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

O CORPO SE EXPRESSA: AÇÃO, DRAMA E A FORÇA DAS PALAVRAS

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

O CORPO SE EXPRESSA: AÇÃO, DRAMA E A FORÇA DAS PALAVRAS

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Elaboração dos 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 Teixeira Victoria 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 Gomes Pimentel dos Santos Pestana
Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). 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 Victoria 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 Brisolla 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, Érika Kurihara
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 DOCENTE

> 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 ESPECIAL

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 Hernández 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 às 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

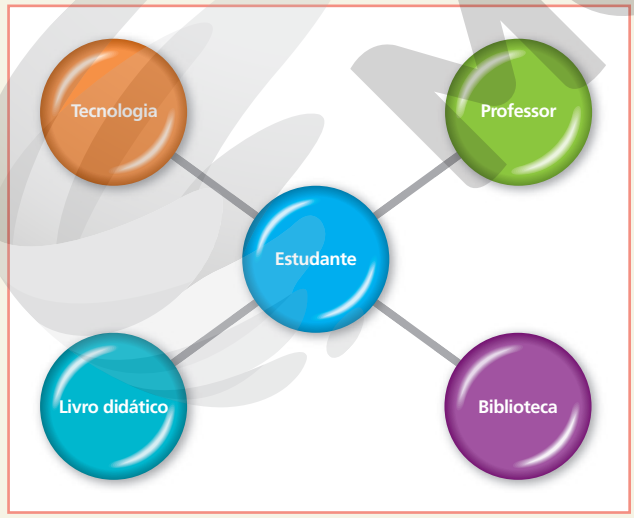
> As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...] (MORAN, 2018, p. 4).

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*.

MODERNA

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 favorecer o aprofundamento dos conhecimentos dos estudantes relacionados à literatura, aos gêneros textuais e às práticas culturais artísticas, corporais e verbais. Por meio da leitura e da análise de diferentes gêneros textuais e de diferentes produções artísticas e culturais, os estudantes poderão desenvolver um olhar crítico da sociedade contemporânea e reconhecer as práticas corporais como forma de expressão e identidade, além de utilizar diferentes linguagens para expressar criatividade, defender pontos de vista e exercer protagonismo em diversas situações.

Neste volume, são trabalhadas todas as **Competências gerais**. A **Competência geral 1** é favorecida por meio de discussões sobre os padrões de beleza e como eles foram mudando ao longo do tempo e a maneira como podemos observar essa mudança em produções artísticas de cada época, e por meio de reflexões sobre línguas isoladas e como elas podem ser tornar extintas, permitindo que os estudantes possam valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para compreender e explicar a realidade em que vivem.

O projeto integrador que se desenvolve ao longo do volume é um momento propício para o desenvolvimento da **Competência geral 2**, pois a estrutura proposta nessa atividade permite que o estudante exercite sua curiosidade intelectual por meio de leituras, discussões e pesquisas. Além disso, para produzir um produto final, o estudante deve recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e a análise crítica e a criatividade inclusive para a resolução de problemas com base no conhecimento de diversas áreas.

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 de diversas propostas de produção ao longo do volume que, a partir de reflexões e pesquisas, levam ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética e ao exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva.

A **Competência geral 6** é favorecida por meio do estudo de diferentes práticas esportivas, do universo das artes visuais e da literatura e do teatro, pois ele permite aos estudantes valorizar a diversidade de saberes e perceber opções várias no universo do trabalho. Compreender as diversas práticas esportivas e a arte em toda a sua amplitude como uma opção profissional permite também a eles 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**, **3** e **5**, cada uma condutora de uma unidade, e as habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG202** e **EM13LGG301**, ao levar os estudantes a: compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais); compreender os processos de produção e a negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades; e desenvolver autonomia nas práticas de compreensão/recepção e de produção em diferentes linguagens.

EM MODERNIZAÇÃO

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.

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.

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.

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-

MODELO

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; 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; 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 Editor, 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; 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; 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.

Nessa 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.

Esse 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.

Nesse 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.

MODELO

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.

UNIDADE 1 As práticas culturais e suas diferentes manifestações

BNCC em destaque

- A competência condutora desta unidade é a Competência Específica 1. No capítulo 1, o estudo da literatura como gênero dramático permite favorecer o desenvolvimento dessa competência, ao permitir que os estudantes compreendam o teatro como prática artística sujeita ao contexto em que ocorre e que mobilizem seus conhecimentos para a leitura desse gênero e para continuar aprendendo.

1. A literatura é gênero: o drama

Neste capítulo, são favorecidas a **Competência Geral 1**, por meio do trabalho com a literatura como gênero dramático, que permite valorizar o conhecimento historicamente construído, a **Competência Geral 3**, por possibilitar a valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais, a **Competência Geral 4**, ao possibilitar que os alunos utilizem linguagem verbal e corporal para expressar-se por meio do gênero dramático.

Leitura da imagem [p. 12]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

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

EM13LP14

1. Vemos, em primeiro plano, uma mulher de braços abertos sobre o corpo de um rapaz embrulhado em panos e, aparentemente, morto. Ela está sendo contida por um grupo de outras mulheres. Todas elas trajam vestes semelhantes e têm a cabeça coberta por um lenço. A única mulher que aparece com os cabelos soltos é a que está em primeiro plano.

2. a) O olhar das mulheres parece ser ao mesmo tempo assustado e suplicante, como se esperassem algo da pessoa que não aparece para o observador. Apenas uma mulher, a mais próxima da que está em primeiro plano, olha para ela com preocupação.

b) O olhar da mulher que aparece em primeiro plano é mais firme, desafiador, sugerindo revolta.

3. Pode-se imaginar uma relação de parentesco entre os dois, porque, pelos gestos e expressão facial, a reação da mulher à visão do morto é passional, de revolta e desespero. Provavelmente, trata-se de mãe e filho.

4. Resposta pessoal. Como essa mulher está com os braços abertos sobre o corpo de um rapaz, pode-se supor que esteja protestando contra sua morte. Pode-se ainda imaginar que essa postura revele um momento de desespero e revolta. É interessante observar que ela está sendo contida por algumas das outras oito mulheres que aparecem na cena. Essa constatação nos permite supor que a mulher contida esteja tomada por uma emoção muito forte, provavelmente relacionada à morte do rapaz sobre cujo corpo ela aparece.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, após observarem os gestos (braços abertos, que parecem exigir que o interlocutor oculto olhe para o jovem morto) e o olhar (desafiador, revoltado) da personagem que aparece em primeiro plano, bem como as expressões assustadas e suplicantes das demais mulheres, suponham que a cena retrata a reação de uma mãe e suas acompanhantes à morte do rapaz.

6. É possível observar que todas as mulheres vestem roupas semelhantes (mesma cor, mesmos adereços). Devem, portanto, fazer parte de uma mesma comunidade. Como uma delas aparece em primeiro plano, pode-se também supor que tenha alguma ascendência sobre as demais, provavelmente ocupando uma posição social de maior prestígio. Isso se nota não pelo destaque de suas vestimentas, mas pela postura mais subserviente das demais personagens em relação a ela. Outra constatação que se pode fazer a partir da observação dos trajes das personagens é que eles sugerem uma encenação de acontecimentos passados, já que não são roupas características do momento atual. Também se pode inferir que são pessoas de uma cultura diferente da nossa, já que as mulheres em segundo plano têm suas cabeças cobertas por lenços.

Da imagem para o texto [p. 13]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**, **EM13LGG602**, **EM13LGG604**.

EM13LP01, **EM13LP07**, **EM13LP49**, **EM13LP50**, **EM13LP52**

7. Os estudantes devem destacar as informações que orientarão a montagem da peça: entrada de personagens, seus comportamentos e reações ("Reaparece a ESCRAVA arrastando um cadáver envolto em panos"; "Dirigindo-se ao CORO"; "Percebendo o cadáver coberto"; "Removendo o pano que cobria o cadáver"; "Curvando-se sobre o cadáver"), de modo que diretor e atores tenham alguma orientação sobre como proceder em cena. Também é importante que os estudantes reconheçam que o texto se estrutura como um diálogo do qual participam a escrava e Hécuba, sem que haja a intermediação de um narrador.

8. A cena lida se organiza em torno da descoberta do cadáver de Polidoro e das reações de Hécuba, sua mãe, à notícia da morte do filho, que ela imaginava estar protegido pelo rei Poliméstor.

MODERNA

9. Quando a escrava informa a Hécuba que suas palavras a aniquilarão e Hécuba percebe que a mulher arrasta um cadáver, conclui tratar-se do corpo da filha, Polixena. A confusão acontece porque Hécuba já sabia que a filha havia sido morta para atender às exigências dos gregos.

a) A fala da escrava para as mulheres do coro tem a finalidade de explicar, para os espectadores, a razão da confusão de Hécuba.

b) Em um romance em prosa, o narrador teria a função de explicar para o leitor a razão da confusão de Hécuba, já que cabe a ele a organização dos elementos da narrativa. No caso da peça teatral, como não existe um narrador, os esclarecimentos precisam ser feitos por meio da fala das personagens.

10. O Corifeu tem, no texto da peça, a função de um condutor. É ele que incita as personagens a esclarecerem um determinado acontecimento, por exemplo, ou quem comenta o estado de espírito e as reações das personagens. Nesse sentido, o Corifeu tanto procura organizar a fala das personagens quanto desencadear a reação da plateia.

11. A escrava se comisera do sofrimento de Hécuba ("Onde estará agora Hécuba infeliz, ela, que ultrapassou a espécie feminina e os homens todos em desgraças incontáveis?"). Sabe que a rainha troiana, agora escrava, acaba de perder mais um filho, Polidoro (Páris havia sido morto na guerra de Troia, e Polixena fora sacrificada pelos gregos): "Voltei trazendo-lhe [para Hécuba] dores insuspeitadas", diz a escrava. Ela tem consciência de que irá trazer a notícia que consumará a ruína de Hécuba. No início da cena, Hécuba encontra-se triste, porém conformada ("conheço muito bem as minhas desventuras", diz ela à escrava). No momento em que se dá conta de que o cadáver é de seu filho Polidoro, Hécuba mergulha na mais profunda infelicidade ("Despeço-me da vida, pois já não existo! Ai! Filho meu! Ai! Meu filho muito querido!").

12. A cena transcrita mostra uma peça dramática em sua verdadeira dimensão: Hécuba mal tem tempo de chorar a perda da filha Polixena, quando é informada da morte de Polidoro. Além do desespero de perder mais esses dois filhos, ela ainda tem de lidar com o fato de que a morte do rapaz foi causada pela traição daquele em quem Príamo havia confiado, o rei Poliméstor. Portanto, desde o momento em que entra em cena, a personagem principal vive um drama após o outro.

13. Resposta pessoal. A cena é muito forte e, provavelmente, desperta a empatia dos estudantes por Hécuba, a quem os deuses parecem reservar uma quantidade infinita de sofrimento e dor. É difícil não sentir compaixão por essa mulher que vê sua vida ruir: perde o marido, os filhos, os bens e a própria liberdade.

Proposta de produção: encenação de cena de telenovela [p. 20]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**, **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**, **EM13LGG602**, **EM13LGG604**.

EM13LP01, **EM13LP47**, **EM13LP50**, **EM13LP53**, **EM13LP54**

A atividade proposta tem por objetivos:

- levar os estudantes a tomar contato com as telenovelas por meio da seleção de cenas que serão representadas para a sala;
- escolher cenas que tematizem uma questão moral ou social significativa para a sociedade brasileira e dramatizá-la;
- levar os estudantes a explorar a expressão oral e cênica, exercitando sua capacidade de análise da função que, hoje, as telenovelas desempenham na sociedade.

O importante é que os estudantes selecionem cenas de telenovelas que façam referência a aspectos significativos do contexto brasileiro e tematizem grandes questões morais e sociais. Essa foi uma das razões de sugerirmos apenas algumas telenovelas, como *Velho Chico*, *Liberdade, liberdade*, *Órfãos da terra, Bom sucesso* e *Amor de mãe*, pois são inúmeras as escolhas possíveis.

Roda de conversa [p. 20]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**, **EM13LGG303**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**, **EM13LGG602**, **EM13LGG604**.

EM13LP01, **EM13LP03**, **EM13LP16**, **EM13LP46**, **EM13LP50**, **EM13LP53**

A atividade proposta tem por objetivo estimular os estudantes a uma discussão que retome alguns dos conceitos estudados e permita a "aplicação" do conhecimento que adquiriram por meio da análise das cenas que representaram.

Depois de realizadas as encenações, sugerimos que todas as atividades de reflexão propostas sejam feitas oralmente, em forma de debate, com orientações do professor e a participação de toda a turma. Esse debate pode ser precedido de uma discussão em grupos menores ou de uma reflexão individual.

As respostas são livres e é importante garantir um clima de harmonia e respeito entre todos durante o debate.

