip deste mês. Desde quando você se interessa por esse assunto?

Adriana Varejão. Acho que isso tá dentro da gente, né? Pra quem nasce no Brasil, é impossível isso não estar dentro. Quando eu era pequena, no final da década de 60, minha família se mudou **pra** Brasília, um lugar formado por imigrantes de toda parte do Brasil. Minha mãe é nutricionista e trabalhava com subnutrição infantil numa cidade-satélite, Sobradinho. Ir ao hospital onde ela trabalhava deve ter sido meu primeiro contato com essa mistura. Mesmo sem ter consciência, **a gente** convive com uma multiplicidade racial muito grande. [...]

E quando você descobriu a pesquisa em que aparecem os 136 nomes de cores de pele, que virou a base desse trabalho novo? Desde o início dos anos 90 eu leio muito sobre história e antropologia, acho que sou uma antropóloga frustrada. **Quer dizer, frustrada não**, porque através do meu trabalho eu me envolvo muito com esse tema. **Eu realmente amo antropologia**, leio muito, e deparei com essa pesquisa, que é bem conhecida. Não foi uma descoberta minha. Eu acho muito interessante o tema. Você faz a pergunta "qual é a sua cor?" e as pessoas respondem uma lista enorme de nomes. A pesquisa mostra 136 nomes, mas deve ter sido mais que isso. Também não sei se tem alguns mais repetidos. **Será**

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

que queimado de praia é muito repetido? Queimado de sol... Cai por terra qualquer tentativa de definição racial no Brasil, **né?**

Qual a sua resposta para essa pergunta, "qual a sua cor?"? Acho que hoje em dia, dos nomes da lista, eu falaria branca melada *[risos]*. **Branca melada não é sensacional?** Aliás, **muito legal** nesse trabalho foi traduzir as cores. O *[curador]* Adriano Pedrosa era contra traduzir, achava impossível compreender em outra língua essas expressões tão brasileiras. Mas, **poxa**, esse trabalho vai **pra** Londres, **pros** Estados Unidos, e as pessoas não vão entender nada? Achei traduções **pra** lista num livro de sociologia americano, mas eram horríveis, tentavam descrever a cor — morena bem chegada virava algo como "dark dark brown", esvaziando completamente o sentido do "bem chegada". O *[músico]* Arto Lindsay me ajudou muito nisso, porque **é um cara que é poeta**, compõe, conhece muito a língua brasileira e a língua inglesa, as gírias, viveu no Nordeste até os 9 anos. "Flirting with freckles", a tradução para "sapecada", é dele.

Morena bem chegada virou o quê? "Brown welcomes black"! É muito divertido.

ALVES, Micheline. *Tpm*. Ano 13, n. 141. São Paulo: Trip Editora e Propaganda, abr. 2014. p. 18-21. (Fragmento).

O tom informal, nesse caso, caracteriza toda a entrevista e se manifesta linguisticamente, por exemplo, nos trechos marcados em **verde** e na forma de tratamento (***você***) utilizada pela jornalista para se dirigir a Adriana Varejão.

No caso dessa entrevista, pode-se supor que a edição feita no texto das perguntas e respostas foi bem menor, de modo a permitir que os leitores percebam o clima de descontração (informado inclusive pela indicação de *[risos]* por parte da entrevistada) em que ocorreu a conversa. Essa descontração é perfeitamente adequada ao contexto da revista em que a entrevista seria publicada.

Em outros contextos, a edição das perguntas e respostas pode ser maior, garantindo que o texto da entrevista se mantenha adequado às estruturas de uma variedade mais formal da modalidade escrita. No caso de entrevistas realizadas com personalidades estrangeiras, assume-se que o jornalista terá mais liberdade para alterar o texto, que terá de ser traduzido para o português, além de adequado ao grau de formalidade compatível com o contexto em que se dá a conversa e com o perfil do entrevistado e dos futuros leitores.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

A busca por informações: produção de entrevista

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

1. Pesquisa e análise de dados

Imagine que, em uma aula de Sociologia, o professor tomou como ponto de partida para uma reflexão sobre **o impacto das tecnologias digitais na sala de aula** a fala transcrita abaixo, de José Moran, doutor em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP):

> "A inserção no mundo das tecnologias conectadas é um caminho importante para preparar as pessoas para o mundo atual, para uma sociedade complexa, que exige domínio das linguagens e recursos digitais. Em educação não podemos esperar que todos os outros problemas sejam equacionados, para só depois ingressar nas redes. O uso coerente das tecnologias atuais contribui para facilitar e ampliar as formas de pesquisar, comunicar-se e divulgar os resultados, mas também há problemas como dispersão, superficialidade e acesso prematuro a conteúdos violentos e inadequados. O ideal é que estas tecnologias Web 2.0 — gratuitas, colaborativas e fáceis — façam parte do projeto pedagógico da instituição para serem incorporadas como parte integrante da proposta de cada série, curso ou área de conhecimento. Quanto mais a instituição incentiva o trabalho com atividades colaborativas, pesquisas, projetos, mais elas se tornarão importantes [...]."

Novas tecnologias já estão mudando radicalmente o ambiente escolar. *Globo Educação*. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/06/novas-tecnologias-ja-estao-mudando-radicalmente-o-ambiente-escolar.html>. Acesso em: 30 abr. 2015. (Fragmento).

Imagine então que se seguiu uma discussão na qual surgiu a ideia de aprofundar a análise desse tema a partir da realização de entrevistas com o corpo docente da escola.

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

MODERNA

Você e seus colegas deverão se organizar em grupos de quatro estudantes e cada grupo ficará encarregado de entrevistar um professor para obter informações sobre aspectos positivos e/ou negativos relacionados à utilização das novas tecnologias nas aulas da disciplina que ministra. Para evitar que vários grupos conversem com um mesmo professor, realizem um sorteio para definir qual professor cada grupo entrevistará.

Depois de transcritas e editadas, as entrevistas serão expostas em painéis, nos corredores da escola, para que possam ser lidas por todos os estudantes e professores que se interessem pela questão.

Instruções

- ► A entrevista deverá ser precedida por uma introdução na qual, além das informações básicas relativas ao professor entrevistado, seja apresentada, de forma sucinta, a questão tematizada.
- ► Cada grupo deverá criar um título e um subtítulo para a entrevista, depois de editada.
- ► A entrevista deverá ter entre 5 e 10 perguntas.

2. Elaboração

- ► Antes de preparar o roteiro para a entrevista, os grupos deverão realizar uma pesquisa, em *sites* confiáveis, sobre o impacto das novas tecnologias na sala de aula, para determinar de que modo essas tecnologias influenciam o ensino e a aprendizagem.
- ► No momento da elaboração do roteiro de perguntas, lembrem-se de garantir que sejam articuladas entre si, ou seja, que cada pergunta esteja naturalmente relacionada com as anteriores.
  - Façam uso dos recursos linguísticos necessários para marcar essa articulação e permitir que os leitores reconheçam a progressão temática das perguntas.
- ► Não se esqueçam de planejar, previamente, como será feito o registro das perguntas e respostas.
  - A entrevista deverá ser gravada em áudio ou vídeo para que possa ser transcrita e editada, depois de concluída.
  - É bom que os integrantes dos grupos, no momento da entrevista, tenham algum papel e caneta para fazer anotações de pontos importantes das respostas do entrevistado. Essas anotações podem ajudar na determinação de aspectos a serem explorados que não foram previstos no roteiro original.
- ► A capacidade de criar perguntas em função das respostas dadas pelo entrevistado é algo importante para a produção de entrevistas. Nesse sentido, o grupo deverá estar muito atento às respostas para, se necessário, fazer novas perguntas a fim de permitir que determinados pontos explorados sejam mais bem esclarecidos.
- ► O grau de formalidade da linguagem deve ser adequado ao contexto de produção e de circulação da entrevista. Esse aspecto deverá ser considerado no momento de realizar a edição do material obtido.

3. Montagem do cartaz

Antes da divulgação das entrevistas nos corredores da escola, os grupos devem trocar os textos editados das entrevistas para leitura e eventuais sugestões sobre a edição. Caso alguma resposta esteja pouco clara, é importante que o grupo possa retomar o material original para conferir se algo se perdeu no momento da transcrição ou se o sentido da resposta foi alterado durante a edição do texto final.

Em função das observações trocadas pelos grupos, o texto editado das entrevistas deverá ser revisto e alterado.

MODERNA

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

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

6 Relação entre oralidade e escrita

Objetivos

1. Reconhecer estruturas características da língua falada e da língua escrita.
2. Compreender que há diferentes níveis de formalidade na fala e na escrita, determinados por contexto de uso.
3. Entender por que o grau de formalidade da entrevista varia significativamente a depender dos contextos de produção e de circulação.
4. Transpor textos orais para a modalidade escrita, fazendo as adequações necessárias ao grau de formalidade esperado.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Leia atentamente a tira abaixo.

Não escreva no livro

Salimena

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

1. Explique, brevemente, qual é o contexto criado para o leitor pelo primeiro quadrinho da tira.
2. Nesse mesmo quadrinho, um termo da fala do astronauta permite que se faça uma pressuposição em relação ao tempo de duração da sua viagem. Transcreva o termo em seu caderno.

   a) Esse termo leva o leitor a fazer uma pressuposição. Qual é ela?

   b) Que sentimento experimentado pelo astronauta é revelado por esse termo?

MODERNA

3. **Que aspectos do planeta levam o astronauta à conclusão de que encontrou o que procurava?**

   a) De que modo a personagem reage ao observar esses aspectos?

   b) Qual termo foi utilizado, na fala do astronauta, para expressar essa reação? Transcreva-o em seu caderno.

4. **Os dois termos identificados por você ao responder às questões anteriores desempenham uma importante função nos enunciados em que ocorrem. Que função é essa?**

5. **Um acontecimento inesperado leva o leitor da tira a rever a conclusão a que havia chegado sobre o sucesso da missão do astronauta. Explique.**

6. **Considere o modo como as falas do astronauta foram estruturadas. Como você caracterizaria essas estruturas em termos do grau de formalidade?**

   ► Compare, agora, essas estruturas com a fala do homem que aparece no último quadrinho. O grau de formalidade é o mesmo nos dois casos? Justifique.

7. **Explique de que modo o autor construiu o efeito de humor nessa tira.**

A tira de Raphael Salimena chama a nossa atenção para um aspecto da língua que merece ser objeto de reflexão. Estamos nos referindo aos diferentes graus de formalidade dos enunciados que representam a fala do astronauta e do homem que o interpela.

Você certamente percebeu que as estruturas utilizadas pelo astronauta são mais formais, semelhantes às que encontramos em textos escritos. A fala do torcedor é bastante informal, típica da oralidade. Há um contraste evidente entre elas.

Escrita e oralidade

A interação representada na tira ilustra dois extremos de formalidade em enunciados orais. Nos muitos usos cotidianos da língua, observamos que tanto a modalidade escrita quanto a oral manifestam diferentes graus de formalidade a depender do contexto.

Alguns gêneros discursivos, como a entrevista, que abordamos no capítulo anterior, admitem essa variação, porque geralmente envolvem uma interlocução face a face entre os falantes e porque podem estar associados a contextos de uso da língua muito diferentes.

Independentemente do grau de formalidade variável, as inúmeras manifestações das modalidades escrita e oral se diferenciam por uma série de características que decorrem do fato de que ambas, apesar de terem alguns pontos de semelhança, contam com recursos distintos. A fala faz uso de um suporte fônico, os sons da língua. A escrita, por sua vez, é uma representação gráfica da fala.

A escrita alfabética

Nem todas as sociedades do mundo têm escrita, mas todas fazem uso de uma língua oral. Nas sociedades letradas, mesmo as pessoas consideradas analfabetas lidam de alguma forma com a escrita dos muros, dos *outdoors*, dos rótulos de produtos, dos folhetos, atribuindo alguma interpretação a esses símbolos escritos. Nesse sentido, elas podem ser consideradas indiretamente letradas.

A escrita ideográfica

Nem todas as sociedades letradas desenvolveram sistemas alfabéticos de escrita. Na China, por exemplo, utilizam-se símbolos, chamados **ideogramas**, que representam ideias. Em um sistema como esse, é necessária uma grande quantidade de caracteres para a produção dos textos básicos. Estima-se que um chinês faça uso corrente de cerca de 8 mil caracteres.

REPRODUÇÃO

Ideogramas chineses e seus respectivos significados.

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

MODERNA

Mais do que um mero registro da fala, a escrita surgiu para expressar diferentes necessidades comunicativas e cognitivas dos seres humanos. Muitas pessoas imaginam que escrever é simplesmente transpor para o papel, sob a forma de letras, os enunciados da fala. Essa ideia se apoia no fato de que a base do sistema de escrita que utilizamos é alfabética: usamos sinais gráficos (**letras**) para representar unidades de som menores do que as sílabas (**fonemas**). Esse procedimento permite representar, na escrita, qualquer palavra da língua, mesmo as que inventamos.

Tome nota

A **escrita alfabética** recupera os significados (as ideias) por meio da representação dos significantes linguísticos (as palavras). Isso não quer dizer, porém, que a fala possa ser transposta para a escrita com uma simples substituição dos sons pelas letras.

A dimensão sonora da língua portuguesa

Cada língua faz uso de um número limitado de sons, dentre aqueles que o aparelho fonador humano é capaz de produzir.

Tome nota

A **fonologia** é a parte da gramática que se dedica ao estudo dos fonemas de uma língua e sua ocorrência em diferentes contextos.

Fonema é a unidade de som que contribui para o estabelecimento de diferenças de significado entre as palavras de uma língua. Entre as palavras *faca* e *vaca*, por exemplo, a mudança de sentido é provocada pela substituição do fonema /f/ pelo fonema /v/.

Veja um exemplo na tira abaixo.

Frank & Ernest — Bob Thaves

FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2009 THAVES/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Na tira acima, Ernest faz uma pergunta a Frank, que, ao responder, brinca com a semelhança sonora entre o nome de um famoso jogador de futebol, Maradona, e a corrida de que participou, uma maratona. O efeito de humor, no caso, é produzido pela diferença mínima entre a forma das palavras *Maradona* e *maratona*. Reconhecendo o estado de exaustão em que se encontra, Frank diz estar mais para "Maradona", evocando o momento em que, completamente fora de forma, o grande jogador de futebol argentino já não conseguia fazer boas apresentações.

Embora as pessoas realizem de modo diferente o fonema /t/, essa diferença não altera o significado da palavra. Quando isso ocorre, estamos diante de uma variação fonética, pois não se trata de fonemas diferentes na língua portuguesa.

Variações fonéticas semelhantes caracterizam a maneira como diferentes variedades do português falado no Brasil são usadas de norte a sul do país. São os chamados sotaques regionais.

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

SOMOS EDUCAÇÃO

Da fala para a escrita: visões ingênuas

Crianças em fase de alfabetização e adultos com baixo grau de letramento frequentemente utilizam as letras do alfabeto para "transcrever" diretamente os sons que percebem na fala. Essa é uma visão ingênua, porque não leva em consideração que o uso das letras é regulamentado por uma convenção ortográfica que exige que todas as palavras da língua sejam escritas exatamente da mesma forma por todos os seus usuários.

O exemplo a seguir ilustra bem essa tentativa.

JOSÉ EDUARDO CAMARGO

SOARES, L.; CAMARGO, José Eduardo. *O Brasil das placas*: viagem por um país ao pé da letra. São Paulo: Abril, 2003. p. 101. (Coleção Superinteressante Apresenta).

Na placa, criada para vender produtos agrícolas, vemos várias inadequações ortográficas: identificamos ocorrências que revelam a tentativa de usar as letras para registrar diretamente a pronúncia das palavras. É o caso de *cove*, *aufase* e *reau*. Embora essas três formas sejam uma boa "transcrição" da pronúncia corrente dessas palavras no Brasil, a ortografia exige que sejam grafadas de outra maneira: *couve*, *alface* e *real*.

O aprendizado da convenção ortográfica acontece no espaço escolar, ao longo dos anos da escolaridade básica. À medida que vamos acumulando um maior repertório de palavras da língua, por meio da leitura de textos de gêneros variados, vamos nos familiarizando com a ortografia característica da norma-padrão.

Uma outra ingenuidade relativamente frequente é supor que os enunciados que compõem os textos orais podem ser transcritos exatamente do modo como ocorrem na fala. O resultado de uma transcrição absolutamente fiel a um relato oral, por exemplo, pode nos surpreender, porque revela uma série de características da fala que não costumamos perceber durante a conversação. Observe.

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

Casa mal-assombrada?

[...] então uma noite nós fomos ao chiqueiro que fica perto desta fazenda e escureceu muito rapidamente porque estava ameaçando chuva... [...] e foi aquela coisa... uma pilha de crianças... sete crianças... eu e mais duas moças: vamos passar em frente da casa velha... e passamos... aí: vamos entrar? vamos entrar... e entramos... as crianças... apavoradas... mas ninguém com coragem de demonstrar... nós não tínhamos nada... bom... começou realmente a chover porque estava ameaçando chover e um vento... sabe dessas coisas de cinema... aquele *Morro dos ventos uivantes*... o vento batendo... as janelas batendo... aquela coisa toda... aí nós ficamos meio assim... vamos esperar passar a chuva... não sei mais o quê... está bom... aí sentamos no chão... ficamos contando histórias pras crianças... brincando... de repente... nós escutamos um barulho... mas uma coisa assim... nós nos olhamos... nos entreolhamos... e... alguém tem que saber o que está havendo... né... porque o barulho não é normal... aí fomos ver... as três juntas de mãos dadas... pálidas... brancas... só faltava os cabelos estarem eriçados... disfarçando pras crianças... dois cavalos entraram dentro da casa e começaram a... a ficar... ficaram desesperados... estavam presos... né? mas faziam um barulho ensurdecedor... mas não foi nada de mais não... deu susto... deu...

CALLOU, Dinah; LOPES, Célia R. (org.). *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ/Capes, 1993. p. 52-53. (Fragmento).

No texto foram usadas as convenções propostas para a transcrição dos dados do Projeto Nurc (Norma Urbana Culta). As reticências indicam qualquer pausa na fala. Dois-pontos ao lado de uma vogal ou consoante (*moças:*, *aí:*) indicam que o som foi alongado na fala. Explique isso aos estudantes.

O que o texto transcrito demonstra é que todos os textos orais vão exigir algum tipo de edição para se transformarem em textos escritos, independentemente do seu grau de formalidade. Isso porque, mesmo em textos orais com maior formalidade, ocorrem hesitações, repetições etc.

Tome nota

A **oralidade** é uma prática social interativa que visa à comunicação, ou seja, pressupõe a presença de interlocutores. Ela se manifesta na forma de gêneros discursivos orais cujo grau de formalidade é determinado pelos diferentes contextos de uso.

O **letramento** consiste no uso da escrita em práticas sociais, das mais simples (identificar uma linha de ônibus, escrever um bilhete etc.) às mais complexas (escrever ou ler um romance, escrever ou ler um artigo acadêmico etc.).

A **fala** é um modo de produção textual-discursiva que se realiza na modalidade oral e tem finalidade comunicativa. Não necessita de nenhuma tecnologia para ser produzida, porque os falantes fazem uso do seu aparelho fonador. A linguagem dos sinais deve ser considerada um tipo de fala baseada em gestos (seus elementos mínimos) que constituem uma língua articulada e comunicativamente eficiente.

A **escrita** é um modo de produção textual-discursiva que se manifesta graficamente. Tem finalidade comunicativa e está socialmente relacionada ao letramento. Para escrever, fazemos uso de recursos tecnológicos específicos (alfabeto, ideogramas e outros sistemas criados para esse fim).

Características da língua falada e da língua escrita

Para iniciar a nossa reflexão, precisamos conhecer algumas definições que nos ajudam a estabelecer importantes diferenças entre duas dimensões da língua falada e da língua escrita: **oralidade** x **letramento** (associadas a práticas sociais) e **fala** x **escrita** (associadas a modalidades de uso da língua).

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

MODERNA

Como, em nossa sociedade, as práticas sociais orais e letradas revelam que as duas modalidades de uso da língua — a falada e a escrita — são imprescindíveis, precisamos conhecer os contextos preferenciais e as características definidoras de cada uma dessas modalidades. Isso nos permitirá utilizá-las de maneira mais adequada e eficiente.

Algumas características costumam ser apontadas como próprias da fala ou da escrita. Dentre elas, destacam-se as seguintes.

Fala	Escrita
Maior aproximação entre os interlocutores, que partilham um conjunto de referências.	Maior distanciamento entre os interlocutores, que não partilham, necessariamente, as mesmas referências.
Permite que algumas informações fiquem implícitas.	Exige explicitação de todas as informações necessárias para a compreensão do que é escrito.
Mais espontânea.	Menos espontânea.
Menos planejada.	Mais planejada.
Maior tolerância em relação ao uso da norma-padrão.	Maior expectativa de uso da norma-padrão.
É efêmera, não deixa registro.	É duradoura, fica registrada.
É socialmente aprendida.	Requer aprendizagem na escola.
Usa recursos prosódicos (entoação) e gestuais (gestos, postura, expressões faciais) que facilitam a compreensão do que é dito.	Deve garantir, por meio do léxico e da pontuação, todas as informações necessárias para a compreensão do que é escrito.
Apresenta hesitações, repetições, interrupções e digressões.	Não admite hesitações, repetições, interrupções e digressões.
Não permite a revisão dos enunciados.	Permite a revisão do conteúdo para tornar clara a articulação das ideias.

De olho na fala

Em situações de fala espontânea, são muito comuns as **topicalizações**. Elas ocorrem porque os falantes tendem a destacar o que será o assunto do enunciado (tópico) e, em seguida, passam a fazer comentários sobre esse assunto, usando uma nova construção sintática. É o que ocorre, por exemplo, em "O filme que eu vi ontem, eu achei que você ia gostar dele". As topicalizações constituem uma espécie de ruptura na configuração sintática dos enunciados.

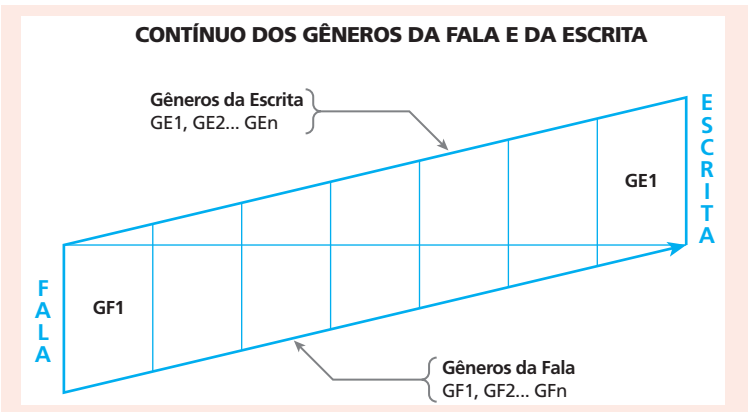
É claro que as características listadas se aplicam a gêneros prototípicos, como a conversação espontânea, no caso da fala, e o artigo científico, no caso da escrita.

Na prática, porém, o que se observa é que os gêneros se manifestam em um contínuo, aproximando-se mais, ou menos, de cada um desses conjuntos de características.

O contínuo dos gêneros

Como sabemos, existem vários gêneros discursivos, orais e escritos, em circulação nas diferentes esferas sociais. O grau de formalidade associado a esses gêneros é variável, o que faz com que eles se situem em diferentes pontos de um contínuo, como o apresentado no gráfico a seguir. Observe.

ADILSON SECCO



Fonte: Gráfico adaptado com base em MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 38.

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

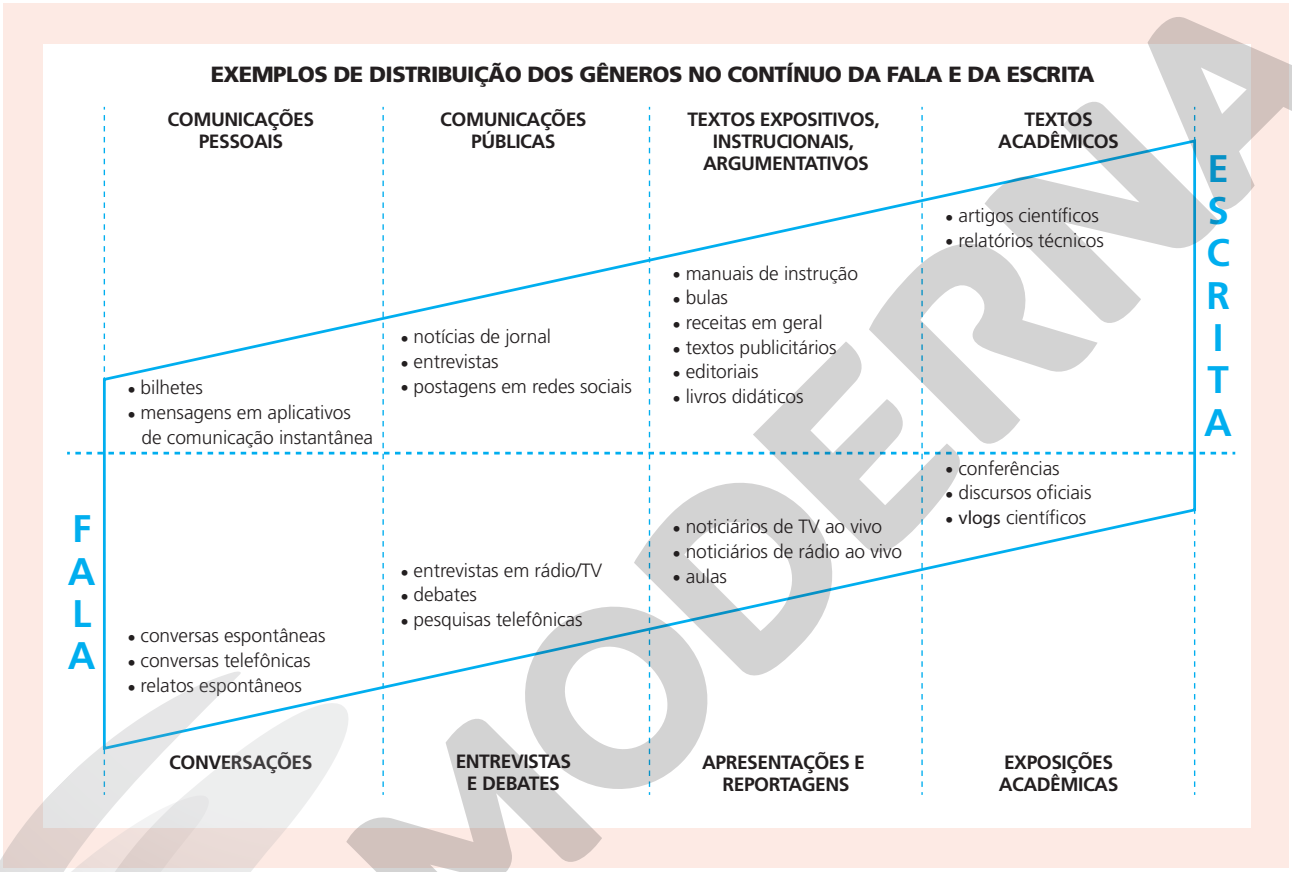
MODERNA

A linha horizontal que se estende da esquerda para a direita delimita, no gráfico, os dois domínios linguísticos: a fala e a escrita. Nesses domínios vão se organizar os gêneros (G) em um contínuo da fala (GF1, GF2... GFn) e da escrita (GE1, GE2...GEn).

A lógica do gráfico é a seguinte: quanto mais próximos do domínio da fala (lado esquerdo), mais informal é a linguagem utilizada nos gêneros; quanto mais próximos do domínio da escrita (lado direito), maior é o grau de formalidade da linguagem. É importante notar que essa variação na formalidade ocorre nos gêneros dos dois domínios.

Vejamos agora o mesmo gráfico com alguns exemplos de gêneros discursivos, para que fique mais clara a noção de contínuo ao longo do qual se manifestam, em grau diverso, características associadas à fala e à escrita.

ADILSON SECCO



Fonte: Gráfico adaptado com base em MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 38.

Entrevista: um gênero entre a fala e a escrita

Como vimos ao estudar o gênero entrevista, no capítulo anterior, sua estrutura dialogada de perguntas e respostas, geralmente trocadas em interações face a face ou conversas telefônicas, acaba por fazer com que o texto das entrevistas apresente, muitas vezes, ocorrências de várias marcas da oralidade.

Essa característica torna, por vezes, necessário editar o texto transcrito para adequá-lo ao grau de formalidade exigido pelo veículo em que será publicado. Vamos observar um exemplo e analisar alguns dos vários trechos marcados por nós que deveriam ser alterados, sem modificar o sentido do que é dito, para garantir que o texto se aproxime mais de estruturas próprias da modalidade escrita, se o autor da entrevista desejasse submetê-la para publicação em revista ou jornal com normas editoriais mais rigorosas com relação à formalidade dos textos.

Como indica a referência bibliográfica, nós nos inspiramos no gráfico da representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, concebido pelo professor Luiz Antônio Marcuschi, para criar o gráfico aqui apresentado. Achamos necessário fazer uma série de alterações na representação proposta por ele para simplificar um pouco o gráfico, facilitando a leitura dos estudantes.

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

MODERNA

Nosso objetivo, com os comentários sobre estruturas da língua falada presentes na entrevista apresentada aqui, é ajudar os estudantes a compreenderem que essa deve ser uma preocupação deles quando escrevem textos que exigem um grau de formalidade maior. Por essa razão, não nos preocupamos em informar sempre a classificação morfológica ou a função sintática dos termos e expressões destacados. Quando essas informações nos pareceram pertinentes, foram incluídas nos comentários.

Selecionamos trechos em que são usadas expressões ou construções típicas da oralidade. Observe.

Caco Galhardo: "A gente vira cartunista meio por vingança"

Artista paulistano lança "Cinco Mil Anos", com duas décadas de tiras e charges, incluindo personagens como Chico Bacon e os Pescoçudos. Ele conversou com o *Nexo* sobre o desenvolvimento de suas tiras e a transição para a era da internet.

[...]

Como você foi parar na Folha de S.Paulo?

CACO GALHARDO Mandei esses cartuns para todos os jornais e aí a Folha começou a publicar imediatamente. O editor da Ilustrada era o Sérgio D'Ávila, que colocou então dois cartunistas novos no jornal, eu e o Adão [Iturrusgarai]. Eu nunca tinha desenhado tira na vida. Fui um clássico paraquedista no mundo dos cartuns. Achava que eram os piores cartuns publicados na Ilustrada. Quando se entra naquele espaço, ao lado de Angeli, Laerte e Glauco, geralmente a pessoa percorreu um caminho até o trabalho ficar tão bom e você chegar lá. Na época, esse espaço era muito importante. Mas eu cheguei lá sem trilhar caminho nenhum, vamos dizer assim, então aprendi dando a cara pra bater.

[...]

A gente: Expressão típica da fala coloquial para indicar a 1ª pessoa do plural. Em um texto mais formal, prefere-se o pronome pessoal *nós* ou uma forma impessoal (*vira-**se***).

meio: Palavra comumente utilizada na fala coloquial com uma função expletiva, de realce. Semelhante a outras de ocorrência frequente, como *tipo*. Em um texto mais formal, o termo deveria ser eliminado.

foi parar: O uso mais informal da linguagem também aparece na fala do jornalista. Neste caso, a locução verbal (*foi parar*) utilizada na pergunta é muito coloquial. Em um texto mais formal, haveria outras possibilidades: "Como você foi trabalhar na Folha de S.Paulo?", "Como você foi contratado pela Folha...?" etc.

aí: Palavra muito utilizada na fala coloquial para estabelecer uma relação coesiva. Indica continuidade do que está sendo dito. Em um texto mais formal, deve ser eliminada, já que a conjunção coordenativa aditiva *e* cumpre a mesma função.

cheguei lá: Essa repetição da expressão *chegar lá* é outro exemplo de interferência da fala na escrita. Vale, aqui, a mesma sugestão feita no comentário anterior para resolver a questão: o texto deve trazer uma expressão menos genérica, que permita a compreensão imediata do que está sendo dito. Algo como: "Mas *eu fui contratado...*".

se, a pessoa, você: Nesta passagem, vemos uma ocorrência muito comum na fala espontânea em relação ao modo como fazemos referência às pessoas do discurso. Na língua, essa função referencial é desempenhada pelos pronomes. Aqui, o pronome oblíquo *se* cumpre essa função: indica, de modo genérico, alguém que ingressa no espaço de trabalho do jornal. O problema é que, na sequência, Caco Galhardo abandona os pronomes para usar a expressão *a pessoa* (referência um pouco menos genérica e mais informal) e conclui com *você* (referência bem específica e totalmente informal).
Essa mistura de termos referenciais e graus de formalidade compromete a coesão textual. Em um texto mais formal, as referências não devem variar: "Quando *se* entra naquele espaço [...], geralmente *se* percorreu um caminho até o trabalho ficar bom e *nos* levar a *essa posição*". Note-se que também seria importante substituir a expressão *chegar lá* por algo menos genérico, que garanta a retomada imediata do referente (ser contratado como cartunista do jornal).

dando a cara pra bater: Caco Galhardo recorre, aqui, a uma gíria. *Dar a cara pra bater* significa enfrentar o desafio e, no contexto, melhorar a qualidade do próprio trabalho enquanto ele está sendo realizado. Em um contexto mais formal, as gírias são inadequadas. Uma alternativa seria: "Mas eu fui contratado sem trilhar caminho nenhum. Aprendi *à força*."

vamos dizer assim: Neste caso, o entrevistado usa uma expressão que remete à própria fala para indicar que está refletindo e que pretende reiterar o que acabou de dizer. Em um contexto mais formal, bastaria eliminar o *vamos dizer assim*.

então: Aqui, o uso da conjunção coordenativa conclusiva não cumpre a função semântica associada ao termo, ou seja, o que será dito depois dela não é uma conclusão do que foi dito antes. Muito comum na fala coloquial, como recurso coesivo, essa ocorrência precisa ser eliminada em uma escrita formal. Bastaria utilizar um ponto e continuar com o próximo enunciado.