Seria interessante que, a partir dessa atividade, os estudantes percebessem que, hoje, as telenovelas apresentam discussões sobre assuntos bastante atuais e que o público, de maneira geral, acaba se "envolvendo" com a trama apresentada e refletindo sobre as questões tematizadas (corrupção, preconceito, violência doméstica, vingança etc.). Sendo assim, é possível afirmar que esse gênero, na atualidade, acaba desempenhando uma função semelhante à do teatro na Grécia Antiga.

Qualquer que seja a telenovela escolhida para a realização da tarefa proposta, é importante alertar a turma para o fato de que, em muitas produções do gênero, há cenas que podem constranger o telespectador, seja pela presença de conteúdo sexual ou de grande violência.

Talvez fosse interessante ampliar essa discussão, refletindo com os estudantes sobre como o acesso limitado da população ao teatro promoveu uma interessante mudança cultural: as telenovelas e os filmes, gêneros produzidos também para serem encenados, acabam por desempenhar, atualmente, a função normalmente atribuída ao teatro em outras épocas. Já assistimos a telenovelas que promoveram a discussão do racismo, da

MODERNA

homossexualidade, da reforma agrária e do movimento dos sem-terra, da prostituição, do tráfico de seres humanos etc. Já vimos filmes que discutiram a miséria brasileira, a loucura, a violência dos morros e das periferias etc. Além disso, em novelas e filmes, temos os conceitos de bem e mal, certo e errado, ético ou antiético representados nas atitudes de "mocinhos(as)" e "vilões(ãs)".

Para auxiliar os estudantes na seleção de cenas, seria interessante que eles pesquisassem em *sites* de emissoras de TV ou em *sites* que disponibilizam vídeos.

Texto para análise [p. 23]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**, **EM13LGG602**, **EM13LGG604**.

EM13LP01, **EM13LP46**, **EM13LP48**, **EM13LP49**, **EM13LP50**, **EM13LP52**

1. Espera-se que os estudantes reconheçam a marcação das ações das personagens ([Manuel se dirige] "*Ao Encourado*"; "*o Demônio traz um grande livro que o Encourado vai lendo*") como algo que orienta a encenação da peça teatral. Outra característica do gênero dramático é a estruturação do texto como um diálogo entre as personagens, sem que haja a intermediação de um narrador.

2. A cena apresentada tem uma relação evidente com a tradição cristã: as personagens se encontram diante de Jesus (Manuel) e do Diabo (Encourado) para terem seu destino (Céu, Inferno ou Purgatório) decidido depois de julgados por seus atos em vida. A presença de Jesus e do Diabo e a disputa entre os dois sobre o destino das almas das personagens também fazem referência a elementos do Cristianismo.

3. Além de aprovar o enterro do cachorro em troca de dinheiro, o bispo é acusado de falso testemunho ao citar o Código Canônico para justificar atitudes condenáveis, de agir politicamente movido por interesses mundanos, de ser arrogante com os pobres e subserviente com os poderosos. As mesmas acusações se aplicam ao padre. O sacristão é acusado de tramar o enterro do cachorro, de cantar o trecho da missa em latim para receber o dinheiro prometido e de roubar a igreja.

a) As acusações sugerem que o comportamento dos três é reprovável, especialmente por serem pessoas ligadas à Igreja, de quem se espera correção de caráter, desapego de bens materiais e auxílio aos mais necessitados. Essa impressão se intensifica quando se observa o tratamento desigual dispensado aos fiéis: os que têm posses (o major, o padeiro e sua esposa) recebem qualquer benção ou serviço religioso, mas os mais humildes (como João Grilo) não contam com a mesma deferência.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, ao caracterizar os três como pessoas gananciosas e venais, Suassuna deseja mostrar ao público que quem deveria zelar pelos mais pobres (como o bispo, o padre e o sacristão) compactua com um sistema corrupto e opressor que deveria combater.

4. Espera-se que os estudantes percebam que essa fala de Manuel intensifica a crítica sobre o comportamento condenável dos religiosos e pode levar o leitor a pensar que eles não têm salvação. Se Jesus, caracterizado como justo e misericordioso na tradição cristã, avalia de forma tão negativa as falhas desses homens, elas são muito graves e podem resultar na condenação dos três.

5. Possibilidades de resposta: "a história foi toda tramada por ele. E vendeu um gato à mulher do padeiro dizendo que ele botava dinheiro"; "do jeito que eles me pagavam, o jeito era eu me virar"; "eu estava com pena do gato, tão abandonado, e queria que ele passasse bem".

- Por meio das confusões de João Grilo, que representa aqueles que lutam para sobreviver e sofrem com os desmandos dos mais ricos, Ariano Suassuna satiriza o poder dos abastados e a omissão/corrupção dos religiosos. Isso é feito com leveza e humor, deixando clara a filiação do seu texto à comédia.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a maior parte dos comportamentos criticados por Ariano Suassuna ainda existem na sociedade contemporânea: os desmandos e a corrupção que caracterizam os poderosos, o tratamento (desigual) dispensado às pessoas de acordo com a classe social a que pertencem, a ganância que move algumas pessoas, a exploração dos oprimidos etc.

7. As personagens são o Anjo (uma alegoria), que conduz a Barca da Glória, e o Parvo (que representa um tipo), que chega ao batel depois de sua morte. Ao pedir para embarcar e se caracterizar como "ninguém", o Parvo tem sua entrada na embarcação permitida pelo condutor. Depois disso, o Anjo afirma que devem aguardar se virá mais alguém merecedor de viajar na barca.

- Espera-se que os estudantes percebam que o Anjo representa o Bem, o caminho espiritual correto, que garante o Reino dos Céus, distante da corrupção ou das tentações mundanas. O Parvo representa os puros de coração que não cometem pecados por maldade, mas por ingenuidade.

8. O Anjo permite que o Parvo embarque porque os erros que, porventura, tenha cometido em vida não foram intencionais ou determinados pela má-fé. Segundo o Anjo, a simplicidade do Parvo é o que lhe garante a possibilidade de "gozar os prazeres".

a) A fala do Parvo demonstra sua simplicidade, sua ausência de vaidade e orgulho.

b) O Parvo não procura se apresentar, diante do Anjo, como alguém cujas posses ou importância deveriam lhe garantir um lugar na barca. Vem sem nada, puro e ingênuo. Por isso, o Anjo permite sua entrada na barca.

9. A fala do Parvo e os motivos do Anjo para permitir o embarque da personagem revelam que a pureza, a ingenuidade e a ausência de orgulho ou vaidade são elementos que garantem a salvação dos indivíduos. Na visão do autor, para obter a salvação, é preciso ser puro de coração e ter a simplicidade como característica essencial de caráter. Por meio da criação de personagens como o Parvo, Gil Vicente promove a crítica a alguns comportamentos humanos, o que confere caráter moralizante à sua peça, característica definidora dos autos como gêneros teatrais.

- Embora a resposta seja pessoal, espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. Se o auto fosse escrito para caracterizar os comportamentos da sociedade atual, alguém puro, simples e ingênuo como o Parvo muito provavelmente ainda seria admitido na Barca da Glória. Como o

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Anjo destaca em sua fala, quem tem essas características não cometeria erros ou adotaria comportamentos questionáveis por má-fé, mas por absoluta ingenuidade. Por isso, mereceria o perdão e seria admitido na embarcação divina. Talvez o mais difícil para os estudantes seja imaginar alguém como o Parvo na sociedade atual, mas seria importante destacar que ainda há pessoas assim no mundo. Seria interessante, também, levá-los a pensar se conhecem ou já ouviram falar de alguém com essas características.

10. **a)** Espera-se que os estudantes concluam que os dois autos se assemelham por tematizarem o julgamento final que determina o destino dos que morrem, em que o comportamento de cada um em vida definirá seu lugar no Inferno, no Céu ou no Purgatório. Além disso, percebe-se a função moralizante dos dois textos: os comportamentos inadequados são condenados e as virtudes enaltecidas, como se vê nos argumentos do Anjo para permitir a entrada do Parvo na Barca da Glória.

b) Embora o Parvo e João Grilo simbolizem o homem simples, representante do povo sofrido que não tem posses e sofre com diversas mazelas, um age de modo diferente do outro. Enquanto o Parvo é caracterizado como uma pessoa ingênua e pura, João Grilo usa a esperteza e a malandragem para tentar sobreviver, o que caracteriza um comportamento malicioso. Ainda assim, ele tem suas falhas em vida perdoadas em razão das dificuldades que enfrenta e é salvo graças à intercessão de Nossa Senhora (a Compadecida). Nesse sentido, as atitudes de João Grilo representam uma ruptura com a ideia de que o altruísmo e a ingenuidade são as únicas maneiras de alguém alcançar a salvação divina, como sugere o trecho da peça vicentina.

Proposta de produção: cena cômica [p. 25]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 6: **EM13LGG602**, **EM13LGG603**, **EM13LGG604**.

Competência Específica 7: **EM13LGG703**.

EM13LP01, **EM13LP14**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP47**, **EM13LP54**

Como se trata da criação da cena de uma peça teatral, no momento de avaliar a produção dos estudantes, observe se o texto apresenta as devidas rubricas teatrais (informações sobre o cenário, identificação de personagens e suas emoções, estrutura dialógica etc.). Também é importante verificar se a notícia escolhida combina com o gênero (comédia) a ser desenvolvido pelos estudantes. Oriente-os sobre a importância de ensaiarem antes da gravação das cenas criadas, de forma a facilitar a edição dos vídeos depois.

Converse com os estudantes também sobre a importância de usarem programas para a edição de vídeos e indicarem os créditos finais. Há vários tutoriais na internet que podem auxiliá-los nessa tarefa, como os sugeridos a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=USVs-jIoLSM>; <https://www.youtube.com/watch?v=uQWwrLtElYs>. Acessos em: 11 jun. 2020.

Montando seu acervo [p. 25]

BNCC em destaque

EM13LP51

O objetivo desse boxe é estimular os estudantes a ampliarem o seu repertório pessoal por meio da pesquisa, apreciação e seleção de obras artístico-literárias contemporâneas. Os estudantes devem ter total liberdade em relação à produção artística contemporânea.

Caso não saibam por onde começar sua pesquisa sobre a produção teatral, sugerimos alguns nomes: Gianfrancesco Guarnieri (*Eles não usam* black-tie), Plínio Marcos (*Dois perdidos numa noite suja*), Nelson Rodrigues (*Vestido de noiva*), Oduvaldo Vianna Filho (*Rasga coração*), Chico Buarque e Paulo Pontes (*Gota d'água*), Miguel Falabella (*A partilha*), Ivam Cabral e Rodolfo García Vásquez (*Pessoas perfeitas*), Leonardo Moreira (*O jardim*), Newton Moreno (*Agreste*), Kiko Marques (*Cais ou Da indiferença das embarcações*).

Antes de indicar algum desses nomes, sugerimos que você selecione e indique apenas o que considera mais adequado para sua turma, considerando a maturidade dos estudantes.

2. RELATO: UM GÊNERO NARRATIVO

A Competência Geral 4 é especialmente favorecida nesta unidade por meio da proposta de produção de um relato pessoal, como forma de compartilhar experiências.

Análise [p. 28]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP06**, **EM13LP08**, **EM13LP10**

1. O fato principal relatado no texto 1 é o resgate de uma surfista brasileira, Maya Gabeira, depois de ela sofrer um acidente ao tentar surfar uma onda gigante na praia de Nazaré (Portugal). No texto 2, o fato relatado é a experiência vivida pelo jornalista Edney Silvestre ao cobrir o ataque terrorista às torres gêmeas, em Nova York, em 11 de setembro de 2001.

2. **Texto 1:** Maya entra em uma onda gigante e, no terceiro voo com a prancha, perde o controle e afunda. Leva um caldo e fica um longo tempo debaixo d'água. Carlos Burle perde a surfista de vista e decide esperar que o corpo dela apareça na beira. Quando avista a prancha e o colete, vai em direção a Maya, que havia submergido e afundado novamente. Burle joga a prancha de resgate, mas a surfista não consegue segurá-la. Ele tenta segurar a mão dela, mas também não é bem-sucedido. A terceira tentativa é feita com uma corda, que Maya consegue agarrar e assim sair do redemoinho. Burle consegue levar Maya, desacordada, para a praia.

Texto 2: às 8h20 da manhã do dia 11 de setembro de 2001, Edney Silvestre, correspondente da TV Globo em Nova York, chega da academia, liga a televisão e vê as imagens do atentado terrorista às torres gêmeas. Dirige-se imediatamente para o World Trade Center com o cinegrafista Orlando Moreira. Encontra, no caminho, muitos brasileiros em meio à multidão que fugia do local do atentado. Vários deles param para relatar o que viram na hora do ataque terrorista. O prefeito de Nova

MODERNA

York vê o jornalista e o cinegrafista e pede que coloquem máscaras contra a poeira e a poluição. Orlando Moreira faz imagens impressionantes. Essas imagens são utilizadas, à noite, na abertura do *Jornal Nacional*.

3. Trechos como "todo mundo *bota* no piloto automático"; "O Burle já entrou acelerando, *botou* o Gordo na corda"; "*A gente estava num negócio que era outra dimensão. Aí* fiquei quieta, ele me levantou, entrou uma onda muito maior do que as duas que eu tinha perdido e, *cara*, depois da chamada do Burle"; "Na segunda *porrada*, de uma onda ainda maior"; "O problema maior foi que eu peguei a primeira onda da série, *entende?*"; "Nessa segunda *porrada*, o Burle me perdeu"; "Pensei, *juro que pensei* isto".

- Nos trechos transcritos, há termos e estruturas característicos da linguagem coloquial oral: o uso do verbo *botar*; o uso do *aí* para estabelecer uma relação de continuidade narrativa; termos bastante coloquiais, como *porrada*; a marcação de interlocução por meio do termo *cara* e da pergunta *entende?*.

4. Do ponto de vista sintático, a apresentação dos acontecimentos, no texto 2, é feita de modo mais articulado, com uma organização dos termos, no interior dos sintagmas, próxima da organização sintática de uma escrita mais formal, embora traga marcas de oralidade. Nota-se que seu autor procura evitar repetições e encadear as informações de modo claro. Também são feitas as identificações dos locais e das pessoas que participam dos acontecimentos relatados. No texto 1, observa-se uma justaposição de acontecimentos, que vão sendo relatados à medida que a autora vai se recordando dos fatos, mas sem que tenha a preocupação, por exemplo, com o estabelecimento de relações coesivas mais bem articuladas.

- Espera-se que os estudantes concluam que a principal diferença é o contexto em que se dá a interlocução. No caso do texto 1, a autora do relato oral está falando diretamente com sua interlocutora (a entrevistadora da revista *TPM*). Caso haja alguma dúvida ou informação pouco clara, essa interlocutora pode interromper o relato e pedir um esclarecimento. No caso do texto 2, como se trata de um relato escrito para uma revista, os fatos e as experiências vividas pelo jornalista precisam ser suficientemente detalhados para que os leitores compreendam o que está sendo relatado, já que não teriam como perguntar nada a quem conta o episódio.

5. a) Não adio nada que eu quero fazer, depois de cobrir os ataques de 11 de setembro. A maioria dos quase três mil mortos tinha menos de 25 anos.

b) A inversão dos constituintes enfatiza as informações que, para o jornalista, merecem maior destaque e atenção. No primeiro caso, a decisão de não adiar nada do que quer fazer é uma consequência de ter testemunhado a destruição provocada pelos ataques de 11 de setembro de 2001. No segundo caso, Edney Silvestre quer chamar a atenção para o número de mortos (quase 3 mil), para dar a dimensão precisa do grande número de jovens mortos naquela tragédia (a maioria das vítimas tinha menos de 25 anos).

6. Nos dois casos, fica bastante evidente que as pessoas que contam as histórias estão preocupadas em relatar alguns fatos. Em ambos, a ênfase está na ação.

Experiências compartilhadas: produção de relato [p. 35]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP15**

Nesta atividade, é possível desenvolver o Pensamento Computacional, por meio da produção individual de relatos sobre situações impactantes nas vidas dos estudantes e da compilação dos relatos da turma para a produção de um documento único. Assim, além de terem que cuidar da produção de um gênero específico para a qual há regras e procedimentos determinados, terão que organizar-se em grupo, dividir tarefas, determinar prazos e ordem para todas elas, reunir o resultado de cada uma delas para chegar à conclusão final.

3. O CORPO NAS ARTES VISUAIS

BNCC em destaque

p. 36

- Tomando a Competência Específica 1 como competência condutora desse capítulo, são abordados elementos das Artes visuais, como a linguagem do retrato e da *performance*, para que os estudantes possam compreender o funcionamento de diferentes linguagens artísticas e refletir sobre os fatores que envolvem a representação do corpo nas Artes visuais. Como isso é feito por meio da análise crítica de obras de arte de diferentes períodos, usando-as como disparadoras de debates para identificar e desconstruir estereótipos, padrões de beleza e preconceitos. Também são contempladas a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502** e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**. Os estudantes também podem analisar, por meio desse trabalho, as diferentes visões de mundo, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados, ampliando sua possibilidades de interpretação crítica da realidade.
- Ao debater as temáticas abordadas por Renata Felinto e refletir sobre tensões étnicas, identitárias e sociais historicamente construídas no Brasil, percebendo como a artista posiciona seu discurso em relação a elas, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 7, a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG103**, a Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG202**, **EM13LGG203** e **EM13LGG204** e a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303**.

- Antes de problematizar a *performance* de Renata Felinto, promova um debate sobre as concepções culturais de corpo, por meio da questão apresentada no início da página. Para isso, oriente os estudantes a se organizarem em pequenos grupos para que possam debatê-la por meio da estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Por conta da abrangência do tema, é necessário criar grupos heterogêneos para essa atividade, colocando em contato estudantes de posicionamentos e perspectivas de mundo diferentes. Após o debate entre os grupos menores, abra a discussão para o debate coletivo. Confira a resposta a seguir.
- Resposta pessoal. Os estudantes podem responder tanto que "têm um corpo" quanto que "são um corpo", e

MODERNA

suas respostas devem ser problematizadas em seguida, incentivando-os a justificá-las e a debater sobre elas. A pergunta foca na dualidade ou integração entre mente e corpo, que é abordada de maneira diferente, dependendo de cada cultura, linha política, matriz filosófica e/ou religiosa. Portanto, as respostas serão variadas, de acordo com a vivência de cada um. Nesse sentido, as respostas podem revelar tanto uma concepção dualista, entendendo mente e corpo como dois elementos separados (no caso, por exemplo, de responderem que "têm um corpo", entendendo esse corpo como um objeto separado do sujeito a ponto de pertencer a ele), quanto uma concepção de unidade entre ambos (entendendo o corpo como parte integral da concepção do sujeito, e não um objeto que pertence a ele). A questão surge no sentido de incentivar os estudantes a refletir sobre a amplitude do tema, por meio da interação com as respostas e os pontos de vista de seus colegas. Assim, é necessário promover um espaço de livre posicionamento de ideias com a turma, analisando as diferentes respostas que forem apontadas, de modo a promover um debate democrático sobre o tema.

- Aprofunde o debate passando para a leitura da imagem da *performance White Face and Blonde Hair,* de Renata Felinto. Incentive-os a tentar traduzir o nome da obra ("Face branca e cabelo loiro") e a relacionar seu significado à sua temática. Nesse processo, explique-lhes que, além de "face branca", o termo "*whiteface*" pode ser entendido como uma paródia do termo "*blackface*", que denomina uma prática racista na qual pessoas caucasianas usam maquiagem para imitar de forma pejorativa e estereotipada pessoas afrodescendentes. Pergunte aos estudantes se já conheciam essa expressão e qual é o posicionamento deles a respeito do assunto. Aproveite o momento para explicar os motivos de essa prática ser considerada racista, uma vez que reforça estereótipos e preconceitos de maneira pejorativa, explicando como Renata Felinto inverte essa prática para desconstruir os preconceitos inerentes a ela. Em seguida, oriente-os a responder a pergunta final da página. Confira a resposta a seguir.
- Espera-se que os estudantes elenquem exemplos de seu cotidiano, como os padrões de beleza refletidos em imagens veiculadas nos produtos culturais que consomem, buscando identificar o racismo presente nessas produções. Caso sintam dificuldade de entender o debate e responder à pergunta, questione-os sobre a quantidade de agentes culturais (artistas, cantores e cantoras, atrizes e atores, influenciadores digitais etc.) afrodescendentes, indígenas ou asiáticos presentes nas produções culturais que consomem. Tal quantidade ocorre na mesma proporção que a de agentes culturais brancos? Por que isso ocorre? Como isso afeta o imaginário social? Incentive-os a refletir sobre como esses ideais se fazem presentes em seu cotidiano.
- Para ajudá-los a discorrer sobre a *performance* de Felinto, você pode recorrer ao artigo que Rodrigo Severo dos Santos escreveu sobre ela, e como ela desconstrói e critica práticas humorísticas de cunho racista. Confira um trecho do artigo.

[...]

A *performance* de Felinto é uma resposta a exclusão moral, desvalorização e a desqualificação sistemática de minorias raciais pelo uso do *blackface* e do humor racista: os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados. A exclusão moral pode assumir formas severas, como o genocídio; ou mais brandas, como a discriminação (BENTO, 2002). Ao mesmo tempo em que permite que as pessoas brancas mantenham uma representação positiva sobre si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor (MOREIRA, 2018).

[...]

SANTOS, Rodrigo Severo dos. A branquitude de *White Face Blond Hair*. *Sankofa*: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano 13, n. 23, p. 152, abr. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/169159/160384>. Acesso em: 11 jul. 2020. (Fragmento).

- Se considerar pertinente, leia esse trecho para os estudantes para que possam perceber que toda forma de racismo deve ser condenada, mesmo quando mascarada de humor. Explique que o humor racista não se limita a uma "mera brincadeira", pois mascara processos de dominação e violência. Para o autor, piadas racistas são um tipo de mensagem e, assim como todas as mensagens, expressa valores sociais que não estão desprovidos de sentidos culturais. Nesse sentido, piadas racistas refletem a moralidade da sociedade, indicando quem hipoteticamente mereceria ou não respeito. Por exemplo, fazer piadas com afrodescendentes, mulheres, pobres, nordestinos, homossexuais e demais grupos marginalizados reforça o desprezo que há em relação a tais grupos, ditos minoritários. Encerre o debate orientando os estudantes a combater qualquer tipo de preconceito em qualquer situação.

Montando seu acervo

- Além de discorrer sobre a *performance* de Renata Felinto, o artigo de Rodrigo Severo dos Santos, citado anteriormente, também trata das diferentes formas de racismo mascarado de humor presentes em nossa sociedade e seus efeitos. Consulte-o a seguir.
- SANTOS, Rodrigo Severo dos. A branquitude de *White Face and Blond Hair*. *Sankofa*: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana, ano 13, n. 23, p. 141-158, abr. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/169159/160384>. Acesso em: 11 jul. 2020.

p. 37

BNCC em destaque

- Ao entender a ideia de corpo relacionada à diversidade e à identidade e perceber como isso se dá em relação a si mesmo, prezando por autoconhecimento, autocuidado, empatia e valorização da diversidade, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 8 e 9. Sugerimos que pesquise imagens das campanhas citadas, de modo que os estudantes possam analisá-las criticamente, entendendo como elas usam a fotografia para representar a diversidade de corpos, desenvolvendo também a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG103**, a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG602**.

- A partir deste tópico, os temas trabalhados no capítulo se relacionam com **beleza** e **estética**. Por isso, recomendamos que inicie sua abordagem questionando os estudantes se conhecem esses conceitos e quais são suas concepções sobre eles. Explique-lhes que estética é uma área de conhecimento filosófico que se dedica a investigar a essência da

REPRODUÇÃO

beleza e as bases da Arte. Dessa forma, ela procura compreender por meio das obras as emoções, ideias e juízos presentes em um trabalho artístico.

- Como disciplina, a estética possibilita que levantemos questões sobre a relação da Arte com o meio, seus objetivos, seus meios de expressão, sua relação com a esfera emocional de quem a produz e frui, e seus mecanismos de atuação. Explore esses assunto retomando a *performance* de Renata Felinto abordada na página anterior. Trabalhos como o dela são exemplos que nos ajudam a entender como percebemos a nós mesmos e uns aos outros por meio de nossos corpos. Nesse sentido, retome a discussão inicial do capítulo destacando como nossos corpos podem guardar e manifestar experiências de vida. Em seguida, promova uma reflexão sobre como essas experiências são formatadas pelos padrões de beleza.
- O termo **estética** é de origem grega, *aisthésis*, o que denota: percepção, sensação. Toda forma de estudo nesse campo se debruça sobre a natureza dos juízos e da intuição a respeito do **belo**, a partir da compreensão dos mais diversos estilos artísticos e modalidades de produção. A estética também se ocupa do **feio**, ou seja, da ausência do belo. Desse modo, podemos afirmar que a estética é conhecida também por ser a ciência do belo, a filosofia que se dedica a estudar aquilo que é belo nas manifestações da natureza e também nas manifestações artísticas. Como uma forma de pensar a Arte, a estética possibilita uma reflexão sobre as técnicas elaboradas pelo artista e sobre o contexto que faz uma ação ou monumento ser considerado algo artístico. A estética contemporânea possui duas tendências: a ontológico-metafísica (caracteriza-se por transformar o belo ideal em uma vertente verídica ou verdadeira) e a histórico-sociológica (considera a Arte uma manifestação do trabalho do homem dentro do seu âmbito social e histórico).
- Comente que, no meio publicitário, esses padrões de beleza encontraram um veículo potente para sua divulgação, massificação e naturalização dentro da sociedade. Por isso, campanhas como as citadas na página são tão importantes para a desconstrução de estereótipos em relação ao modo como as pessoas se entendem e como aceitam ou negam seus corpos.
- Outra maneira de trabalhar esse assunto com os estudantes é apresentá-los ao trabalho da artista multimídia londrinense Fernanda Magalhães. Apropriando-se da linguagem da fotografia e da *performance*, a artista aborda a representação da mulher gorda como uma forma de autoaceitação e promoção de uma sociedade mais inclusiva, desmistificando preconceitos e opressões. Sugerimos que pesquise imagens das instalações *Classificações científicas da obesidade* (2000) e *Natureza da Vida* (feita e desenvolvida de diferentes maneiras desde a década de 2000).
- Promova o debate proposto no boxe "Roda de conversa" com o auxílio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Assim, por meio do debate coletivo, todos poderão retomar os temas abordados anteriormente. Confira as respostas a seguir.