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

MODERNA

Caco Galhardo

Você desenhou muitos tipos e situações que retratam a noite e os encontros sociais em São Paulo.

CACO GALHARDO Todo cartunista é um observador. **A tira é uma minicrônica, só que é um cronista gráfico, que fala por desenho. Minha temática sempre foi um pouco as neuroses**, o comportamento ridículo, absurdo do ser humano. Outro dia, estava no hospital com a minha mãe, que estava internada. **Fui tomar** um café e **encontro** ali uma mulher fazendo uma *selfie*, em uma lanchonete de hospital. Qualquer cartunista **olha para aquilo** e enxerga uma piada. **A gente** vê esse comportamento humano que, **de repente**, vira o padrão, mas para o cartunista é quase uma aberração. **A gente vive um pouco de revolta** com coisas que ficaram estabelecidas, mas que são **bizarras**.

ROCHA, Camilo. Caco Galhardo: A gente vira cartunista meio por vingança. *Nexo Jornal*. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/06/22/Caco-Galhardo-%E2%80%98A-gente-vira-cartunista-meio-por-vingan%C3%A7a%E2%80%99?utm_campaign=anexo&utm_source=anexo>. Acesso em: 11 maio 2020. (Fragmento).

A tira é uma minicrônica, só que é um cronista gráfico, que fala por desenho: Optamos por utilizar uma cor diferente nesta passagem para chamar a atenção para a ocorrência de um truncamento no texto. Caco Galhardo começa a falar sobre a estrutura das suas tiras (são minicrônicas) e interrompe esse raciocínio para falar sobre si mesmo ("é um cronista gráfico, que fala por desenho"). Um texto formal teria de explicitar a relação entre essas duas partes do enunciado: "A tira é uma minicrônica. Seu autor é um cronista gráfico, que fala por desenho".

Minha temática sempre foi um pouco as neuroses: Neste trecho, vemos uma combinação de duas ocorrências diferentes. O uso da expressão *um pouco* é informal nesse contexto. Como o autor está se referindo aos temas das suas tiras, o uso de um quantificador não é adequado. Além disso, há um problema de concordância verbal no trecho (*foi... as neuroses*). Para resolver essas duas questões, o trecho poderia ser reescrito assim: "Minha temática sempre *foram* as neuroses", garantindo que o verbo *ser* concorde com o sujeito *as neuroses* e não com o predicativo *minha temática*.

Fui tomar, encontro: Caso típico de perda da correlação de tempo entre os verbos que fazem referência a eventos consecutivos: *Fui tomar* (pretérito perfeito do Indicativo)... *encontro* (presente do Indicativo). A solução, neste caso, é manter os dois verbos flexionados no mesmo tempo (pretérito): "*Fui tomar... encontrei...*".

A gente vive um pouco de revolta: O início deste trecho é bastante coloquial. Caco Galhardo deseja expressar revolta diante da normalização de um comportamento e recorre ao comentário *A gente vive um pouco de revolta*. Para tornar essa observação mais formal, a solução seria algo como: "*Nós nos* revoltamos..." ou "*Eu me* revolto...".

bizarras: Embora o adjetivo *bizarro* exista na língua portuguesa com o sentido de "estranho, exótico", ganhou um sentido diferente quando utilizado como gíria, que é o que acontece nesta passagem. Evidentemente, teria de ser substituído por outro adjetivo em uma versão mais formal da entrevista: "... coisas que ficaram estabelecidas, mas que são *esquisitas*".

olha para aquilo: Aqui, a expressão *olha para aquilo* é bastante informal e exemplifica uma tendência da fala: substituir o verbo *ver* pelo verbo *olhar*. Em um texto mais formal, a troca dos verbos resolveria a questão: "Qualquer cartunista *vê* aquilo...".

A gente: As duas ocorrências da expressão *a gente* para fazer referência à 1ª pessoa do plural, como já observamos no caso do título da entrevista, exemplificam um uso típico da fala coloquial. Em um texto mais formal, prefere-se o pronome pessoal *nós* ou alguma outra solução ditada pelo contexto. Como o primeiro enunciado tem outras marcas da fala informal, uma alteração nesse trecho precisaria ser algo como: "*Nós* observamos que esse comportamento humano virou o padrão de uma hora para outra...".

de repente: O uso da expressão *de repente* para indicar um acontecimento inesperado é muito comum na fala informal. Em contextos formais, deve-se recorrer a uma expressão que informe de modo mais preciso a relação temporal desejada. No comentário anterior, já propusemos a reescrita desse enunciado, com a expressão *de uma hora para outra*.

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

PROPERTY

Veja quantas alterações seriam necessárias, nesse pequeno trecho da entrevista, para adequar o texto a um grau de formalidade mais elevado, geralmente associado a textos escritos e publicados em jornais e revistas.

A transposição de uma entrevista oral para a escrita vai exigir um exercício semelhante, sempre que o contexto de circulação a ela associado não admitir a ocorrência de marcas da fala coloquial no texto. Esse trabalho de revisão, como vimos, não deve se limitar à correção de eventuais deslizes em relação à norma-padrão, como problemas de concordância ou regência etc. É preciso prestar particular atenção à escolha lexical e às expressões utilizadas, porque, muitas vezes, é o seu uso que confere um caráter mais informal aos enunciados.

Texto para análise

Não escreva no livro.

O texto a seguir é a transcrição de uma entrevista apresentada na edição de um telejornal regional. Nela, um ator conversa com um jornalista sobre a estreia da peça em que atuava na época. Leia o trecho transcrito para responder às questões de 1 a 6.

Em cartaz no Teatro João Caetano, peça "Barulho d'água" trata da questão dos refugiados

O ator Alexandre Rodrigues conta mais detalhes sobre a peça que trata dos refugiados e está sendo encenada no Teatro João Caetano, na Vila Clementino.

ROBSON VENTURA/FOLHAPRESS

Teatro Popular João Caetano, em São Paulo.

Carlos Tramontina (jornalista entrevistador): nós vamos falar agora de um outro assunto... nosso assunto é o drama dos refugiados... segundo a ONU... só no ano passado... setenta milhões de pessoas deixaram suas casas por causa de guerras... perseguições políticas... raça... religião... deste grupo... quase 26 milhões foram consideradas refugiadas... no ano passado... o Brasil acolheu oitenta mil refugiados... a maioria venezuelanos... pra São Paulo também vieram angolanos... haitianos... pessoas que nasceram na República do Congo... e sírios... parte desta história é contada na peça *Barulho d'água*... e a gente recebe aqui no estúdio... ((faz gesto com a mão, estendendo-a em direção ao entrevistado)) o ator Alexandre Rodrigues... boa tarde... Alexandre... tudo bem?

Alexandre Rodrigues (ator entrevistado): boa tarde... Tramontina... tudo bem...

Carlos Tramontina: pois é... a peça estreou ontem... REestreou ontem... porque ela já esteve em cartaz aqui em São Paulo...

Explique aos estudantes que o trecho apresentado tem como referência as normas de transcrição de entrevistas gravadas do Projeto Nurc/SP, que trata do estudo da norma urbana culta de São Paulo. Essas normas foram retiradas da obra organizada pelo linguista Dino Preti: *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, 1999 (Projetos Paralelos. V.2).
Destaque também que o professor Ataliba Teixeira de Castilho comenta sobre esse projeto na entrevista analisada no capítulo anterior. Além disso, o *link* a seguir traz informações que podem ser úteis: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_4_entrevista_ataliba_teixeira_de_castilho.pdf>. Acesso em: 4 maio 2020.
Seria interessante que a leitura da transcrição fosse acompanhada da exibição da entrevista.

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

YANNIS BEHRAKIS/REUTERS/FOTOARENA

Refugiados sírios, em 2015, aproximam-se da Grécia.

Alexandre Rodrigues: isso... exatamente... no João Caetano também... há três ((faz gesto com a mão representando o número três)) anos atrás...

[...]

Carlos Tramontina: e::... agora ela volta pra ser mostrada novamente...às pessoas... éh:: ... Do que que fala a peça?... ela narra a travessia de imigrantes que vêm pelo mar?...

Alexandre Rodrigues: exatamente... narra exatamente essas histórias aí que tão::... que tão sendo contadas...né?... ah::::... narra a história dos africanos que::... entram dentro de barcos que têm menos de ((faz gesto com as mãos para representar o tamanho diminuto das embarcações)) dois metros... por três... éh::... ((passam a ser exibidas na tela cenas da peça protagonizadas pelo entrevistado)) completamente apertados ali... ah::... buscando uma nova pátria...buscando novos sonhos, né?... uma... uma... mudança de vida...

Carlos Tramontina: enquanto nós tamos conversando... a gente vê imagens da peça...né?... que dramas essas pessoas vivem que vocês refletem no palco?

Alexandre Rodrigues: então... nós narramos/... eu narro um pouco da história daqueles que conseguiram, né?... ((entrevistado aparece no detalhe da tela, falando sobre a peça e as cenas exibidas)) fazer a travessia... e::... e::... com isso... nós temos até imagens ali, né?... ((faz gesto com a mão para se referir às cenas exibidas)) (...) na verdade... muitos não conseguem fazer a travessia... infelizmente... né?... ah::... então é uma história... na verdade... é uma história muito triste... né?...

Carlos Tramontina: ãhãm... ((concorda com o entrevistado))

Alexandre Rodrigues: ((retoma sua fala de onde tinha parado)) (...) de muitos sonhos que são perdidos ali... por... no mar....

Carlos Tramontina: ((interrompe o entrevistado e sobrepõe sua fala à dele)) (...) as pessoas que deixam tudo pra trás...

[...]

Alexandre Rodrigues: éh::... e acabam vindo... né?... (...) pra cá pro Brasil e muitos outros países... né?...

Carlos Tramontina: ãhãm... ((concorda com o entrevistado novamente))

Alexandre Rodrigues: ((continua a fala)) (...) e a gente fala praticamente... basicamente... dos que vão pra:::... pra:::... pra:::... Itália... pro::/pros países da Europa... né?...

Carlos Tramontina: agora... a peça não é só ah::... ah::... a parte da interpretação... você é um dos atores... tem também música... tem também dança... e como nós vimos há instantes... projeções... né?...

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

MODERNA

Alexandre Rodrigues: sim... é um::... é um espetáculo multimídia... né?... nós temos um telão... ah:::... temos um ator que também é bailarino... e:::... temos intervenções de dança...né?... ao longo da peça... é uma peça muito bonita de se ver...

[...]

Transcrição de entrevista exibida em 9 nov. 2019 no telejornal *SP1*.
Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8074931/>. Acesso em: 4 maio 2020.

Símbolos utilizados na transcrição da entrevista	
...	indicação de pausa na fala.
ah, éh, ahn etc.	expressões fáticas usadas em momentos de hesitação.
/	truncamento ou refacção do que está sendo dito.
::	alongamento de vogais/consoantes.
(...)	fala interrompida.
(( ))	comentário descritivo do transcritor.
Maiúsculas (REestreou)	entoação enfática, elemento focalizado.

1. **No capítulo anterior, você estudou o gênero entrevista. Que elementos do texto transcrito permitem caracterizá-lo como pertencente a esse gênero?**
   ► Considerando essas características e o contexto discursivo da entrevista transcrita, qual é a função da fala inicial do jornalista?

2. **Que elementos do contexto discursivo e da transcrição feita revelam que se trata de uma entrevista oral?**

3. **Vários exemplos de formas reduzidas, típicas da fala coloquial, podem ser identificados no texto. Transcreva as ocorrências em seu caderno e identifique qual seria a forma equivalente na escrita formal.**
   ► Além dessas formas reduzidas que ocorrem sem redução na escrita formal, há uma outra que é típica da oralidade e que é usada algumas vezes pelo entrevistado e pelo entrevistador. Identifique-a. Que função ela desempenha na fala coloquial?

4. **Como você viu, o uso de recursos extralinguísticos (entoação, gestos, posturas e expressões faciais) é bastante frequente em interações comunicativas em linguagem falada. Releia o trecho a seguir.**

*"***Carlos Tramontina:** pois é... a peça estreou ontem... REestreou ontem... porque ela já esteve em cartaz aqui em São Paulo...*"*

   a) Considerando o contexto em que foi utilizado, como você explicaria a função do enunciado "REestreou ontem" em relação ao anterior?

   b) O que o uso de letras maiúsculas no prefixo *RE-*, em "REestreou", informa sobre a entoação do entrevistador nesse momento?

5. **Considerando o que os vários símbolos utilizados na transcrição da entrevista indicam sobre a fala, converse com seus colegas sobre os aspectos que mais chamaram a atenção de vocês.**

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

6. Releia, agora, o que diz o professor Ataliba Teixeira de Castilho sobre as peculiaridades da língua falada, em uma das respostas da entrevista reproduzida no capítulo anterior.

"A língua falada é hesitante, interrompida, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada, com pouca densidade informacional, frases curtas e simples. Vamos falando e criando ao mesmo tempo."

FIORAVANTI, Carlos Henrique. Ataliba Teixeira de Castilho: o linguista libertário. *Revista Fapesp*, ed. 259, set. 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/ataliba-teixeira-de-castilho-o-linguista-libertario/>. Acesso em: 6 maio 2020. (Fragmento).

► Esses comentários do professor Ataliba de Castilho ajudam a explicar as ocorrências que foram identificadas e discutidas por você e seus colegas ao responderem à questão anterior. Explique por quê.

Leia a manchete a seguir para responder às questões 7 e 8.

ADILSON SECCO

Processos contra o INSS entopem a Justiça Federal

[...] Ações contra o Instituto Nacional de Seguridade Social já somam 14,8 mil casos em Campinas; galera que quer se aposentar numa boa tem de ser bastante paciente Página 6

Notícia Já, ano IX, n. 2.889. Campinas, 10 ago. 2015.

7. Alguns termos utilizados nessa manchete de jornal provocam um certo estranhamento. Quais são eles?

► Considerando a sua experiência como falante e seu conhecimento sobre o grau de formalidade da linguagem usada em diferentes contextos, explique por que o uso desses termos em uma manchete de jornal chama a atenção.

8. Em uma rede social, o *Notícia Já* informava ser "um jornal popular moderno", com "um preço muito atraente" e "uma linguagem simples e direta". Com base nessas informações, formule uma hipótese para explicar a relação entre a linguagem presente na manchete e a imagem do público com a qual esse jornal trabalha.

Proposta de produção: edição de entrevista oral

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Não escreva no livro.

Agora é a sua vez. Você e outro colega vão **editar a transcrição da entrevista oral** analisada, fazendo as alterações e intervenções necessárias para adequar o texto à modalidade escrita formal, mantendo o sentido das perguntas e respostas.

O texto de vocês será publicado na página de uma **revista cultural digital**, que tem como foco a divulgação de informações sobre diferentes manifestações artísticas.

Releiam o trecho transcrito, eliminem marcas linguísticas características da linguagem falada e façam as modificações estruturais necessárias para garantir o grau de formalidade da linguagem exigido pelo contexto.

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

MODERNA

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Arte.

Objetivos

1. Identificar diferentes formas de atuação política e social por meio do Teatro.
2. Relacionar diferentes fases do Teatro brasileiro com os respectivos contextos sociais, históricos e identitários.
3. Praticar técnicas do Teatro do Oprimido em improvisações coletivas para desconstruir preconceitos.
4. Reconhecer preconceitos historicamente construídos nas representações brasileiras.
5. Valorizar expressões teatrais que desconstroem os preconceitos historicamente construídos.

7 Teatro e diversidade

Observe a imagem a seguir.

NOÉLIA ALBUQUERQUE

Intervenção do grupo Marias do Brasil em evento sobre os Direitos Humanos, 2013. Bairro da Lapa, cidade do Rio de Janeiro. Da esquerda para direita: Maria Ap. Barbosa, Maria da Conceição Santana, Maria Jose Góis e Maria Izabel Monteiro Lourenço. Formado em 1998 pelos Curingas do Centro de Teatro do Oprimido Claudete Felix e Olivar Bendelak, as Marias do Brasil são trabalhadoras domésticas que realizam peças teatrais relatando injustiças sofridas pela sua categoria profissional.

O Teatro é uma arte feita de encontros e relações. É uma arte coletiva, que dificilmente pode ser produzida ou fruída individualmente. Um espetáculo, além de obra de arte, é um evento público, no qual atores e espectadores se relacionam em um espaço comum, como um teatro, uma rua ou uma praça. As dramaturgias das peças podem ser construídas pela relação entre as personagens, que geralmente enfrentam um conflito que motiva suas ações. Assim, a encenação é concebida pela interação de vários profissionais durante dias, meses ou anos de ensaios.

Assim, como o Teatro é elaborado e fruído por meio da interação entre várias pessoas em uma ação pública, ele pode se tornar uma ferramenta democrática e pedagógica para debater as mais diversas questões, de temas subjetivos e emocionais (como o ciúme, a inveja, o medo e a inocência) a assuntos mais amplos (como as desigualdades sociais e as guerras). Essa característica esteve presente em diversos momentos da história, como na Grécia Antiga, em que as tragédias e comédias estabeleciam diálogo com a democracia grega, ou nas sátiras sociais da comédia francesa do século XVI. No entanto, essa característica se tornou um elemento essencial da Arte no século XX, quando inúmeros movimentos artísticos estreitaram a relação entre o Teatro e a realidade social.

O Teatro pode ser utilizado como instrumento de ação política? Como? Quais outras finalidades podem estar presentes em uma peça teatral?

O intuito dessas questões é levar os estudantes a refletirem sobre o fazer político por meio do ato teatral. Caso afirmem ter pouca experiência teatral fora da escola ou que não consigam responder, realize uma avaliação diagnóstica, questionando-os sobre o que já conheceram sobre Teatro nos conteúdos de Língua Portuguesa e Arte durante a trajetória escolar. Parta desses conhecimentos prévios dos estudantes para introduzir o debate em torno dos aspectos políticos, sociais e também de diversão e entretenimento do Teatro.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Um Teatro engajado

Ao longo do século XX, diversos movimentos artísticos se engajaram politicamente. No Teatro, o engajamento em ações políticas e sociais foi marcante no chamado Teatro engajado – aquele empenhado na luta social e política. Ele abrange expressões variadas como nos movimentos que resistiam e se opunham ao nazismo na Alemanha de 1930 (como o Teatro épico); nos movimentos de trabalhadores rurais na luta pela terra na América Latina (como o grupo peruano Yuyachkani e o colombiano Varasanta); nos movimentos de contracultura estadunidenses que se opunham à guerra do Vietnã na década de 1960 (como o Living Theatre); no trabalho pedagógico do Teatro de Arena de São Paulo, entre muitos outros. Todos esses movimentos se propunham a construir um Teatro que levasse o público presente a refletir sobre temas cotidianos e a relacionar o trabalho realizado na peça aos elementos da vida diária.

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

O melhor juiz, o Rei, Teatro de Arena, 1963. Cidade de São Paulo.

Agitprop

O clamor político desses movimentos teatrais foi influenciado por um importante acontecimento histórico, a Revolução Russa de 1917 e o consequente Teatro desenvolvido na União Soviética no início do século XX. Após a revolução, começou a ganhar força nesse país uma manifestação teatral popular, feita por grandes espetáculos de massa. Era o chamado **Agitprop** (agitação e propaganda), que se propunha a ser um instrumento de propaganda e de democratização do fazer teatral para, valendo-se da capacidade pedagógica do Teatro, propagar entre as camadas populares os ideais do novo regime.

Muitos dos principais encenadores de vanguarda do início do século XX se engajaram nesse processo, como Vsevolod Meyerhold (1874-1940), Evguêni Vakhtângov (1883-1922) e Alexandr Taírov (1885-1950). Esse período representou uma fase experimental de desenvolvimento e inovações estéticas na arte teatral. Apesar de ter surgido como um meio de propaganda política, muitas vezes o Agitprop era gerido pelas próprias comunidades e, nesses casos, o Teatro deixou de ser construído exclusivamente por artistas profissionais e passou a ser feito pelo povo, que utilizou a linguagem teatral para narrar e discutir seus problemas e suas necessidades diárias. Infelizmente, com o endurecimento do regime stalinista, muitos artistas foram perseguidos e até mesmo presos e executados pelo governo.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Lemos acima que o Teatro pode ser uma ferramenta de debate sobre nossa realidade. O que isso quer dizer?**
2. **Que situações de seu cotidiano podem ser pensadas de forma cênica? Relatem como vocês podem converter essas situações em dramatização e como isso pode ajudar as pessoas a refletir sobre elas.**

1. Espera-se que, com base nos conhecimentos que estão começando a desenvolver neste capítulo e também com base naqueles prévios, adquiridos durante a trajetória escolar, os estudantes discorram sobre o papel social do Teatro. Para isso, é importante ter em mente os referenciais prévios dos próprios estudantes em relação à arte teatral, principalmente se já possuírem contato com grupos e coletivos de sua cidade. Caso tenham tido pouco contato com apresentações teatrais, é importante apresentar alguns exemplos a eles.
2. Resposta pessoal. Com base no que os estudantes elencaram na questão anterior, incentive-os a compartilhar questões de seu cotidiano que os incomodam, que gostariam que fossem mudadas e transformadas, para então buscarem uma reflexão de como isso pode ser transformado em cena teatral.

Consulte mais orientações e sugestões no **Suplemento para o professor**.

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

Brecht e Piscator: o Teatro épico

Assim como o Agitprop soviético, para entendermos a reflexão política e pedagógica de muitos teatros contemporâneos, precisamos voltar os olhos para um tipo de Teatro que surgiu na Alemanha nos anos 1920 e 1930. Nessa época, um grupo de artistas repensava o Teatro, transformando-o em ferramenta de conscientização política, combatendo, assim, a ideologia nazista que surgia e se fortalecia. Era o **Teatro épico**, cujos destaques foram os encenadores e dramaturgos Bertolt Brecht (1898-1956) e Erwin Piscator (1893-1966).

O Teatro épico é um estilo teatral que busca estratégias para criar uma mediação entre o espectador e a cena, incentivando o seu senso crítico. Piscator – inovador nas técnicas de projeção de imagens no palco – fazia isso imprimindo um aspecto jornalístico e documental em suas peças. Ele projetava imagens que contrapunham as cenas da peça com temas que lhe eram contemporâneos, comentando as representações da obra. Já Brecht usava elementos do Teatro de cabaré e da Ópera de Pequim para criar um estranhamento no espectador, forçando-o a refletir sobre os temas tratados.

Informe aos estudantes que, entre os elementos que Brecht emprestou do Teatro do cabaré, estão quebras em que o ator falava em seu nome e não em nome da personagem, momentos em que se dirigia diretamente para a plateia, executava canções narrativas, fazia uso de cartazes e projeções de imagens que comentavam a cena, entre outros. Do Teatro oriental, em especial a Ópera de Pequim, estão os gestos e movimentos estilizados e não realistas. Com esses elementos ele visava deixar claro que a cena era uma ilusão, uma ficção, e não um acontecimento real, de modo que o espectador assumisse uma postura crítica perante a obra.

O gênero épico

O termo **épico**, empregado por Brecht, foi emprestado da literatura e utilizado para denominar uma nova forma de fazer Teatro que se opunha ao **gênero dramático**.

No gênero dramático, os temas de uma obra são apresentados diretamente por meio das ações das personagens. Nele, atores e espaço cênico personificam os temas da peça, criando no espectador a ilusão de que aquilo que é encenado realmente está acontecendo na sua frente.

Já no gênero épico, tudo é mediado pela figura de um narrador, que dá o próprio ponto de vista sobre os acontecimentos. Nele, não nos relacionamos diretamente com a ação, mas com alguém que narra, expõe, explica e comenta a ação. Para Brecht, essa situação de mediação permitia um distanciamento entre o espectador e a obra, o que lhe possibilitaria refletir racionalmente sobre os temas apresentados e formar o próprio ponto de vista.

Teatro de cabaré: forma teatral cômica e popular, com o uso de músicas e danças.
Ópera de Pequim: tradição teatral chinesa caracterizada por movimentos acrobáticos e gestos estilizados, que fogem de uma representação realista.

Sobre o autor

Considerado essencial para o Teatro contemporâneo mundial, **Bertolt Brecht** foi um artista cujo ideal político sempre se aliou ao seu fazer estético e ético. Isso é perceptível no modo como encaminhava os seus processos de ensaio com os atores. Brecht encenava peças que ele mesmo tinha escrito como dramaturgo, porém não seguia seu texto à risca. Ele não impunha sua visão para a encenação do espetáculo, mas a deixava nascer no trabalho processual dos atores em sala de ensaio. Muitos dos momentos mais famosos de seus espetáculos – como o marcante grito mudo de Helene Wiegel (1900-1971) em *Mãe Coragem e seus filhos* – não estão nos textos originais e foram criados pelos atores.

ADN ZENTRALBILD/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Brecht (sentado) dirigindo atores no espetáculo *Mãe Coragem e seus filhos*, 1953. Berlim, Alemanha.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

EM OBRA

A formação de um Teatro crítico no Brasil

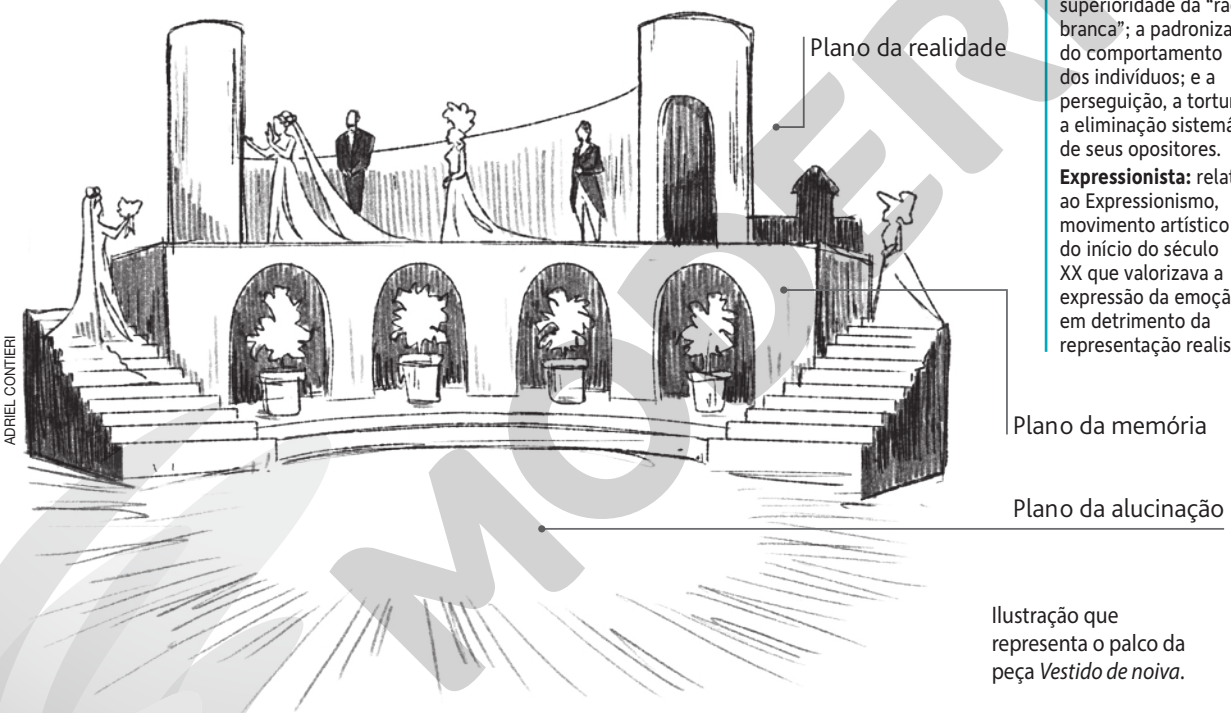
Um Teatro engajado e politicamente crítico se desenvolveu no Brasil a partir do início da década de 1940. Até então o Teatro era uma das poucas linguagens artísticas brasileiras que ainda não havia adotado uma concepção modernista de criação, estando preso a estilos do século XIX. Essa situação começou a mudar com a chegada de muitos artistas europeus que se exilaram no Brasil, fugindo dos conflitos que ocorriam na Europa com o crescimento do nazifascismo. Alguns deles eram renomados diretores teatrais que trouxeram as novas ideias de encenação europeias.

Um desses artistas foi o encenador polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978), que exerceu grande influência no Teatro brasileiro, principalmente após conhecer o pernambucano Nelson Rodrigues (1912-1980). Desse encontro nasceu, em 1943, a peça *Vestido de noiva*, que foi um marco do modernismo teatral brasileiro. Entre as inovações introduzidas com essa peça, estavam a cenografia expressionista de Ziembinski, a renovação do processo de ensaios na companhia teatral e a incorporação de novos atores vindos do Teatro amador. Outra inovação importante foi a dramaturgia de Nelson Rodrigues, que era dividida em três planos temporais: plano da realidade, plano da alucinação e plano da memória. Cada um deles se desenvolvia em um espaço distinto do palco, mas todos aconteciam ao mesmo tempo, no mesmo palco e sem montagem ou desmontagem de cenários.

Modernista: relativo ao Modernismo, movimento que buscava uma renovação do fazer artístico no início do século XX.

Nazifascismo: ideologia que combina as características de dois regimes políticos que tiveram origem no início do década de 1920: o Fascismo – que surgiu na Itália sob a liderança de Benito Mussolini – e o Nazismo – que se formou na Alemanha e teve Adolph Hitler como líder máximo. As ambições expansionistas desses dois países estão na origem da Segunda Guerra Mundial. Entre as características principais do nazifascismo estão: a exaltação do uso da força; a crença na superioridade da "raça branca"; a padronização do comportamento dos indivíduos; e a perseguição, a tortura e a eliminação sistemática de seus opositores.

Expressionista: relativo ao Expressionismo, movimento artístico do início do século XX que valorizava a expressão da emoção em detrimento da representação realista.



ADRIEL CONTIERI

Ilustração que representa o palco da peça *Vestido de noiva*.

Sobre o autor

Nelson Falcão Rodrigues criou um estilo próprio, no qual explorava em suas peças corte de cenas e ritmos, brincando com a percepção de tempo e espaço. Suas obras abordavam a hipocrisia e a falsidade da classe média, utilizando temas polêmicos para questionar os costumes morais, sociais e religiosos da época. Suas peças podem ser divididas em três grupos temáticos: peças psicológicas, peças míticas e tragédias cariocas.

ARQUIVO/FOLHAPRESS

O dramaturgo Nelson Rodrigues, 1974.

A leitura e análise do espaço cênico são essenciais para o entendimento da dramaturgia de uma peça teatral, uma vez que é esse elemento que organiza tanto a relação entre atores e espectadores assim como a relação entre as personagens da obra. Portanto, ao abordar a peça *Vestido de noiva*, é importante analisar com os estudantes como a divisão espacial em três planos simultâneos, proposta pela cenografia de Ziembinski, contribui para a sensação de não linearidade e fragmentação da trama escrita por Nelson Rodrigues. Se possível, providencie trechos do texto da peça para ler com os estudantes e, comparando-os à análise da cenografia e do espaço cênico, aprofundar essa análise. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

MODERNA

Cantar para resistir

Algumas temáticas sociais se destacaram no Teatro dos anos 1950 e ganharam ainda mais força no Brasil na década de 1960, após a implantação de uma ditadura civil-militar, que exercia rigorosa censura à produção artística e intelectual. Nesse contexto, o Grupo de Teatro de Arena fez a releitura de duas importantes figuras históricas nas peças *Arena conta Zumbi* (1965) e *Arena conta Tiradentes* (1967). Nessas peças, o ainda jovem diretor e dramaturgo Augusto Boal (1931-2009) concebeu um de seus principais métodos, o Sistema Coringa, para propor reflexões e debates em torno de seu tempo, o Brasil da segunda metade da década de 1960.

O Sistema Coringa está presente em várias modalidades da poética de Boal e foi criado com base em uma figura histórica do Teatro dos séculos XVII e XVIII. Explique que a personagem Coringa, além de ser um elemento que faz a mediação entre a cena e os espectadores, levando estes ao debate e convidando-os a intervir na cena, pode fazê-los discordar das ações das personagens, propor soluções para os problemas encenados na peça e até mesmo tomar o lugar de algumas personagens.

Ouça a faixa 9 da Coletânea de áudios para sentir um pouco do clima vibrante do *Show Opinião*.

Os espetáculos *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes* têm elementos de uma obra anterior, também dirigida por Boal, conhecida como *Show Opinião* (1964). Escrita por Armando Costa (1933-1984), Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974) e Paulo Pontes (1940-1976), essa peça musical intercalava músicas e depoimentos dos artistas contra a censura e os problemas sociais do Brasil. Sem cenários, feito em formato de arena, o espetáculo tinha caráter intimista, gerando cumplicidade entre atores e público na resistência à opressão.

DERLY MARQUES/FOLHAPRESS

Arena conta Zumbi, musical encenado pelo Teatro de Arena, 1966. Cidade de São Paulo. Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006) dividem a autoria do texto e Edu Lobo (1943-) assina a música.

Sistema Coringa: inventado por Augusto Boal, refere-se a técnicas teatrais em que uma personagem, o Coringa, faz uma mediação entre cena e plateia, convidando-a a debater e interferir no que é representado no palco.