1. Espera-se que os estudantes apontem estereótipos e padrões de beleza reforçados pelos produtos culturais da sociedade de massa, tais como o ideal de um corpo magro e atlético. Nesse debate, também é possível que fatores de caráter étnico – devido ao racismo historicamente construído em nossa sociedade – acabem aparecendo, por isso eles podem citar determinadas cores e tipos de cabelo, olhos, rosto, tom de pele etc. Nesse debate, oriente-os a refletir sobre a origem desses estereótipos e preconceitos e como eles foram historicamente construídos.

2. Resposta pessoal. Aprofundando o debate levantado na questão anterior, incentive os estudantes a refletir e a descrever como esses padrões e estereótipos refletem em sua vida. Pergunte-lhes, por exemplo, se já fizeram alguma alteração em seu comportamento para poder se encaixar e se enquadrar em determinada forma normativa de pensamento e comportamento. Se a resposta for sim, questione-os sobre como eles se sentiram nessa situação. Incentive-os também a imaginar e formular possíveis modos de ação para buscar solucionar as problemáticas apontadas.

3. Resposta pessoal. Nesse processo, enquanto problematiza as questões levantadas pela artista, incentive os estudantes a refletir como eles mesmos poderiam interferir no cotidiano para abordar temas como esse. Utilize a *performance* da artista como o disparador para uma reflexão sobre como cada um pode agir para desconstruir preconceitos e estereótipos em nossa sociedade.

p. 38

BNCC em destaque

- Ao se engajar em um processo criativo como forma de se autoconhecer e promover uma valorização de seus próprios corpos e identidades, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 3, 8 e 9, a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG104**, a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301** e **EM13LGG305**, a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG503** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**. A Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP14** também é contemplada na medida em que, ao selecionar e investigar linguagens para intervir em suas silhuetas, os estudantes exploram diferentes efeitos de sentido decorrentes da escolha e composição de imagens.

- A experiência de se ver como um limite físico traçado sobre um suporte possibilita aos estudantes a reflexão a respeito dos conceitos que usam para se entender ou para impor algo a si. Antes de iniciar a atividade, questione-os sobre momentos em que se sentiram desconfortáveis com o próprio corpo ou que tiveram sentimentos de insegurança relacionados a ele. Devido à sensibilidade do tema, sobretudo nessa faixa etária, recomendamos que essa primeira etapa seja feita de forma individual, por meio de anotações rápidas seguindo a estratégia *Quick Writing,* descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Oriente os estudantes a anotar as respostas enquanto você faz esses questionamentos. Essas anotações não devem ser compartilhadas, mas guardadas para as etapas posteriores da atividade. Durante todo o desenvolvimento dessa atividade, é importante estar atento a qualquer tipo de manifestação preconceituosa ou prática de *bullying* por parte dos estudantes, condenando preconceitos de qualquer natureza.
- Após esse momento de anotações, leve-os a um lugar amplo, a fim de que tenham espaço para manusear os pedaços de papel *kraft* e possam deitar-se sobre ele, deixando os colegas marcarem suas silhuetas. Caso isso não seja possível, organize um espaço na sala afastando as cartei-

MODERNA

ras e conduza a atividade com grupos alternados até que todas as silhuetas estejam desenhadas.

- Nesse processo, se houver algum estudante com alguma deficiência ou limitação física que o impeça de se deitar sobre o papel, oriente um colega a auxiliá-lo na posição desejada ou a encontrar outra posição na qual seja possível contornar sua silhueta. Outra possibilidade é fazer os contornos não do corpo inteiro, mas de detalhes e partes localizadas, como mãos, braços, pés, pernas, rosto etc. Nesse caso, se considerar necessário para ajudar o estudante em questão a se sentir integrado e acolhido por toda a turma, oriente os demais estudantes a também fazer essa adaptação.
- Com as silhuetas finalizadas, oriente-os a retomar suas anotações e a pensar em formas de expressá-las poeticamente e imageticamente sobre seu trabalho. Para isso, eles podem usar técnicas variadas, como desenhos, colagens, escrita de poemas e bordados, com o intuito de abordar temáticas referentes ao modo como se entendem como corpo. Nesse sentido, temas diversos podem vir à tona, como padrões de beleza, insegurança, racismo, *bullying*, disfunção alimentar, deficiências ou dificuldades físicas e problemas de saúde. Caso sinta que o tema é demasiado sensível para a turma, percebendo inseguranças ou hostilidades, oriente-os a não assinar os trabalhos, deixando que sua identidade se expresse unicamente pela forma artística utilizada para ressignificar o próprio corpo.
- Com os trabalhos finalizados, organizem o espaço da sala, afastando carteiras e colando seus trabalhos nas paredes, como em uma exposição de arte, de acordo com a estratégia *Gallery Walk*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Preveja um tempo para que os estudantes possam apreciar individualmente os trabalhos da turma como um todo, fazendo anotações sobre as produções dos colegas. Em seguida, abra a discussão para um debate coletivo. A forma como esse momento vai ocorrer dependerá de cada turma, considerando o perfil e a maturidade de seus integrantes. Por exemplo, se sentir que eles estão seguros e desejam falar e expor os próprios trabalhos, oriente-os a apresentá-los aos colegas, explicando e debatendo as temáticas e técnicas empregadas. Caso sinta que estão inseguros, promova um debate coletivo sem a necessidade de citar ou identificar trabalhos específicos, incentivando-os a descrever as reflexões, sensações e sentimentos despertados pela atividade e pela apreciação dos trabalhos dos colegas.

p. 39 a 41

BNCC em destaque

- Ao abordar a construção histórica de estereótipos e padrões de beleza presente nas Artes visuais, buscando refletir sobre como esses temas ainda estão presentes no cotidiano dos estudantes e promovendo a apreciação de um exemplo de ação contemporânea que se propõe a desmistificar esses paradigmas, contemplam-se as Competências Gerais 1 e 3, a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG102**, a Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203**, a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502** e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.

- Inicie a seção por meio da comparação entre as obras apresentadas na página **39**, explicando que o belo não é um dado gerado pela natureza, mas uma construção subjetiva e cultural, que depende da intencionalidade de cada representação artística. Por exemplo, em seu desenho, Dürer buscou representar sua mãe suscitando a ideia de belo por meio dos afetos e sentimentos do artista em relação a ela. Já no caso de Botticelli, vemos a construção de uma imagem idealizada de beleza, provavelmente como um retrato póstumo de Simonetta Vespucci, que já havia sido modelo para várias obras do artista, sendo considerada uma musa do Renascentismo italiano, o que acaba posteriormente pautando padrões de comportamento, conforme as pessoas se relacionam com essa representação.

Coletânea de áudios - faixa 16

- Por meio dos questionamentos iniciais do texto, aborde o olhar subjetivo de cada indivíduo ao enxergar beleza no mundo. Aborde, por exemplo, a seguinte frase presente no **Livro do Estudante**: "será que todos os seus colegas acham bonitas as mesmas pessoas?". Questione, por exemplo, se existem diferentes tipos de beleza. Por exemplo, se a beleza do olhar de Dürer ao retratar sua mãe é diferente do olhar de Botticelli ao retratar Simonetta Vespucci. Tomando esse último exemplo, questione os estudantes sobre o que é a beleza para os apaixonados. Como se representa a beleza de quem se ama?
- O trecho da música apresentada na faixa 16, *Frevo Mulher*, dialoga com a temática do belo e da representação da beleza abordadas nessa seção. A música *Frevo Mulher* foi composta em 1979 por Zé Ramalho (1949-). Uma das características de suas composições são versos cheios de metáforas e simbolismos. Além da mistura de estilos que integram suas músicas, ele é conhecido pelas letras complexas e, muitas vezes, abstratas. Em suas primeiras composições, há a predominância do tom místico, resultado da mistura da cultura popular nordestina e do esoterismo comum entre roqueiros da década de 1970. Ao analisar a obra de Zé Ramalho, evidencia-se a presença do *rock'n'roll* em seus arranjos musicais, desde a influência dos vocais até o uso frequente de guitarras elétricas, distorções e *riffs*. Ao mesmo tempo, o artista dialoga com os gêneros da música nordestina brasileira, como embolada, baião e repente, utilizando timbres e instrumentos regionais, como rabeca, sanfona e viola.
- Promova o momento de escuta da faixa. A letra de *Frevo Mulher* – composta para a cantora cearense Amelinha, com quem Zé Ramalho viria a se casar – é repleta de simbolismos e revela os interesses do compositor em relação a sua musa. A música, como o nome revela, é um frevo, mas apresenta também elementos do baião. Nessa música, por exemplo, aborde como Zé Ramalho utiliza metáforas relacionadas às estações da natureza para abordar a beleza da pessoa amada.
- A partir disso, converse com os estudantes sobre a relação entre autor e musa que há na Arte e a relação entre o belo e o desejo, que é retratada em diversas linguagens artísticas. Se possível, apresente a letra na íntegra aos estudantes e questione-os sobre como relacionar essa letra ao ideal de beleza. Outra possibilidade é incentivá-los a estabelecer uma relação com a obra de Botticelli apresentada na página.
- Em seguida, explore os elementos que envolvem a composição da música, dizendo aos estudantes que se trata de

REPRODUÇÃO PROIBIDA

uma canção de andamento rápido, que se apropria da divisão quaternária do frevo.

- Se julgar pertinente, comente que o frevo surgiu nas ruas do Recife no final do século XIX e início do século XX, originando-se do repertório das bandas militares, misturando-se aos ritmos do maxixe, da modinha, da polca, do tango, da quadrilha e do pastoril. Ele foi introduzido no mercado fonográfico pelo compositor pernambucano Capiba (1904-1997). Como gênero, divide-se em três estilos: frevo de rua (exclusivamente instrumental, sem letra), frevo-canção ou marcha-canção (possui uma parte introdutória instrumental e outra cantada) e frevo de bloco (executado por orquestras de pau e corda, com violões, banjos e cavaquinhos; suas letras e melodias, muitas vezes, são interpretadas por corais femininos).
- Reforce para os estudantes que o andamento da canção *Frevo Mulher* é o andamento do frevo. Para situá-los na escuta musical, explique-lhes que o andamento é o termo que designa a velocidade do pulso constante, que, por sua vez, é o elemento primordial para a consolidação da escrita musical no plano das durações.
- Sobre o gênero, explique-lhes que o frevo é um gênero musical urbano brasileiro de compasso quaternário. Essa divisão quaternária está relacionada ao tempo musical e a seu compasso. Existem diversos tipos de compasso, que são definidos a partir do número de tempos (batidas ou pulsações) que eles possuem. Sendo assim, temos os compassos binário, ternário e quaternário.
- O compasso quaternário possui quatro tempos, sendo o primeiro o tempo forte; o segundo, o tempo fraco; o terceiro tempo, o meio forte e o quarto, o tempo fraco. Esse compasso é o mais comum nas músicas populares.
- Para marcar esse compasso, incentive os estudantes a tentar acompanhar a marcação da música com batidas de pé. Ao ouvir uma música, muitas vezes, mesmo que inconscientemente, marcamos o ritmo dela com movimentos de nosso corpo, como o bater de pés. Oriente-os a observar, nessa marcação, que as batidas ocorrem em intervalos regulares de tempo e que o compasso surge quando agrupamos essas batidas em blocos iguais. Caso considere pertinente, incentive os estudantes a repetir esse experimento com outras músicas de sua preferência para entender como esse elemento se apresenta em diferentes propostas musicais.