Os Seminários de Dramaturgia e o nascimento de um pedagogo

O trabalho de Augusto Boal possui um caráter pedagógico muito forte, que foi desenvolvido desde seu início no Teatro de Arena. Dentro do grupo, muitas das peças mais importantes da dramaturgia brasileira – como *Eles não usam black-tie* – saíram de atividades formativas conhecidas como Seminários de Dramaturgia. Nesses seminários, os autores do Arena escreviam as peças juntos, enquanto refletiam e debatiam sobre a realidade social brasileira. Assim, o processo de criação desse grupo teatral se configurava como uma escrita coletiva, com textos sendo produzidos por meio do contato do autor com o debate público e a prática pedagógica.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Teatro Jornal, uma nova metodologia de criação

Segundo alguns estudiosos do Teatro, as maiores inovações teatrais do século XX não estão na grande diversificação de estilos e espetáculos, mas nas práticas pedagógicas de ensaio, criadas por alguns importantes encenadores, como Augusto Boal.

Em sua última fase no Teatro de Arena, Boal sentia a necessidade de desenvolver novos meios de criação para estabelecer um contato mais efetivo com a população brasileira. Assim, juntou-se, então, a Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974), o Vianinha, e elaborou um novo método, conhecido como Teatro Jornal, que mais tarde se tornou o Teatro do Oprimido.

Boal aplicou esse novo método pela primeira vez em uma atividade formativa com um grupo de jovens atores no Areninha – um teatro pequeno, que funcionava no mesmo edifício que o Teatro de Arena. Entre esses jovens, estavam Dulce Muniz (1947-), Celso Frateschi (1952-) e Denise Del Vecchio (1951-), que se tornariam importantes nomes da dramaturgia brasileira.

A ideia essencial do Teatro Jornal era criar espetáculos com base nas notícias que saíam nos jornais da manhã para serem apresentados à noite. Assim, montando peças com grande rapidez, eles conseguiam reduzir a interferência da censura, ao mesmo tempo em que mantinham suas dramaturgias atuais e mais relacionadas ao cotidiano do público. Desse modo, a encenação se tornava um jogo em que atores e plateia debatiam temas de interesse do público.

Além de ser usado para a produção de espetáculos, o método do Teatro Jornal era ensinado em oficinas formativas ministradas pelo grupo. Essas oficinas tornaram-se uma maneira pedagógica de promover encontros com estudantes, professores, sindicalistas, entre outros profissionais, em busca da criação de uma consciência popular histórica.

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

PAULO LEITE/ESTADÃO CONTEÚDO

Augusto Boal, 1980. Cidade de São Paulo.

Teatro e pedagogia

Processos que unem prática pedagógica, pesquisa e criação artística são uma constante no Teatro do século XX. No Brasil, além de Boal, temos importantes trabalhos na área, como o do diretor Eugênio Kusnet (1898-1975), na cidade de São Paulo; o do ator Luís Otávio Burnier (1956-1995) e seu grupo Lume Teatro, em Campinas (SP); e o do ator-dançarino Augusto Omolú (1962-2013), em Salvador (BA).

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

Teatro do Oprimido

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

O Teatro Jornal foi apenas a primeira das metodologias criadas por Boal. Esse método faz parte de um sistema teatral e pedagógico muito maior, que ele denominou **Teatro do Oprimido**.

NATHALIA RODRIGUES

Verniz, apresentação realizada no Festival Juventude da Maré, organizada pelo Centro de Teatro do Oprimido, 2015. Complexo da Maré, cidade do Rio de Janeiro. Nessa peça o grupo discute como o racismo estrutural afeta a vida de milhares de mães negras no Brasil.

O Teatro do Oprimido propõe-se a promover uma reflexão crítica no participante por meio da análise do próprio contexto cultural e cotidiano. A maior parte das modalidades do Teatro do Oprimido foi formulada quando Boal esteve exilado em países como o Peru e a Argentina – onde desenvolveu o Teatro Invisível com atores argentinos.

O Teatro do Oprimido é constituído de jogos, teorias, práticas e modalidades. Para Boal, esses elementos devem contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo e de seu olhar para os temas do cotidiano.

Veja a seguir alguns tipos de Teatro do Oprimido.

Teatro Imagem

Essa linguagem visa debater e expressar ideias por meio de imagens corporais, sem o uso da palavra. No Teatro Imagem, os atores buscam esculpir, com o próprio corpo, cenas estáticas que representem situações de opressão. Eles também devem criar quadros em que essas opressões são solucionadas. Desse modo, os atores debatem imageticamente entre si, buscando solucionar os mais diversos problemas.

Teatro Invisível

É uma forma de intervenção urbana em que os espectadores não sabem que estão participando de uma encenação. Ela é destinada a refletir sobre situações polêmicas, expondo o espectador a dilemas que o levem a tomar uma decisão de ação.

Teatro Fórum

Aqui o Coringa tem um papel de destaque. A dramaturgia desse tipo de espetáculo propõe problemas sociais a serem resolvidos. O Coringa, então, constantemente instiga o público a debater e a interferir na cena, refletindo sobre os problemas levantados e suas possíveis soluções.

Teatro Legislativo

Quando foi vereador do Rio de Janeiro, ente 1993 e 1996, Boal utilizou as práticas do Teatro do Oprimido como mediadoras entre o povo e o Poder Legislativo. Assim, o Teatro permitia ao povo participar de forma ativa do debate democrático, discutindo coletivamente projetos de lei que impactariam a vida cotidiana.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

Público e atores: uma ação dialógica

Nunca é demais reforçar: Teatro é uma arte que se dá na relação, no encontro de vários grupos de indivíduos, artistas e espectadores. Uma das ideias centrais da poética e da pedagogia de Augusto Boal é que, mesmo na vida cotidiana, todos nós temos a capacidade de agir e de perceber nossa ação e refletir sobre ela. Portanto, desempenhamos constantemente o papel tanto de atores quanto de espectadores. Somos, conforme definição dele próprio, "espect-atores".

FTO LONDRINA

Dias contestados, apresentação da Fábrica de Teatro do Oprimido, 2011. Londrina (PR). Espetáculo encenado no calçadão da cidade, de modo que a proximidade do público propicia sua interação com os atores.

A definição "espect-ator", de Boal, pressupõe a participação ativa do espectador no jogo teatral. É por meio da ação, e não da mera contemplação, que o espetáculo levaria o espectador à reflexão. Por exemplo, no Teatro Fórum, o Coringa chama o público para interferir na cena, seja pelo debate, seja para tomar o lugar de uma das personagens no palco. Assim, engajando a si mesmo em ações de desconstrução de opressões na ficção, o "espect-ator" aos poucos se tornaria preparado para realizar essas mesmas ações na vida pessoal.

Para Boal, o fazer teatral não está desconectado de uma consciência cidadã. O ato estético de levar o público a agir na condição de "espect-ator" torna-se um ato político de conscientização e pedagogia na medida em que leva o indivíduo a perceber o mundo à sua volta, refletir sobre ele e nele interferir. Em vez de abrir os olhos para a opressão por meio de um discurso, Boal o faz por meio do jogo, por meio da ação.

Nesse sentido, ao repensar o lugar do espectador dentro da obra e quais são suas implicações políticas, o trabalho de Boal se aproxima do de muitos outros diretores-pedagogos do Teatro moderno e contemporâneo. Desse modo, na medida em que o estudo do texto dramático deixou de ser o centro do pensamento ocidental sobre dramaturgia e encenação, outros elementos do fazer teatral receberam uma nova atenção – como o jogo entre os atores, por exemplo –, gerando outras formas teatrais e uma profunda reflexão sobre a divisão entre atores e espectadores.

Você concorda que o Teatro contribui para o desenvolvimento da consciência cidadã dos espectadores? Explique.

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que sim, uma vez que, ao abordar situações presentes no cotidiano e relacionadas a temas de interesse público, o espectador pode desenvolver seu senso crítico para poder lidar com essas mesmas situações em sua vida diária, desenvolvendo, assim, sua consciência cidadã.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

FTO LONDRINA

Você em ação

Não escreva no livro.

O que incomoda você? Quais são os problemas que você gostaria de transformar em sua cidade, sua comunidade ou na sociedade de modo geral? O que lhe causa indignação? Vamos investigar formas de refletir e agir criticamente por meio do Teatro. Siga as orientações.

1. Juntos, selecionem temas relacionados a uma situação de opressão que vocês gostariam de ver transformada. Após selecionar os temas, escrevam-nos em pedaços de papel para sorteio.
2. Organizem-se em pequenos grupos e sorteiem um tema por equipe. Cada grupo deve improvisar uma cena que ilustre a situação de opressão sorteada e apresentá-la aos colegas. Debatam sobre a opressão representada e de que forma poderiam desfazê-la.
3. Agora vamos provar um gostinho do Teatro Fórum. A cena que vocês improvisaram deve ser repetida, porém alguém – um dos integrantes do grupo, o professor ou um dos colegas espectadores – deve fazer o papel de Coringa. Essa pessoa deve dar comandos de congelar a cena e depois debater com os espectadores sobre ela, buscando alternativas para resolver as opressões representadas. Depois de cada interferência do Coringa, todos os espectadores estarão livres para subir ao palco, substituir uma personagem do grupo original e buscar improvisar formas de resolver a situação representada. Repitam a cena várias vezes, com várias interferências do Coringa e do grupo, de modo a encontrar soluções, por meio do jogo teatral e da ação, para desfazer a opressão que vocês sortearam.

Ubu!, apresentação de Mike Shepherd, 2019. Londres, Inglaterra. Shepherd aposta na improvisação, no diálogo com a plateia e na irreverência para manter a atenção do público e tornar cada experiência teatral única para todos os envolvidos, incluindo ele mesmo.

RICHARD GRAY/ZUMA PRESS/FOTOARENA

4. Se possível, gravem as improvisações para, em seguida, assistir a elas e debaterem. Discutam se encontraram soluções adequadas e se essas ações poderiam ser realizadas na vida real, de forma a contribuir para resolver os problemas abordados.

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

CUIDADO COM O PRECONCEITO

Aumentar, exagerar ou estilizar determinados comportamentos – como maneiras de andar ou falar – podem ser recursos de atuação muito úteis, inclusive como forma de assumir um posicionamento crítico em relação a algum assunto. Porém, quando esses recursos são utilizados para ridicularizar grupos sociais, o resultado pode ser uma abordagem preconceituosa – principalmente quando dirigida a grupos marginalizados. Em uma prática teatral, fique atento para questionar e se opor a qualquer demonstração de intolerância.

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

O Teatro Experimental do Negro

Temas contemporâneos transversais: Multiculturalismo

A tomada de consciência sobre as possíveis formas de atuação política e social do Teatro foi uma constante no século XX. Nesse processo, viu-se a necessidade de dar voz à diversidade de pessoas, abrangendo as múltiplas perspectivas de vida, de subjetividades e de condições sociais.

No Brasil, um exemplo disso foi o grupo Teatro Experimental do Negro – (TEN). Apenas um ano depois de *Vestido de noiva* iniciar o modernismo no Teatro brasileiro, o TEN foi fundado por Abdias Nascimento (1914-2011) somente com atores negros. Abdias se indignava com o pouco espaço que atores negros tinham no Teatro brasileiro, geralmente encenando apenas papéis cômicos e secundários. O grupo visava mudar essa situação, criando peças que refletissem sobre o que é ser negro no Brasil.

Além de um grupo teatral, o TEN buscava ser um núcleo de atuação política e social, promovendo aulas de Teatro aliadas a programas de alfabetização. Assim, por meio de suas peças e da atuação política de seus programas, promovia a valorização da cultura afro-brasileira e a desconstrução de estereótipos e preconceitos racistas da época.

ACERVO ULTIMA HORA/FOLHAPRESS

Sortilégio: mistério negro, apresentação do Teatro Experimental do Negro, 1957. Theatro Municipal do Rio de Janeiro, cidade do Rio de Janeiro.

A discriminação e os conflitos étnico-raciais ainda estão presentes em nossa sociedade. Explique essa afirmação e dê exemplos de situações em que ela pode ser confirmada.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a citarem as situações de preconceito que vivenciaram ou presenciaram em sua vida cotidiana e a comentarem sobre elas, principalmente como elas se refletem nos bens culturais que consomem (filmes, livros, histórias em quadrinhos e espetáculos). Outro tópico que pode ser abordado na discussão é o privilégio branco. O objetivo é introduzir os estudantes no conteúdo deste tópico, fazendo-os refletir sobre a construção histórica de determinadas representações preconceituosas, assim como se conscientizarem de modo a valorizar exemplos de representações que lutaram e lutam para desconstruí-las.

Abdias do Nascimento e a luta por igualdade

Abdias do Nascimento foi uma liderança importante na luta contra a discriminação e pela valorização da cultura afro-brasileira. Defendendo essas causas desde a década de 1930, foi perseguido politicamente e preso em 1941. Na prisão, iniciou um programa social e cultural chamado Teatro do Sentenciado, em que os presos encenavam os próprios textos, refletindo sobre as situações sociais em que viviam.

A partir dessas experiências e de sua atuação política, Abdias idealizou e fundou o TEN, em 1944. Ele se indignava com o fato de que, no Brasil e na América Latina, havia poucas peças que abordavam a cultura de matriz africana e pouco espaço para os atores negros. No TEN, ele atuou como ator, dramaturgo e diretor, sempre levantando essas temáticas em suas obras. Por conta da perseguição política que sofria, foi obrigado a se exilar em 1968. Porém, continuou sua luta e, ao voltar ao país, passou a atuar na política, com mandatos na Câmara dos Deputados e no Senado, onde propôs e votou projetos de lei em defesa dos negros, ajudando a promover a reparação histórica pelos séculos de exploração e discriminação.

FERNANDO RABELO/FOLHAPRESS

Abdias do Nascimento, aos 96 anos, concedendo entrevista no Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, fundado por ele em 1981. Fotografia registrada em 2010. Cidade do Rio de Janeiro.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

A construção do negro na dramaturgia brasileira

Assim como qualquer outra forma de Arte, o Teatro está inserido na sociedade e relaciona-se às transformações históricas que nela ocorrem. Assim, para entendermos a importância do Teatro Experimental do Negro na década de 1940 e seu papel na defesa da diversidade brasileira, precisamos conhecer a que tipo de representação ele se opunha.

ARQUIVO/FOLHAPRESS

O ator e comediante brasileiro Grande Otelo durante um programa de rádio, 1954. Cidade do Rio de janeiro.

Entre os séculos XVIII e XIX, havia uma forte presença de atores negros nos palcos brasileiros. Naquela época, porém, a profissão de ator era desvalorizada e marginalizada. Quando – imitando os moldes europeus durante o Brasil Império – o Teatro tornou-se um lugar elitizado, a presença de atores negros diminuiu drasticamente.

Além disso, a representação do negro nos teatros do período passou a ressaltar estereótipos racistas. As poucas personagens negras tinham aspecto secundário nas peças, muitas vezes com papel cômico e estereotipado, geralmente interpretado por atores não negros que usavam um tipo de maquiagem chamada *blackface*.

Na época, eram comuns as chamadas comédias de costumes – cujo maior expoente foi o dramaturgo Martins Pena (1815-1848), – que satirizavam a sociedade de seu tempo. Em suas peças, as personagens negras sequer tinham nome e reforçavam uma imagem relacionada à condição de escravizado (mesmo com o país em pleno processo abolicionista). Até quando apareciam em dramas, a representação era preconceituosa. É o caso das peças de José de Alencar (1829-1877), em que personagens negras são tratadas como imorais. Esses preconceitos historicamente construídos perduraram nos palcos brasileiros por muito tempo.

***Blackface*:** prática na qual atores brancos aplicam maquiagem escura no rosto para representar personagens negros. Essa prática racista foi muito comum nos teatros e circos do continente americano no início do século XX.

A Companhia Negra de Revistas

Apesar de sua importância, o TEN não foi o primeiro núcleo teatral no Brasil com artistas negros. Em 1926, estreou no Rio de Janeiro a Companhia Negra de Revistas (CNR), fundada por João Cândido Ferreira (1887-1956). Inspirado por Josephine Baker (1906-1975), dançarina afro-americana cujas apresentações tinha visto em uma viagem à Europa, João Cândido almejava criar uma companhia teatral afro-brasileira. Em suas peças, os negros eram protagonistas e valorizavam a própria identidade. Nelas participaram artistas como Pixinguinha (1897-1973), importante compositor brasileiro, e Grande Otelo (1915-1993), que posteriormente se tornou um dos maiores nomes do cinema nacional. A CNR enfrentou muito racismo e discriminação por suas inovações, sendo forçada a encerrar suas atividades.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Você identifica reflexos dessas representações racistas em peças, filmes e séries atuais? Descreva.**
2. **Quais são as possíveis formas de lutar contra o racismo? O que você faz e o que ainda pode fazer para combater a discriminação?**

1. Resposta pessoal. Com base nos produtos culturais que consomem cotidianamente, os estudantes devem assumir uma postura crítica, buscando identificar preconceitos historicamente construídos, assim como o privilégio branco. Nesse sentido, o questionamento pode ser aprofundado com outros como: "Você costuma ver atores negros em papéis de protagonismo?"; "Como são retratados os negros nos filmes a que você assiste?"; "As produções culturais que você consome expressam diversidade?".
2. Resposta pessoal. Com esses questionamentos, os estudantes devem ser levados a uma postura propositiva, buscando analisar o tema com base no próprio cotidiano. Dentro de suas capacidades, eles devem ser levados a refletir sobre as possibilidades de protagonizar ações referentes a essas questões.

Consulte mais orientações no Suplemento para o professor.

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

O negro, o cinema e a teledramaturgia

Ao longo do século XX, atores e atrizes afro-brasileiros foram aos poucos conquistando seu espaço, mas ainda tiveram de enfrentar muitas situações de racismo. Nos primeiros filmes e programas brasileiros de televisão, por exemplo, atores negros continuavam a receber apenas papéis cômicos ou secundários, que muitas vezes reforçavam estereótipos.

ACERVO TV GLOBO

Corpo a corpo, telenovela com a atriz Zezé Motta e o ator Marcos Paulo, 1985.

Os casos de racismo contra os próprios intérpretes também não foram poucos. Em 1984, durante a novela *Corpo a corpo*, a atriz Zezé Motta (1944-) foi duramente hostilizada por formar um par romântico com a personagem interpretada pelo ator Marcos Paulo (1951-2012). Infelizmente, diversos atores e atrizes ainda sofrem racismo dessa forma no Brasil.

Foi somente na década de 1990 que uma atriz negra, Taís Araújo (1978-), representou um papel de protagonista em uma telenovela brasileira.

Qual é o papel dos meios de comunicação na consolidação ou desconstrução do racismo? Como as personagens negras são retratadas nas produções a que você assiste?

Espera-se que os estudantes tornem a refletir sobre as produções que consomem tendo como ponto de vista a representação da diversidade étnica das personagens. Nesse sentido, além de questioná-los sobre a diversidade dos atores presentes nessas produções, incentive-os a refletir sobre como são representadas as personagens negras e indígenas nelas. O objetivo é criar um pensamento crítico com relação a preconceitos e estereótipos divulgados ou desconstruídos nos meios de comunicação. Use esse questionamento como uma condução para apresentar a figura de Ruth de Souza como um exemplo de artista que buscou representações que expressassem diversidade e a dignidade de suas personagens.

Ruth de Souza e a luta pela dignidade do artista negro

Ruth de Souza (1921-2019) ingressou nos palcos por meio do TEN e logo se tornou uma das mais importantes atrizes brasileiras. Extremamente crítica com os papéis que aceitava, recusava-se a reforçar estereótipos racistas – defendendo uma representação digna de personagens afro-brasileiras. Por conta de seu papel no filme *Sinhá Moça*, que se passa em um contexto abolicionista, Ruth se tornou a primeira brasileira a concorrer a prêmios internacionais de cinema.

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Ruth de Souza na peça *Quarto de despejo,* 1961. Cidade de São Paulo. Escrita por Edy Lima, a peça foi baseada no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, publicado em 1960, em que a escritora Carolina Maria de Jesus relata sua vida na Comunidade do Canindé, na cidade de São Paulo.

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

MODERNA

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

O Teatro contemporâneo brasileiro

Você já teve algum contato com grupos de teatro na cidade ou região onde mora? Se sim, como foi essa experiência? Quais são suas temáticas e poéticas? Descreva.

Resposta pessoal. O intuito é incentivar os estudantes a refletir sobre o cenário teatral no cotidiano da cidade em que vivem. Caso os estudantes respondam negativamente, utilize esse questionamento como forma de introduzir a atividade de pesquisa da página seguinte, levando-os a buscar referências de produtores culturais em sua cidade que utilizem o fazer artístico no convívio social.

O Teatro contemporâneo brasileiro é heterogêneo, com muitos grupos e coletivos que trabalham com uma grande diversidade de temáticas, processos de criação, públicos, estilos e, portanto, de identidades. Porém, há algumas preocupações comuns que nos permitem estabelecer pontos de encontro entre trabalhos tão distintos, como: a preocupação com a democratização do acesso à Arte, o trabalho com o espaço cênico, a presença de processos colaborativos e a valorização da capacidade expressiva do corpo dos intérpretes.

Um grupo que tem muitas dessas características é o Magiluth, de Recife (PE). Esse grupo trabalha com o espaço cênico propondo diferentes formas de relação entre os espectadores e a cena a que estão assistindo. Nessa montagem da peça *Apenas o fim do mundo*, por exemplo, o público é conduzido por vários espaços do Sesc da Avenida Paulista, na cidade de São Paulo, onde essa apresentação aconteceu. Na cena abaixo, os espectadores assistem à ação através da janela de vidro de uma sala.

Espaço cênico: lugar onde se dá o espetáculo, compreendendo tanto o espaço de atuação quanto o lugar onde ficam os espectadores.

Processos colaborativos: processos criativos em que todos os integrantes do grupo, independentemente de sua função, podem opinar sobre todos os elementos da encenação.

CACÁ BERNARDES

Apenas o fim do mundo, apresentação do Grupo Magiluth, 2019. Cidade de São Paulo.

Em Salvador (BA), há o Bando de Teatro Olodum, que une Música, Dança e atuação em produções que resgatam elementos culturais de matrizes afro-brasileiras, em especial aquelas da capital baiana. O grupo busca dar visibilidade à diversidade de pessoas e identidades nas ruas de Salvador, que geralmente não têm representatividade nos palcos e meios de comunicação.

Consulte mais orientações no Suplemento para o professor.

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

Processos colaborativos de criação também estão muito presentes na construção de novas dramaturgias. Em Londrina (PR), antes de passá-las para o papel na forma de textos dramáticos, o Grupo Nós de Teatro cria a dramaturgia de suas peças por meio de processos de improvisação, treinamento e composição de ações e personagens dos próprios atores durante os ensaios. Por exemplo, em *O Deserto da memória*, o grupo conta uma história metafórica com elementos fantásticos para refletir sobre aspectos da história e da cultura da América Latina. A peça usa a imagem de um deserto mágico que é capaz de lembrar e esquecer os eventos nele ocorridos conforme o vento desenterra suas memórias da areia. De maneira não linear, o espetáculo discorre com apenas dois atores que – alternando-se rapidamente entre diferentes personagens sem trocas de figurino e cenário, apenas por meio da expressão corporal – abordam o lado fragmentário da memória.

Fantásticos: relativos à fantasia, à imaginação, a imagens oníricas.

MANU GUALTER/GRUPO NÓS DE TEATRO

O Deserto da memória, apresentação do Grupo Nós de Teatro, 2019. Jacarezinho (PR).

Como você pôde perceber, o Teatro contemporâneo brasileiro é diverso, cheio de temáticas, identidades e criações diferentes.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos conhecer um pouco a produção artística da região onde você mora?

1. Por meio do contato com os professores e colegas e de pesquisas em jornais, revistas locais e no *site* da Secretaria de Cultura de sua cidade, descubra grupos de teatro, dança, música ou de outras produções culturais. Contate-os para, em grupo, realizar uma entrevista presencial, por escrito ou virtual com os integrantes.
2. Elabore um roteiro de questões. Veja algumas sugestões de perguntas.
   - **a)** Qual é a origem do grupo?
   - **b)** Quais são suas temáticas e propostas artísticas?
   - **c)** Quais são as dificuldades encontradas na profissão?
3. Elaborem cartazes explicativos com esses dados para apresentarem à turma.

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

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

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Educação Física.

Objetivos

1. Analisar a diversidade existente no esporte.
2. Verificar que o esporte é um importante instrumento contra preconceitos.
3. Valorizar a luta histórica feminina de participação no esporte.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

8 Esporte e diversidade

Temas contemporâneos transversais: Multiculturalismo

O esporte é uma importante manifestação da cultura corporal de movimento, e se destaca como uma das áreas a que a sociedade atribui mais importância. É possível comprovar essa credibilidade ao considerarmos o espaço que a mídia reserva em sua grade de programação diária e semanal para a transmissão de esportes e assuntos ligados ao tema.

Nas últimas décadas, o esporte tornou-se também uma esfera de debates sobre a promoção de valores como respeito à diferença, diversidade étnica e novas identidades políticas e culturais. Assim, o engajamento em defesa desses valores tem se tornado cada vez mais frequente por parte das federações e confederações que organizam e promovem grandes eventos esportivos de repercussão mundial, como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol.

RICARDO MOREIRA/FOTOARENA

Divulgação de mensagens contra o racismo durante a partida de futebol entre as seleções da Suécia e da Inglaterra pela Copa do Mundo, 2018. Samara, Rússia.

Por ser um dos maiores eventos esportivos do mundo, com grande cobertura da mídia, o futebol de campo masculino é um espaço privilegiado para a discussão sobre formas de combate ao racismo e à intolerância. Nesse esporte, isso torna-se mais evidente, pois os preconceitos presentes na sociedade se manifestam com muita intensidade.

O futebol e as contradições da sociedade

No Brasil, o racismo está presente no futebol desde o início do século XX, quando esse esporte era praticado como atividade de lazer da elite. Nessa época, os afrodescendentes só podiam jogar em alguns times de operários formados em fábricas, principalmente no Rio de Janeiro.

Esse cenário começou a mudar a partir da década de 1920, principalmente após a conquista do título carioca pelo time Vasco da Gama, em 1923, com um elenco formado quase exclusivamente por jogadores negros. Assim, o domínio técnico de alguns desses jogadores contribuiu para que os afrodescendentes conquistassem mais espaço no futebol, tornando o esporte mais diversificado.

Entre os grandes jogadores do futebol brasileiro, destacam-se Domingos da Guia (1912-2000), Leônidas da Silva (1913-2004) e Edson Arantes do Nascimento (1940-), o Pelé, considerado o maior atleta do século XX. No entanto, apesar de sua grande importância para o futebol brasileiro, os afrodescendentes ainda são vítimas de racismo e discriminação nesse esporte.

Por que é importante a divulgação de mensagens de combate ao racismo em grandes eventos, como a Copa do Mundo de Futebol?

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz: "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".

Resposta pessoal. Reflita com os estudantes sobre a grande audiência e popularidade que eventos de futebol como a Copa do Mundo têm. Por ser um evento muito prestigiado por todas as camadas da sociedade, ele se torna uma ferramenta mais eficaz de combate ao racismo. Pode ser que surja na reflexão também o fato de haver racismo dentro do próprio futebol, tanto em times quanto em torcidas. Permita a troca de opiniões e experiências sobre esses aspectos.
Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

As mulheres no esporte

Outro tema importante no esporte, que também reflete nosso modelo de sociedade, é a participação feminina na vida esportiva. Historicamente, as mulheres sempre enfrentaram grandes barreiras para participar de competições esportivas. Ao longo do século XIX, ocorreram profundas transformações nas relações sociais, em grande parte decorrentes das lutas das mulheres pela conquista de seus direitos.

Assim, no início do século XX, começaram a surgir as primeiras modalidades esportivas femininas. No entanto, a participação feminina nos esportes ainda encontrava muita resistência, pois predominava a crença de que as atividades físicas destinadas às mulheres tinham a finalidade de preparar um corpo sadio para a maternidade. Mesmo quando eram aceitas em competições, elas eram barradas em diversas categorias esportivas, visto que, à época, algumas modalidades eram consideradas violentas demais para a conformação corporal feminina. Havia, ainda, outro problema: acreditava-se que a presença das mulheres em competições esportivas exporia seus corpos e desmoralizaria a "honra familiar".

A primeira conquista das mulheres no campo esportivo foi sua participação nos Jogos Olímpicos de 1900 nas categorias de tênis e golfe. Essa conquista, no entanto, enfrentou grande resistência, inclusive de alguns dos idealizadores dos Jogos. O próprio Pierre de Coubertin (1863-1937), fundador do Comitê Olímpico Internacional (COI), não considerava as mulheres participantes, mas sim público, pois entendia que a participação delas nas competições poderia vulgarizá-las.

TOPICAL PRESS AGENCY/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

A tenista Charlotte Cooper competindo no torneio de Wimbledon, início do século XX. Londres, Inglaterra.

TOPICAL PRESS AGENCY/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Competição feminina de tiro com arco nos Jogos Olímpicos de 1908. Londres, Inglaterra.

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

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

LEV RADIN/SHUTTERSTOCK

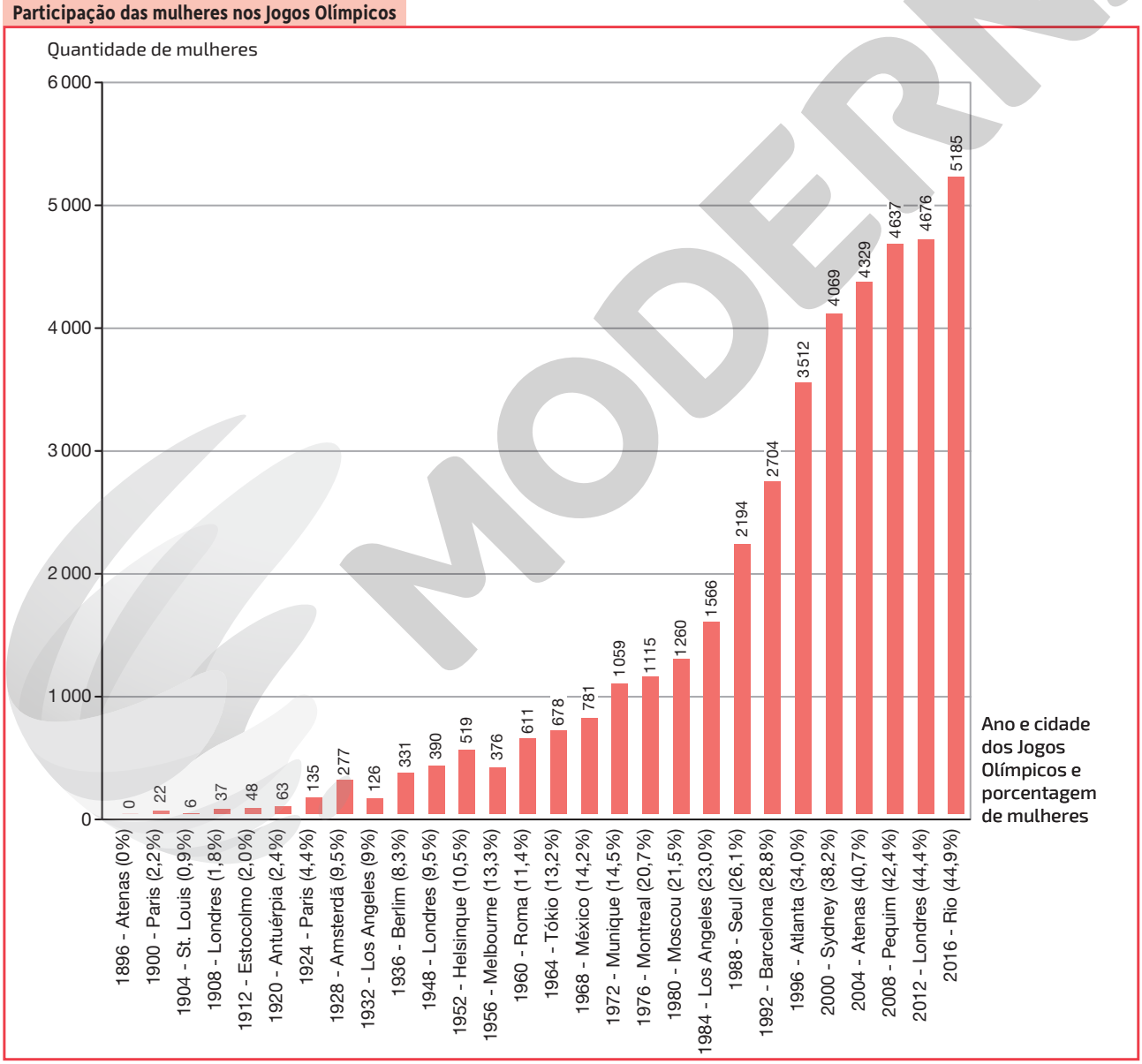
A tenista Serena Williams competindo no torneio US Open, 2018. Cidade de Nova York, Estados Unidos.

O aumento da participação feminina nos Jogos Olímpicos

Desde as pioneiras do esporte feminino, como a tenista inglesa Charlotte Cooper (1870-1966) até os grandes nomes da atualidade, podemos afirmar que o aumento da presença de mulheres nas grandes competições esportivas está diretamente relacionado à luta dos movimentos feministas pelo direito à igualdade de oportunidades. Assim, o gradual aumento da participação feminina nos Jogos Olímpicos é uma conquista resultante de décadas de reivindicações.

Acompanhe a evolução da participação das mulheres nos Jogos Olímpicos analisando o gráfico abaixo.

Participação das mulheres nos Jogos Olímpicos



SERGIO L. FILHO

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

Fonte: Comitê Olímpico Internacional (COI). Disponível em: <https://www.olympic.org/women-in-sport/background/key-dates>. Acesso em: 10 jun. 2020.

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

MODERNA

Quais fatores podem explicar o aumento gradual da participação de mulheres nos Jogos Olímpicos?

O Comitê Olímpico Internacional, ao longo dos últimos vinte anos, tem adotado algumas medidas para aumentar a participação das mulheres nas competições esportivas, exigindo que as federações internacionais e os comitês organizadores ampliem a representatividade das mulheres nos Jogos Olímpicos. Como reflexo dessas medidas, desde 1991, todos os esportes que pretendem tornar-se modalidade olímpica precisam incluir eventos femininos.

Como vimos, o aumento da participação feminina nas práticas esportivas vem ocorrendo de forma lenta e gradual. Esse aumento, que é resultado de lutas históricas, felizmente já promoveu um maior equilíbrio entre homens e mulheres em eventos olímpicos. Leia o texto a seguir.

[...]

Ao longo dos anos, a presença de atletas mulheres nas competições esportivas tem aumentado significativamente, mas foi apenas agora, em 2018, que uma edição olímpica contou exatamente com o mesmo número de homens e mulheres. Nos Jogos Olímpicos da Juventude de Buenos Aires, na Argentina, foram 4012 atletas: 2006 homens e 2006 mulheres, todos com idades entre 15 e 18 anos, de 206 países, que competiram em 36 modalidades. [...]

FELIZOLA, Ana Cláudia. Igualdade de gênero: uma luta histórica que encontrou acolhida nos Jogos da Juventude. *Rede Nacional do Esporte*. Brasília, 18 out. 2018. Disponível em: <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/noticias/igualdade-de-genero-uma-luta-historica-que-encontrou-esperanca-nos-jogos-olimpicos-da-juventude>. Acesso em: 7 maio 2020. (Fragmento).

Permita aos estudantes que reflitam sobre a questão do aumento da participação feminina em Jogos Olímpicos, que troquem ideias e apresentem experiências e o que sabem a respeito disso. Se necessário, apresente algumas pistas que possam auxiliar nas reflexões, como o fato de que, apesar de ainda estarmos longe de atingir a igualdade de gêneros, a presença e a participação feminina em diversos setores da sociedade vêm crescendo, e o aumento da figura feminina em eventos esportivos pode ser um reflexo disso. Comente também que a participação das mulheres no esporte incentiva outras mulheres, assim como põe em discussão a questão da desigualdade de gênero no esporte. Finalize apontando os regimentos de ligas, confederações e comitês esportivos que obrigam a criação de modalidades femininas e estipulam uma participação mínima de mulheres.

CUIDADO COM O PRECONCEITO

Quando uma mulher sobe em um pódio, ela não representa apenas uma conquista naquela modalidade esportiva. Ela também simboliza uma luta histórica pela igualdade de gêneros. Toda forma de discriminação da mulher deve ser combatida e repudiada, inclusive no esporte.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **"A crescente inclusão da participação das mulheres em Jogos Olímpicos reflete as transformações de sua participação na vida social". Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.**
2. **Em sua escola, quais esportes são mais praticados por mulheres? Quais são mais praticados por homens? Em sua opinião, a predominância de homens ou de mulheres em determinado esporte deve-se mais às escolhas pessoais ou a condicionamentos sociais?**

1. Resposta pessoal. Se necessário, reflita com os estudantes sobre a participação da mulher em outros setores da sociedade. Leve-os a considerar a presença feminina em grandes empresas, em profissões majoritariamente desempenhadas por homens, e a não enxergar o espaço domiciliar como um ambiente exclusivo de cuidados femininos. Análises como essas podem ajudar a entender o aumento da participação feminina no esporte.
2. Resposta pessoal. Se possível, liste na lousa em duas colunas os esportes que os estudantes citarem. Em seguida compare-as e permita-lhes que reflitam e expressem suas opiniões sobre escolhas pessoais e condicionamentos sociais como influenciadores da prática esportiva por parte de estudantes do sexo feminino e do sexo masculino.

De olho no filme

A paixão, a garra e a persistência feminina

REPRODUÇÃO

Vencedor de importantes prêmios do cinema, *Menina de ouro* (direção de Clint Eastwood, EUA, 2004, 137 min.) conta a história de Maggie Fitzgerald (Hilary Swank), a talentosa lutadora de boxe que, além de enfrentar todos os problemas relacionados à sua condição de atleta em um esporte majoritariamente praticado por homens, precisa convencer o durão Frankie Dunn (Clint Eastwood) a ser seu treinador. A paixão pelo esporte e a persistência no aperfeiçoamento fazem nascer um vínculo capaz de mudar para sempre a vida dos dois.

Sugerimos que você assista ao filme com antecedência para que possa planejar intervenções pontuais que sejam necessárias a fim de esclarecer algum aspecto relevante e possa tirar eventuais dúvidas dos estudantes que decidam assistir a ele em casa.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

MODERNA

O futebol feminino envolvido em polêmicas

A presença feminina no esporte, como vimos, provocou muitas discussões no início do século XX, quando as mulheres começaram a participar dos Jogos Olímpicos. Desde aquela época, apesar do aumento da participação feminina nas competições esportivas, ainda há algumas situações que geram polêmicas, principalmente quando se trata das modalidades mais populares. Esse é o caso do futebol feminino.

Você conhece mulheres que jogam futebol? Elas enfrentam algum tipo de dificuldade nessa prática esportiva? Elas sofrem algum tipo de preconceito?

Resposta pessoal. Permita aos estudantes que exponham suas experiências e troquem ideias sobre a questão da participação feminina no futebol. Se julgar necessário, providencie um vídeo (entrevista ou depoimento) de alguma jogadora, como Marta, Cristiane, Kátia Cilene, que retrate essa situação, e apresente-o à turma.

DPA PICTURE ALLIANCE/ALAMY/FOTOARENA

A atleta Marta Vieira da Silva na partida de futebol feminino entre as seleções da Itália e do Brasil pela Copa do Mundo de Futebol Feminino, 2019. Valenciennes, França.

A relação das mulheres com o futebol é antiga. Algumas crônicas publicadas em jornais e revistas da década de 1930 já faziam menção a jogos de futebol feminino no Brasil. Apesar disso, o futebol para mulheres enfrentava muitas limitações e havia até mesmo leis que impediam que os clubes investissem em equipes femininas.

A presença efetiva da modalidade feminina de futebol nos clubes brasileiros só ocorreu no final da década de 1970, quando foram estabelecidas as novas bases para a organização do esporte nacional. Em 1979 foi revogada a deliberação do Conselho Nacional de Desportos que vedava a prática futebolística às mulheres. Assim, com a institucionalização do futebol para mulheres, em 1981 foi organizada a primeira Liga de Futebol Feminino do Estado do Rio de Janeiro.

A televisão ocupou um papel decisivo no fortalecimento e na divulgação dessa modalidade esportiva no país, principalmente a partir do início da década de 1990, com a transmissão de partidas da seleção brasileira de futebol feminino.

No entanto, apesar do espaço conquistado pelo futebol feminino nos últimos anos, as mulheres futebolistas ainda enfrentam muitas dificuldades, principalmente baixos salários e poucas perspectivas para o desenvolvimento da carreira profissional. Essa situação se deve tanto à falta de apoio governamental quanto aos baixos investimentos de patrocinadores privados.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Uma mudança no ambiente escolar

A distinção entre atividades para homens e atividades para mulheres não é recente, e está presente na sociedade sob variadas formas. No Brasil, por exemplo, essa distinção foi institucionalizada na Educação Física, em 1971, com a publicação de um decreto que instituía aulas com turmas compostas somente por estudantes do mesmo sexo.

A orientação para essa composição das turmas tinha como objetivo atender aos pressupostos do esporte, já que as modalidades esportivas também eram separadas pelo sexo biológico. Nesse decreto ficava implícito que os meninos deveriam realizar práticas esportivas, porque estas exigem mais esforço físico e ações mais bruscas e viris. As meninas, por sua vez, deveriam realizar práticas esportivas mais leves, delicadas e que, em muitos casos, eram substituídas pela dança.

Entretanto, com os debates educacionais e as transformações na concepção de políticas e de ensino da Educação Física, nos últimos trinta anos, as aulas passaram a ser realizadas preferencialmente de forma mista, compostas por estudantes de ambos os sexos. Em algumas competições esportivas, inclusive naquelas em que não acontece contato corporal, já se prevê no regulamento a formação de equipes mistas e com o mesmo número de jogadores para cada sexo.

JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

Turma mista realiza uma prática de judô durante aula de Educação Física, 2014. Sumaré (SP).

Você em ação

Não escreva no livro.

O esporte possibilita a realização de debates sobre a democratização das relações sociais. Como experiência escolar, realizaremos uma atividade, em um ambiente de respeito e de trabalho em equipe, com o objetivo de refletirmos sobre a prática esportiva mista.

1. Juntos, elejam um esporte que seja adequado para a quantidade de estudantes da turma e verifiquem quantas equipes será preciso organizar. Considerem a prática esportiva como um todo e verifiquem se será necessário ter, por exemplo, um árbitro e alguém para marcar a pontuação.
2. Calculem o tempo que vocês possuem para todos os jogos e, consequentemente, o tempo de cada partida.
3. Organizem as equipes equilibrando a quantidade de mulheres e homens em cada uma.
4. Escolham o dia da competição e convidem outras turmas da escola para assistir, caso seja possível.

No dia do jogo

- Antes de iniciarem as partidas, relembrem o motivo desse evento e, caso haja público, expliquem a todos o objetivo desse amistoso e como ele foi organizado de maneira democrática entre homens e mulheres. Divirtam-se!

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

EXPERIMENTANDO O TEATRO JORNAL ETAPA 2

Na etapa anterior

Nas páginas **54** e **55**, você e seus colegas conheceram os objetivos deste projeto e conversaram sobre como transformar notícias jornalísticas em cenas teatrais. Além disso, vocês pesquisaram e selecionaram notícias para serem encenadas nesta etapa.

Consulte as orientações no **Suplemento para o professor**.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Compartilhando com a turma

Este é o momento de compartilhar as pesquisas e reflexões feitas pelos grupos até aqui. Organizem uma roda de conversa para abordar essas questões, expondo quais notícias foram selecionadas e o que motivou essas escolhas. Vocês também devem apresentar suas impressões sobre as técnicas do Teatro Jornal e como elas podem promover a interação com o público. É importante vocês estarem abertos a ouvir as opiniões dos colegas e, se necessário, rever as propostas fazendo as alterações e adaptações sugeridas por eles.

Momento de ensaiar

Agora é a hora de praticar. Para isso, organizem-se em uma área ampla da escola onde o barulho não atrapalhe outras turmas. Se a escola tiver um espaço adequado para a apresentação final, verifiquem com o professor e a direção se os ensaios podem ser realizados nesse espaço. Assim, vocês poderão conhecer bem a acústica do lugar e elaborar as apresentações de acordo com o espaço disponível.

A princípio, cada grupo pode ensaiar a técnica que lhe cabe de maneira independente. Em um segundo momento, vocês devem promover um ensaio geral envolvendo todos os grupos, de modo a seguir a sequência das técnicas do Teatro Jornal. Os membros dos grupos que estiverem assistindo às apresentações podem interagir com os que estiverem se apresentando, de maneira colaborativa e respeitosa.

É essencial que as notícias sejam lidas diversas vezes pelos grupos, a fim de que se familiarizem com o conteúdo delas. Lembrem-se de que as principais informações de uma notícia são respostas às perguntas: Quem? O quê? Como? Quando? Onde? Por quê?. Sendo assim, ao lerem as notícias, identifiquem as respostas a essas perguntas.

Não se esqueçam de que nosso corpo é capaz de comunicar diversas informações, portanto confiram especial atenção à expressão corporal durante as encenações. A postura corporal pode auxiliar inclusive na propagação da voz. Os gestos, as expressões faciais e o direcionamento do olhar (se é para o palco, para o público ou para outra personagem) são muito importantes. Busquem, então, uma sintonia entre aquilo que deve ser expresso e suas ações corporais.

O uso de figurinos e elementos cênicos também pode auxiliar na comunicação com o público, uma vez que eles contribuem tanto para definir visualmente as personagens quanto para ambientar as cenas; o que torna mais profunda a imersão do público nas histórias encenadas.

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

MODERNA

Vejam a seguir algumas indicações que podem contribuir para as apresentações dos grupos.

De olho na internet

Boal

O *site* oficial do Instituto Augusto Boal reúne informações e materiais sobre o dramaturgo. Nele, é possível ter acesso a um grande número de documentos relacionados à sua trajetória, incluindo textos que abordam suas metodologias, como o Teatro do Oprimido. Clicando em "O acervo" é possível pesquisar diversos assuntos relacionados à produção dele, incluindo o Teatro Jornal.

Disponível em: <http://augustoboal.com.br/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Vamos aquecer

O canal da terapeuta corporal e *coach* de interpretação Maria Pia Sconamilio apresenta vídeos curtos com técnicas de aquecimento corporal e vocal, que podem ajudar vocês a se preparar para as encenações.

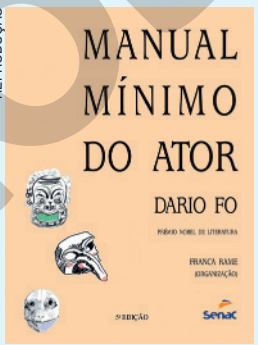
Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC8BjEpq9ZpJ_ta9f3bnbk2A/videos>. Acesso em: 9 jun. 2020.

De olho no livro

Teatro popular

O livro *Manual mínimo do ator* aborda diferentes aspectos da arte teatral. Tendo como foco principal o teatro popular, o autor analisa nessa obra como a representação teatral pode contribuir para revelar diferentes perspectivas sobre a realidade.

REPRODUÇÃO



Capa do livro *Manual mínimo do ator*, de Dario Fo. São Paulo: Senac, 1998.

Ator, eu?

Para se aprofundar nas técnicas do Teatro do Oprimido e conhecer exercícios e jogos que podem ser aplicados nos ensaios e apresentações, consultem o livro *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal.

REPRODUÇÃO

Capa do livro *Jogos para atores e não atores*, de Augusto Boal. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

Lembrem-se

Antes de passar para a próxima etapa, é importante que todas as dúvidas e eventuais problemas identificados nesta etapa sejam solucionados. Os grupos devem estar com suas técnicas bem ensaiadas para que se sintam mais seguros nas apresentações.

Na próxima etapa

Chegamos ao fim de mais uma etapa! Nas páginas **150** e **151**, vocês vão elaborar formas de divulgar a apresentação das cenas teatrais para a comunidade escolar.

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

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

MODERNA

UNIDADE

3

O USO RESPONSÁVEL E CRÍTICO DAS DIVERSAS LINGUAGENS

9. Reportagem de divulgação científica

10. Verbos e a descrição de processos

11. Arte e periferia

12. O corpo na diversidade da dança

É possível fazer uso das diferentes linguagens com os mais diversos objetivos. A maneira como se faz isso, porém, é que deixa a marca do autor naquilo que realiza. A responsabilidade com a apresentação de informações, a ética, o senso crítico e a expressão de opiniões respeitando os direitos do outro fazem toda a diferença. Nesta unidade, vamos falar sobre a responsabilidade de divulgar informações científicas e como grupos que vivem em áreas periféricas encontraram formas éticas e críticas de expressão.

Esta unidade possibilita o trabalho com as competências e as habilidades apresentadas abaixo. O texto completo dessas competências e habilidades pode ser encontrado ao final deste volume.
Competências Gerais: **1**, **2**.
Competência específica condutora: **3**.

9. Reportagem de divulgação científica

CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**, **LGG105**.
CE 2: **LGG201**.
CE 3: **LGG301**, **LGG304**, **LGG305**.
CE 7: **LGG701**, **LGG702**, **LGG703**, **LGG704**.
LP01, **LP02**, **LP04**, **LP06**, **LP07**, **LP08**, **LP11**, **LP12**, **LP15**, **LP16**, **LP17**, **LP18**, **LP28**, **LP29**, **LP30**, **LP31**, **LP32**, **LP34**, **LP38**

10. Verbos e a descrição de processos

CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 3: **LGG301**.
CE 6: **LGG601**.
LP01, **LP02**, **LP06**, **LP07**, **LP11**, **LP12**, **LP15**, **LP29**, **LP30**, **LP34**

11. Arte e periferia

CE 1: **LGG101**.
CE 2: **LGG202**, **LGG203**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**.
CE 4: **LGG401**.
CE 5: **LGG502**.
CE 7: **LGG702**.
LP01, **LP02**, **LP03**, **LP04**, **LP13**, **LP20**, **LP45**, **LP46**

12. O corpo na diversidade da dança

CE 1: **LGG101**, **LGG103**.
CE 2: **LGG201**, **LGG202**.
CE 3: **LGG302**, **LGG303**, **LGG304**.
CE 4: **LGG501**, **LGG502**.
CE 6: **LGG601**, **LGG603**.

MODERNA

OLGA MENDENHALL/ALAMY/ FOTOARENA

Origamis no Parque Memorial de Hiroshima em homenagem aos mortos na Segunda Guerra Mundial, vítimas da bomba atômica.

IMAGEPLOTTER/ALAMY/FOTOARENA

Para o Dia Mundial da Prevenção ao Suicídio e o Dia da Saúde Mental em 10 de setembro de 2019, ativistas da Health Campaigns Together protestam exibindo cartazes e pares de sapatos que representam as crianças que morreram.

LORA GRIGOROVA/ALAMY/FOTOARENA

Em 2019, pessoas de todas as idades se reuniram para fazer um coração de velas e deixar flores para as vítimas da violência de gênero.

ZUMA PRESS, INC./ALAMY/FOTOARENA

Manifestantes saíram às ruas durante a pandemia de Covid-19, em 2020, em protesto contra o racismo e a morte de negros, incluindo George Floyd, nos EUA, e João Pedro, no Rio.

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

9 Reportagem de divulgação científica

Objetivos

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

1. Compreender a finalidade da reportagem de divulgação científica.
2. Reconhecer de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor) afeta a estrutura desse gênero.
3. Entender o papel dos infográficos na reportagem de divulgação científica.
4. Saber utilizar os recursos linguísticos adequados a textos do gênero.
5. Compreender a importância das fotografias e da iconografia para a reportagem de divulgação científica.

Jornais e revistas especializadas publicam, com frequência, reportagens sobre novos fenômenos, novas tecnologias e descobertas científicas. Voltados para um público leigo, esses textos têm como objetivo disseminar um conhecimento que costuma circular em meios acadêmicos mais restritos. Você conhecerá, agora, o gênero discursivo denominado ***reportagem de divulgação científica****.*

Temas contemporâneos transversais: Meio ambiente

Leitura

Depois que esse fungo transforma formigas em zumbis, seus corpos explodem

O fungo, chamado Ophiocordyceps*, se alimenta da formiga e se multiplica em novas células no interior dela. Mas a formiga continua viva, buscando alimento para levar ao seu ninho*

No mês passado, uma equipe de pesquisadores divulgou uma nova e importante descoberta sobre a origem dos **zumbis** — nesse caso, formigas que um fungo transforma em zumbis. Às vezes, uma formiga que está cuidando da vida fora do formigueiro pisa no esporo de um fungo. Ele adere ao corpo da vítima e introduz uma célula fúngica no seu interior.

O fungo, chamado *Ophiocordyceps*, se alimenta da formiga e se multiplica em novas células no interior dela. Mas a formiga continua viva, buscando alimento para levar ao seu ninho. Enquanto isso, o fungo vai se desenvolvendo até ocupar cerca de 50% da massa corporal da formiga.

Quando o *Ophiocordyceps* acaba de alimentar-se de sua hospedeira, as células fúngicas se unem no corpo da formiga. Elas criam uma espécie de tapete e expelem projeções como agulhas nas células dos músculos da formiga. As células fúngicas enviam sinais ao cérebro da formiga, fazendo a hospedeira sair do ninho e subir em uma árvore próxima.

Nos trópicos, onde vivem muitas espécies de *Ophiocordyceps*, o fungo dirige a formiga para cima, até uma folha acima do solo. A formiga morde, suas mandíbulas se travam e ela morre. O fungo expele filamentos viscosos que colam o corpo à folha, e da cabeça da formiga explode então um pedúnculo gigante, que espalha esporos nas trilhas das formigas embaixo dela.

"As formigas se movem em um campo minado", disse David Hughes, especialista da Universidade Estadual da Pensilvânia. Alguns naturalistas publicaram os primeiros relatos sobre os *Ophiocordyceps* há mais de um século. Mas foi somente nos últimos anos que os pesquisadores investigaram como estes fungos se dedicam a criar **formigas zumbi**.

Em 2010, Hughes e seus colegas identificaram um fóssil de 48 milhões de anos de uma formiga zumbi mortalmente presa a uma folha. O fóssil demonstrou que os fungos zumbificadores existem há muito tempo. Mas isto não deu nenhuma indicação de como o fungo evoluiu desde os seus ancestrais comuns.

Esporo: unidade de reprodução das plantas, algas e fungos.
Célula fúngica: célula do fungo introduzida no corpo da formiga.
Hospedeira: ser vivo que abriga e nutre, em seu interior, o organismo parasita; no texto, a hospedeira é a formiga, e o parasita, o fungo.
Pedúnculo: haste.
Fóssil: restos de seres vivos de eras geológicas passadas preservados em rochas, âmbar, gelo etc.

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

MODERNA

Em 2013, um dos alunos de pós-graduação de Hughes, João Araújo, começou a fazer o sequenciamento do DNA dos fungos em coleções científicas. Também realizou expedições por conta própria, durante as quais virava as folhas em busca de formigas zumbi. Quando eram de espécies que nunca havia visto antes, ele as fotografava e as levava para casa.

Hoje, sabemos que existem pelo menos 28 espécies destes fungos e não apenas uma. Cada uma delas zumbifica uma espécie diferente de formiga ou ataca outros insetos. As espécies pertencem a um grupo muito mais amplo de fungos. Muitos dos seus parentes se alimentam de plantas mortas, e alguns infectam insetos — principalmente um grupo chamado *hemipterans*, que inclui afídios e cigarras.

Araújo, atualmente pesquisador da Universidade das Ryukyus no Japão, analisou o DNA de mais de 600 destas espécies da mesma família. Comparando as sequências genéticas, ele pôde traçar uma árvore genealógica fúngica. A árvore revelou que todas as espécies de *Ophiocordyceps* descendem de um ancestral comum. Mas este ancestral não infectou um *hemipteran*. Ao contrário, concluíram os cientistas, ele começou infestando larvas de besouros.

Os besouros infectados pelos fungos vivem em troncos apodrecidos. Quando os seus ovos eclodem, as larvas se espalham no interior do tronco, roendo a madeira. Se uma larva entra em contato com um esporo, ele invade o corpo do inseto e se alimenta dos seus músculos. O besouro morre sem tornar-se um zumbi.

O fungo produz o seu pedúnculo e espalha esporos ao redor do corpo morto. Outras larvas que penetram no interior do tronco também são infectadas. Araújo e Hughes levantaram a hipótese de que, há milhões de anos, os fungos às vezes eram apanhados por formigas que também viviam nos troncos. Nas formigas, suas novas hospedeiras, os fungos já tinham a capacidade de se alimentar dos músculos, produziam pedúnculos e se espalhavam.

A passagem dos fungos para as formigas desencadeou uma revolução evolutiva. Assim que os *Ophiocordyceps* evoluíram para viver em uma espécie de formiga, espalharam-se para outras espécies. É possível que alguns fungos que pertenciam a esta linhagem primitiva [estejam ainda manipulando formigas] até hoje.

Os dois especialistas suspeitam que existam centenas de outras espécies de *Ophiocordyceps* a serem descobertas. "Toda vez que vou para a mesma reserva, ainda descubro novas espécies", disse Araújo. "Acho que a descrição de novas espécies será uma tarefa sem fim ao longo de gerações.".

ZIMMER, Carl. Depois que esse fungo transforma formigas em zumbis, seus corpos explodem. *The New York Times/O Estado de S. Paulo*. Tradução de Anna Capovilla. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/nytiw,fungo-formiga-zumbi,70003074680>. Acesso em: 29 jun. 2020.

JOÃO ARAÚJO

Um broto de *Ophiocordyceps* cresce da cabeça de uma formiga carpinteira no Japão, 2019.

Afídios: insetos minúsculos que se alimentam da seiva das plantas.

Sobre o autor

ACERVO PESSOAL

Carl Zimmer, em 2017.

Carl Zimmer (1966-) nasceu em New Haven, nos Estados Unidos. É cientista e professor de Biofísica molecular e Bioquímica na renomada Universidade de Yale, nos Estados Unidos, a mesma universidade em que se formou. Além da atividade acadêmica, ele se dedica a escrever textos de divulgação científica para jornais como *The New York Times* e revistas como *Discover* e *National Geographic*.

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

MODERNA

Não escreva no livro.

1. Imagine que você viu um jornal em um consultório médico e o título no topo da página chamou a sua atenção: "Depois que esse fungo transforma formigas em zumbis, seus corpos explodem".

a) Considerando somente esse título, que expectativa você teria sobre o assunto que será tratado na reportagem?

b) A leitura do subtítulo (pequeno texto abaixo do título da reportagem) confirmaria essa expectativa? Justifique.

c) Com base nessas novas informações, pode-se formular uma hipótese mais segura sobre o conteúdo da reportagem. Elabore essa hipótese.

2. Após a leitura do texto, e levando em consideração o fato de que foi publicado em jornal de grande circulação, como você definiria o objetivo de quem o escreveu?

3. No primeiro parágrafo, o autor faz uma curiosa afirmação sobre a descoberta da origem de formigas zumbi. O que Carl Zimmer pretende evocar com essa denominação?

► O que levou os cientistas a se referirem às formigas como zumbis?

4. No seu caderno, construa uma linha do tempo, apresentando de modo ordenado e resumido o processo de transformação das formigas em zumbis.

5. Que procedimento você utilizou para construir a sua linha do tempo?

6. É evidente que as etapas da transformação das formigas em zumbis não são simultâneas, ou seja, ocorre uma sequência ordenada de eventos para que essa transformação seja alcançada. Retorne ao texto e identifique os verbos e locuções verbais utilizados para descrever as etapas desse processo.

a) A observação desses verbos e locuções permite identificar a opção por uma flexão de tempo e modo verbais predominante. Que flexão é essa?

b) Elabore uma hipótese para explicar por que o autor do texto optou por essa flexão de tempo e modo verbais.

7. A partir do sexto parágrafo, Carl Zimmer oferece ao leitor um breve histórico dos estudos e descobertas sobre os fungos zumbificadores. Qual estratégia linguística ele utiliza para deixar claro para os leitores que as informações desse histórico constituem uma cronologia dos conhecimentos científicos sobre o *Ophiocordyceps*?

8. Uma das características do gênero artigo de opinião **é a manifestação de juízos de valor, geralmente expressos pelo uso de adjetivos. Releia a reportagem científica de Carl Zimmer e identifique a(s) ocorrência(s) de juízo(s) de valor.**

a) Você deve ter observado, ao longo do texto, a presença de adjetivos que não expressam um juízo de valor. No caderno, transcreva pelo menos três desses adjetivos e identifique a função que desempenham no texto.

b) Por que é mais difícil encontrar juízos de valor em uma reportagem de divulgação científica do que em um artigo de opinião?

9. Leia o boxe "Sobre o autor" do início deste capítulo. Conhecer a biografia de Carl Zimmer influencia o modo como os leitores lidam com as informações apresentadas no texto? Explique.

Reportagem de divulgação científica: definição e usos

No universo das publicações jornalísticas impressas e digitais, frequentemente nos deparamos com textos mais longos do que os das notícias. Em geral, são textos que trazem uma quantidade maior de informações sobre determinado fato ou fenômeno, oferecendo também manifestações de pessoas diretamente envolvidas com a questão abordada no texto. Quando o assunto tratado diz respeito ao mundo das ciências, dizemos que se trata de **reportagem de divulgação científica**.

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

Tome nota

A **reportagem de divulgação científica** é um gênero discursivo que se caracteriza por apresentar, para um público leigo, informações sobre fatos de natureza científica. Essas informações são obtidas por meio da atividade do repórter, muitas vezes um jornalista especializado no campo das ciências.

Embora o texto de alguns tipos de reportagem (reportagem turística, reportagem cultural etc.) admita algum grau de subjetividade, no caso das reportagens de divulgação científica a objetividade deve prevalecer para evitar que os leitores ponham em dúvida a veracidade das informações apresentadas.

Universo digital

Nos meios digitais é cada vez mais frequente encontrar cientistas, professores e jornalistas que se dedicam à criação de conteúdo para divulgação científica. Quando o conteúdo disponibilizado é constituído de um arquivo de áudio, temos o ***podcast* científico**; se o conteúdo envolver imagem e som, temos o ***vlog* científico**.

Tome nota

O ***podcast* científico** é um gênero oral de natureza expositiva que tem por finalidade divulgar descobertas científicas, resultados de pesquisas, a ciência do dia a dia, com o objetivo de desmistificar conteúdos que, geralmente, são considerados mais complexos pelos ouvintes. O(s) autor(es) do *podcast* cria(m) um arquivo digital de áudio que é transmitido pela internet.

O ***vlog* científico** é um gênero discursivo de natureza expositiva em que o(s) vlogueiro(s) apresenta(m) informações e explicações sobre fatos e fenômenos ligados à ciência. *Slides* ilustrativos de conceitos, dados, tabelas, animações etc. são frequentemente utilizados na montagem do *vlog* científico. Esses vídeos costumam ser produzidos e publicados com uma periodicidade constante.

Atualmente, a criação de canais de vídeo dedicados à divulgação da ciência tem crescido muito no Brasil. Isso fez com que uma respeitada comunidade de divulgação científica, o Science Vlogs Brasil (SVBR), preocupada com a natureza das informações apresentadas nesses canais, passasse a atribuir um selo de confiabilidade e de qualidade aos melhores *vlogs* científicos.

Contexto discursivo

O contexto de produção das reportagens de divulgação científica está associado às pautas definidas pelos jornais e revistas (impressos ou digitais) nos quais são publicados. De modo geral, essas reportagens exploram descobertas recentes e/ou revolucionárias da ciência, fenômenos que afetam a vida das pessoas e questões polêmicas que dividem a comunidade científica.

Os autores das reportagens de divulgação científica costumam ser jornalistas especializados ou pessoas formadas em diferentes campos da ciência, que se dispõem a divulgar, para um público leigo, resultados de pesquisas e invenções normalmente restritos ao universo acadêmico.

Essas reportagens costumam ser publicadas em revistas dedicadas à divulgação científica. Também podem ser encontradas em jornais e revistas de grande circulação, que destinam uma seção ou caderno para tratar da ciência.

No **universo digital**, os *podcasts* e *vlogs* científicos são hospedados em plataformas destinadas à circulação de arquivos de áudio e de vídeo. Para ver esses *podcasts* e *vlogs*, as pessoas precisam de uma conexão de internet. Esses arquivos, no entanto, podem ser baixados para um *smartphone* e acessados *off-line*.

Existem *softwares* agregadores de *podcasts* que informam quando há alguma nova publicação nos *podcasts* que eles acompanham. Os *vlogs* científicos também podem ser "assinados" pelos interessados, que recebem avisos quando há novo conteúdo no canal.

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

MODERNA

Ventos alísios: ventos cíclicos, úmidos, resultantes da ascensão de massas de ar que convergem das zonas de alta pressão, nos trópicos, para as de baixa pressão no Equador. Provocam chuva nos locais para onde convergem.

Os leitores das reportagens de divulgação científica

Quem procura as reportagens de divulgação científica é o leitor de jornais e revistas, justamente porque a finalidade desse gênero é apresentar ao grande público um conteúdo de natureza mais específica. O grau de conhecimento desses leitores sobre as questões abordadas vai variar bastante, porque se trata de um público heterogêneo, que pode incluir desde pessoas com um grau de escolaridade básico até as com formação universitária.

O público dos *podcasts* e *vlogs* científicos tem um perfil semelhante ao descrito acima, com uma diferença significativa: prefere um conteúdo digital, que possa ser acessado em *smartphones* em qualquer momento do seu dia.

Estrutura

A estrutura da reportagem de divulgação científica não é fixa. Alguns aspectos estruturais, porém, devem estar presentes para que o texto cumpra a função de apresentar, de modo compreensível para leigos, fenômenos científicos. Observe.

Temas contemporâneos transversais: Meio ambiente

Título: enunciado curto, de impacto, centrado no foco da reportagem. Tempo verbal: presente, para aproximar o fato do leitor.
Subtítulo: complementa o título. Enunciado mais longo, de sintaxe simples. Tempo verbal: presente.

Um rio que flui pelo ar

Ventos da Região Norte aumentam umidade no Sudeste e no Sul do país

Introdução: descrição em **breve relato** para contextualizar o tema/fato abordado na reportagem.
Início da **explicação do fenômeno** que será tratado no texto.

Em alguns dias do ano um rio com as dimensões do Amazonas atravessa os céus do Brasil. Ele nasce sobre o Atlântico próximo à linha do Equador, ganha corpo sobre a Floresta Amazônica e segue para oeste até os Andes, onde o encontro com a imponente muralha rochosa o faz desviar para o sul. Dali esse imenso volume de água flutua sobre a Bolívia, o Paraguai e os estados brasileiros de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e São Paulo. Às vezes, alcança Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul antes de retornar para o oceano. Apesar de sua extensão, ninguém o vê. É que esse rio não tem margens nem peixes. É um rio metafórico — mas não inexistente — formado por uma coluna de vapor-d'água com cerca de 3 quilômetros de altura, algumas centenas de quilômetros de largura e milhares de extensão.

Gatilho da reportagem: fato (ou problema, em alguns casos) **gerador da reportagem.**

Os especialistas em meteorologia e hidrologia sabiam desse rio voador — na realidade, correntes de ventos úmidos que recebem o nome técnico de jatos de baixos níveis — desde o início dos anos 1960, mas só agora começam a conhecer melhor a origem de sua água e a forma como ele interage com a superfície do planeta ou como ajuda na formação de nuvens gigantes que sobem a 15 quilômetros acima do solo.

Apresentação do fenômeno científico: o jornalista começa a apresentar para os leitores a **descrição do fenômeno**, explicando em termos claros e compreensíveis o que está envolvido na questão abordada.