Mais atividades

- Após o trabalho com *Frevo Mulher*, caso considere pertinente, proponha uma atividade de improvisação musical com base na criação realizada na página **38**.
- Para isso, oriente os estudantes a retomar suas produções e a interpretar musicalmente suas obras. Nesse sentido, usando a imaginação, eles podem tentar traduzir em sons aquilo que fizeram anteriormente, como se estivessem lendo uma grafia musical analógica registrada no papel. Para auxiliá-los a alimentar sua imaginação, busque fazer indicações como: "Com quais ritmos vocês traduziriam os elementos que registraram no papel?"; "Quais sons usariam?"; "Fariam isso com a voz, com percussão corporal, com instrumentos musicais, objetos cotidianos etc.?".
- Reserve um tempo da aula para que possam fazer suas experimentações, encontrando diferentes pulsações, melodias, ritmos e sonoridades. Como a atividade implica criação e investigação sonora, converse previamente com os professores que ministrarão aulas nas salas ao lado, para evitar desentendimentos.
- Ao final da aula, incentive os estudantes a demonstrar suas experimentações aos colegas e a debater sobre como foi esse processo e o que descobriram com ele.

- Continuando o debate sobre o belo, passe para a análise da obra de Ingres, apresentada na página **40**. Comente que o conceito de beleza também esteve relacionado a posicionamentos políticos e sociais. Assim, cada sociedade determina o que considera desejável, rejeitável, aceito, superior, submisso etc. Por exemplo, nessa representação, no modo de retratar a Odalisca, há um erotismo que levanta dois elementos muito debatidos na contemporaneidade em relação a essa obra: o machismo e o etnocentrismo. O debate ocorre em torno de como a mulher, sobretudo a mulher estrangeira, é objetificada aos olhos do homem (no caso, o homem europeu, que já colonizava diferentes regiões do globo). Uma maneira de problematizar essas questões é apresentar as releituras que o coletivo *Guerrilla Girls* fez dessa obra. No caso da versão feita para sua exposição no Brasil, em 2017, apresentava uma mulher vestida com uma máscara de gorila (símbolo característico desse coletivo) na mesma posição da Odalisca, ao lado dos dizeres: "As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?".
- Em seguida, incentive os estudantes a comparar a pintura de Ingres com a de Renoir. Que diferenças e semelhanças existem entre essas duas obras? Incentive-os a perceber como a noção de beleza e o modo de retratá-la mudam conforme a época e a cultura de sua produção. Ambas as personagens olham diretamente para o espectador, mas há diferenças fundamentais entre elas. Se o olhar da Odalisca de Ingres denota um tom erótico – marca do olhar masculino e etnocêntrico de seu tempo –, a modelo de Renoir expressa singeleza, carinho, delicadeza etc. Apesar de também estar nua, não apresenta o tom erótico da imagem de Ingres, mas a captação de um momento cotidiano. Seu corpo também não é idealizado ou erotizado, mas volumoso, com formas arredondadas que se mesclam aos efeitos de cor, luz e movimento que o estilo impressionista de Renoir emprega à obra. Por meio da comparação entre essas obras, promova uma reflexão com os estudantes sobre como a noção de belo não está unicamente ligada à formatação de padrões de beleza, mas também à relações de afetividade.
- Após essa contextualização histórica, passe para a análise das representações de corpo atuais, na página **41**, e de que forma a Arte contemporânea busca desmistificá-la. Ao abordar em artigos a *performance Depilação Masculina*, o artista ZMário traz algumas indagações que ajudam a contextualizar suas principais temáticas, como pode ser percebido no texto a seguir.

[...]

O homem deve ser belo!? Claro! Mas que corpo é este (da mulher e também do homem) excessivamente e artificialmente belo, plastificado, "bombado", antitranspirante, limpíssimo, cheirosíssimo, depiladíssimo? Ainda assim é

corpo sem seus humores e cheiros tão próprios (feromônios); sem as marcas indeléveis do tempo; sem gordurinhas localizadas?! [...]

Gosto de ver as gotículas do suor sobre minha pele durante uma caminhada pelas ruas, durante as pedaladas na bicicleta. Gosto de meus pelos compridos, cumprindo o dever de crescer e aparecer (desconfio que seja peludo por dentro também). E por falar em corpos seminus, perfumadamente transpirantes em caminhadas, denuncio o estranhamento dos homens musculosos que, com seus tórax trabalhados e barrigas totalmente depilados, olhavam e "re-olhavam" meu "toraxzinho" e minha barriguinha ("sem" tanquinho), parcialmente depilados, desfilarem pela avenida à beira mar. Os homens e o artista devem ser belos!? (até mesmo no fim de semana, na orla da Baía de Todos os Santos!?).

[...]

SANTOS, José Mário Peixoto (ZMário). "Depilação Masculina": série de registros entre o autorretrato e a *performance*. *Performatus*, ano 3, n. 14, jul. 2015. Disponível em: <https://performatus.com.br/estudos/depilacao-masculina/>. Acesso em: 10 jul. 2020. (Fragmento).

- Leia para a turma esse depoimento de ZMário a fim de debaterem as temáticas e os posicionamentos do artista com essa *performance*. Comente que ela faz uma referência a uma obra famosa da década de 1975, a *performance Art Must Be Beautiful, Artist Must Be Beautiful* (que pode ser traduzida livremente como "A Arte deve ser bela, a artista deve ser bela"), de Marina Abramović. Ao explorar essa relação de intertextualidade, ZMário retoma um tema já abordado pela artista: a desconstrução da ideia de beleza na Arte, tanto em relação às obras quanto aos padrões de corpo dos próprios artistas. Se considerar pertinente, pesquise vídeos e imagens para apresentar também a *performance* de Marina Abramović, destacando a relação de intertextualidade entre os dois.

p. 42

- Nesta obra, utilizamos o termo "cultura ocidental" para nos referirmos às tradições influenciadas pelas culturas de matriz europeia, incluindo aqui tanto os países europeus quanto os países colonizados por eles. Porém, há de se ter em mente que essas regiões são abrangentes, cada uma com suas próprias referências culturais, desenvolvimento histórico e modos de vida. Cultura ocidental é, portanto, um conjunto heterogêneo e não necessariamente hegemônico. O emprego do termo nesse capítulo se dá unicamente como forma de analisar a influência dos conceitos de beleza oriundos da Antiguidade clássica, que – por conta de sua influência na cultura europeia devido à extensão do antigo império romano e à influência das culturas europeias em outras regiões do globo por meio da colonização – ainda têm reflexo em nossa sociedade.
- Os conceitos de beleza e feiura estão permeados de inúmeros fatores políticos e culturais. No caso, devido à admiração dos neoclássicos pela Antiguidade greco-romana, muitos padrões relativos a esse imaginário se tornaram predominantes em várias produções artísticas dos séculos XVIII e XIX. Para se aprofundar no assunto, leia o seguinte trecho do livro *História da feiura*, do semiólogo, escritor e filósofo Umberto Eco.

[...]

Geralmente, temos uma ideia estereotipada do mundo grego, nascida das idealizações do greciano criadas no período do neoclássico. Em nossos museus, vemos estátuas de Afrodite ou de Apolo que exibem, na brancura do mármore, uma beleza idealizada. No século IV a.C., Policleto produziu uma estátua denominada posteriormente de Cânone, na qual encarnavam todas as regras de uma proporção ideal; mais tarde, Vitrúvio ditaria as justas proporções corporais em frações de figura inteira: o rosto deveria ter 1/10 do comprimento total, a cabeça 1/8, o comprimento do tórax, 1/4, e assim por diante. É natural que, à luz dessa ideia de beleza, todos os seres que não encarnavam tais proporções fossem vistos como feios. Mas se os antigos idealizaram a beleza, o neoclassicismo idealizou os antigos, esquecendo que eles (influenciados muitas vezes por tradições orientais) também legaram à tradição ocidental imagens de uma série de seres que eram a própria encarnação da desproporção, a negação de qualquer cânone.

[...]

No entanto, não se definiu até hoje se os antigos entendiam como "belo" tudo aquilo que agrada, que suscita admiração, que atrai o olhar, tudo aquilo que, em virtude de sua forma, satisfaz os sentidos, ou uma beleza "espiritual", uma qualidade da alma que pode, às vezes, não coincidir com a extraordinária beleza do corpo. No fundo, a expedição de Tróia foi motivada pela beleza de Helena e, paradoxalmente, Górgias escreveu um *Encômio* de Helena. No entanto, Helena, esposa infiel de Menelau, certamente não poderia ser considerada um exemplo de virtude. [...]

ECO, Umberto. *História da feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 23-24. (Fragmento).

- Ao abordar o boxe informativo da página 44, ressalte a necessidade de contextualização histórica e cultural para a análise de concepções diversificadas de beleza e feiura. Retome os conteúdos trabalhados anteriormente, analisando como eles estão relacionados a fatores e interesses políticos, podendo inclusive oprimir determinados povos e grupos sociais. Desse modo, após o aprofundamento de um olhar crítico sobre o tema, passe para a problematização do boxe "Cuidado com o preconceito", promovendo uma conversa sobre a prevenção de *bullying* e de outras formas de violência relacionada a determinados atributos físicos.

p. 43 e 44

BNCC em destaque

- Ao estudar as temáticas, técnicas e produções da estética hiper-realista, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG602**.

- O Hiper-realismo é uma tendência da Arte contemporânea que nasceu na década de 1960 geralmente atrelada à pintura e à escultura. Nessa estética, o modo de representar o corpo humano causa bastante impacto no espectador, por meio de obras que emulam com precisão a pele, os músculos, os cabelos e outros detalhes. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que, assim como aconteceu em várias outras estéticas da história da Arte, essa forma de representar só pôde surgir por ter acompanhado o desenvolvimento das novas materialidades de seu tempo. Por exemplo, Ron

ESPECIAL

Mueck se apropria de técnicas de efeitos especiais de cinema criando esculturas com materiais como fibra de vidro, silicone e resina.

- Oriente os estudantes a observar as esculturas hiper-realistas apresentadas nessas páginas e a descrever as sensações que elas lhes causam. É possível que as respostas variem entre a admiração e o desconforto. Incentive-os, então, a refletir sobre como os elementos presentes nessas obras lhes transmitem essas sensações. Chame a atenção deles para o fato de que esses artistas não retratam deuses, heróis ou figuras de poder, por exemplo, mas pessoas simples em situações cotidianas. Questione então quais seriam as intencionalidades dos artistas ao representarem essas temáticas.
- Entre seus temas preferidos, Duane Hanson costuma representar trabalhadores e pessoas de idade, ambos presentes no trabalho *Homem com câmera*. Já Sam Jinks se apropria do caráter visual da estética hiper-realista para criar imagens que remetem a sentimentos como melancolia e fragilidade. Incentive os estudantes a observar e fruir essas obras, refletindo como diferentes formas de representar o corpo humano também revelam diferentes sensibilidades e relações afetivas.
- Ao abordar o boxe informativo, explique a eles que os conceitos de escala e proporção verificam-se em uma relação de comparação. A escala se dá ao se comparar a obra com aquilo que ela representa ou a outros objetos ao redor, de modo que, por meio dessa comparação, estabelecemos se ela é de grande ou de pequena escala com base em seu tamanho. Desse modo, ao vermos os espectadores ao lado de *Garoto* ou de *Casal embaixo do guarda-sol*, podemos perceber que são reproduções muito maiores do que pessoas na vida real.
- Já a proporção se dá ao comparar o tamanho de diversos detalhes da obra entre si. Por exemplo, sabemos que Gerardo Feldstein estilizou as proporções de sua obra *Veleiro* ao compararmos o tamanho do braço da figura com o resto do próprio corpo.

p. 45

BNCC em destaque

- Ao entrar em contato com o retrato, compreendendo suas funcionalidades como linguagem, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG103** e **EM13LGG105**. Ao fazer isso, por meio da relação com elementos do cotidiano dos estudantes presentes nas plataformas digitais, como é o caso das *selfies*, contemplam-se também a Competência Geral 5 e a Competência Específica 7 e sua habilidade **EM13LGG702**.

- Assim como a paisagem e a natureza morta, o retrato e o autorretrato constituem um gênero de pintura. Sua linguagem e intencionalidade estão ligadas ao ato de registrar as características – físicas, afetivas, profissionais, históricas etc. – de uma pessoa. Ou seja, é um gênero relacionado à memória. Tanto o retrato quanto o autorretrato têm a função de nos fazer lembrar de determinada pessoa. Isso pode tanto estar ligado à política – como o ato de retratar um governante para atestar seu poder, por exemplo, Dom Pedro II – como ter um caráter afetivo.

p. 46 e 47

BNCC em destaque

- Ao se engajar no processo de releitura proposto na atividade extra, utilizando seus conhecimentos construídos sobre a linguagem do retrato, assim como ferramentas digitais, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 1, 3, 4 e 5. A Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301**, a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603** e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP01**, **EM13LP20** e **EM13LP35** também são contempladas, na medida em que os estudantes partem de sua própria produção para gerar uma análise crítica e compartilhá-la com o grupo.

- Após fazer com os estudantes a leitura da imagem ressaltando os detalhes apresentados na página **47**, passe para a pergunta que finaliza a seção, incentivando-os a refletir sobre quais símbolos poderiam ser utilizados para compor um retrato de um casal no mundo atual. Dessa forma, eles poderão perceber a capacidade de o retrato também representar os costumes e as formas de comportamento de uma época.