Os primeiros dados do projeto Rios Voadores [...] confirmam as alterações de composição que essa corrente de ventos úmidos sofre em seu longo trajeto sobre o Brasil. **A maior parte do vapor-d'água vem do oceano, transportada para o continente pelos ventos alísios, que sopram de leste para oeste — uma pequena porção dessa umidade se condensa em nuvens e cai como chuva sobre a Amazônia. Mas boa parte do vapor que forma esse rio invisível vem da própria floresta.** [...]

Identificar de onde vem a água desse rio voador, um dos muitos que cortam os céus brasileiros, exigiu uma parceria pouco comum no mundo científico. Uniu pesquisadores, com conhecimento teórico sobre os fenômenos hidrológicos e atmosféricos, e um engenheiro-explorador [Gérard Moss], habituado a vivê-los em seus voos ao redor do mundo. [...]

Continuação da apresentação do fenômeno científico: o jornalista retoma a **descrição do fenômeno**, especificando alguns aspectos importantes (quantidade de água que "corre" pelo rio voador) a ele relacionados e suas consequências para o país.

A cada viagem, Moss, suíço naturalizado brasileiro, e seu companheiro de voos, Tiago Iatesta, coletavam a bordo de um avião monomotor amostras de vapor-d'água que se condensavam em um tubo resfriado por gelo-seco. **Em um desses voos, sob condições atmosféricas extremamente favoráveis, Moss acompanhou o rio voador da Amazônia até São Paulo e calculou que, em determinado trecho, a quantidade de água que fluía nessa corrente era de 3.200 metros cúbicos por segundo, mais do que a vazão do rio São Francisco. Toda a água carregada por essa corrente de ar em 24 horas equivaleria a 115 dias de consumo de São Paulo, uma metrópole com 11 milhões de habitantes.**

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

MARGI MOSS/PROJETO BRASIL DAS ÁGUAS

Foto aérea da evaporação de água da Floresta Amazônica, 2015.

Assinatura química

Em pouco menos de dois anos Moss e Iatesta colecionaram cerca de 500 amostras de água obtidas de 500 metros a 2 mil metros de altitude que estão sendo examinadas no Laboratório de Ecologia Isotópica da USP em Piracicaba pela equipe de Reynaldo Victoria. **A análise de uma espécie de assinatura química (a proporção de átomos de hidrogênio e oxigênio radiativos) das amostras de água e a comparação dessa assinatura com a de amostras de água da chuva e de rios de todo o país permitirão aos pesquisadores conhecer como se altera a composição dessa massa de ar à medida que ela avança pelo continente. Também devem tornar clara a colaboração da umidade que evapora da Amazônia para as chuvas do Sul e do Sudeste.**

"Esses dados preenchem uma lacuna importante no conhecimento dessas correntes úmidas e permitem verificar a validade dos modelos climáticos desenvolvidos para o país", afirma Pedro Leite da Silva Dias, pesquisador do Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG) da USP e diretor do LNCC, integrante do projeto.

Anos atrás grupos do IAG e do Inpe haviam participado de um estudo feito em colaboração com Bolívia, Paraguai e Argentina, que mediu, por meio de equipamentos lançados em balões, a temperatura, a umidade, a pressão e a velocidade dessas correntes de ar úmido, apelidadas de rios voadores pelo climatologista José Marengo, do Inpe [...]. "Na época, um avião coletou amostras de vapor-d'água apenas nos outros países porque não conseguimos autorização para voar no Brasil", conta Dias.

[...] **No Inpe, Demerval Moreira e Wagner Soares usaram modelos matemáticos de previsão do tempo para fazer uma estimativa de quanta água da Amazônia essas correntes de ar levam para outras regiões. Concluíram que nos dias que esse rio voador passa sobre a Amazônia — isso acontece apenas em cerca de 35 dias por ano — mais umidade chega ao Centro-Oeste, ao Sudeste e ao Sul, aumentando a probabilidade de chuvas.**

"Quando esses ventos passam sobre a Amazônia elevam em média em 20% a 30% a umidade do ar em Ribeirão Preto, por exemplo, aumentando o potencial de chuvas", conta Dias. **Em algumas ocasiões, esse acréscimo pode chegar a 60%.** [...]

Moss se preocupa com o ritmo do desmatamento que observa de seu avião — e que pode modificar o clima da Amazônia, com efeitos capazes de atingir o restante do país. "A floresta funciona como um tampão: as plantas e o solo retêm água da chuva, que depois penetra no solo e fica armazenada antes de evaporar", explica Dias. Sem a floresta, os ventos úmidos vindos do oceano que penetram no continente podem chegar mais rapidamente, em dois ou três dias, ao sul do país, aumentando o risco de tempestades. "A retirada da floresta diminuiria em 15% a 30% as chuvas na Amazônia, segundo vários modelos climáticos, e aumentaria as chuvas no Sul e na bacia do Prata", conta Dias.

"As informações disponíveis hoje no Brasil", afirma Eneas Salati, criador do Laboratório de Ecologia de Isótopos na USP em Piracicaba e um dos idealizadores desse projeto, "são mais do que suficientes para que se adote uma política de parar o desmatamento e iniciar o reflorestamento".

ZORZETTO, Ricardo. Um rio que flui pelo ar. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, ed. 158, abr. 2009. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/um-rio-que-flui-pelo-ar/>. Acesso em: 26 maio 2020. (Fragmento).

Expansão do fato/fenômeno em foco: o jornalista acrescenta ao texto **aspectos que considera importantes** (informações sobre pesquisadores, projetos de pesquisa e instituições acadêmicas). Essas informações (que incluem citações da fala de pesquisadores) ajudam o leitor a compreender o alcance do fato/fenômeno abordado na reportagem.

Continuação da expansão do fato/fenômeno em foco: o jornalista acrescenta ao texto outros **aspectos que considera importantes** (informações sobre pesquisadores, projetos de pesquisa e instituições acadêmicas). Essas informações (que incluem citações da fala de pesquisadores) ajudam o leitor a compreender o alcance do fato/fenômeno abordado na reportagem.

Conclusão: os dois últimos parágrafos apresentam uma **avaliação e/ou conclusão** em relação ao fato/fenômeno em questão.

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

MODERNA

No caso dos **gêneros digitais** voltados à divulgação de conteúdo científico (*podcast* e *vlog* científico), a estrutura do texto depende inteiramente do roteiro criado pelos autores dos textos desses gêneros. Alguns aspectos recorrentes são: no início da transmissão, apresentação das pessoas que participam do *podcast* ou *vlog*, com a informação de sua qualificação para falar sobre o assunto tematizado; contextualização da questão central a ser abordada; explicação dos componentes científicos a ela relacionados.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Universo digital: criação de *podcast* de ciência

Não escreva no livro.

Da leitura do texto sobre os rios voadores, você deve ter compreendido a importância desse fenômeno climático para diferentes regiões brasileiras. Reúna-se com três ou quatro colegas para criar um ***podcast* de ciência** no qual vocês explicarão, para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), qual é a relação entre as queimadas descontroladas na região amazônica e o aumento de temperaturas médias na região Sudeste. Além disso, discutam propostas para enfrentar, de modo responsável, esse problema.

Comecem com uma pesquisa sobre as queimadas na região amazônica (estão crescendo ou diminuindo?, são causadas por quê?, afetam os rios voadores?, como combater esse problema? etc.). Busquem dados em *sites* de confiança, organizem os dados selecionados, relativos às causas e consequências do fenômeno, façam um resumo das principais informações e escolham o que será usado no roteiro para o *podcast*.

Redijam um roteiro que organize a fala dos participantes do *podcast*. Lembrem-se da importância de contextualizar o fenômeno a ser apresentado, antes de descrevê-lo. Utilizem uma linguagem adequada ao público-alvo.

Procurem não exceder oito minutos de duração. No momento de realizar a gravação, escolham um local silencioso, para que a captura do áudio não seja comprometida.

Iconografia: informações visuais para o leitor

Talvez você não tenha parado para pensar nisso, mas fotografias, gráficos, mapas, ilustrações costumam ser o primeiro elemento de um texto a chamar a atenção do leitor. Pode, inclusive, ser por causa deles que tome a decisão de ler (ou não) um texto.

Reportagens de todos os tipos se beneficiam do uso de uma boa iconografia, ou seja, do material imagético que ilustra um texto. No caso das reportagens de divulgação científica, a iconografia pode adquirir uma importância ainda maior: ajudar o leitor a compreender aspectos específicos relacionados ao fato ou fenômeno abordado no texto.

Entre os estudiosos dos gêneros do discurso há alguma divergência quanto à classificação dos infográficos como gênero autônomo. Há pesquisadores que o consideram um recurso do *design* gráfico que acompanha gêneros jornalísticos e didáticos. Como a habilidade **EM13LP34** da BNCC inclui o infográfico entre os gêneros discursivos do Campo das práticas de estudo e pesquisa, seguimos nesta obra tal opção.

Infográficos: os dados ilustrados

Um tipo importante de informação visual é aquela apresentada pelos **infográficos**.

Explique aos estudantes que **texto multimodal** é aquele que faz uso de diferentes modalidades de linguagem verbal (escrita, fala) e não verbal (imagem estática, imagem em movimento, som).

Tome nota

O **infográfico** é um gênero expositivo multimodal utilizado para apresentar, de modo rápido e claro, informações, dados, processos, cronologias etc. É utilizado como complemento ou síntese ilustrativa em textos de diferentes gêneros jornalísticos e didáticos.

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

MODERNA

Observe o infográfico reproduzido a seguir. Ele cumpre uma dupla função: informa sobre o processo de formação dos rios voadores e ilustra o caminho percorrido por esses rios ao longo do território brasileiro.

ADILSON SECCO

Fonte: Projeto Rios Voadores.

Você deve ter notado que esse infográfico traz as mesmas informações presentes nos três primeiros parágrafos do texto "Um rio que flui pelo ar". Agora, avalie: em qual das duas apresentações a informação é apreendida mais rapidamente? Entendeu por que os infográficos são tão importantes?

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

Linguagem

Reportagens de divulgação científica circulam em espaços bastante variados. Elas podem ser encontradas em revistas voltadas para um público de maior escolaridade ou em revistas dedicadas a apresentar a ciência para crianças e jovens. Isso acaba fazendo com que o grau de formalidade do texto varie. Espera-se o uso da modalidade de prestígio da língua nesses textos, mas é possível adequar o grau de formalidade ao perfil do público. No caso dos gêneros digitais de divulgação científica, predomina o uso de um registro mais informal, inclusive com momentos de interlocução explícita com os seguidores dos *vlogs* e *podcasts*.

Como acontece em todos os tipos de reportagens, aquelas voltadas para a divulgação científica são marcadas pela presença, no texto, de diferentes **vozes**. Essas **vozes** representam **as pessoas envolvidas na questão central e que foram entrevistadas pelo repórter** durante a fase de apuração dos dados. Como os temas abordados fazem parte do mundo da ciência, as citações incorporadas ao texto costumam ser de **especialistas no fato ou fenômeno a ser apresentado**. Observe os exemplos.

> **"Esses dados preenchem uma lacuna importante no conhecimento dessas correntes úmidas e permitem verificar a validade dos modelos climáticos desenvolvidos para o país"**, afirma **Pedro Leite da Silva Dias, pesquisador do Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG) da USP e diretor do LNCC, integrante do projeto**.

> **"Quando esses ventos passam sobre a Amazônia elevam em média em 20% a 30% a umidade do ar em Ribeirão Preto, por exemplo, aumentando o potencial de chuvas"**, conta **Dias**. Em algumas ocasiões, esse acréscimo pode chegar a 60%.

As **vozes** dos entrevistados podem aparecer, no texto, de duas formas:

- na forma de **discurso direto**, como exemplificado acima, caso em que são transcritas literalmente e devem estar entre aspas (**" "**);
- na forma de **discurso indireto**, incorporadas ao texto do repórter.

O importante, em qualquer um dos casos, é sempre atribuir a fala citada a seu **autor**.

Estratégias expositivas

Metáforas e analogias

É muito comum, em textos voltados para a apresentação de conceitos mais complexos dirigidos a um público leigo, que o autor do texto recorra a metáforas ("um rio com as dimensões do Amazonas atravessa os céus do Brasil", "rio voador", "rio invisível") e analogias ("A floresta funciona como um tampão"). Isso é feito para oferecer aos interlocutores do texto elementos reconhecíveis que facilitem a compreensão do que está sendo explicado.

MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

Vista do Rio Jaú, no Parque Nacional do Jaú, em Novo Airão (AM), 2001.

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

MODERNA

Outro importante aspecto do uso da linguagem em textos de divulgação científica é a predominância de verbos flexionados no **presente do Indicativo** nas passagens em que os conceitos e fenômenos são descritos ou explicados. Veja os exemplos.

"Nos trópicos, onde **vivem** muitas espécies de *Ophiocordyceps*, o fungo **dirige** a formiga para cima, até uma folha acima do solo. A formiga **morde**, suas mandíbulas **se travam** e ela **morre**. O fungo **expele** filamentos viscosos que **colam** o corpo à folha, e da cabeça da formiga **explode** então um pedúnculo gigante, que **espalha** esporos nas trilhas das formigas embaixo dela."

"Em alguns dias do ano um rio com as dimensões do Amazonas **atravessa** os céus do Brasil. Ele **nasce** sobre o Atlântico próximo à linha do Equador, **ganha** corpo sobre a Floresta Amazônica e **segue** para oeste até os Andes, onde o encontro com a imponente muralha rochosa o **faz desviar** para o sul. Dali esse imenso volume de água **flutua** sobre a Bolívia, o Paraguai e os estados brasileiros de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e São Paulo. Às vezes, **alcança** Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul antes de retornar para o oceano."

A opção pelo presente do Indicativo é feita para deixar claro que o conteúdo apresentado é atemporal, ou seja, embora as diversas etapas do processo descrito estejam encadeadas no tempo e ocorram sucessivamente, a explicação ou descrição não é limitada por esse encadeamento. Isso vale para todas as ocorrências do mesmo fenômeno.

A explicação de um fenômeno: produção de reportagem de divulgação científica

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

1. Pesquisa e análise de dados

Desde que, em 1996, dois cientistas escoceses conseguiram produzir a cópia biológica de uma ovelha a partir de uma célula mamária de outra ovelha adulta usando o processo de transferência nuclear, o mundo da ciência começou a investir no processo de clonagens de mamíferos e a discutir as questões éticas relacionadas a esse procedimento.

Dolly foi apenas o primeiro mamífero clonado. De lá para cá, clones de porcos, cavalos e touros já foram feitos com grande sucesso.

Leia com atenção a notícia publicada em 2019, que foi transcrita a seguir, para começar a se informar sobre a clonagem de animais de estimação.

Temas contemporâneos transversais: Ciência e tecnologia

Empresa anuncia primeira clonagem de gato na China

Tutores traumatizados por morte de mascote pagam até R$ 217 mil pela clonagem de animal

Uma empresa de Pequim conseguiu clonar um gato pela primeira vez na China, um avanço científico que poderia levar à clonagem de outros animais, como os pandas, símbolo mundial das espécies em perigo.

Sete meses depois da morte de seu gato, Garlic (Alho), o proprietário do animal, Huang Yu, teve a felicidade de encontrar sua mascote na forma de um adorável filhote cinza e branco, uma cópia do seu felino.

HANDOUT/GETTY IMAGES

Dolly, uma cópia perfeita e felpuda de outra ovelha, virou celebridade em 1996, quando se tornou o primeiro mamífero clonado a partir de células somáticas adultas. Ela viveu até os sete anos de idade e morreu em 2003.

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

MODERNA

INTERNATIONAL PROJECT MANAGER

O gato de estimação de Huang Yu, Garlic, que morreu no inverno por causa de uma infecção. Huang pagou cerca de US$ 35.000 pela clonagem do animal.

YAN CONG/THE NEW YORK TIMES/FOTOARENA

Garlic, nascido em 2019, é o primeiro gato clonado pela Sinogene, empresa de Pequim que já clonou dezenas de cães. Na foto, o gato em 2019.

"Se parece em mais de 90%", afirmou o jovem chinês de 23 anos, que espera que o gato, nascido em julho de uma gata portadora, tenha a mesma personalidade que o original.

Garlic é o primeiro gato clonado pela Sinogene, uma empresa que desde 2017 já clonou 40 cães.

Os proprietários de animais domésticos, com frequência traumatizados pela morte de suas mascotes, estão dispostos a pagar 250.000 yuanes (35.000 dólares ou R$ 143 mil) pela clonagem de um gato ou 380.000 (53.000 dólares ou R$ 217 mil) por um cão.

[...]

Nas últimas décadas os chineses se apaixonaram pelos animais domésticos, que eram proibidos durante o período de Mao.

[...]

A clonagem de um gato poderia permitir o avanço no processo para clonar um panda, algo que a China tenta fazer há 20 anos.

Chen Dayuan, da Academia Chinesa de Ciências, afirmou no mês passado que a organização estava estudando a possibilidade de clonar um panda utilizando uma gata como mãe portadora.

Embora um panda seja muito maior que um gato na idade adulta, ao nascer o seu tamanho é similar e a gestação dura entre dois e três meses.

A clonagem de animais é ilegal em muitos lugares, mas permitida em alguns países, incluindo Coreia do Sul e Estados Unidos, onde a cantora Barbra Streisand anunciou no ano passado que seu cão foi clonado.

A primeira clonagem animal bem-sucedida foi a ovelha Dolly, o primeiro mamífero clonado de uma célula adulta, nascida na Grã-Bretanha em 1996.

Em 2005, pesquisadores da Coreia do Sul clonaram um cachorro pela primeira vez.

A Sooam Biotechnology Research Foundation, com sede em Seul, disse que já clonou 800 animais de estimação e faturou 100.000 dólares por cada serviço.

Empresa anuncia primeira clonagem de gato na China. AFP/*Diário do Nordeste*. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/mundo/empresa-anuncia-primeira-clonagem-de-gato-na-china-1.2145881>. Acesso em: 4 ago. 2020. (Fragmento adaptado).

Após a leitura da notícia, você se interessou pelo tema e resolveu escrever uma **reportagem de divulgação científica** para apresentar o processo utilizado na clonagem de animais de estimação e abordar as questões éticas relacionadas a esse processo. Você pretende submeter seu texto à *Revista Jovens Cientistas* (RJC), da Universidade Federal da Bahia (UFBa). No ***site*** da publicação, há as seguintes informações sobre o objetivo da revista e o público a que se destina, conforme o trecho a seguir.

A RJC é uma publicação com caráter de divulgação científica. Nas suas edições são encontrados diversos assuntos científicos discutidos com linguagem apropriada para que a escola possa tirar o máximo de proveito dessa ferramenta. Nosso objetivo é despertar nos jovens a curiosidade e compreensão da ciência como algo presente no cotidiano.

Revista Jovens Cientistas. Disponível em: <https://encontrodejovenscientistas.wordpress.com/-revista-jovem-cientista/>. Acesso em: 27 maio 2020. (Fragmento).

MODERNA

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR A QUESTÃO

Não escreva no livro.

Antes de começar a escrever o texto, faça uma pesquisa em livros e *sites* confiáveis da internet sobre os procedimentos envolvidos na clonagem de mamíferos. Resuma as principais informações, organizando-as hierarquicamente, das mais importantes para as secundárias.

Avalie a possibilidade de utilizar a citação da fala de algum cientista envolvido com esse tipo de clonagem.

Identifique as questões éticas relacionadas à realização de cópias biológicas de animais de estimação. Busque a opinião de filósofos e cientistas sobre essa questão.

Com as informações obtidas na sua pesquisa, você está pronto para escrever o texto da sua reportagem de divulgação científica. Faça isso, respeitando a estrutura dos textos desse gênero apresentada neste capítulo.

2. Elaboração

- Como será feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é o processo científico que será apresentado na reportagem?
- Ponha-se no lugar dos leitores da *Revista Jovens Cientistas*: o que gostariam de saber sobre a clonagem de animais de estimação?
- Você pretende utilizar alguma foto e/ou ilustração? Para ilustrar o quê?
- Um infográfico pode ajudar os leitores a compreenderem as etapas da clonagem. Avalie a possibilidade de incluir esse infográfico.
- Diferentes vozes precisam aparecer no texto da reportagem. Você irá introduzi-las com o discurso direto (citação entre aspas) ou indireto (paráfrase do que foi dito)? Identifique as pessoas cujas vozes você trará para o seu texto.
- O grau de formalidade da linguagem deve ser adequado ao perfil do público leitor.
  - No momento de descrever/explicar o processo de clonagem, lembre-se de utilizar verbos flexionados no presente do Indicativo.
  - Verifique se alguma metáfora ou analogia pode ser utilizada para facilitar a compreensão do processo a ser explicado.
- Crie um título interessante para a sua reportagem. Use o subtítulo para complementar as informações do título.

ANDY MANIS/THE NEW YORK TIMES/FOTOARENA

O gato doméstico Mango (à esquerda) e seu clone, Peaches (à direita). A clonagem de animais domésticos ganha cada vez mais adeptos nos países em que essa tecnologia já existe. Estados Unidos, 2005.

3. Reescrita do texto

Peça ao seu professor de Biologia para ler o texto da sua reportagem de divulgação científica. Pergunte a ele se você conseguiu explicar de modo claro os aspectos científicos relacionados à clonagem de animais de estimação.

Considere as sugestões de seu professor e faça as modificações necessárias para garantir que seu texto cumpra os objetivos propostos.

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

MODERNA

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

10 Verbos e a descrição de processos

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Objetivos

1. Compreender as características da classe dos verbos.
2. Reconhecer o sentido dos diferentes tempos verbais e saber utilizá-los de acordo com o contexto.
3. Entender por que o presente do Indicativo costuma ser utilizado em explicações de fenômenos e descrições de processos em gêneros de divulgação científica.

Leia atentamente a tira abaixo.

Não escreva no livro.

Zoé & Zezé

Jerry Scott e Rick Kirkman

© 2020 KING FEATURES SYNDICATE/IPRESS

1. **Qual é a cena apresentada no primeiro quadrinho da tira?**
   - ► O título do livro permite inferir o assunto de que trata. Que assunto é esse?
2. **De acordo com o segundo quadrinho, qual é o objetivo do pai ao consultar o livro?**
   - ► De que maneira o leitor consegue entender o que exatamente o pai procura?
3. **Em que momento do tempo, em relação à fala do pai, as ações enumeradas acontecem?**
   - ► Essas ações funcionaram? Por quê?
4. **A fala do pai, no último quadrinho, sugere que, após a consulta ao livro, ele chegou a uma estranha conclusão sobre o choro da sua filha. Transcreva essa conclusão no seu caderno.**
   - a) Identifique, no trecho transcrito, o termo que parece ter sido utilizado em um contexto inesperado.
   - b) Por que se pode considerar que essa é uma estranha conclusão?
   - c) Transcreva em seu caderno o verbo que revela a opinião do pai em relação ao choro da filha. Explique o que esse verbo indica para o leitor.
5. **Considerando que se trata de um texto do gênero** tira humorística**, qual pode ter sido a intenção do autor na última fala? Justifique.**

A tira apresenta uma situação muito comum na vida de um pai tentando controlar o choro de um bebê: o que fazer para acalmar a criança? No segundo quadrinho, várias tentativas feitas pelo pai, baseadas nas orientações do manual que lê, aparecem enunciadas sob a forma de ações realizadas no passado. Todas elas foram ineficazes para fazer com que a criança parasse de chorar.

A referência a ações e a marcação de tempo passado, no texto, são feitas por meio de **verbos**.

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

MODERNA

Classe de palavras associada ao registro de acontecimentos e estados, o verbo confere um caráter dinâmico aos enunciados, pelo fato de permitir localizar, no tempo, fatos, ações e situações. Por isso, desempenha função oposta à dos nomes, que fazem uma referência estática aos seres, sem indicação de relações temporais.

Tome nota

Verbo é a palavra que pode variar em número, pessoa, modo, tempo, voz e aspecto, indicando ações, processos, estados, mudanças de estado e manifestação de fenômenos da natureza.

Ao longo do Ensino Fundamental, você estudou a classe dos verbos em diferentes momentos. Com certeza, já conhece bem a estrutura das formas verbais e as suas flexões.

Recordamos, a seguir, a distribuição de tempos no interior dos diferentes modos verbais.

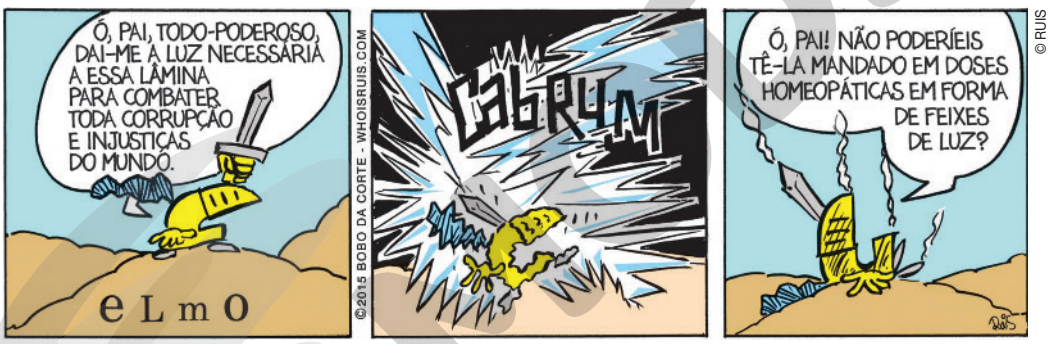
Modo Indicativo: *presente* (trabalhamos), *pretérito imperfeito* (trabalhávamos), *pretérito perfeito* (trabalhamos), *pretérito mais-que-perfeito* (trabalháramos), *futuro do presente* (trabalharemos), *futuro do pretérito* (trabalharíamos).

Modo Subjuntivo: *presente* (trabalhemos), *pretérito imperfeito* (trabalhássemos), *futuro* (trabalharmos).

Modo Imperativo: *presente afirmativo* (trabalhemos), *presente negativo* (não trabalhemos).

É muito importante que os falantes confrontem o conhecimento construído nas aulas de gramática com os usos que fazem da língua no dia a dia. No caso dos verbos, por exemplo, a gramática ensina que a flexão de pessoa diferencia a 1ª, a 2ª e a 3ª pessoas do singular e do plural. No entanto, ao longo da sua vida, quantas vezes você precisou flexionar um verbo na 2ª pessoa do plural? Provavelmente, nunca. Observe, a seguir, como o autor da tira usa a 2ª pessoa do plural.

Marcelo Ruis



É cada vez menos frequente o uso das formas verbais de 2ª pessoa do plural na fala e escrita cotidianas. Como denota afastamento e respeito por parte do interlocutor, a 2ª pessoa do plural costuma ser associada a contextos de uso muito formal da língua. Na tira, o efeito de humor é produzido pela resposta dada por Deus (convocado por meio do vocativo "Pai Todo-Poderoso") à súplica feita pelo Elmo: em lugar de iluminar a espada, como esperava a personagem, o que cai do céu é um raio. O uso da 2ª pessoa do plural (*dai-me*, *poderíeis*) em uma prece ilustra um dos poucos contextos em que essa forma ainda é utilizada.

A língua portuguesa é dinâmica e evolui constantemente. Algumas formas se perdem, outras são introduzidas. No centro desse processo estão os falantes. Como usuários da língua, são eles que promovem inovações e transformações nas formas linguísticas.

Por essa razão, mais do que conhecer a descrição das classes de palavras – no caso dos verbos, o paradigma das quatro conjugações –, importa saber usar competentemente as formas verbais nos vários contextos discursivos. Para isso, um conhecimento essencial é o do sentido associado às flexões de tempo e modo dos verbos. Trataremos dessa questão a seguir.

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

MODERNA

Emprego e sentido dos diferentes tempos verbais: modo Indicativo

Vejamos em que contextos os diferentes tempos verbais do modo Indicativo são utilizados e que sentido adquirem em cada um desses contextos.

Presente

No tempo ***presente***, o momento do evento **corresponde** ao momento da enunciação/fala.

Quando dizemos algo como *Paulo* ***lê***, *João* ***nada***, damos a entender que a ação nomeada pelos verbos ocorre exatamente no momento em que é expressa.

Um outro uso frequente do *presente* é para expressar ação habitual. Observe, na tira a seguir, que algumas das ações nomeadas (*bloquear*, *desativar*, *deletar*, *ignorar*) são recorrentes, no tempo *presente*, para usuários de redes sociais.

Bichinhos de jardim — Clara Gomes

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

De olho na fala

Um dos usos correntes do *presente* do Indicativo, em português, é a identificação de uma ação ou acontecimento que certamente se realizará em um futuro próximo. Exemplos: ***Parto*** *para o Rio de Janeiro amanhã bem cedo.* ***Vou*** *ao cinema hoje à noite.*

Nos dois casos, embora o verbo esteja flexionado no *presente*, seu sentido está claramente associado a uma ação futura.

O *presente* do Indicativo também é usado para a afirmação de verdades: *Os homens* ***são*** *mortais.*

Um uso mais particular desse tempo verbal é o que se denomina presente histórico. Veja.

> O Grande Khan **possui** um atlas cujos desenhos representam todo o globo terrestre, continente por continente. [...] Ele **folheia** os mapas sob o olhar de Marco Polo para colocar à prova o seu conhecimento. O viajante **reconhece** Constantinopla na cidade de três margens que coroam respectivamente um longo estreito, um golfo comprido e um mar fechado; **recorda** que Jerusalém está situada sobre suas colinas de altura díspar e colocadas face a face; não **hesita** ao apontar Samarcanda e seus jardins.
>
> CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis.* Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 124. (Fragmento).

No texto, o uso no ***presente*** de alguns verbos aproxima do momento da enunciação fatos já ocorridos: ações de Kublai Khan e Marco Polo, durante a viagem do mercador veneziano à China no século XIII. Esse uso do tempo presente confere maior realismo à narrativa, porque cria no leitor a impressão de que eventos distantes no tempo acontecem no momento em que ele lê.

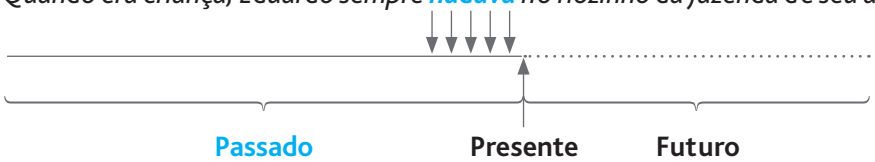
Pretérito

No tempo ***pretérito***, o momento do evento é **anterior** ao momento da enunciação/fala. Pode ser *imperfeito*, *perfeito* ou *mais-que-perfeito*.

Imperfeito

Refere-se a um fato inconcluso, que se prolonga por algum tempo, no passado: *Quando era criança, Eduardo sempre **nadava** no riozinho da fazenda de seu avô.* Se fôssemos representar, na linha do tempo, a ação nomeada pelo verbo "nadar", teríamos uma ação recorrente, que se repete em diferentes momentos, todos passados.

*Quando era criança, Eduardo sempre **nadava** no riozinho da fazenda de seu avô.*

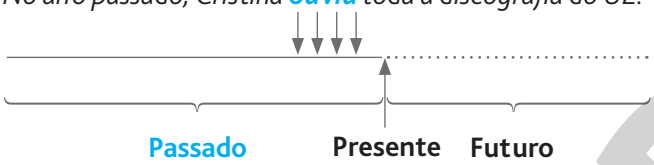


Perfeito

Refere-se a um fato inconcluso, que se prolonga por algum tempo, no passado: *No ano passado, Cristina **ouviu** toda a discografia do U2.*

Observe o que aconteceria se fôssemos representar, na linha do tempo, a ação nomeada pelo verbo ***ouvir***.

*No ano passado, Cristina **ouviu** toda a discografia do U2.*



De olho na fala

Geralmente, os falantes usam a forma composta do *pretérito mais-que-perfeito* (verbo auxiliar ***ter*** no *pretérito imperfeito do Indicativo* + *particípio passado* do verbo principal): *Alguns convidados chegaram depois que o aniversariante já **tinha soprado** as velas do bolo.*

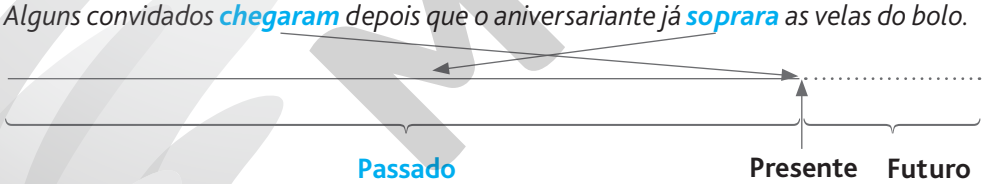
O uso da forma simples do *pretérito mais-que-perfeito* costuma estar associado a contextos formais de fala ou escrita.

Mais-que-perfeito

Refere-se a um fato ocorrido no passado, anterior a outro fato também passado: *Alguns convidados **chegaram** depois que o aniversariante já **soprara** as velas do bolo.*

Observe a representação dos dois acontecimentos na linha do tempo.

*Alguns convidados **chegaram** depois que o aniversariante já **soprara** as velas do bolo.*



A ação de *soprar* acontece, no passado, antes da ação de *chegar*. Por esse motivo, o tempo verbal utilizado para nomeá-la foi o *pretérito mais-que-perfeito*.

Futuro

No tempo ***futuro***, o momento do evento é **posterior** ao momento da enunciação/fala. Há duas formas de futuro no modo Indicativo: *futuro do presente* e *futuro do pretérito*.

Futuro do presente

Refere-se a um fato futuro com relação ao momento presente: *Tenho certeza de que **conseguirei** um emprego no ano que vem.* A projeção da ação nomeada ocorre após o momento da enunciação (presente).

De olho na fala

A forma sintética do *futuro do presente* é pouco usada pelos falantes. O que se observa, na fala (e também na escrita informal), é a ocorrência de uma expressão constituída pelo verbo ***ir*** no *presente* do Indicativo + *infinitivo* do verbo principal. Assim, em lugar de dizerem *Amanhã **farei** uma prova importante*, as pessoas costumam dizer *Amanhã **vou fazer** uma prova importante.*

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

MODERNA

Como ocorre com toda ação futura, sua realização é uma probabilidade. Já que o desejo de conseguir um emprego vem expresso pelo *futuro do presente* do modo Indicativo, assume-se que tal fato provavelmente ocorrerá.

Futuro do pretérito

Refere-se a um fato futuro, que pode ocorrer ou não, relacionado a um fato passado: *Eu tinha certeza de que* ***conseguiria*** *um emprego no ano passado, mas infelizmente meu desejo não se realizou*. As formas do *futuro do pretérito* indicam, na língua portuguesa, situações hipotéticas, muitas vezes associadas a condições que, se não forem cumpridas, impedirão sua realização. Por esse motivo, nomeiam ações cuja probabilidade de ocorrência futura é bem mais incerta do que aquelas nomeadas pelo *futuro do presente*.

No exemplo a seguir, a realização dos prognósticos de Fabiano está condicionada à ocorrência efetiva da chuva anunciada pelo halo leitoso que envolve a Lua.

> [...] Uma, duas, três, havia mais de cinco estrelas no céu. A lua estava cercada de um halo cor de leite. Ia chover. Bem. A caatinga *ressuscitaria*, a semente do gado *voltaria* ao curral, ele, Fabiano, *seria* o vaqueiro daquela fazenda morta. Chocalhos de badalos de ossos *animariam* a solidão. Os meninos, gordos, vermelhos, *brincariam* no chiqueiro das cabras, Sinha Vitória *vestiria* saias de ramagens vistosas. As vacas *povoariam* o curral. E a caatinga *ficaria* toda verde.
>
> RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 71. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 15. (Fragmento).

Por vezes, as formas do *futuro do pretérito* são usadas quando se quer ser gentil e educado: *Você* ***poderia*** *me acompanhar até o supermercado?*

O *futuro do pretérito* pode também indicar dúvida: *Será que ele* ***teria*** *coragem de denunciar o deputado?*

Emprego e sentido dos diferentes tempos verbais: modo Subjuntivo

Como os tempos do Subjuntivo são utilizados em estruturas subordinadas, achamos importante identificar as diferentes orações nos exemplos que ilustram os usos dos tempos desse modo. Ajude os estudantes a recordarem as estruturas subordinadas, caso seja necessário.

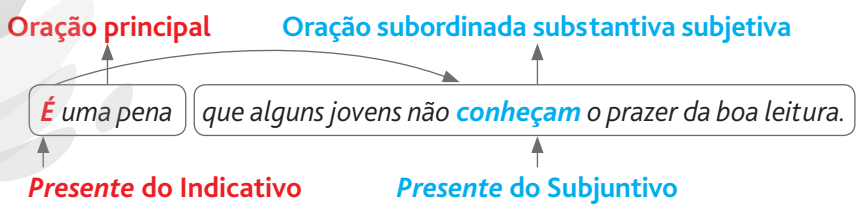
O modo Subjuntivo é utilizado para enunciar ações verbais incertas, geralmente relacionadas à vontade ou ao sentimento. Por esse motivo, as noções temporais associadas a esse modo não expressam informações tão precisas quanto as formas do modo Indicativo.

Os tempos do Subjuntivo são sempre utilizados em estruturas subordinadas, nas quais mantêm uma relação com o tempo e o modo da ação expressa na oração principal.

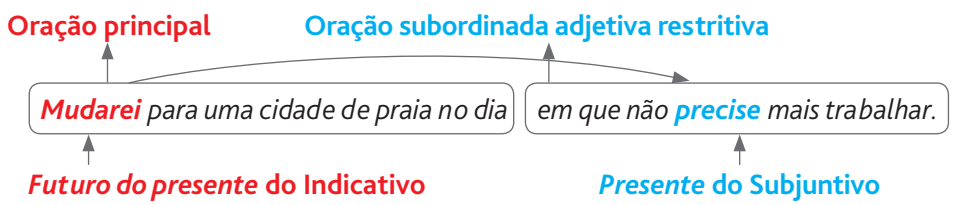
Presente

O *presente* do Subjuntivo é utilizado em dois contextos preferenciais.

Uso do *presente* do Subjuntivo associado ao tempo presente



Uso do *presente* do Subjuntivo associado ao tempo futuro



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

As formas do *presente* do Subjuntivo são frequentemente utilizadas com um sentido exortativo, expressando o desejo de que algo se realize. Observe o início do poema visual abaixo.

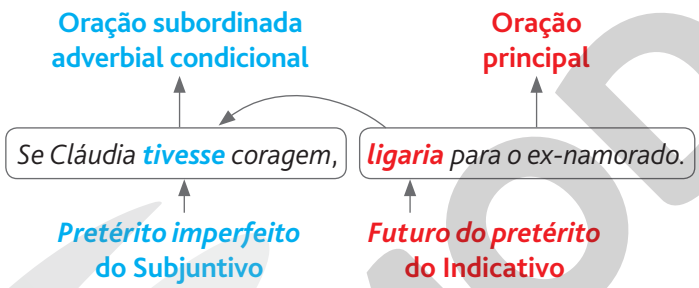
© CLARICE FREIRE

FREIRE, Clarissa. *Pó de lua*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. p. 41.

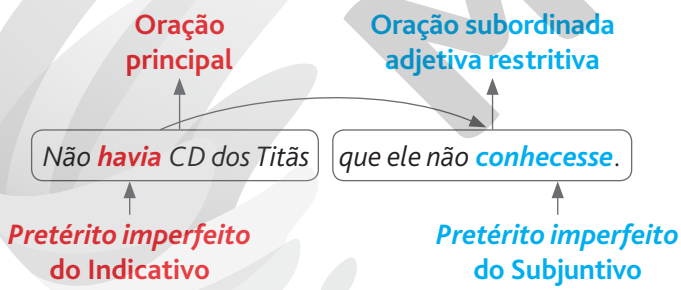
Pretérito imperfeito

O *pretérito imperfeito* do Subjuntivo pode ser associado a ações relacionadas a um momento presente, passado ou futuro. É importante compreender que a noção de tempo, nesse caso, não se define somente pela flexão verbal, mas também pela possibilidade de realização da ação expressa pelo Subjuntivo em um momento determinado.

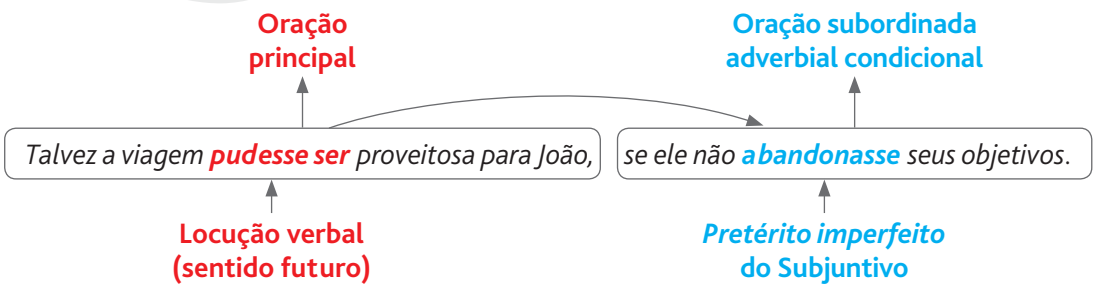
Uso do *pretérito imperfeito* do Subjuntivo associado ao tempo presente



Uso do *pretérito imperfeito* do Subjuntivo associado ao tempo passado



Uso do *pretérito imperfeito* do Subjuntivo associado ao tempo futuro



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

MODERNA

Seria bom aproveitar o tema da conversa entre Helga e sua filha para discutir como diferentes sociedades, em diferentes momentos, veem a mulher. As personagens da história são retratadas como pertencentes ao povo *Viking*. Entre os normandos, os *Vikings* eram conhecidos como guerreiros. Nessa sociedade, o protagonismo era claramente masculino e o autor da tira muitas vezes tematiza o machismo de Hagar por meio das falas de sua mulher, Helga.

Futuro

O *futuro* do Subjuntivo é utilizado para indicar uma eventualidade (a possibilidade de realização de um fato) em momento futuro. Observe a tira a seguir.

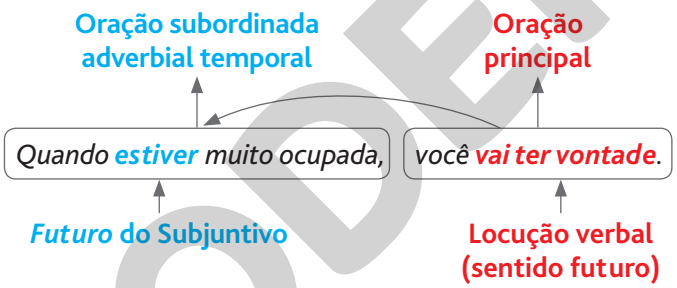
Hagar — Chris Browne

© 2020 KING FEATURES SYNDICATE/IPRESS

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz: "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".

Na tira, o verbo *estar* ocorre no *futuro* do Subjuntivo: "quando *estiver* muito ocupada". Ao conversar com a filha a respeito do casamento, Helga procura adverti-la sobre a possibilidade de suas expectativas serem frustradas por seu futuro marido. O humor da tira se origina do conselho dado por Helga para Honi. Ela diz que a filha não deve pedir ao futuro marido que faça as compras da semana se estiver muito ocupada, porque, como fica implícito, esse pedido não será atendido.

Observe a estrutura sintática das duas orações.



REPRODUÇÃO/MINHA COMUNICAÇÃO

Emprego e sentido do modo Imperativo

Como vimos, o modo Imperativo expressa ordens, conselhos, súplicas. Pode assumir uma forma **afirmativa** ou **negativa**. Tem sempre um sentido presente.

No anúncio de uma campanha para doação de brinquedos, observamos a importância das formas do Imperativo para o texto publicitário. Ao lado da imagem de um ursinho de pelúcia, é feito um apelo ao leitor: ***Não abandone** a infância*. Nesse caso, o Imperativo negativo é utilizado para levar o leitor a associar a imagem do brinquedo à de uma criança abandonada. No canto inferior direito, vemos o logotipo da campanha. Nele, o Imperativo afirmativo (***Doe** sorrisos. **Doe** brinquedos.*) procura levar as pessoas a se engajarem de modo concreto na campanha, lembrando que um brinquedo significa mais do que um objeto: ele leva alegria para as crianças.

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

CÓPIA

Os verbos e a descrição de processos em textos de divulgação científica

Quando tratamos de aspectos característicos da linguagem das reportagens de divulgação científica no Capítulo 9 deste volume, chamamos a atenção para um uso particular do *presente* do Indicativo. Explicamos que é frequente encontrar esse tempo verbal associado à **descrição de processos** e explicação de fenômenos.

Leia com atenção o trecho abaixo, retirado de uma longa reportagem de divulgação científica sobre a presença cada vez maior dos algoritmos nas nossas vidas.

O mundo mediado por algoritmos

Os algoritmos estão em toda parte. Quando a bolsa sobe ou desce, eles geralmente estão envolvidos. Segundo dados divulgados em 2016 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), robôs investidores programados para reagir instantaneamente ante determinadas situações são responsáveis por mais de 40% das decisões de compra e venda no mercado de ações no país — nos Estados Unidos, o percentual chegou a 70%. O sucesso de uma simples pesquisa no Google depende de uma dessas receitas escritas em linguagem de programação computacional, que é capaz de filtrar em segundos bilhões de páginas na web — a importância de uma página, definida por um algoritmo, baseia-se na quantidade e na boa procedência de *links* que remetem a ela. Na fronteira da pesquisa em engenharia automotiva, **conjuntos de algoritmos utilizados por carros autônomos processam informações captadas por câmeras e sensores, tomando instantaneamente as decisões ao volante sem intervenção humana**.

Embora influenciem até mesmo atividades cotidianas prosaicas, como a procura de atalhos no trânsito com a ajuda de aplicativos de celular, os algoritmos costumam ser vistos como objetos intangíveis pela população em geral — que sente seus efeitos, mas não conhece ou compreende seu formato e modo de ação. Um algoritmo nada mais é do que uma sequência de etapas para resolver um problema ou realizar uma tarefa de forma automática, quer ele tenha apenas uma dezena de linhas de programação ou milhões delas empilhadas em uma espécie de pergaminho virtual. "É o átomo de qualquer processo computacional", define o cientista da computação Roberto Marcondes Cesar Junior, pesquisador do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP).

Tome-se o exemplo da sequência de passos realizada pelo algoritmo do Facebook. A escolha do que vai aparecer no *feed* de notícias de um usuário depende, em primeiro lugar, do conjunto de postagens produzidas ou que circulam entre os amigos. Em linhas gerais, **o algoritmo analisa essas informações, descarta *posts* denunciados como de conteúdo violento ou impróprio, os que pareçam *spam* ou os que tenham uma linguagem identificada como "caça-cliques", com exageros de *marketing*. Por fim, o algoritmo atribui uma nota para cada uma das publicações com base no histórico da atividade do usuário, tentando supor o quanto ele seria suscetível a curtir ou compartilhar aquela informação.** [...]

PIERRO, Bruno de. O mundo mediado por algoritmos. *Pesquisa Fapesp*. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-mundo-mediado-por-algoritmos/>. Acesso em: 9 maio 2020. (Fragmento).

Embora, ao longo do texto, haja vários verbos flexionados no *presente* do Indicativo (*sobe*, *desce*, *depende* etc.), queremos chamar sua atenção para um uso específico associado à escolha dessa flexão temporal. Por isso, usamos a cor **vermelha** nos trechos que desejamos analisar.

Nos dois trechos destacados, encontramos informações sobre processos associados à aplicação de algoritmos. No primeiro caso, o autor da reportagem descreve para o leitor parte do processo executado por algoritmos que determina as decisões de carros autônomos, que circulam sem motorista. O verbo *processar* está flexionado no ***presente*** do Indicativo.

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

MODERNA

No romance *Memorial do Convento*, ambientado no início do século XVIII, José Saramago retrata a personalidade do rei D. João V e a construção do Palácio Nacional de Mafra (também conhecido como Convento); além disso, narra o processo de criação e execução de uma máquina capaz de voar, chamada Passarola.
O engenho, baseado na invenção do padre Bartolomeu de Gusmão, é construído com a ajuda de outras duas personagens do romance: Baltasar Sete-Sóis, um ex-soldado que perdeu a mão esquerda na guerra, trabalhou nas obras do Convento e consegue ver apenas à luz do dia, e Blimunda Sete-Luas, que tem o estranho poder de ver — no escuro — o interior das pessoas. É justamente esse poder que garantirá a ela que consiga recolher as "vontades" que se desprendem dos corpos dos moribundos e servem de combustível para que a aeronave possa voar.

No segundo trecho, Bruno de Pierro recorre a três verbos no ***presente*** do Indicativo (*analisa*, *descarta*, *atribui*) para identificar as etapas dessa tomada de decisão. Note que, no mesmo trecho, dois verbos foram flexionados no ***presente*** do Subjuntivo (*parecer* e *ter*). Por que o autor do texto não fez uso do mesmo tempo, no modo Indicativo, nesse caso? Porque as informações associadas a esses verbos estão condicionadas a algo (serem *spam* ou "caça-cliques"). Caso essas condições sejam atendidas, o algoritmo entra em ação e evita que as informações suspeitas apareçam no *feed* dos usuários. O modo Subjuntivo, como vimos, é o mais adequado para identificar ações incertas, sobre as quais se tem dúvida ou que dependem de condições específicas. É exatamente esse o caso aqui.

Nos trechos analisados por nós, e em tantos outros semelhantes em textos de gêneros de divulgação científica, o uso recorrente do *presente* do Indicativo tem por objetivo deixar claro que o conteúdo é de natureza "atemporal". Isso ocorre porque explicações e descrições não são limitadas por fatores temporais, embora os processos que dão origem aos fenômenos a serem explicados e descritos estejam encadeados no tempo.

De agora em diante, quando estiver escrevendo textos que têm por objetivo divulgar conhecimento, preste atenção à flexão de tempo dos verbos. Procure reconhecer de que modo eles contribuem para a construção do sentido dos textos, seja porque organizam no tempo uma sequência de acontecimentos, ou porque ajudam o leitor a perceber que um conjunto de ações deve ser entendido como atemporal.

Texto para análise

Não escreva no livro.

O trecho a seguir foi extraído do romance *Memorial do Convento*, do escritor português José Saramago. Leia-o para responder às questões de 1 a 5.

Memorial do Convento

[...] O padre retirou a tranca, empurrou a porta, afinal não estava vazia a grande casa, viam-se panos de vela, barrotes, rolos de arame, lamelas de ferro, feixes de vimes, tudo arrumado por espécies, em boa ordem e, ao meio, no espaço desafogado, havia o que parecia uma enorme concha, toda eriçada de arames, como um cesto que, em meio fabrico, mostra as guias do entrançado.

Baltasar entrou logo atrás do padre, curioso, olhou em redor sem compreender o que via, talvez esperasse um balão, umas asas de pardal em maior, um saco de penas, e não teve mão que não duvidasse, Então é isto, e o padre Bartolomeu Lourenço respondeu, Há-de ser isto, e, abrindo uma arca, tirou um papel que desenrolou, onde se via o desenho de uma ave, a passarola seria, isso era Baltasar capaz de reconhecer, e porque à vista era o desenho um pássaro, acreditou que todos aqueles materiais, juntos e ordenados nos lugares competentes, seriam capazes de voar. Mais para si próprio do que para Sete-Sóis, que do desenho não via mais que a semelhança da ave, e ela lhe bastava, o padre explicou, em tom primeiramente sereno, depois animando-se, Isto que aqui vês são as velas que servem para cortar o vento e que se movem segundo as necessidades, e aqui é o leme com que se dirigirá a barca, não ao acaso, mas por mão e ciência do piloto, e este é o corpo do navio dos ares, à proa e à popa em forma de concha marinha, onde se dispõem os tubos do fole para o caso de faltar o vento, como tantas vezes sucede no mar, e estas são as asas, sem elas como se haveria de equilibrar a barca voadora, e destas esferas não te falarei, que são segredo meu, bastará que te diga que sem o que elas levarão dentro não voará a barca, mas sobre este ponto ainda não estou seguro, e neste tecto de arames penduraremos umas bolas de âmbar, porque o âmbar responde muito bem ao calor dos raios do sol para o efeito que quero, e isto é a bússola, sem ela não se vai a parte alguma, e isto são roldanas, servem para largar ou recolher as velas, como nos navios do mar. Calou-se alguns momentos, e acrescentou, E quando tudo estiver armado e concordante entre si, voarei. A Baltasar convencia-o o desenho, não precisava de explicações pela razão simples de que não vendo nós a ave por dentro, não sabemos o que a faz voar, e no entanto ela voa, porquê, por ter a ave forma de ave, não há nada mais simples, [...]

SARAMAGO, José. *Memorial do Convento*. 35. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 64-65. (Fragmento).

Barrotes: peça de madeira mais ou menos grossa usada na construção do assoalho de embarcações.
Lamelas: placas ou lâminas muito finas.
Fabrico: ato ou efeito de fabricar.
Proa: parte dianteira de uma embarcação.
Popa: parte posterior de uma embarcação.
Fole: instrumento usado para produzir correntes de ar em diferentes situações ou fins.

Comente com os estudantes que a linguagem e o estilo usados por Saramago no romance têm algumas peculiaridades. Como fica evidente no trecho transcrito, o autor se distancia da norma linguística no uso que faz da pontuação: a vírgula é frequentemente utilizada onde se esperariam pontos-finais. A fala das personagens também não é indicada (por meio de verbos de elocução, dois-pontos, travessão ou aspas), ao contrário do que acontece em gêneros narrativos.

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

1. **O trecho apresenta alguns acontecimentos associados ao padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão e à sua invenção, a Passarola. Se você fosse resumi-lo para outra pessoa, o que destacaria?**

   ► A leitura do trecho permite identificar dois momentos que estruturam a narrativa dos fatos nele apresentados. Quais são esses momentos?

2. **Analise os verbos e locuções verbais usados do início do trecho até o momento em que o padre Bartolomeu passa a explicar a Baltasar o projeto para a construção da Passarola.**

   a) Você deve ter percebido que a maior parte dos verbos está flexionada predominantemente em dois tempos do *pretérito* do Indicativo. Transcreva, em seu caderno, esses verbos, identificando os tempos verbais em que estão flexionados.

   b) Considerando o que é apresentado no trecho analisado por você e o fato desse trecho fazer parte de um romance, explique o uso desses tempos e modo verbais.

3. **Agora, releia a passagem em que o padre Bartolomeu apresenta a Baltasar o projeto da Passarola, observando as formas verbais predominantemente usadas por ele em sua fala.**

   a) Em que tempo e modo estão flexionadas? Exemplifique.

   b) Como você interpreta a relação entre a opção pelo uso dessas flexões e o objetivo da fala do padre?

4. **Em sua explicação sobre o projeto da Passarola, o padre Bartolomeu também emprega algumas formas verbais no futuro do presente do Indicativo.**

   a) Transcreva-as em seu caderno.

   b) A que elas se referem?

   c) Leve em conta o que você aprendeu sobre o sentido associado a esse tempo verbal e o contexto em que foi utilizado, para explicar por que Saramago usou essa flexão verbal.

5. **O saber científico é representado, em *Memorial do Convento*, pelo padre Bartolomeu e sua Passarola. Baltasar simboliza a força da fé, da crença.**

   ► De que maneira a explicação do padre e a reação que provoca em Baltasar sugerem para o leitor os diferentes papéis representados na obra por essas personagens?

Proposta de produção: infográfico

Não escreva no livro.

Pensamento computacional

No trecho que você leu, extraído do romance *Memorial do Convento*, o padre Bartolomeu de Gusmão apresenta a Baltasar Sete-Sóis a Passarola, identificando cada uma das suas partes e explicando que função deveriam desempenhar durante o voo. José Saramago baseou-se na figura histórica de um padre jesuíta luso-brasileiro que teria, supostamente, construído um aeróstato (designação dada a aeronaves mais leves que o ar), entre 1709 e 1720.

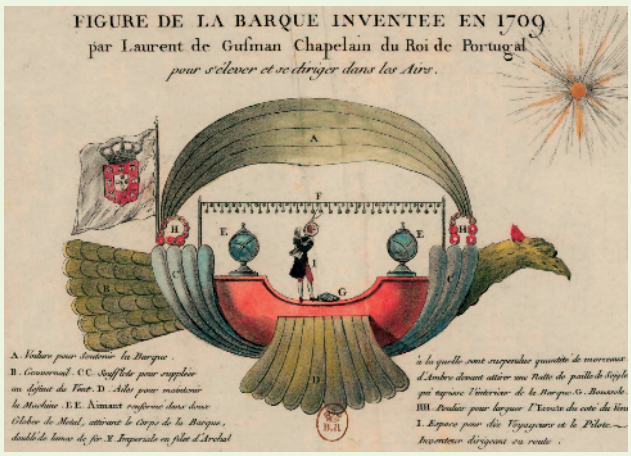
A ilustração ao lado foi feita em 1709 para representar a barca voadora inventada pelo padre Bartolomeu. A imagem se encontra na Biblioteca Nacional da França.

Releia o trecho em que Saramago descreve as partes da Passarola e explica como devem funcionar. Observe atentamente a ilustração francesa. Com dois colegas, você irá criar um **infográfico** para explicar o funcionamento dessa invenção. O infográfico será exposto em um mural, na sala de aula, dedicado a invenções visionárias.

Antes de começar, retomem a descrição apresentada no trecho lido e pesquisem em *sites* confiáveis da internet outras informações sobre o projeto de construção da Passarola.

Resumam essas informações e organizem os principais aspectos que devem constar do infográfico. Se julgarem necessário, revejam as características desse gênero multimodal no capítulo anterior, na seção "Infográfico: os dados ilustrados".

Lembrem-se de recorrer ao *presente* do Indicativo para descrever fenômenos ou explicar conceitos.



REPRODUÇÃO

Passarola, inventada em 1709 pelo padre Bartolomeu de Gusmão, fidalgo-capelão do rei de Portugal. Biblioteca Nacional da França.

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

MODERNA

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Arte.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

11 Arte e periferia

Temas contemporâneos transversais: Multiculturalismo

Objetivos

1. Conhecer e valorizar a produção cultural das periferias dos grandes centros urbanos.
2. Compreender a importância da tecnologia para o desenvolvimento e a democratização da produção de novos gêneros musicais.
3. Analisar diferentes aspectos identitários do movimento *hip-hop*.
4. Criar uma letra e uma batida de música.

O termo **periferia** está presente nas notícias de jornais, nas redes sociais, em nossas conversas cotidianas. Trata-se de um conceito da Geografia que se refere a um lugar afastado do centro da cidade, a partir do qual se estabelecem relações sociais, econômicas e culturais.

A periferia, no entanto, não é apenas um lugar nas imediações de uma cidade, mas se compõe de locais diversos e é habitada por milhares de pessoas com interesses distintos e que se expressam de muitas maneiras.

Observe uma fotografia da comunidade da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro, feita por Rafael Conrado, um de seus moradores.

1. Resposta pessoal. O objetivo desse questionamento é, por meio da fruição, apreciação e análise do trabalho de Rafael Conrado, entrar em contato com novos pontos de vista em relação às periferias. Nesse sentido, leve em conta os conhecimentos e posicionamentos prévios dos estudantes sobre o assunto, questionando-os se a visão proposta pelo artista difere da imagem que possuíam anteriormente sobre a periferia e as comunidades.
2. Resposta pessoal. Aproximando o tema ao cotidiano dos estudantes, leve-os a refletir sobre os aspectos identitários presentes nos lugares em que vivem.

RAFAEL CONRADO/FAVELAGRAFIA

Sem título, de Rafael Conrado, 2016. Comunidade da Rocinha, cidade do Rio de Janeiro.

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

Nos últimos anos, o termo **periferia** passou a ser utilizado para definir o comportamento e as produções artístico-culturais de regiões mais distantes de áreas centrais, como uma espécie de rótulo dentro da indústria cultural.

De todas as manifestações artísticas criadas nesses espaços, a Música se tornou parte da identidade de seus moradores e foi a grande responsável por promover uma mudança na forma de enxergar seus artistas, pois permite a quem a ouve refletir sobre a realidade social do Brasil e questionar os estigmas em torno do conceito de periferia.

Indústria cultural: produção em massa de músicas, filmes, espetáculos, seguindo a mesma lógica da fabricação de produtos pela indústria de bens de consumo. Desse modo, a Arte torna-se também um produto de consumo.

Estigmas: nesse caso, marcas, rótulos e imagens estereotipadas atreladas a determinados grupos sociais.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Em sua opinião, qual mensagem Rafael Conrado quis passar com essa fotografia?
2. O lugar onde vivemos pode influenciar a nossa visão sobre o mundo? Converse com os colegas sobre o tema e busque explicar o seu ponto de vista.

Sonhar com as mãos

No Brasil, muitas periferias são marcadas pela violência, pela desigualdade social e pelo preconceito, mas, nos últimos anos, têm sido também espaço de transformação social e de protagonismo político. Iniciativas culturais e engajadas, ligadas às diferentes formas de produção artística, têm contribuído para mudar a realidade de muitos moradores de comunidades.

O poeta Sérgio Vaz (1964-) sabe muito bem o que é escrever a própria história na periferia e como dar oportunidade para que outros também o façam. Criado na comunidade do Parque Santo Antônio, na cidade de São Paulo, ele "sonhou com as mãos", como costuma dizer. Desse sonho, surgiu a Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa).

A cooperativa, que se tornou um movimento cultural, nasceu em 2001 e reúne semanalmente dezenas de pessoas em torno da literatura, da poesia, das letras nascidas de sua realidade, de seu cotidiano, de seus anseios e das dores e dos amores vividos na comunidade. A Cooperifa organiza saraus e outras intervenções culturais na região, mobilizando crianças, jovens e escolas em prol da literatura e da educação.

Sérgio Vaz acredita que a Arte pode transformar indivíduos. De acordo com sua vivência na cooperativa:

MARLENE BERGAMO/FOLHAPRESS

O poeta Sérgio Vaz ao lado de um de seus poemas, 2018. Cidade de São Paulo.

> [...] as pessoas foram melhorando na poesia e a poesia foi melhorando as pessoas. Eu acho que foi uma troca justa, porque a Cooperifa é um lugar [onde] as pessoas fazem a gentileza de falar e as outras fazem a gentileza de ouvir. E nessa troca de gentilezas entra a literatura, de uma forma suave, simples, sem arrogância, dessacralizando a literatura. A literatura não é sagrada. Sagrado é quem lê, quem toca no livro. Então a gente inverteu o papel. [...] Sarau da Cooperifa é quando a poesia desce do pedestal e beija os pés da comunidade. Era isso que a gente queria. Que a literatura fosse uma coisa para todos, para todas. [...]
>
> Transcrição de trechos da entrevista de Sérgio Vaz concedida ao programa *Quem somos nós?*, 17 out. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OUNhCWKHiyM>. Acesso em: 22 mar. 2020. (48min44s a 49min08s; 49min19s a 49min28s)

Engajadas: empenhadas em defender determinadas causas sociais.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos refletir um pouco sobre o lugar onde passamos a maior parte da nossa vida e produzir Arte com base nisso? Reúnam-se em grupos e sigam as orientações abaixo.

1. Escrevam um texto que descreva a região onde vocês moram.
2. Troquem as produções entre si e leiam os textos dos colegas. Em seguida, debatam sobre os aspectos positivos e negativos apresentados. Listem os pontos em comum.
3. Criem coletivamente pequenos versos sobre esses pontos. Depois, troquem-nos com os demais grupos para que seja feita uma leitura coletiva.

Para ampliar a reflexão sobre os ideais e as formas de atuação da Cooperifa, pergunte aos estudantes o que o poeta Sérgio Vaz quer dizer com "sonhar com as mãos". Na entrevista citada, ele comenta que não tem ilusões, mas sim sonhos e que ele sonha com as mãos, pois ele precisa fazer para sentir, ou seja, ele sonha fazendo, colocando o sonho em prática, tornando-o real. Questione os estudantes sobre como eles entendem essa forma de sonhar e idealizar por meio do fazer prático. Em seguida, questione-os também sobre o que eles "sonhariam com as mãos" seguindo o mesmo sentido do poeta. Dessa forma, de maneira poética, poderão refletir sobre seus projetos de vida – os anseios, medos e vontades presentes neles – e como poderão agir na prática para conquistá-los.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Em sua fala, o poeta Sérgio Vaz cita nomes de três importantes lideranças históricas – Zumbi dos Palmares, Dandara e Malcolm X – que lutaram contra o racismo e a opressão sofrida por africanos e afrodescendentes no continente americano. Para promover a valorização da história e cultura africana e afro-americana, questione os estudantes sobre o que conhecem dessas figuras históricas, refletindo a respeito do papel na formação de diferentes identidades e subjetividades até hoje.

A produção e o consumo de Arte nas periferias

Na periferia há muitas pessoas produzindo Arte. Se antes essa Arte e seus produtores eram discriminados, hoje o trabalho de artistas como o poeta Sérgio Vaz aponta para uma maior conscientização e para o orgulho da identidade periférica por meio da Arte. Veja como o artista analisa esse movimento histórico.

STEFAN EMBER/ALAMY/FOTOARENA

Grafites localizados na cidade de Salvador (BA), 2019.

[...]

Eu acho que a juventude periférica nunca produziu tanta arte quanto se faz hoje. Quando surgiu o *hip-hop* no Brasil, no final dos anos 1980, nasceu também uma geração que dizia: "sou da favela, e daí?", "sou negro, e daí?". Começaram a falar de Zumbi dos Palmares, de Dandara, Malcolm X, de ídolos que a gente não encontra nos livros de história, nas matérias escolares. Então, as pessoas da periferia começaram a conhecer esses nomes e acreditar que é possível ver e se inspirar nos seus ídolos, que estão na periferia e que não são seres inatingíveis. A partir daí, os jovens começam a acreditar que podem fazer poesia, música, cinema e teatro.

[...]

NASCIMENTO, Caio. Poeta Sérgio Vaz mobiliza jovens artistas da periferia de SP com eventos de poesia. *Terra*, São Paulo, 19 ago. 2018. Comportamento. Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/comportamento/poeta-sergio-vaz-mobiliza-jovens-artistas-da-periferia-de-sp-com-eventos-de-poesia,fd185bcbcaa703d49faf120e8cbcbc2b46ubzpi5.html>. Acesso em: 11 maio 2020. (Fragmento).

Nessa fala, Sérgio Vaz destaca a importância do *hip-hop*, movimento cultural que nasceu nos Estados Unidos, mas ganhou características próprias ao chegar aqui, possibilitando a milhares de jovens da periferia erguer a voz contra a marginalização e o preconceito racial sofridos pela população afro-brasileira.

A tecnologia a favor da Arte

O advento da tecnologia e sua popularização contribuíram para que as manifestações culturais da periferia pudessem alcançar cada vez mais pessoas pelo mundo. Com a produção independente de músicas, álbuns e videoclipes, os artistas não precisam mais se submeter aos padrões e às imposições da indústria fonográfica. A divulgação dessas formas alternativas de produção costuma ser feita por meio das redes sociais, de plataformas digitais, festas, eventos e das rádios comunitárias – grandes divulgadores dos artistas locais. Desse modo, mesmo com poucos recursos técnicos e financeiros, os artistas conseguem produzir e divulgar seu trabalho atingindo milhões de pessoas. Esses meios alternativos possibilitaram, então, a democratização da Arte.