Mais atividades

- Se julgar pertinente, com base nas respostas dos estudantes, incentive-os a produzir uma fotografia de sua proposta de representação de um casamento atualmente, uma espécie de "casal Arnolfini da década de 2020". Nesse caso, combine com eles uma mídia para compartilharem o trabalho com a turma (por exemplo, determinado formato de arquivo para expor à turma em forma de *slide*, compartilhamento dos trabalhos em grupo em uma rede social, impressão na forma de cartaz etc.). Essa mídia deve ser definida coletivamente, levando em conta o perfil socioeconômico dos estudantes e os meios que eles têm disponíveis.
- Com a mídia definida, oriente-os a se organizarem em duplas ou pequenos grupos e a debater com a turma os símbolos e os detalhes que escolheram para representar sua obra.
- Finalize orientando-os a comparar seus trabalhos com a obra original e a refletir sobre a capacidade do retrato de representar o comportamento, a subjetividade e a cultura de um lugar e de uma época.
- Se julgar pertinente, proponha um aprofundamento do assunto por meio da linguagem das *selfies*, presente no cotidiano das culturas juvenis. Assim, eles poderão aprofundar suas reflexões sobre a relação entre autorretratos, narrativas e identidade.
- Em um primeiro momento, oriente os estudantes a anotar quais são as características que refletem sua personalidade e identidade. Em seguida, para cada elemento elencado, eles devem anotar com que símbolo imagético gostariam de representar essa característica. Por exemplo, um estudante pode citar uma bola de futebol para representar que gosta de esporte; outro, um adereço que contenha uma memória de sua família; outro, uma lembrança que represente a cidade onde nasceu; determinado gesto que represente sua personalidade mais extrovertida ou retraída; uma ferramenta que simbolize a profissão que pretende seguir em seu projeto de vida pessoal etc.
- Após essas anotações, eles devem, em casa, produzir uma *selfie* em que possam fazer uma representação de si mes-

MODERNA

mos junto a todos esses símbolos e elementos. Oriente-os a escolher os objetos, os gestos e o lugar em que a *selfie* será realizada de modo a conseguir apresentar todos os símbolos desejados, chamando a atenção deles para a importância de planejar o ângulo e o enquadramento corretos antes da captura da imagem.

- Além do quadro *O Casamento dos Arnolfini*, você pode pesquisar outros referenciais para mostrar aos estudantes, a fim de ajudá-los a ter ideias de símbolos para compor suas releituras. Uma possibilidade é o trabalho do fotógrafo Gregg Segal, que cria composições com as pessoas ao lado de objetos que marcam seu cotidiano. Por exemplo, em *Daily Bread*, ele fotografou crianças de diversas partes do mundo ao lado das comidas que costumam consumir ao longo de uma semana. Em *7 days of garbage*, fotografou famílias deitadas ao lado de todo lixo que produziram no decorrer desse mesmo período. O *site* oficial do artista está em inglês, mas você e os estudantes podem facilmente acessar as imagens dessas e de outras produções ao clicar na aba "Projects". Confira-o a seguir.

  Gregg Segal. Disponível em: <https://greggsegal.com/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

- Na aula seguinte, a exposição pode ser feita por meio da estratégia *Gallery Walk*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, com um momento de apreciação individual dos trabalhos dos colegas e, depois, um momento de exposição e debate coletivo. Como muitos podem encontrar dificuldades em imprimir suas imagens, você pode providenciar uma apresentação digital usando um computador ou projetor.
- No momento de exposição e debate coletivos, oriente os estudantes a apontar os símbolos escolhidos e a explicar o que quiseram representar com eles. Incentive-os a compartilhar suas sugestões e críticas construtivas para o aperfeiçoamento do trabalho de todos.

Montando seu acervo

- Para conferir análises detalhadas de importantes obras da história das Artes visuais, consulte o livro a seguir.

  GOMBRICH, Ernst H. *A história da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

- É possível que muitos estudantes estejam familiarizados com a linguagem dos *vlogs* nas plataformas digitais. Nesse sentido, apresentar vídeos e alguns canais sobre Arte pode ajudar a torná-los mais engajados. Confira dois exemplos a seguir.
  - Casal Arnolfini – o chocante retrato de Jan Van Eyck | TOP100Arte #18 | VEDA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hIA1Qs4BJEk>. Acesso em: 13 jul. 2020.
  - Canal Vivieuvi. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCxIruXzvzmLkaH-a-QGnnKQ>. Acesso em: 13 jul. 2020.

p. 48

BNCC em destaque

- A atividade proposta na seção "Você em ação" possibilita aos estudantes se apropriarem da linguagem do retrato e da fotopintura, refletindo sobre a relação destas com a memória. Desse modo, ela favorece o desenvolvimento das Competências Gerais 3 e 4 e da Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG103**, **EM13LGG104** e **EM13LGG105**.

- Ao abordar a série de pinturas *Nuptias,* de Rosângela Rennó, pesquise e mostre aos estudantes algumas das imagens dessa série para ampliar o vocabulário criativo deles para a atividade da seção "Você em ação". As obras dessa série são bem diferentes entre si e cada uma possui formas de interferência e reimaginação diferentes. Nessa série, há obras com referências à Arte moderna e a temas oníricos, como *mangás*, cultura *pop* e demais exemplos das culturas juvenis, que podem despertar o interesse dos estudantes e engajá-los na atividade. As imagens dessa série podem ser conferidas no *link* a seguir.

  Rosângela Rennó. Disponível em: <http://www.rosangelarenno.com.br/obras/exibir/70/1>. Acesso em: 13 jul. 2020.

- Na seção "Você em ação", antes de fazer uma cópia da fotografia escolhida, oriente os estudantes a pedir a permissão de uso dela, caso apareçam nela outras pessoas além deles mesmos. Alerte-os sobre a importância do direito de uso de imagem.
- Após procurar no acervo fotográfico da família, escolher uma fotografia que lhe remeta a uma boa lembrança, conseguir as devidas autorizações e fotocopiá-la, os estudantes devem iniciar o processo de interferências. Nesse sentido, eles podem mudar as roupas utilizadas pelas personagens, introduzir elementos oníricos, mudar o contexto da imagem etc. Para isso, podem usar técnicas variadas, como desenhar ou pintar sobre a imagem, fazer a colagem de figuras ou objetos de materiais diversos, bordar etc.
- Após terminarem suas obras, eles devem fixar as imagens em um suporte espesso (como papel paraná ou tampa de caixa de sapatos), criar molduras em papelão e pintá-las (com guache, látex com pigmento ou cola colorida). Essa moldura deve ser aplicada sobre as imagens, fixando na parte de trás delas um barbante preso com fita adesiva para prender o retrato à parede.
- Por último, incentive os estudantes a apresentar os trabalhos para os colegas, discorrendo sobre o que aprenderam com essa prática. Nesse momento, aproveite para incentivá-los a fazer suas autoavaliações, percebendo o desenvolvimento de seus conhecimentos no decorrer do capítulo.

4. UM CORPO PADRONIZADO?

p. 49 e 50

BNCC em destaque

- A competência condutora desse capítulo é a Competência Específica 1, que trata da compreensão de práticas culturais corporais a fim de mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos em diferentes campos de atuação. Dessa forma, os estudantes, entre outras aprendizagens, aprimoram as habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102** e **EM13LGG103**, pois analisam processos de produção e circulação de discursos midiáticos da indústria cultural e suas ideologias.
- As análises, reflexões e discussões propostas sobre a padronização corporal imposta pela indústria cultural pretendem

MODELO

desenvolver nos estudantes a Competência Específica 3, que trata do uso de diferentes linguagens para exercer protagonismo e autoria, de forma crítica, tanto na vida pessoal quanto no âmbito coletivo. Com isso, eles aprimoram as habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303**.

- As discussões propostas sobre as imposições de padrões de beleza por parte da indústria cultural visam desenvolver nos estudantes a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP27**, que discorre sobre o engajamento na busca por soluções de problemas que envolvem a sociedade.
- A discussão proposta na página **49** pode levar os estudantes a desenvolver as Competências Gerais 8, 9 e 10, pois aborda o autoconhecimento e o autocuidado, além de exercitar a empatia, o respeito e a solidariedade para com o outro.
- Os assuntos tratados ao longo do capítulo dialogam com o Tema Contemporâneo Transversal **Saúde**, pois em diversos momentos os estudantes são convidados a refletir sobre comportamento, identidade e saúde corporal no processo de busca pela beleza.

Montando seu acervo

- Na obra abaixo, jovens autores discutem a discriminação estética, que muitas vezes não é percebida em ambientes escolares, de trabalho e na vida social. As experiências são protagonizadas por jovens entre 20 e 35 anos de idade e podem servir de exemplo e inspiração para os estudantes, contribuindo assim para o andamento das aulas.

  FERRARI, Ana Paula (org.). *Beleza à venda*: autoestima não tem preço. Brasília: Thesaurus, 2008.

- Para se aprofundar mais no assunto sobre a relação entre beleza e identidade feminina, a jornalista Naomi Wolf mostra em seu livro que o estímulo ao culto da beleza é fruto do sistema de patriarcado como controle para evitar que ideais feministas de emancipação intelectual, sexual e econômica, conquistados a partir dos anos 1970, sejam cumpridos.

  WOLF, Naomi. *O mito da beleza*: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

- Como os assuntos tratados fazem referência ao corpo e às atitudes que temos em relação a ele – tanto as benéficas quanto as que podem ser prejudiciais –, cuide para que nenhum estudante se sinta constrangido ou desconfortável em relação a isso durante a abordagem do conteúdo. Você pode conscientizá-los sobre a importância de discutir esses problemas a fim de evitar transtornos maiores, além de contribuir para que os discursos que promovem ideias de "corpos perfeitos" e "corpos ideais" não sejam disseminados na sociedade.
- Ao ler com os estudantes a introdução do capítulo, peça-lhes que exponham suas experiências sobre o assunto: se já viram propagandas de produtos – principalmente da moda, do esporte e de cosméticos – que supervalorizam a estética corporal, tanto em seus atributos físicos quanto em relação à gestualidade que confirma e insere os indivíduos em seus grupos de aceitação. Questione-os sobre como lidam com isso, o que pensam a respeito e como pensam que deve ser a postura das pessoas em relação a essa questão.
- Leve os estudantes a refletir sobre a indústria da moda, que sugere que um corpo magro e bem-definido à mostra não constrange, bem diferente se a mesma situação envolver um corpo "fora desses padrões". Aponte, por exemplo, o fato de peças justas, com decotes e transparência supervalorizarem determinados corpos e disseminarem uma ideia de padronização. A partir desse debate, traga como ponto de reflexão a gordofobia, e como as campanhas contribuem para colocar indivíduos com esse perfil corporal à margem. Comente que tal discriminação ocorre tanto em campanhas como em piadas entre amigos. Mencione, ainda, as buscas por tratamentos para emagrecimento como forma de aceitação social.
- Ao iniciar o assunto da página **50**, pergunte aos estudantes se já se depararam com algum movimento social que questiona esse comportamento da indústria cultural sobre a padronização do corpo: "Qual?"; "Como funciona?"; "O que acharam desse movimento?"; "Quais foram os benefícios alcançados?". Se possível, faça outros questionamentos, de acordo com os apontamentos que eles fizerem.
- Após a leitura do trecho de notícia apresentado, se possível, leia-a na íntegra com os estudantes e mostre a eles a imagem do *outdoor* e demais anúncios da campanha em questão. Leve a turma a refletir e a se posicionar sobre as estratégias usadas pelo anunciante para propagar a ideia de corpo ideal – o magro. A modelo escolhida para a imagem do anúncio e a frase "*Are you beach body ready*?" são uma combinação que sugere esse corpo idealizado para determinada situação – estar na praia de biquíni –, o que, de acordo com a campanha, só seria possível com o uso do produto anunciado. Em seguida, mostre aos estudantes a reação de grupos feministas a esse anúncio e comente que, com base em sua repercussão negativa, outras marcas – de produtos de higiene pessoal e de moda *plus size*, por exemplo – fizeram campanhas com uma identidade visual parecida, mas visando promover o *body positive* (imagem corporal positiva. Para isso, essas marcas usaram imagens de "corpos reais", ou seja, de diferentes biotipos (mulheres negras, gordas, tatuadas, altas, baixas, com celulite etc.). Se possível, apresente algumas dessas imagens aos estudantes. Aproveite para sondar o que eles acham de atitudes como essa e o que pensam sobre pessoas ou grupos que questionam certas imposições disfarçadas, não só em campanhas publicitárias, mas em outras ações que envolvem a sociedade. Mencione que as concepções que desenvolvemos sobre o corpo são culturais e que muitos desses discursos estão internalizados em nossas ações diárias, determinando nossas rotinas. Aprofunde o debate iniciado sobre a gordofobia, problematizando a necessidade de se evidenciar a categoria *plus size* na indústria da moda.

p. 51 e 52

BNCC em destaque

- As discussões propostas no tópico dessas páginas visam desenvolver nos estudantes a Competência Geral 8, pois procuram desconstruir as padronizações impostas pela indústria cultural e promover um debate a respeito do corpo na perspectiva cultural sobre a diversidade humana.
- As análises sobre a compreensão dos discursos que envolvem o próprio corpo levam os estudantes a desenvolver a Competência Específica 5, que trata dos processos de

MODERNA

produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, que expressam valores e identidades. Sendo assim, eles também aprimoram a habilidade **EM13LGG502** ao analisar preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais e se posicionando contrariamente a qualquer tipo de preconceito.