Plataformas digitais: meios de comunicação e informação proporcionados pela internet.

KEITH MORRIS/ALAMY/FOTOARENA

Estúdio de música caseiro, 2017. Nova York, Estados Unidos.

Consulte mais orientações no Suplemento para o professor.

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

Hip-hop: marcas da expressão periférica urbana

O *hip-hop* surgiu como um movimento cultural e artístico em meados da década de 1970 por meio das *block parties*, festas que começaram a ser realizadas no Bronx, um bairro de Nova York (Estados Unidos). Elas foram idealizadas por Afrika Bambaataa (1957-) e pelo DJ Kool Herc (1955-) e, inicialmente, tinham o objetivo de evitar brigas entre gangues, substituindo-as por disputas artísticas que promovessem a integração entre os jovens.

GRAHAM WOOD/ASSOCIATED NEWSPAPERS/SHUTTERSTOCK

Apresentação de *break*, década de 1970. Cidade de Nova York, Estados Unidos.

Desde o início, o *hip-hop* é um instrumento de denúncia social. Ao abordar os conflitos vividos na periferia de Nova York, ele cria uma cena cultural comum às periferias do mundo todo, onde jovens em condições sociais precárias e, muitas vezes, vítimas da opressão estética, veem na Arte uma forma de se expressar.

Na faixa 10 da Coletânea de áudios ouça um trecho de *Rapper's delight*, o primeiro *rap* a alcançar sucesso internacional.

Foi o próprio Bambaataa quem deu o nome de *hip-hop* às quatro manifestações artísticas que compõem essa cultura: DJ, MC, *break* (*break dancing*) e grafite.

DJ (disc jockey)

Responsável por criar a parte rítmica do *rap* utilizando batidas eletrônicas, trechos de músicas e outros recursos.

MC (mestre de cerimônias)

A pessoa que compõe as letras das músicas. Nas canções, as letras do MC exploram rimas e métricas para interagir com as bases rítmicas criadas pelo DJ.

Break

É a dança típica do *hip-hop*. Os dançarinos, conhecidos como *b-boys* ou *b-girls*, desenvolvem uma apurada técnica para os movimentos dessa dança.

Grafite

Seus praticantes são chamados de grafiteiros ou *writers* (escritores). Suas obras costumam trazer imagens figurativas, muitas vezes acompanhadas de inscrições.

DJ Kool Herc e o *sound system* animando as *block parties*

O DJ é peça fundamental em qualquer festa: ele é o responsável pelo "som" que anima o espaço. Quem contribuiu muito para isso foi o DJ Kool Herc ao introduzir o *sound system* na cultura *hip-hop*.

Tudo começou no dia 11 de agosto de 1973, quando Kool Herc e sua irmã Cindy Campbell (1955-) organizaram uma festa no bairro do Bronx. Nessa festa, que é considerada por muitos o marco inicial do *hip-hop*, Herc criou um efeito sonoro que se tornou um dos mais característicos do gênero, o *scratching*. Esse efeito, uma espécie de som "arranhado", é produzido com o habilidoso manuseio de discos de vinil no toca-discos.

Foi Kool Herc quem estimulou alguns amigos a cantar sobre suas bases musicais, dando origem, assim, aos primeiros MCs. Suas criações musicais misturavam diversos gêneros, como o *rock*, o *jazz* e o *blues*, em músicas dançantes que fizeram surgir também os primeiros *b-boys* e *b-girls*.

JOHNNY NUNEZ/WIREIMAGE/GETTY IMAGES

Apresentação do DJ Kool Herc, 2011. Cidade de Nova York, Estados Unidos.

Opressão estética: estabelecimento de determinados padrões ideais de beleza e de corpo excludentes.
***Sound system*:** tecnologias de reprodução e amplificação de sons.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

MODERNA

Do *break* ao *hip-hop* no centro de São Paulo

O movimento *hip-hop* chegou ao Brasil no final da década de 1970, por meio do *break*. A dança, que tem suas origens nos salões de bailes *black,* disseminou-se principalmente entre os jovens da periferia de São Paulo. Esses jovens se reuniam no centro da cidade para praticar os passos "robóticos" do *break*. Entre seus principais disseminadores, estão King Nino Brown (1962-) e Nelson Triunfo (1954-).

No entanto, a consciência de que estavam inseridos em uma cultura de rua que envolvia outros elementos além da dança só ocorreu quando começaram a chegar ao Brasil vídeos sobre o movimento *hip-hop* e discos dos principais artistas de *rap* dos Estados Unidos. A partir de então, surgiram os primeiros MCs em São Paulo, sendo que alguns deles fizeram seu primeiro contato com o *hip-hop* por meio da dança e depois passaram a cantar. Um exemplo é o *rapper* Thaíde (1967-).

KARIME XAVIER/FOLHAPRESS

DJ Hum e Thaíde, 2015. Cidade de São Paulo.

Os jovens que se aventuravam no *rap* passaram a sentir necessidade de ter o próprio espaço para a produção das letras e das bases sonoras de suas músicas. O local escolhido para os encontros desses MCs foi a estação de metrô São Bento e, posteriormente, a Praça Roosevelt, ambas no centro de São Paulo. Nesses locais, formou-se a primeira geração de *rappers* brasileiros, conhecidos como "batedores de lata".

A popularização da cultura *hip-hop* ocorreu primeiro nas áreas periféricas dos grandes centros urbanos. As produções de *rap* eram amplamente difundidas pelas rádios comunitárias, que divulgavam a ideologia e a linguagem do *hip-hop*, criando um vínculo identitário com os ouvintes. Isso ocorria principalmente porque as pessoas se identificavam com os elementos da oralidade, como as próprias gírias locais que eram utilizadas cotidianamente.

Explique aos estudantes que o começo do *hip-hop* no Brasil foi permeado de tensões e conflitos. No começo, com as primeiras rodas de *break* promovidas por Nelson Triunfo, os comerciantes e os policiais eram resistentes a esse tipo de expressão e tentavam coibir as manifestações de rua. Tais conflitos eram permeados por preconceitos de classe e também pelo racismo construído historicamente na sociedade brasileira. Explicitar isso aos estudantes é uma forma de incentivá-los a refletir sobre o caráter de resistência que movimentos musicais e artísticos como o *hip-hop* assumem ao lidar com opressões.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Rap: um grito de protesto

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

O que você tem a dizer? Como você expressa suas angústias e alegrias de juventude?

Resposta pessoal. O objetivo é fazer os estudantes refletirem sobre suas expectativas de mudança, posicionamentos políticos, visões de mundo e projetos de vida e sobre como poderiam se expressar e se posicionar em relação a isso. Nesse sentido, eles se aproximarão do tema trabalhado por meio das próprias subjetividades, tendo em vista o autocuidado, a reflexão sobre o seu cotidiano e suas perspectivas para o futuro.

É por meio da Arte que as muitas narrativas sobre as periferias se constroem. Uma das linguagens da Arte mais importantes nas culturas juvenis é a Música e, por meio dela, muitas identidades se manifestam claramente.

Entre os gêneros musicais, o *rap* apresenta algumas características que o tornaram capaz de expressar as aspirações e os sentimentos de revolta de jovens marginalizados em todo o mundo: afrodescendentes e latinos nos Estados Unidos, turcos na Alemanha, pobres e submetidos à violência e à discriminação na América Latina, todos encontraram no *rap* um meio de narrar seu cotidiano e de manifestar sua indignação.

No Brasil, o *rap* se popularizou nas periferias dos grandes centros urbanos, expressando em suas letras o olhar do indivíduo sobre o meio onde vive. Sofrendo preconceito étnico e social, inicialmente foi taxado com termos pejorativos e associado à criminalidade. Entretanto, as letras do *rap* refletem o cotidiano das periferias, principalmente dos morros e das comunidades.

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

PEDRO GOMES/REDFERNS/GETTY IMAGES

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Apresentação do *rapper* Emicida, 2019. Lisboa, Portugal.

Ritmo e poesia

O nome *rap* é formado pelas iniciais de *rhythm and poetry*, que em inglês significam "ritmo e poesia". O *rap* nasceu na década de 1970, como resultado do encontro de grupos historicamente marginalizados, sobretudo afrodescendentes e imigrantes latino-americanos.

Usando recursos de fácil acesso, como gravações em fitas cassete, o *rap* se estrutura em uma base rítmica sobre a qual os *rappers* improvisam ou compõem poesias. Nessas produções, eles denunciam situações de exploração, violência e injustiça social.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum de estreia do grupo estadunidense Run-D.M.C., lançado em 1984. Esse foi um dos primeiros grupos de *rap* que fizeram sucesso e venderam milhões de álbuns.

Artistas pioneiros como Thaíde e o grupo Facção Central tiveram grande importância na consolidação do gênero. Cada qual, a seu modo, narra a relação dos indivíduos com o espaço. Essa relação entre cotidiano e Arte está na própria estrutura do *rap*. Seu modo de cantar se aproxima muito da declamação, do uso da fala em lugar do canto.

JALES VALQUER/FOTOARENA

Racionais MC's, 2016. Cidade de São Paulo.

O próprio nome *rap* já indica essa aproximação da música com a fala, com a declamação. Assim, nesse gênero, privilegia-se o entendimento das letras. Sua popularização e a participação definitiva nas programações de rádio e televisão, assim como a inclusão no grande mercado fonográfico brasileiro, ocorreram no final de 1997, com o lançamento do álbum *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC's.

Ao abordar o modo de cantar no *rap*, explique aos estudantes a relação entre fala e canto. Para isso, um recorte possível entre os vários critérios que diferenciam ambos os usos da voz é o relativo à articulação dos sons. De maneira geral, nas línguas latinas como a língua portuguesa, o uso da voz no canto privilegia as vogais –, uma vez que elas permitem sustentar a emissão de ar e som –, trabalhando assim com a duração e o ritmo das notas. Muitas vezes isso é feito em detrimento do entendimento da palavra como um todo, transformando as suas sonoridades originais em favor da música. Já na fala, o uso da voz privilegia as consoantes, enfatizando a dicção de cada sílaba. De maneira geral, o *rap*, ao aproximar o canto da linguagem falada, valoriza o entendimento das mensagens expressas em suas letras. Esse é um bom exemplo pelo qual os estudantes podem entender a relação entre os elementos formais de um gênero musical e a expressão de suas temáticas.

Sobre o autor

Formado em 1988 pelos *rappers* Mano Brown (1970-), Ice Blue (1969-), Edi Rock (1968-) e KL Jay (1969-), o grupo **Racionais MC's** sempre buscou manter em seu trabalho um posicionamento crítico e político em defesa das causas da periferia.

As letras de suas músicas denunciam as injustiças sociais e a violência do cotidiano nos bairros periféricos. Além disso, para valorizar a comunidade afrodescendente, eles fazem referências ao trabalho de artistas como Jorge Ben Jor (1942-), Tim Maia (1942-1998) e Tony Tornado (1930-), assim como a personalidades de grande peso simbólico na resistência política, entre eles Malcolm X (1925-1965), Zumbi dos Palmares (1655-1695), Martin Luther King (1929-1968) e Tupac Shakur (1971-1996).

Por conta do teor reflexivo, que valoriza as culturas dos afrodescendentes e desperta a consciência crítica, o Racionais MC's conquistou milhares de fãs e admiradores por todo o Brasil.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC's. Cosa Nostra Fonográfica, 1997. Cidade de São Paulo.

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

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Rappers e a revolução pelos microfones

Muitos *rappers* costumam produzir composições sobre a realidade social de sua comunidade, abordando-a de maneira crítica e engajada.

Rappers como Emicida (1985-) e os integrantes do grupo Racionais MC's, por exemplo, promovem reflexões sobre a vida cotidiana nas periferias de São Paulo. Muitas de suas composições tratam de temáticas sociais, como as taxas de mortalidade entre jovens pobres e afrodescendentes.

Hoje, o *rap* brasileiro mantém seu engajamento e é bastante diversificado, abordando nas composições as reivindicações de vários movimentos identitários. Um exemplo é o trabalho do *rapper* mineiro Djonga (1994-), que resgata elementos de sua ancestralidade e da vida em Belo Horizonte (MG) para criticar os estereótipos com os quais os afrodescendentes costumam ser retratados no Brasil.

Há também alguns grupos e cantores de *rap* que defendem causas feministas – como o trabalho do grupo Ladies Gang, Negra Li (1979-) e Karol Conka (1987-). Destacam-se também um nascente *rap* indígena, com os grupos Brô MC's e o Oz Guarani, e grupos da região Nordeste do país, com *rappers* como o baiano Baco Exu do Blues (1996-) e o cearense RAPadura Xique-Chico (1984-).

GUSTAVO ANTERIO/FUTURA PRESS

Apresentação do *rapper* Djonga, 2018. Cidade de São Paulo.

Mulheres no *rap*

No início, o *rap* era predominantemente masculino e, ao mesmo tempo em que denunciava situações de violência, injustiça e racismo, muitas vezes expressava em suas letras atitudes machistas. Nas últimas décadas, porém, várias mulheres têm protagonizado a cena musical, trazendo novos pontos de vista e transformando velhos paradigmas construídos historicamente.

Além da pioneira Negra Li, o *rap* atual conta com novas vozes femininas, como a de Amanda NegraSim, que reflete sobre as tradições afro-brasileiras e a importância da Música na vida das pessoas. Outra artista importante é Pamelloza Carvalho, que incorporou ao *rap* diversas influências da música urbana afro-brasileira, como o samba. Junto com o grupo D'Origem, produziu o videoclipe *Dom*, promovendo a cultura de paz, com a mensagem de que todos nós podemos ter um dom e um lugar no mundo.

JALES VALQUER/FOTOARENA

Apresentação da cantora Negra Li, 2016. Cidade de São Paulo.

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

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

MODELO

Como se estrutura o canto no *rap*

Talvez você e seus amigos já tenham composto alguns versos para esse gênero musical. E aí, conseguiram mandar o ***flow***?

Para quem desconhece essa expressão, *flow* remete ao fluxo da fala do MC ou do *rapper*, que faz com que a letra se encaixe na batida do DJ. A batida do DJ também se relaciona a um elemento central na música: o **pulso**.

Vamos compreender como isso funciona? O pulso é o período regular que compõe a música. Ele funciona como uma base, sobre a qual surge o ritmo em que são inseridas as notas e as palavras da letra. O pulso pode ser sentido, inclusive, fisicamente. Sabe quando você ouve uma música e a acompanha estalando os dedos, batendo palma, balançando a cabeça? Então, nesse momento, o que você está sentindo e acompanhando é o pulso da música.

É por meio do pulso que podemos perceber o **andamento** e o **ritmo** da música. Para entendermos melhor o que é o andamento da música e como se desenvolve o *flow*, tomemos como exemplo a relação do pulso musical com a velocidade de um relógio.

Imagine que uma música esteja pulsando na velocidade de um relógio, a 60 batidas por minuto (bpm). Para acompanhar essa velocidade com palmas, você deverá bater 60 palmas por minuto. Se acrescentar uma segunda batida por segundo, estará à velocidade de 120 batidas por minuto, o dobro da velocidade inicial. Observe que a velocidade rítmica é marcada pelo tempo.

Assim, o *flow* corresponde à levada, ou ritmo que caracteriza a rima do MC ou do *rapper*. Também está relacionado ao fôlego e, consequentemente, à cadência pessoal com que cada artista divide as sílabas dentro do tempo rítmico.

Desse modo, se você pretende cantar uma letra que compôs, deverá atentar ao encaixe de todas as palavras de cada verso ao ritmo da batida.

Outro aspecto importante no modo de cantar dos *rappers* é o emprego do tom da voz responsável pela enunciação das letras. No *rap*, características da fala e do canto se misturam, criando o *flow* próprio de cada artista.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Calanga Livre*, de Rincon Sapiência. Boia Fria Produções, cidade de São Paulo, 2017.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Revenge*, de XXXTentacion. Empire, São Francisco, Estados Unidos, 2017.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Próspera*, de Tássia Reis. Independente, cidade de São Paulo, 2019.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

EDITORIA

Analisando o tema recorrente

Vamos observar como um tema muito frequente nas letras de músicas consideradas de periferia é tratado em uma composição que fez muito sucesso nos anos 1990. Leia a seguir um trecho do *Rap da felicidade*, de MC Cidinho e MC Doca.

Rap da felicidade

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência
[...]

Rap da felicidade. Composição de Kátia e Julinho Rasta. Em: *Eu só quero é ser feliz*. Intérpretes: Cidinho & Doca. Spotlight Records, 1995. (Fragmento).

CHICO SERRA – PROJETO MORRINHO, RIO DE JANEIRO

Maquete do Projeto Morrinho, 2015. Cidade do Rio de Janeiro. As maquetes coloridas feitas pelos próprios moradores fazem parte do Projeto Morrinho e têm como objetivo apresentar uma nova forma de enxergar a comunidade.

De que maneira a periferia é representada nessa composição? Qual é a análise apresentada sobre o papel do poder público na periferia?

Espera-se que os estudantes atentem para os problemas sociais denunciados pela letra, representando a periferia como um local violento e sem a assistência do poder público quanto à segurança.

Você em ação

Não escreva no livro.

Agora é a sua vez de criar uma letra de música! Se a realidade local pode ser a inspiração de vários artistas, então as matérias de jornais podem se tornar uma excelente fonte de pesquisa de temas para a composição de letras de música. Em duplas, leiam diversas matérias de jornal em busca de temas para compor alguns versos com rima. Mãos à obra!

1. Primeiro, selecionem matérias que tratem de fatos cotidianos que sejam interessantes para vocês.
2. Criem uma estrofe com versos rimados que abordem esses fatos.
3. Vocês podem criar melodias ou somente ritmos para seus versos. Se preferirem, apenas os declamem. O mais importante é apresentar sua composição para a turma.
4. Após as apresentações, debatam os assuntos tratados, justificando as escolhas e o teor crítico dos versos.

Apesar de seu título, o *Rap da felicidade* é uma letra de *funk*, outro gênero musical que possui uma relação identitária muito forte com as periferias. Embora possuam cadências rítmicas diferentes, ambos os gêneros musicais – o *funk* e o *rap* – têm algumas similaridades, como temáticas relacionadas ao cotidiano nas periferias, uso de sonoridades eletrônicas, recursos tecnológicos de edição de som e o fato de que ambos sofreram muitos preconceitos relacionados ao racismo.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

O preconceito na Música

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Você já ouviu termos pejorativos sendo usados contra algum gênero musical e as pessoas que o ouvem e o consomem? Como você se sentiu na ocasião e por que você acha que isso acontece? Relate sua experiência.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a relatarem suas experiências de modo a desconstruir preconceitos. Nessa exposição, busque promover uma reflexão sobre a quais outros problemas sociais o preconceito contra gêneros musicais está atrelado, como o racismo estrutural, a desigualdade social, a falta de democratização da produção cultural, entre outros.

No Brasil, existe muito preconceito em relação aos gêneros musicais oriundos das periferias, assim como em relação às pessoas que consomem essas manifestações artísticas. Muitas vezes, isso ocorre porque as produções da periferia são injustamente atreladas à questão da criminalidade e da violência. A falta de conhecimento e de contato de grande parte da sociedade com essas culturas juvenis e suas representações também acaba por desqualificar essas produções.

Esse tipo de estigmatização reforça opressões sociais sobre quem produz e quem consome esses gêneros musicais, o que desvela problemas como o racismo e o preconceito de classes. Afinal, gêneros musicais também são formas de construção da identidade e da expressão.

BRUNO VARGAS/SHUTTERSTOCK

Apresentação de uma batalha de *rap*, 2019. Pinheiro Machado (RS).

CUIDADO COM O PRECONCEITO

A desqualificação das produções culturais das periferias sempre foi uma forma de opressão social e de marginalização imposta aos moradores dessas comunidades. Isso ocorre porque grupos hegemônicos costumam desvalorizar a expressão artística de determinados setores da sociedade, principalmente os marginalizados, evidenciando a realidade racista e desigual que marca nosso país.

Você não precisa gostar de um gênero musical para respeitá-lo. Lembre-se de que racismo é crime e o repúdio a qualquer forma de preconceito é essencial para o convívio republicano, cidadão e democrático.

Consulte mais informações e orientações no **Suplemento para o professor**.

Grupos hegemônicos: grupos que exercem poder político e econômico em uma sociedade, tornando seus ideais predominantes culturalmente.

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

Uma estética musical em constante transformação

Como você viu, o *hip-hop* tornou-se um importante meio de expressão da subjetividade e identidade da juventude das periferias. Com o sucesso, inclusive comercial, de gêneros musicais como o *rap*, grupos historicamente excluídos começaram a romper o silêncio e a marginalização a que eram submetidos e passaram a ditar padrões de moda, comportamento, pensamento e atuação política. Esse cenário foi possível tanto pelos interesses da indústria fonográfica quanto pelo poder de democratização das novas tecnologias.

A heterogeneidade da juventude também tem uma grande importância nesse processo. Assim como a juventude é diversa em termos de identidade, também são diversos os gêneros com os quais ela se expressa. O próprio *rap* se dividiu em vertentes variadas, como o *boombap* e o *trap*, cada uma com seus ritmos e temáticas. Além dele, como expressão da identidade das periferias florescem o *funk* – e suas vertentes como o *funk* ostentação e o 150 BPM – e o tecnobrega, a pisadinha e o *reggaeton*. Por meio da Música – e, com ela, a moda, o comportamento, os modos de falar e gesticular inerentes a cada manifestação cultural –, a juventude e as periferias expressam cada vez mais a sua diversidade.

GABRIEL CABRAL/FOLHAPRESS

Paredão de som em baile *funk*, 2018. Ribeirão Pires (SP).

Um computador, um microfone e muitos sonhos

Quanto mais recursos tecnológicos, como computadores, celulares e programas de edição de vídeo e som, tornam-se acessíveis, mais a cena musical se diversifica. Desse modo, novos expoentes vêm disputar o espaço comercial ao lado de figuras já consagradas. Esse é o caso do *funk* ostentação, que, ao se referir a marcas e artigos de consumo, representou a apropriação, pelas periferias, de artigos e espaços que antes eram destinados somente à classe média alta e à elite.

MAURICIO SANTANA/WIREIMAGE/GETTY IMAGES

Apresentação do funkeiro MC Guimê, 2016. Cidade de São Paulo.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Como se organiza a cena musical no lugar onde você mora? Quem são os principais produtores e como eles divulgam seu trabalho?
2. Como você percebe a relação entre Música e comportamento? Justifique com exemplos de seu cotidiano.
3. Descreva a presença feminina nos processos de criação e produção musical em sua localidade.

Consulte respostas e orientações no Suplemento para o professor.

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

Movimento Música Periférica Brasileira

Os artistas das periferias podem quebrar padrões sociais e dominar o cenário musical de massa? Como eles podem conquistar o seu merecido espaço no cenário da Arte brasileira e mundial?

Ouça a faixa 11 da Coletânea de áudios e conheça um trecho de *Chega*, da cantora Duda Beat.

MAURICIO SANTANA/GETTY IMAGES

Apresentação de Criolo e Liniker, 2019. Festival Rock in Rio, cidade do Rio de Janeiro.

Na atualidade, diversos artistas têm lutado para ocupar esse espaço, dando visibilidade e voz para as mais diversas pautas, como o feminismo, a luta contra a homofobia, o combate ao racismo, as condições de vida nas periferias das cidades, entre outras. Além disso, reivindicam o direito de falar e cantar sobre amor, relacionamentos humanos e afetividade sob a ótica de vários ritmos afro-brasileiros, como o samba, o *soul*, a MPB e o *rap*, muitas vezes misturando-os e criando sonoridades. O encontro dessas novas vozes múltiplas deu origem a outro fenômeno na cultura nacional, o Movimento Música Periférica Brasileira (MMPB).

O nome é uma referência a outro gênero musical, a Música Popular Brasileira (MPB), que surgiu na década de 1960, misturando tradições musicais populares do Brasil com tendências da época. Aliás, muitos artistas da MPB tornaram-se referências nas músicas do MMPB, como Chico Buarque (1944-), com suas letras politicamente engajadas, João Gilberto (1931-2019), um dos pais da bossa nova, e Tim Maia (1942-1998), com seu *funk-soul*. Em meio a tantas alusões musicais e embalados pelos problemas da contemporaneidade e da visibilidade das periferias, alguns nomes ganharam a cena, como Criolo (1975-), Liniker (1995-), Rael (1983-) e Yzalú (1982-).

Do mesmo modo que a MPB se posicionava politicamente na década de 1970, criticando a ditadura civil-militar, o MMPB é afirmativo em suas pautas, buscando a visibilidade e o empoderamento de grupos que historicamente foram marginalizados no Brasil. Os artistas desse movimento sempre buscam um novo olhar para os contrastes e as contradições da sociedade brasileira, que se manifestam de forma marcante na periferia das grandes cidades.

Consulte informações e orientações no **Suplemento para o professor**.

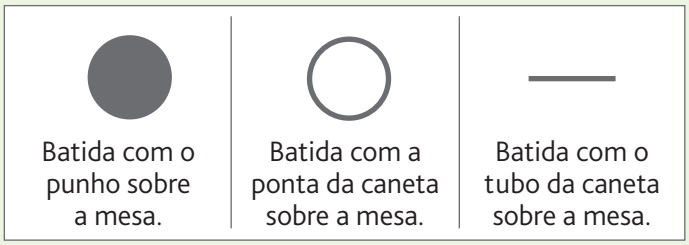
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Não escreva no livro.

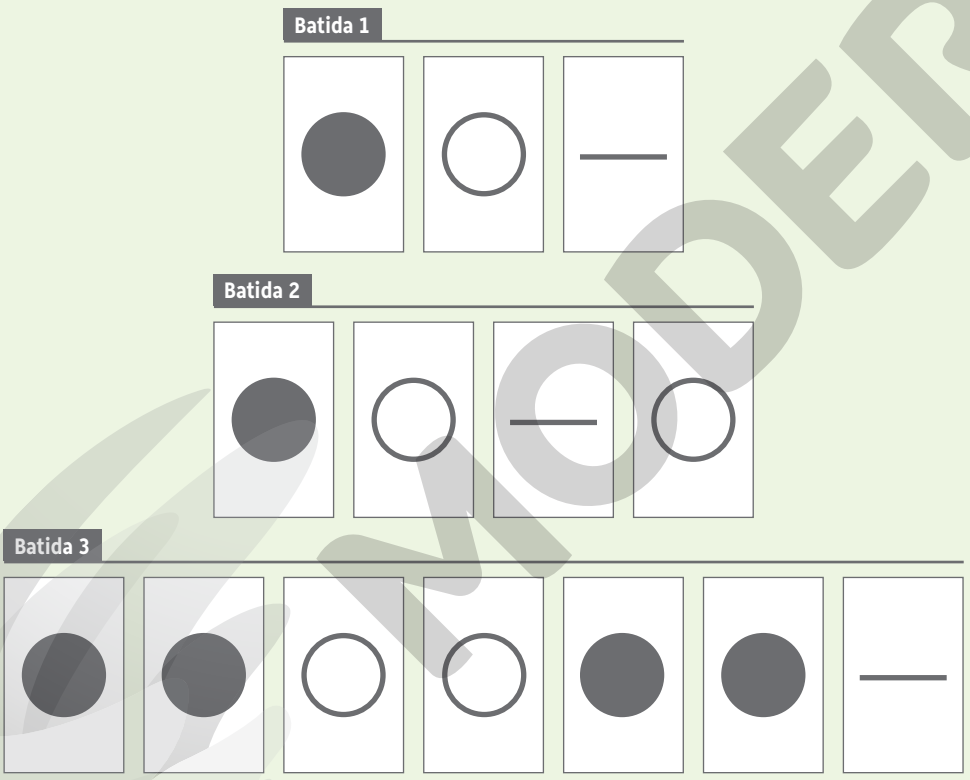
Você e um colega compuseram uma letra de música na atividade da página **139**. Agora, chegou a vez de criarem a batida!

Junte-se ao colega da parceria nos versos e sigam estas instruções.

1 Vamos conhecer uma técnica para fazer sons usando o punho e uma caneta, chamada *Pen Tapping*. Cada imagem corresponde a um som.



Com base nesses sons, tentem fazer as sequências básicas de batidas de acordo com os modelos abaixo. Repitam-nas sem intervalos, lentamente. Depois que conseguirem memorizar as sequências, executem-nas mais rapidamente.



ILUSTRAÇÕES: LAÍS GARBELINI

2 Treinem bastante as batidas acima até conseguirem produzir a sequência rítmica de cada uma delas com segurança.

3 Que tal explorar essa técnica para tentar encontrar uma quarta batida? Se necessário, utilizem uma música para desenvolvê-la.

4 Agora, apliquem a técnica aos versos que vocês compuseram. Treinem a combinação dos versos com a batida que vocês criaram. Ensaiem corrigindo o ritmo e adaptando o que for necessário.

5 É o momento de compartilhar a experiência com a galera. Organizem um sarau para todos exporem suas letras e suas batidas e se expressarem sobre o seu cotidiano.

Consulte informações e orientações no **Suplemento para o professor.**

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

MODERNA

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Educação Física.

12 O corpo na diversidade da dança

Objetivos

1. Reconhecer a diversidade presente na dança.
2. Refletir sobre a realidade da dança nas periferias e da dança praticada pela população idosa e por pessoas com deficiência.
3. Analisar o papel da dança na Educação Física.

Observe a cena retratada na fotografia abaixo.

CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Apresentação de Carimbó, do grupo musical Cumaru, 2017. Santarém (PA).

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

Ao observar alguém dançar, o que mais chama a sua atenção?

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a responderem livremente a essa questão. Espera-se que eles citem aspectos relacionados ao movimento dos dançarinos, ao ritmo, à coreografia, à habilidade e à agilidade dos movimentos, ao figurino, às emoções envolvidas etc.

É bem provável que a maioria das pessoas, ao observar alguém dançando, foque a atenção na agilidade e na beleza dos movimentos corporais; entretanto, há uma multiplicidade de fatores ligados à dança, pois ela faz parte da cultura de uma sociedade.

Dessa forma, além de movimentos corporais, a dança está relacionada às emoções e às intenções da pessoa que a executa, ao seu grupo social, ao espaço onde ela é praticada, entre outros aspectos.

A dança é uma prática social da cultura corporal de movimento, configurando-se de duas formas: a teatral (como profissão) e a social (como entretenimento). Por isso, a dança não se resume apenas ao corpo executando gestos e movimentos: há uma diversidade de fatores envolvidos nessa linguagem corporal capazes de expressar valores e identidades.

Na escola, a dança se constitui como um dos elementos que favorecem o aprofundamento do autoconhecimento. Ela nos permite construir a imagem de nosso próprio corpo e de nossos movimentos, tornando-se essencial para a construção da nossa identidade, além de contribuir para a formação da nossa consciência social.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Os diversos contextos da dança

A dança é uma prática que está muito presente no dia a dia das periferias. Desde os salões, passando pelos centros comunitários até as ruas, sua riqueza de movimentos reflete a diversidade populacional desses espaços.

Como a dança é capaz de refletir comportamentos, crenças e valores, muitos ambientes periféricos geralmente desvalorizados conseguem ganhar visibilidade por meio dela. Assim, populações marginalizadas e costumeiramente excluídas socialmente constroem espaços e tempos de lazer por meio da Arte.

Observe a fotografia a seguir. Note o dançarino que está em primeiro plano, as demais pessoas que estão na cena e o ambiente onde a dança ocorre.

MARIO TAMA/GETTY IMAGES

Adolescente se apresentando em uma competição da dança do passinho, 2015. Bairro de Madureira, cidade do Rio de Janeiro. O evento marcou as comemorações do Dia da Favela na comunidade local.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Em que ambiente essa dança está sendo executada?
2. Em sua opinião, quais são as motivações desses adolescentes para dançar?
3. Que outros estilos de dança provenientes das periferias você conhece? Quais são suas percepções em relação a esses estilos de dança?

1. É possível identificar que se trata de um ambiente fechado, como uma quadra de esportes ou um centro comunitário. De acordo com a legenda da imagem, localiza-se em uma comunidade no bairro de Madureira, Rio de Janeiro.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que a dança pode ser usada como forma de expressão da identidade desses adolescentes. Além disso, a motivação deles pode ser vencer a competição, praticar uma atividade física, interagir e socializar com outros jovens etc.
3. Resposta pessoal. Os estudantes podem citar o *break*, o *funk*, o samba, o pagode, entre outros. O importante é que exponham suas percepções acerca desses estilos. Aproveite o momento para desfazer visões estereotipadas e combater preconceitos em relação a essas danças, promovendo a valorização da diversidade.

Break: mais que uma dança, uma expressão estética

O *hip-hop* é um movimento que abrange elementos da moda, da música e do grafite. Além disso, ele possui manifestações ligadas à dança: o *break*. Tal criação artística apresenta características próprias, que são fortemente expressas nas músicas e nos movimentos corporais. Por isso, o *break* pode ser considerado também uma forma de socialização.

DAVID TB/SHUTTERSTOCK

Adolescente realiza um passo de *break*.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

MODERNA

No *break*, é possível perceber a apropriação de elementos do ambiente urbano. Rampas, escadas e calçadas são incorporadas aos movimentos coreográficos improvisados, gerando novos desafios e dificuldades na execução dos movimentos corporais. As roupas e os acessórios também têm sua importância na composição do figurino para a prática dessa dança.

Além disso, várias palavras e expressões da língua inglesa são incorporadas no *hip-hop* e, consequentemente, no *break*.

Confira abaixo três fundamentos básicos que esses dançarinos executam.

Top rock

É uma combinação de passos feita em pé antes da execução dos movimentos de chão e é muitas vezes usada para iniciar a apresentação.

BYSWAT/SHUTTERSTOCK

Jovem realizando *top rock*.

Freeze

É um passo em que se trava todo o corpo, "congelando" o movimento. Nesse momento, quem o executa fica em uma posição de equilíbrio intensivo.

SANTYPAN/SHUTTERSTOCK

Jovem realizando *freeze*.

Footwork

É um fundamento que carrega a essência do *break*, movimento de chão que envolve passos e giros.

FOTOMONTAGEM DE JOHANNES DE PAULO.
FOTOS: HURRICANEHANK/SHUTTERSTOCK; J. HELGASON/SHUTTERSTOCK

Jovem realizando *footwork*.

No *hip-hop*, o corpo comunica por meio do *break*, com seus passos característicos, que se apropriam de elementos do ambiente urbano, como rampas, escadas e calçadas. Além disso, as roupas e os acessórios – que compõem o figurino – e a linguagem – como o uso das gírias e a influência da língua inglesa – são elementos que também caracterizam o *hip-hop*, movimento surgido na periferia dos Estados Unidos na década de 1970, cujos protagonistas eram jovens imigrantes latinos, jamaicanos e afro-americanos.

Como o corpo é visto na cultura *hip-hop*? Quais são os códigos gestuais, linguísticos e comportamentais que revelam a natureza cultural desse movimento?

A disseminação da cultura *hip-hop* está fortemente relacionada aos jovens das periferias, sua diversidade e seus anseios por espaços públicos de convívio, socialização e lazer. Essa forma de arte faz com que esses jovens se apropriem dos espaços disponíveis, estabelecendo por meio do corpo novos significados a eles.

É na figura dos *b-boys* e *b-girls* que esse movimento ganha forma nas ruas, quadras poliesportivas ou escolas. E a dança é apenas um dos elementos que compõem sua identidade: seus gestos, suas roupas e suas gírias complementam os traços que configuram a originalidade de seus adeptos.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Qual é o papel da dança no lazer das pessoas do lugar onde você mora?**
2. **Em sua localidade, são realizados encontros ou brincadeiras dançantes? Com qual frequência? Existem espaços próprios para a dança?**
3. **Por que é importante haver espaços destinados à dança em um bairro ou comunidade, por exemplo?**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar suas experiências e o que observam na região onde vivem. Por exemplo, a dança pode ter um papel importante na socialização entre as pessoas, pode ser uma forma de atividade física, pode ser um instrumento de manutenção da cultura local (no caso de danças típicas, por exemplo) etc.
2. Resposta pessoal. Caso os estudantes não saibam da existência desses encontros ou brincadeiras dançantes, peça-lhes que pesquisem a respeito.
3. A existência de espaços destinados à dança garante a manutenção dessa prática, o envolvimento das pessoas daquele lugar, além de ser uma forma de apropriação do espaço.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

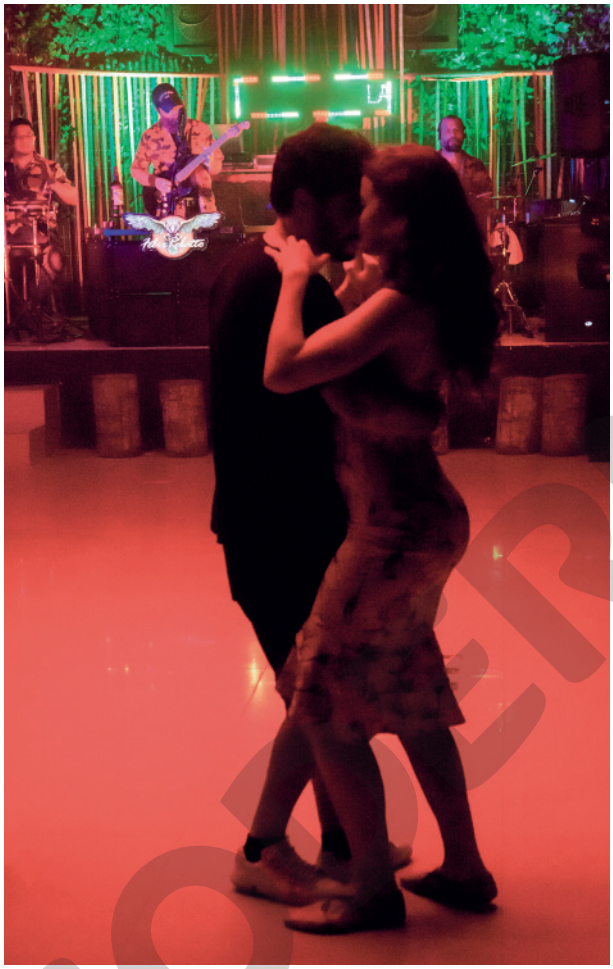
MODERNA

A dança como socialização

Como você viu no início deste capítulo, a dança não se restringe apenas à execução de movimentos corporais. Ela também é um meio de nos relacionarmos com as pessoas na sociedade.

Atualmente, entre os tipos de dança mais conhecidos e praticados, estão as danças de salão. Elas configuram um constante jogo de interação, em que os corpos reproduzem coreografias entrelaçando-se durante os movimentos.

As danças de salão têm uma natureza lúdica e proporcionam uma experiência do brincar com o próprio corpo em relação ao outro. Nessa prática, há um forte sincronismo com a música e, com isso, desenvolve-se a noção de pertencimento ao espaço. Nesse tipo de dança, o conjunto dos movimentos bem-executados, evitando o contato com outros casais, cria uma estética agradável aos observadores.



RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS

Casal dançando durante apresentação musical de Félix Robatto, 2019. Belém (PA).

As academias de danças de salão

Nas últimas décadas, com a popularização das danças de salão, houve um grande aumento na procura por escolas e academias de dança – espaços onde ocorrem aulas coletivas e individuais, além de bailes e mostras. Esse aumento na procura por aulas de dança gera benefícios não só para a saúde e o bem-estar de seus praticantes, mas também reflete na economia, aquecendo o setor de prestação de serviços.

As academias de dança são espaços que favorecem a elaboração e o desenvolvimento de novas habilidades e técnicas. Além disso, nesses espaços, os papéis relacionados ao gênero na dança são discutidos e as velhas tradições são reinventadas. Assim, o homem deixa de ter a obrigatoriedade de conduzir a mulher, e ambos adquirem protagonismo na condução da dança. Estabelece-se, então, uma relação de troca, baseada na cumplicidade.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Quais danças realizadas em pares você conhece?
2. Como essas danças são executadas? Cite algumas características ou movimentos de que você se lembre.
3. Você nota atitudes de companheirismo nas danças em pares? Explique.

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem citar: forró, valsa, samba de gafieira, vanerão, bolero, carimbó, tango, salsa, entre outras.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a descrever as danças que conhecem, atentando a questões como o ritmo da música, a relação com o parceiro e os contextos em que elas acontecem. A resposta a essa questão pode variar de acordo com as danças citadas, mas alguns movimentos são: giro, salto, a condução do parceiro feita por um dos dançarinos, condução pelos braços, condução pelo tronco, movimento em círculos etc. Incentive os estudantes que conhecem ou praticam alguma dança em pares a compartilhar seus conhecimentos com os colegas.
3. Espera-se que os estudantes respondam que sim, visto que os pares precisam dançar no mesmo ritmo e alguns movimentos exigem companheirismo e confiança, por exemplo, quando um dançarino ergue ou segura seu par.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

MODERNA

A dança ao alcance de todos

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Como foi visto até aqui, a dança é uma forma de expressão corporal e um importante mecanismo de socialização. Ela é uma prática extremamente benéfica e está ao alcance de todos, sem exceção.

Dança na terceira idade

Ao envelhecer, o corpo vai perdendo, aos poucos, a tonicidade muscular, o equilíbrio, a agilidade e outras funções motoras. Junto a essas perdas, podem surgir também problemas relacionados à memória e à sociabilidade. Quando praticada pela população idosa, a dança se torna uma forte aliada na manutenção de um estilo de vida saudável, no qual os indivíduos misturam lazer e atividade física de baixo impacto.

GOODLUZ/SHUTTERSTOCK

Casal de idosos dançando.

A dança fortalece os músculos, ajuda a recuperar a estabilidade motora e melhora a respiração e a circulação sanguínea. Ela também possibilita que o idoso desenvolva seus vínculos sociais, importantes em qualquer fase da vida.

A dança na terceira idade deve ser praticada preferencialmente após uma avaliação médica e sob supervisão de um profissional que adapte a prática de acordo com seu público. Dois dos ritmos mais praticados por essa população são o bolero e o forró e existe também a modalidade sênior, em que é possível diminuir o ritmo e até mesmo dançar sentado.

Dança e (d)eficiência

A dança para pessoas com deficiência é uma excelente forma de manutenção da atividade corporal, além de promover a inclusão social.

Essa modalidade mostra que não são apenas corpos "perfeitos" e fisicamente bem-condicionados que podem dançar, e, dessa forma, rompe preconceitos e demonstra a grande complexidade do corpo e suas potencialidades.

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que a prática da dança contribui para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, uma vez que é uma atividade que faz bem à saúde, melhorando o condicionamento físico e o equilíbrio, por exemplo, mas também citando seus benefícios em relação à socialização e à inclusão, como momento de lazer e oportunidade para construir novas amizades.

ALEXANDER DROZDOV/AFP/GETTY IMAGES

Competição de dança com cadeiras de roda pela Copa Eurásia, 2005. São Petersburgo, Rússia.

Os benefícios da prática da dança por pessoas com deficiência não estão relacionados apenas à reabilitação física ou às finalidades terapêuticas. Atualmente, a prática da dança por essas pessoas vem, aos poucos, tornando-se uma forma de manifestação cultural, artística, esportiva e competitiva, provando a versatilidade não só de quem a pratica, mas também da própria modalidade.

Você já viu pessoas idosas ou com deficiência praticando atividades de dança no lugar onde você vive? Como essas atividades podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas?

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

MODERNA

A dança na Educação Física

Como integrante do componente curricular de Educação Física, a prática da dança tem alguns objetivos:

- melhorar e aperfeiçoar as capacidades motoras, tais como agilidade, coordenação, flexibilidade articular e ritmo;
- desenvolver as potencialidades socioemocionais que favoreçam a cooperação, a socialização e a liderança;
- melhorar a qualidade de vida em relação às aptidões físicas;
- desenvolver as habilidades motoras e a consciência corporal;
- aprimorar a consciência rítmica.

ALEXANDRE TOKITAKA/PULSAR IMAGENS

Alunos praticam movimentos de dança durante uma aula de Educação Física, 2017. Cidade de São Paulo.

Esses objetivos estão relacionados à nossa consciência de **corporeidade**. Mas você sabe o que é isso?

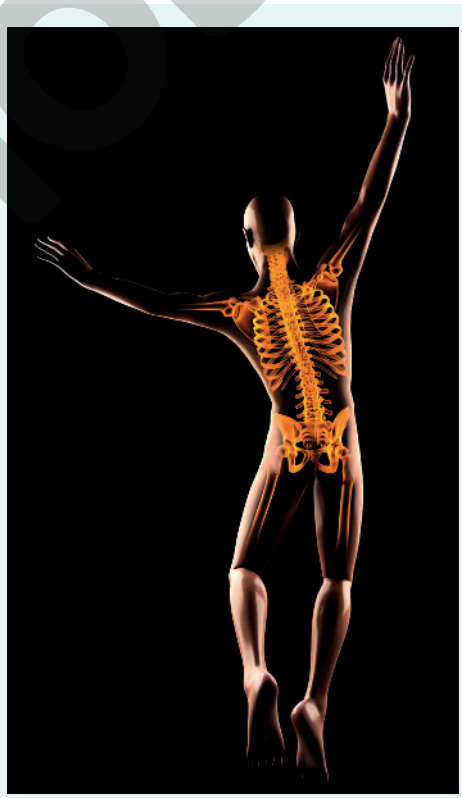
A corporeidade é o modo como o indivíduo percebe-se e compreende-se e situa-se corporalmente, permitindo assim processos interativos, expressivos e comunicacionais. Constitui-se em um processo de tomada de consciência de si e uma forma de linguagem: a linguagem corporal. Essa consciência é importante não só na dança, mas também nas relações cotidianas, uma vez que estamos constantemente utilizando nosso corpo, o que faz com que estejamos envolvidos corporalmente em todas as nossas ações.

Assim, quando uma pessoa pratica atividade física e está atenta à sua corporeidade, sua ação motora torna-se mais intencional e consciente. Desse modo, ao realizar a ação motora, o sujeito sente, deseja, comunica, enfim, posiciona-se corporalmente de uma forma melhor.

A motricidade voluntária

A dança é composta de movimentos voluntários, ou seja, que dependem de nossa vontade. Os movimentos voluntários, como caminhar, falar, mastigar, são decorrentes da integração do interesse, da necessidade e da vontade da pessoa com o complexo funcionamento de seu sistema nervoso. Esse sistema contém uma rede de neurotransmissores que enviam e recebem sinais elétricos do cérebro, local onde são processados e transformados em ação.

Uma atividade física coloca em funcionamento a integração de todos os sistemas orgânicos da pessoa, mas sua parte visível é composta pelos músculos, ossos e articulações. Ao saltar em uma direção, por exemplo, realizamos ações voluntárias que projetam o movimento e que intencionam percorrer determinada área. Do mesmo modo, a dança envolve noções de sentido e de ritmo do movimento. Assim, a manifestação de movimentos ou tarefas motoras gerados pela dança envolvem uma cadeia de estímulos em sua execução.



VIDEODOCTOR/SHUTTERSTOCK

Representação que mostra alguns ossos e articulações do corpo humano ao dançar.

Neurotransmissores: moléculas que têm a função de transmitir os impulsos nervosos entre os neurônios.

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

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

EDIÇÃO MODERNA

EXPERIMENTANDO O TEATRO JORNAL ETAPA 3

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

Na etapa anterior

Nas páginas **104** e **105**, vocês receberam orientações para compartilhar os resultados das pesquisas iniciais, bem como para ensaiar as cenas teatrais com base nas notícias de jornais selecionadas.

Compartilhando com a escola

Chegou o momento de compartilhar com a comunidade escolar o que vocês produziram! Caso os ensaios tenham acontecido em um espaço improvisado, será necessário encontrar um local apropriado para as apresentações, onde seja possível reunir um grande número de pessoas e que permita a todas elas ouvir as apresentações com clareza. Se não houver na escola, ou na comunidade, um espaço adequado, uma opção é fazer mais de uma apresentação, dividindo o público.

Após definirem o local, verifiquem quais são as datas e os horários mais adequados para as apresentações, e se é necessário agendar previamente o espaço onde elas serão realizadas. Essas decisões devem ser combinadas com a coordenação e a direção da escola.

Caso optem por usar figurinos e elementos cenográficos, lembrem-se de prepará-los com antecedência.

Procurem realizar um ensaio próximo à data da apresentação, a fim de repassar os pontos das encenações. Isso pode contribuir para que todos se sintam mais seguros e preparados a interagir com o público e a lidar com imprevistos.

É importante que todos os grupos atentem para o desenvolvimento de uma interpretação crítica do texto jornalístico, extrapolando os próprios limites com o intuito de sensibilizar os espectadores, de modo que se coloquem na posição de testemunhas oculares dos fatos apresentados.

Após a apresentação, promovam um momento de troca de ideias com o público. Será que a apresentação teve impacto na percepção do público quanto a temas aparentemente banais do cotidiano? Como os espectadores entenderam a proposta da apresentação e que observações gostariam de fazer?

Lembrem-se

As apresentações que se baseiam na metodologia do Teatro Jornal são vivências únicas. Sendo assim, elas não precisam ocorrer exatamente como nos ensaios, uma vez que a interação com o público é propícia a imprevistos e momentos de improviso. Isso não deve ser visto como erro, mas como algo que faz parte do processo e que deve ser valorizado por enriquecer a experiência cênica.

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

MODERNA

Avaliação do projeto

Durante todo o projeto, é importante haver momentos de reflexão sobre os trabalhos executados, buscando melhorar a cada etapa. Ao final das apresentações, a turma deve se reunir para avaliar o projeto.

Antes da avaliação coletiva, faça uma autoavaliação. Para isso, escreva em uma folha separada uma frase para cada uma das questões abaixo.

Autoavaliação

1. Como foi seu envolvimento no projeto? Em qual das tarefas você acredita ter contribuído mais?
2. Considerando as três etapas do projeto, houve algum momento em que você deixou de contribuir como poderia? Qual?
3. Reflita sobre as maiores dificuldades que você enfrentou na realização desse trabalho. Descreva uma tarefa que você encontrou dificuldade para realizá-la, apontando formas de trabalhar melhor em uma próxima oportunidade.

Ainda não entregue a folha ao professor. Para avaliar o projeto, formem um círculo e debatam os tópicos a seguir.

1. Como o debate promovido na primeira etapa foi importante para motivar a turma na realização do trabalho? E como as pesquisas auxiliaram na construção do texto e na organização das ideias?
2. De que maneira cada grupo se organizou para realizar essas pesquisas? Quais foram os pontos positivos e os pontos negativos dessa organização? Como os pontos negativos foram ajustados ou superados ao longo do trabalho?
3. Como foram o planejamento e os ensaios dos grupos? Quais foram os maiores desafios dessa etapa e como vocês trabalharam para superá-los?
4. Como foi a apresentação para a comunidade escolar? Vocês conseguiram desenvolver boas estratégias para as apresentações?
5. Qual foi a percepção do público em relação às notícias escolhidas e ao trabalho desenvolvido em cada texto?
6. Qual foi a percepção da turma sobre o trabalho desenvolvido e a relação com os textos jornalísticos? Houve alguma mudança no olhar da turma sobre o tema?

Ao finalizar o debate de avaliação do projeto, retomem a folha separada no início da avaliação e, individualmente, reflitam a respeito das questões abaixo.

Autoavaliação

4. Como foi minha organização durante a pesquisa e a elaboração do produto final? Consegui colaborar com minha equipe? Como?
5. Minhas opiniões e convicções mudaram ao longo do projeto? Se sim, o que mudou?
6. Quais foram meus principais aprendizados com a realização deste trabalho?
7. Como eu posso melhorar nos próximos trabalhos?

Para finalizar, escrevam nessa mesma folha um pequeno texto relatando a própria experiência neste projeto. Depois, troquem com um colega a fim de compartilhar suas impressões.

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

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

MODERNA

1.

PROPAGANDA — O exame dos textos e mensagens de Propaganda revela que ela apresenta posições parciais, que refletem apenas o pensamento de uma minoria, como se exprimissem, em vez disso, a convicção de uma população; trata-se, no fundo, de convencer o ouvinte ou o leitor de que, em termos de opinião, está fora do caminho certo, e de induzi-lo a aderir às teses que lhes são apresentadas, por um mecanismo bem conhecido da psicologia social, o do conformismo induzido por pressões do grupo sobre o indivíduo isolado.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política.* Brasília: UnB, 1998 (adaptado).

De acordo com o texto, as estratégias argumentativas e o uso da linguagem na produção da propaganda favorecem a:

A – reflexão da sociedade sobre os produtos anunciados.

B – difusão do pensamento e das preferências das grandes massas.

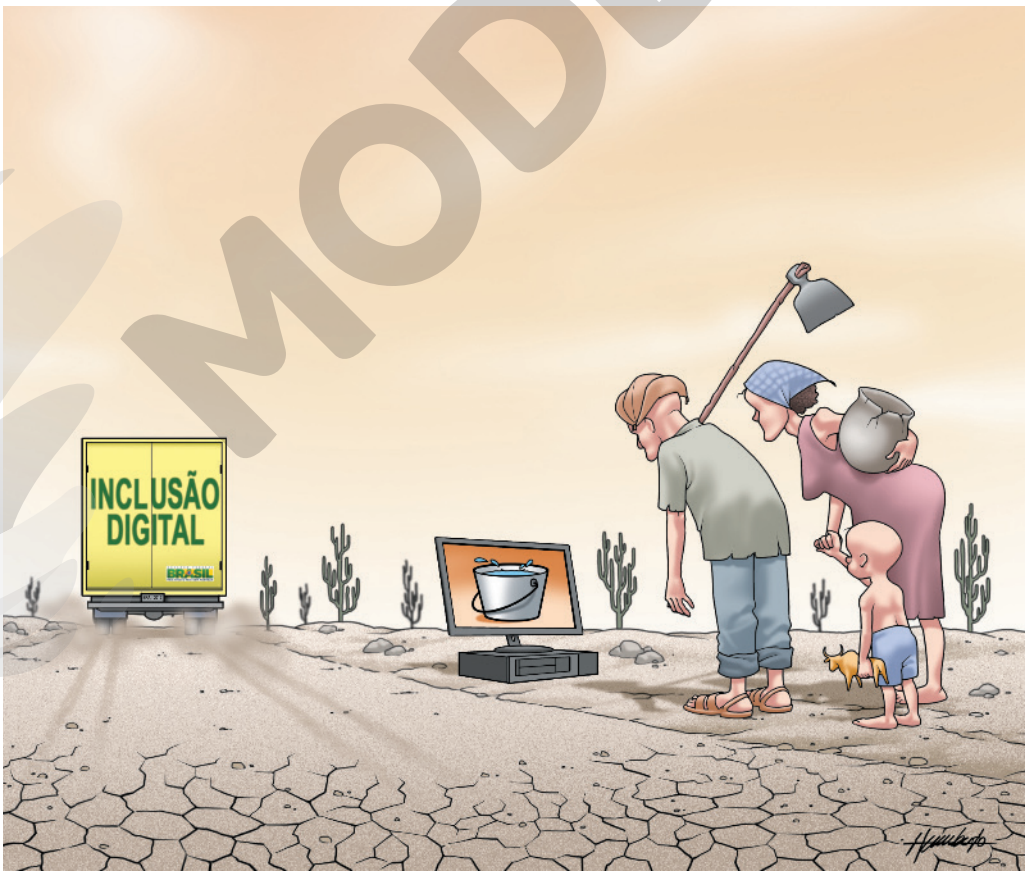
C – imposição das ideias e posições de grupos específicos.

D – decisão consciente do consumidor a respeito de sua compra.

E – identificação dos interesses do responsável pelo produto divulgado.

2.

© HUMBERTO ARAÚJO



Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/>. Acesso em: 17 set. 2015.

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

MODERNA

Ao relacionar o problema da seca à inclusão digital, essa charge faz uma crítica a respeito da:

A – dificuldade na distribuição de computadores nas áreas rurais.

B – capacidade das tecnologias em aproximar realidades distantes.

C – possibilidade de uso do computador como solução de problemas sociais.

D – ausência de políticas públicas para o acesso da população a computadores.

E – escolha das prioridades no atendimento às reais necessidades da população.

3.

— Famigerado? [...]

— Famigerado é "inóxio", é "célebre", "notório", "notável"...

— Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?

— Vilta nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...

— Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia de semana?

— Famigerado? Bem. É: "importante", que merece louvor, respeito...

ROSA, G. Famigerado. *In: Primeiras estórias.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Nesse texto, a associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana remete ao:

A – local de origem dos interlocutores.

B – estado emocional dos interlocutores.

C – grau de coloquialidade da comunicação.

D – nível de intimidade entre os interlocutores.

E – conhecimento compartilhado na comunicação.

4.

O farrista

Quando o almirante Cabral
Pôs as patas no Brasil
O anjo da guarda dos índios
Estava passeando em Paris.
Quando ele voltou de viagem
O holandês já está aqui.
O anjo respira alegre:
"Não faz mal, isto é boa gente,
Vou arejar outra vez."
O anjo transpôs a barra,
Diz adeus a Pernambuco,
Faz barulho, vuco-vuco,
Tal e qual o zepelim
Mas deu um vento no anjo,
Ele perdeu a memória...
E não voltou nunca mais.

MENDES, M. *História do Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

A obra de Murilo Mendes situa-se na fase inicial do Modernismo, cujas propostas estéticas transparecem, no poema, por um eu lírico que:

A – configura um ideal de nacionalidade pela integração regional.

B – remonta ao colonialismo assente sob um viés iconoclasta.

C – repercute as manifestações do sincretismo religioso.

D – descreve a gênese da formação do povo brasileiro.

E – promove inovações no repertório linguístico.

5.

Esporte e cultura: análise acerca da esportivização de práticas corporais nos jogos indígenas

Nos Jogos dos Povos Indígenas, observa-se que as práticas corporais realizadas envolvem elementos tradicionais (como as pinturas e adornos corporais) e modernos (como a regulamentação, a fiscalização e a padronização). O arco e flecha e a lança, por exemplo, são instrumentos tradicionalmente utilizados para a caça e a defesa

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

MODERNA

da comunidade na aldeia. Na ocasião do evento, esses artefatos foram produzidos pela própria etnia, porém sua estruturação como "modalidade esportiva" promoveu uma semelhança entre as técnicas apresentadas, com o sentido único da competição.

ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. A. *Pensar a prática*, n. 1, jan.-abr. 2010 (adaptado).

A relação entre os elementos tradicionais e modernos nos Jogos dos Povos Indígenas desencadeou a:

A – padronização de pinturas e adornos corporais.

B – sobreposição de elementos tradicionais sobre os modernos.

C – individuação das técnicas apresentadas em diferentes modalidades.

D – legitimação das práticas corporais indígenas como modalidade esportiva.

E – preservação dos significados próprios das práticas corporais em cada cultura.

6.

Zé Araújo começou a cantar num tom triste, dizendo aos curiosos que começaram a chegar que uma mulher tinha se ajoelhado aos pés da santa cruz e jurado em nome de Jesus um grande amor, mas jurou e não cumpriu, fingiu e me enganou, pra mim você mentiu, pra Deus você pecou, o coração tem razões que a própria razão desconhece, faz promessas e juras, depois esquece.

O caboclo estava triste e inspirado. Depois dessa canção que arrepiou os cabelos da Neusa, emendou com uma valsa mais arretada ainda, cheia de palavras difíceis, mas bonita que só a gota serena. Era a história de uma boneca encantadora vista numa vitrine de cristal sobre o soberbo pedestal. Zé Araújo fechava os olhos e soltava a voz:

Seus cabelos tinham a cor/ Do sol a irradiar/ Fulvos raios de amor./ Seus olhos eram circúnvagos/ Do romantismo azul dos lagos/ Mãos liriais, uns braços divinais,/ Um corpo alvo sem par/ E os pés muito pequenos./ Enfim eu vi nesta boneca/ Uma perfeita Vênus.

CASTRO, N. L. *As pelejas de Ojuara*: o homem que desafiou o diabo. São Paulo: Arx, 2006.

O comentário do narrador do romance "[...] emendou com uma valsa mais arretada ainda, cheia de palavras difíceis, mas bonita que só a gota serena" relaciona-se ao fato de que essa valsa é representativa de uma variedade linguística:

A – detentora de grande prestígio social.

B – específica da modalidade oral da língua.

C – previsível para o contexto social da narrativa.

D – constituída de construções sintáticas complexas.

E – valorizadora do conteúdo em detrimento da forma.

7.

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados "bailes *black*" nas periferias dos grandes centros urbanos.

Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como "*Black* Rio". A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de "equipe" com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, J. *A música entra em cena*: o *rap* e o *funk* na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de:

A – lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.

B – entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.

C – subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.

D – afirmação de identidade dos jovens que a praticam.

E – reprodução da cultura musical norte-americana.

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

MODERNA

Habilidades e competências da BNCC

Nesta lista, apresentamos o texto de todas as Competências Gerais da BNCC e de todas as Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remidiação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

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

EM MODERNA

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

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.

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta lista, apresentamos apenas o texto das habilidades de Língua Portuguesa desenvolvidas neste volume.

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/ escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

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

PROVA

(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

CAMPO DA VIDA PESSOAL

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propos-

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

tas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.

(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.

(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos–, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.

(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

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

Referências bibliográficas comentadas

Active Learning Strategies. *Berkeley Center for Teaching & Learning*. Disponível em: <https://teaching.berkeley.edu/active-learning-strategies>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Essa página da Universidade de Berkley, na Califórnia (EUA), apresenta diferentes estratégias para iniciar estudantes e professores em atividades educacionais baseadas em metodologias ativas. Apesar de as informações estarem disponíveis em inglês, os textos são curtos e bastante diretos, facilitando o entendimento do leitor.

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar*: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

Esse livro analisa como as relações de gênero perpassam as práticas corporais, em especial, o esporte. A obra apresenta a ideia de que a prática esportiva é originalmente masculina, pois se relaciona com a virilidade e esforços intensos, mas destaca também a conquista de espaços no mundo esportivo por meninas e mulheres, defendendo esse comportamento evolutivo como objeto de ensino da Educação Física na escola.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

Na obra, a autora reconhece a importância do estudo da gramática, definindo-o como necessário, mas não suficiente. Segundo ela, o ensino-aprendizagem da língua nas escolas deve ser voltado, sobretudo, para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. *O Brasil dos viajantes*. São Paulo: Metalivros; Salvador: Fundação Emilio Odebrecht, 1994.

O livro apresenta um amplo repertório de referências visuais do século XVI ao XIX, mostrando o olhar do europeu sobre o Novo Mundo e a forma como os diversos viajantes registraram a paisagem e o homem nativo de forma idealizada. Os indígenas são retratados em seu cotidiano em composições teatrais e traços comportamentais e corporais idealizados.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

O livro é um conjunto de textos do autor escritos entre 1962 e 1973. Em sua proposta, traz o teatro como uma ferramenta política, capaz de promover transformações. Com isso, retoma a trajetória do método do Teatro do Oprimido, destacando sua diversidade de técnicas e aplicações voltadas às lutas sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

A BNCC é um documento nacional, produzido de maneira colaborativa, que estabelece expectativas de aprendizagem. Para que essas expectativas possam ser alcançadas, o documento apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas da Educação Infantil ao Ensino Médio, sempre considerando a continuidade da aprendizagem entre os diferentes segmentos da educação.

CAETANO, Fernanda Petrocino. *Artistas indígenas na arte contemporânea brasileira*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

O texto tem como foco a produção de artistas visuais indígenas (ou de origem indígena) no cenário artístico contemporâneo brasileiro e os diálogos culturais presentes nessa relação.

DUARTE, Orlando. *História dos esportes*. 4. ed. São Paulo: Senac, 2004.

O livro apresenta a história e as curiosidades dos esportes, tanto os conhecidos como os não tão conhecidos, passando pelo antigo Egito até a atualidade.

GRAGATO, Marcos. Dança como comportamento de solução de problemas evolutivos. *Corpo em cena,* Guararema, v. 4, n. 1, p. 11-32, 2012.

O artigo critica estudos relativistas da dança e sugere alternativas ontológicas e epistêmicas para solucionar os problemas identificados.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

Nessa obra, o autor propõe uma série de atividades que focalizam importantes aspectos linguísticos responsáveis pela construção do sentido.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura*: um guia para escrever claro. São Paulo: Contexto, 2007.

As autoras procuram, com base em exemplos extraídos de textos do cotidiano, orientar seus leitores sobre a possibilidade de garantir maior legibilidade para os textos que escrevem.

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

MODERNA

MACHADO, Anna Rachel; DIONISIO, Angela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

Concebido para aproximar a discussão teórica sobre os gêneros do discurso e a realidade da sala de aula, o livro traz artigos que explicitam alguns dos conceitos fundamentais para o trabalho com gêneros.

MORAN, José. Metodologias ativas por uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

O artigo apresenta informações importantes sobre a aplicação de estratégias e metodologias ativas em sala de aula. De maneira bastante clara, são apresentados pontos de atenção a serem considerados ao desenvolver essas estratégias, além de explicar alguns métodos que podem ser aplicados em estudantes de diversas idades.

ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. *Hip-Hop*: a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

O livro resulta de um amplo trabalho de campo das três jornalistas e mostra o centro e a periferia de São Paulo como cenários da cultura *hip-hop*, apresentando suas personagens, mentalidades e ambientes.

TEIXEIRA, Dourivaldo. *O desporto escolar*: construção ou negação de uma práxis pedagógica. Maringá: Eduem, 2012.

O livro trata do ensino do desporto nas escolas e de como sua aprendizagem, a partir de referenciais de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, favorece o entendimento do contexto sociocultural e do modo pelo qual o desporto é apropriado por esse contexto.

Referências bibliográficas complementares comentadas

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sensualidade: um olhar cultural. *Conjectura*: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/186>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Esse artigo apresenta o conceito de gênero em educação, mostrando sua incorporação como uma categoria útil de análise no campo da dança, no qual essas discussões aparecem raramente, sobretudo quando se analisa a produção brasileira.

CARELLI, Vincent; ECHEVARRÍA, Nicolás; ZIRIÓN, Antonio. ***Diálogos sobre cinema indígena***. México, 2016. (Los cuadernos de Cinema 23, Conversas, n. 7.) Disponível em: <https://cinema23.com/wp-content/uploads/2017/03/007_Dialogos_sobre_cine_indigena_PR.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

O texto traz um longo debate sobre a produção cinematográfica com base na ação dos próprios indígenas. Aborda o projeto Vídeo nas Aldeias e as possibilidades de novas narrativas a partir dos próprios povos indígenas.

COSTA, Sandra Regina Soares da. *Universo sonoro popular*: um estudo da carreira de músico nas camadas populares. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Com base no trabalho de pesquisa de campo, a autora investiga o universo social dos músicos da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de visualizar o desenvolvimento de suas carreiras e os modos de construção, transmissão e reprodução de conhecimentos musicais produzidos nesses espaços sociais.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. São Paulo: Biruta, 2012.

Com essa obra, o poeta, tradutor e crítico literário procura demonstrar que poesia se aprende com a leitura de poemas e que a discussão de aspectos teóricos deve auxiliar a compreensão das sutilezas de textos do gênero.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. ***Revista Estudos Avançados***, USP, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982/11554>. Acesso em: 17 jul. 2020.

O texto aborda a trajetória do Teatro Experimental do Negro, sua formação e proposta iniciada em 1944, no Rio de Janeiro, assim como os trabalhos desenvolvidos na valorização social dos afro-brasileiros em projetos de educação, cultura e Arte.

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-267-4

MODERNA