- A atividade complementar proposta a seguir pode levar os estudantes a desenvolver a Competência Específica 6, que aborda a apreciação artística com atribuição de significados com vistas à mobilização de conhecimentos para exercer protagonismo de maneira crítica. Dessa forma, eles também desenvolvem as habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.

- O tópico apresentado na página **51** pode ser abordado com a participação de professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente do professor de Sociologia, de modo que ele trabalhe os aspectos culturais que envolvem nossa concepção tanto de corpo quanto de beleza.
- Chame a atenção para cada tipo de corpo representado nas imagens da página **51**. Se possível, peça aos estudantes que os descrevam. Aponte não apenas as características físicas, mas também as roupas e acessórios que essas pessoas estão usando, os gestos e as poses, e leve-os a compreender, com isso, que outros fatores que também influenciam e determinam a forma com que lidamos com nosso corpo.

Mais atividades

- Apresente à turma a obra *Manual*, de Pawel Kuczynski (1976-). Outra opção é os próprios estudantes se mobilizarem para pesquisar a obra na internet. Com uma reprodução dela em mãos, eles devem apreciá-la, descrevê-la, apontar a cena protagonizada e a personagem, as cores usadas e o que mais chamar a atenção. Em seguida, proponha algumas questões para serem respondidas oralmente, como: "Qual é a crítica realizada pelo artista?"; "Quais são os elementos da obra que indicam essa crítica?"; "Em que tal expectativa interfere nas práticas corporais dessa jovem?"; "Quais elementos na imagem comprovam a 'fetichização' do corpo feminino?".
- Se possível, o professor do componente curricular de Arte pode participar aprofundando a abordagem da obra e seu autor. Kuczynski faz críticas contundentes, relacionando elementos diferentes e conflitantes. Ao criar sensações de estranhamento em suas imagens, ele induz o espectador a pensar sobre o assunto. O discurso em *Manual* é criado usando apenas alguns elementos: os sapatos são excessivamente grandes para a menina; são de salto alto, peças de vestuário adulto, muitas vezes associadas à sensualidade; e o manual de instruções nas mãos dela cobrindo todo seu rosto, o que anula sua identidade e formata a menina às regras para usar os sapatos de salto. O manual, assim como fazem as propagandas de revistas, impõe a ela ideais de corpo e comportamento que tenta seguir, mesmo sendo incapaz disso. Assim, Kuczynski expõe aspectos negativos da sociedade de consumo de várias maneiras, incluindo em suas composições temas como meio ambiente, moda, cultura virtual e política, ganhando visibilidade e destaque nas redes sociais.

p. 53

BNCC em destaque

- A análise de campanhas publicitárias proposta na seção "Você em ação" recupera e aprofunda conceitos e situações que favorecem o desenvolvimento da Competência Específica 1, que aborda a compreensão do funcionamento das linguagens e práticas culturais para ampliar a participação social e para continuar aprendendo. Sendo assim, ao analisar processos de produção e circulação de discursos, visões de mundo, preconceitos, ideologias e o funcionamento das linguagens, além de utilizar as linguagens em sua produção, eles aprimoram as habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103, EM13LGG104** e **EM13LGG105**.
- Por meio do debate e da produção e apresentação de um cartaz, os estudantes aprimoram a Competência Específica 3, que aborda o uso de linguagens para exercer protagonismo e autoria. Com ela, são aprimoradas também as habilidades **EM13LGG301** e **EM13LGG303**.
- Caso a pesquisa proposta na seção "Você em ação" seja feita em mídias digitais, além da Competência Geral 5, que trata do uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 7, que versa sobre as práticas de linguagens do universo digital, e as habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG704**.
- A pesquisa de informações também contempla as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP30** e **EM13LP32**. Já com as análises das campanhas, os estudantes aprimoram a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP44** e, com a produção dos cartazes, desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP15**.

- Na seção "Você em ação", instrua os estudantes, dentro das possibilidades, a pesquisar em ambientes digitais, por ser uma forma mais ágil e dinâmica. Caso não seja possível, eles podem procurar as campanhas em jornais e revistas impressos. Verifique a melhor forma de evitar imagens repetidas – uma sugestão é fazer uma lista para as equipes preencherem com as descrições das imagens selecionadas (título, marca, produto). Enfatize a importância de, além das imagens, eles buscarem as informações apontadas, sempre prezando pela veracidade delas. Oriente-os a apresentar as fontes pesquisadas, pois dessa forma eles aprendem a creditar as informações de terceiros. Determine com a turma como será a apresentação desses dados. Promova um debate entre os estudantes de cada grupo, seguindo como roteiro as questões apresentadas. Sinalize que essa conversa será útil para enriquecer as apresentações que serão feitas posteriormente.
- Diga aos estudantes que é importante, antes da produção do cartaz, fazer um esboço dele: em que posição ficará cada imagem, se serão utilizadas setas ou balões para as indicações e se nos textos será empregada uma variedade mais descontraída ou mais formal da língua. Enfatize a importância da visualidade do cartaz, por isso eles devem explorar os recursos imagéticos e as cores. Caso seja possível, transforme essa atividade em uma postagem no *site* ou *blog* da escola para divulgar não só o aprendizado dos estudantes, mas a forma como a indústria cultural age propagando a padronização dos corpos.

MODERNA

Os filtros da beleza

Etapa 1 [p. 54-55]

- Ao pesquisar sobre a história dos padrões de beleza no Brasil, buscando compreender a realidade atual e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 1.
- O processo de criação de um *vlog* e produção de vídeos trabalha aspectos da Competência Geral 4, assim como da Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG302**. Isso ocorre na medida em que os estudantes usam diferentes linguagens para transmitir uma visão crítica a respeito dos padrões de beleza atuais, expressando, produzindo e partilhando informações de maneira ética, criativa e responsável.
- No desenvolvimento deste projeto, os estudantes fazem uso de Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) tanto para pesquisar quanto para produzir e divulgar em ambientes digitais, de forma criativa e significativa, os conteúdos produzidos coletivamente. Dessa maneira, eles desenvolvem a Competência Geral 5, bem como a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701**, **EM13LGG703** e **EM13LGG704**.
- Os estudantes contemplam aspectos da Competência Geral 8 ao refletir acerca dos padrões de beleza difundidos pela mídia e ao buscar soluções para que as pessoas não se sintam desconfortáveis com o próprio corpo, uma vez que lhes dá a oportunidade de se conhecer e de se apreciar, compreendendo-se na diversidade humana e, portanto, cuidando de sua saúde emocional.
- Ao criticar os padrões de beleza impostos e propor às pessoas que busquem prezar pela autoestima, valorizando a diversidade de indivíduos sem preconceitos de qualquer natureza, os estudantes exercitam a empatia e, consequentemente, desenvolvem a Competência Geral 9.
- A Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP33** é desenvolvida por meio da realização do grupo focal, em que os estudantes devem utilizar instrumentos de coleta de dados e informações e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos.
- O desenvolvimento deste projeto contempla a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102**, **EM13LGG103** e **EM13LGG105**, pois leva os estudantes a mobilizar diferentes linguagens e práticas culturais na produção de discursos a ser difundidos em mídias digitais, ampliando as possibilidades de interpretação da realidade.
- A produção de um roteiro e a gravação de um *vlog*, utilizando *softwares* de edição de vídeos para a divulgação de conhecimento e resultados de pesquisas sobre um assunto de interesse geral, contempla as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP34** e **EM13LP45**.

- Este projeto contribui para a cultura da paz, uma vez que promove reflexões sobre padrões de beleza, as quais podem desenvolver entre os estudantes o respeito mútuo e o combate a práticas de *bullying*. Sempre que oportuno, promova trocas de ideias, conversas, debates, procurando dar voz aos estudantes para que no processo também possa haver contribuições pertinentes.
- Sugerimos o total de 9 aulas para a realização deste projeto. Porém, 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.
- Recomendamos que, antes do início do projeto, os professores envolvidos façam um planejamento a fim de organizar as atribuições de cada um. Esse planejamento pode abranger orientação dos grupos quanto à realização das pesquisas e desenvolvimento de conteúdos, inclusive em atividades em contraturno. Assim, é essencial que os professores acompanhem o andamento dos trabalhos, avaliando aspectos individuais e coletivos da aprendizagem ao longo do desenvolvimento do projeto.
- Durante o planejamento inicial, os professores devem analisar a viabilidade do uso de ferramentas tecnológicas necessárias à realização deste projeto. Dessa maneira, é importante que os professores envolvidos leiam as orientações deste **Suplemento para o professor** e avaliem a disponibilidade – por parte da escola e/ou dos estudantes – dos recursos descritos a seguir: celular ou câmera de vídeo, acesso à internet, e aplicativos ou *softwares* de edição de vídeos. Se houver grupos em que nenhum dos integrantes possua os materiais necessários à execução deste projeto, verifiquem com os demais grupos a possibilidade de compartilhar os equipamentos.
- Ao iniciar com estudantes a etapa **1**, leia o texto introdutório da página **54**. Em seguida, promova um debate inicial sobre o tema usando a estratégia *Fishbowl*, por meio da qual um grupo com quatro ou cinco estudantes participa da discussão enquanto o restante da turma observa. Os estudantes que discutem devem formar um círculo menor, no centro, e os demais formam um círculo maior ao redor. No círculo menor, deve haver uma cadeira vazia; assim, quando um estudante do círculo maior quiser se manifestar, deve se sentar na cadeira vazia, e um dos participantes deve sair desse círculo (menor) e sentar-se no círculo maior, deixando sempre uma cadeira vazia no círculo do debate.
- Ao fazer a mediação do debate, busque enriquecer o tema com novos questionamentos, como: "Quais elementos do corpo fazem parte do padrão de beleza?"; "Quem são os principais responsáveis por estabelecer esses padrões?"; "Que problemas esse tipo de padrão pode causar?"; "De modo geral, esses padrões costumam acompanhar as características físicas predominantes de algum grupo social?"; "Quem costuma sofrer maior pressão dos padrões de beleza, mulheres ou homens?". Incentive a participação de todos, procurando criar um ambiente respeitoso entre os estudantes.
- Caso julgue conveniente, o tópico "Entendendo o tema" é um momento propício para trabalhar a estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Para isso, os estudantes devem ler o texto em casa anotando dúvidas e percepções, a fim de que possam discuti-las em sala por meio das questões do boxe "Roda de conversa".
- Para trabalhar as questões do boxe "Roda de conversa", sugerimos a estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico

EXPOSIÇÃO

"Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Comente com os estudantes que apenas recentemente o debate em torno do preconceito contra pessoas gordas passou a receber maior atenção midiática e que é preciso ampliar o diálogo sobre o tema para combater esse problema. Muitas vezes, comportamentos discriminatórios em relação à obesidade se disfarçam de preocupação com a saúde dessas pessoas. No entanto, a aparência física de alguém não determina seu estado de saúde, ou seja, é impossível julgar se alguém é ou não saudável apenas olhando para a pessoa. Diferentes estudos revelam que, grande parte das pessoas com sobrepeso ou mesmo obesas, não apresentam problemas de saúde. Apenas exames laboratoriais são capazes de detectá-los com exatidão, como os que medem as taxas de colesterol ou triglicerídeos. Dessa maneira, sobrepeso não é necessariamente sinal de doença, assim como magreza não é sinal de saúde. Por fim, comentários preconceituosos sobre o corpo de outra pessoa podem ter efeitos negativos sobre o bem-estar dela, pois contribuem para diminuir sua autoestima, tornando-a mais suscetível a desenvolver problemas emocionais.

- As respostas às perguntas do boxe "Roda de conversa" são apresentadas a seguir.

1. Segundo o texto, uma das maiores dificuldades é ter de se preocupar por serem tachadas de doentes.

2. A medicina é retratada como excludente e estigmatizante ao considerar a obesidade uma doença. Resposta pessoal. Incentive o compartilhamento de experiências pessoais que possam estar ligadas à relação entre obesidade e doença.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes expressem as próprias experiências sobre o assunto, bem como respeitem os problemas enfrentados por outras pessoas. Caso algum estudante relate já ter sofrido discriminação por não se encaixar plenamente nos padrões de beleza, comente que a maior parte das pessoas não se encaixa nesses padrões, sendo assim, é importante estarmos abertos a falar sobre isso, sermos empáticos e nos solidarizarmos com aqueles que se sentem excluídos. A busca por se enquadrar em determinado padrão de beleza pode causar graves problemas, como depressão, transtornos alimentares, distúrbios de imagem e crises de ansiedade. Ressalte que determinados padrões são impossíveis de ser atingidos, uma vez que até mesmo modelos profissionais têm suas fotografias retocadas em programas de edição de imagem. Assim, devemos todos olhar para nossos corpos com carinho e nos aceitar como somos, percebendo que autoestima é essencial para nos cuidarmos melhor, termos uma vida de fato saudável, sermos mais confiantes e realizarmos aquilo que desejamos, independentemente se nosso corpo está ou não de acordo com padrões definidos por outras pessoas.

- No tópico "Hora de se informar", permita aos grupos avaliar com quais temas mais se identificam, para que possam pesquisá-los. Se julgar pertinente, comente com os estudantes as informações a seguir sobre as pesquisas de cada grupo.
  - Grupo 1: pode analisar representações artísticas e campanhas publicitárias de outros períodos, bem como a influência de padrões de beleza internacionais na mídia brasileira.
  - Grupo 2: deve pesquisar os padrões de beleza masculinos e femininos, como homens e mulheres são atingidos por eles e qual desses dois grupos sofre maior pressão para estar de acordo com esses padrões, buscando identificar também os motivos das possíveis diferenças entre esses gêneros.
  - Grupo 3: deve procurar compreender, com base na própria pesquisa, como e por que a mídia, as redes sociais e a publicidade influenciam na criação de padrões de beleza.
  - Grupo 4: deve investigar o abismo que separa a indústria criada em torno da busca por um ideal de beleza e a conquista de uma vida saudável, em especial no que se refere à saúde mental.
  - Grupo 5: deve reunir um grupo de pessoas para debater o assunto e levantar pautas relacionadas ao comportamento juvenil e a padrões de beleza, a fim de contribuir para enriquecer os *vlogs*.
- Comente com os estudantes que a pesquisa qualitativa prioriza a coleta de informações sobre um tema, tendo como suporte pontos de vista, impressões e opiniões de outras pessoas. Assim, o objetivo desse método é aprofundar um assunto com base no que as pessoas pensam e nas razões que as levam a pensar dessa maneira, analisando seus discursos, experiências e narrativas com o intuito de compreender o que estrutura determinada prática cultural ou ideologia, por exemplo. Sendo assim, ressalte que, ao criar um grupo focal, é importante que ele seja composto de uma diversidade de pessoas; no caso desse estudo, diversos tipos físicos contribuem para que diferentes perspectivas sejam avaliadas, enriquecendo o debate. Esclareça que todas as pessoas devem ser ouvidas com atenção e respeito, promovendo encontros em que os membros do grupo focal se sintam confortáveis para se expressar.
- Sugira aos estudantes que avaliem qual a melhor forma de registrar as respostas obtidas pelo grupo focal. É possível registrar por escrito as ideias apresentadas durante as discussões, assim como gravar vídeos ou áudios. Comente que essa decisão deve ser tomada antes do início dos debates, e que todos os membros devem estar cientes da maneira como o registro será feito. Esses dados podem ser editados antes de ser apresentados aos demais estudantes, a fim de sintetizar as principais questões debatidas. Porém, é importante que, finalizado esse processo, eles sejam primeiro avaliados por todos os participantes do grupo focal, os quais devem estar de acordo com sua divulgação.
- É importante orientar os estudantes nas pesquisas acerca dos padrões de beleza, pois eles podem se deparar com experiências variadas, não só relacionadas a obesidade ou esqualidez. Os professores dos diferentes componentes envolvidos no projeto devem ficar atentos à possibilidade de surgir uma gama de complexos e questões relacionadas à autoestima dos estudantes e devem se preparar para lidar com questões ligadas a *bullying*, distúrbios de imagem, transtornos alimentares, entre outros, sempre prezando pela saúde física e mental dos estudantes e combatendo qualquer tipo de preconceito.

Montando seu acervo

- O livro a seguir é um estudo relevante sobre diversos aspectos relacionados à beleza em nosso país, como as transformações pelas quais esse conceito passou e as relações da história e cultura com os padrões de beleza brasileiros.

REPRODUÇÃO

Por ser um estudo com uma linguagem acessível, pode ser apresentado aos estudantes como forma de complementar e embasar suas pequisas.

SANT'ANNA, Denise B. de. *História da beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.

UNIDADE 2 A construção da identidade e as práticas corporais

A competência condutora desta unidade é a **Competência Específica 5**, nela favorecida por meio de uma proposta de pesquisa a respeito de danças em países lusófonos e da reflexão sobre a relação entre tempo e gestualidade.

5. REPORTAGEM

No capítulo 5, a discussão sobre línguas isoladas e como elas podem se tornar extintas contribui para reflexões sobre o conhecimento historicamente construído e para a compreensão da realidade em que vivemos, favorecendo assim o trabalho com a **Competência Geral 1**.

Análise [p. 62]

A leitura e a análise do texto de Luiz Romero permitem explorar o Tema contemporâneo transversal **Multiculturalismo**, ao tratar de línguas de diversos povos e suas características, valorizando assim a diversidade e o respeito a diferentes culturas.

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01

1. O autor do texto deixa claro que a finalidade de sua reportagem é alertar para a rapidez com que a morte de línguas vem acontecendo nas últimas quatro décadas e para a perda — não só linguística mas também cultural e antropológica — que a extinção das línguas representa para a humanidade.

2. O autor começa por mencionar um fato específico: os tofas, pequena tribo siberiana nômade, estão esquecendo o seu mito de origem porque sua língua está morrendo. Somente após ter mencionado esse fato curioso é que o autor passa a discorrer, ao longo da reportagem, sobre o fenômeno da extinção das línguas e suas consequências.

- Após citar a afirmação de Leanne Hilton, professora da Universidade da Califórnia especialista em revitalização linguística, segundo a qual "A morte de um idioma começa com um trauma", o autor da reportagem introduz a explicação oferecida por ela: "Pode acontecer pela perda de território ou por mudanças forçadas à cultura tradicional". Na sequência, ele informa que o povo tofa passou por essas duas experiências traumáticas. Isso explicaria por que o idioma tofalar está morrendo: originalmente nômades, os tofas foram forçados a se fixar em um mesmo território depois da revolução comunista russa, com a população sendo obrigada, nas décadas seguintes, a abandonar o xamanismo e as vestimentas tradicionais e a mandar as crianças para a escola.

3. Dado que o objetivo dessa reportagem é alertar para a rapidez com que a morte de línguas vem acontecendo nas últimas quatro décadas e para a perda que essas mortes representam para a humanidade, o texto deve trazer informações sobre línguas específicas que estão correndo o risco de extinção. Deve trazer também dados numéricos relativos a línguas que já morreram e àquelas que estão ameaçadas.

a) O autor recorre a dois livros: *When Languages Die* ("Quando línguas morrem"), escrito pelo linguista David Harrison, e *Empires of the Word* ("Impérios da palavra"), escrito pelo linguista britânico Nicholas Ostler. Recorre também aos dados do *Ethnologue*, "o maior catálogo de línguas do planeta".

b) Luiz Romero se refere à existência, na língua tofalar, de uma série de palavras para descrever as renas. Menciona dois exemplos: *döngür*, que significa "rena macho domesticada com 2 ou 3 anos na primeira temporada de acasalamento" e *chary*, "macho de cinco anos, castrado e montável".

c) Os exemplos oferecidos no texto nos levam a constatar que, na cultura do povo tofa, que vive cercado de renas há séculos e depende delas para se movimentar, alimentar e vestir, é necessário fazer distinções muito específicas entre elas: o estágio em que as renas se encontram com relação à possibilidade de reprodução, o fato de serem domesticadas ou não, enfim, os diferentes aspectos que dizem respeito à relação dos tofas com esses animais. Nesse sentido, a proliferação de termos com um uso tão específico para as necessidades desse povo ilustra a forte relação entre língua e cultura.

4. Segundo Romero, embora o fenômeno possa ser considerado normal, o que preocupa, atualmente, é a rapidez com que muitas línguas estão morrendo. Com base nos dados que levantou, ele menciona que, enquanto 630 línguas, dentre todas aquelas conhecidas, desapareceram no decorrer da história da humanidade, cerca de 140 delas deixaram de existir somente nas últimas quatro décadas, o que mostra uma preocupante aceleração do processo de extinção de línguas.

a) O autor identifica o **nivelamento cultural** como o maior prejuízo associado à morte das línguas. Além das particularidades fonológicas, morfológicas ou sintáticas associadas aos sistemas das línguas já extintas ou que estão morrendo, que contribuem para a diversidade do patrimônio linguístico da humanidade, desaparecem também traços culturais como músicas, ditados e piadas, que estão intimamente associados às particularidades de cada língua. Além disso, constitui perda inestimável a morte de mitologias inteiras de povos muitas vezes ágrafos que, por não terem acesso à escrita, dependem da transmissão oral. Ainda que tais narrativas possam ser traduzidas, as traduções não carregariam a função social original dessas histórias.

b) O autor recorre ao termo "pelada", que usamos em português como definição de "partida amadora de futebol jogada entre amigos em um campo improvisado", para exemplificar a perda de palavras que funcionam como ferramentas de sobrevivência.

5. O texto da reportagem informa que as línguas faladas em território brasileiro são 229, o que coloca o país na 12ª posição no *ranking*.

a) Luiz Romero faz referência a duas categorias: o grupo das línguas trazidas por imigrantes (13) e o das línguas faladas pelas populações indígenas autóctones (216).

REPRODUÇÃO PROIBIDA

b) Segundo a reportagem, a história das línguas indígenas no Brasil é a história da devastação cultural causada pela colonização portuguesa. Como evidência para sustentar essa afirmação, o autor menciona que, antes da chegada dos portugueses, 1.300 línguas eram faladas em território brasileiro, a maioria das quais acabaram sendo exterminadas juntamente com os seus falantes, principalmente nas regiões próximas ao oceano.

c) Segundo a publicação *Ethnologue*, 57 dos 216 idiomas indígenas ali catalogados "pararam de ser transmitidos entre gerações, 99 são falados apenas por anciões e estão morrendo, enquanto 22 foram extintos nas últimas décadas e são irrecuperáveis". Conclui-se, portanto, que o panorama é devastador: "mais da metade dos idiomas falados no Brasil morreram ou estão prestes a silenciar".

6. Segundo o texto, as línguas xavante e caiabi oferecem exemplos preciosos para os estudos linguísticos.

a) Os exemplos correspondem ao nível sintático de análise linguística, porque é a sintaxe que se ocupa do estudo da ordem das palavras e das relações que se estabelecem entre elas nos enunciados das línguas.

b) "Não fosse por essas línguas, cientistas poderiam nem suspeitar que idiomas assim fossem possíveis. Especulariam, falsamente, que essas ordenações não seriam nem entendidas pelo cérebro humano".

c) Nessas línguas, a ordem canônica dos termos nas orações é Objeto-Sujeito-Verbo: "Rato gato persegue". Em português e em muitos outros idiomas conhecidos, a ordem canônica é Sujeito-Verbo-Objeto: "Gato persegue rato". Os exemplos dessa outra possibilidade de ordenação dos termos são preciosos porque fornecem evidência das diferentes possibilidades de produção e processamento da linguagem pelo cérebro humano.

7. O autor apresenta, inicialmente, informações sobre o país onde cada uma das quatro línguas é falada e sobre o risco de extinção a elas associado ("quase extinta" e "ameaçada"). Essas informações são seguidas pela menção a alguma característica linguística que pode ser vista como peculiaridade gramatical de cada língua.

a) Resposta pessoal. Imagina-se que os estudantes escolherão o exemplo da língua yupik, relativo à longa extensão das palavras dessa língua, como o ilustrado pela palavra de 30 letras *tuntussuqatarniksaitengqiggtuq*, que significa "ele que não havia dito de novo que iria caçar renas".

b) O autor provavelmente quis chamar a atenção para o triste fato de que milhares de línguas devem sumir ao longo deste século, algumas com características únicas, o que representa grande perda para o patrimônio linguístico da humanidade.

Contexto discursivo [p. 64]

Sugerimos que seja proposta uma atividade específica para ajudar os estudantes a refletirem sobre **a importância das imagens e entrevistas nas reportagens televisivas**.

Divida a turma em grupos. Cada grupo ficará encarregado de gravar e transcrever o texto de uma das reportagens principais apresentadas em um dos telejornais das redes de televisão aberta. Defina qual grupo deverá acompanhar cada um dos telejornais, para evitar que mais de um grupo escolha a mesma reportagem e transcreva o mesmo texto. Deixe claro para os grupos que as eventuais entrevistas dentro da reportagem não deverão ser transcritas.

Quando as transcrições ficarem prontas, peça aos grupos que troquem os textos entre si. Em seguida, oriente os estudantes a lerem os textos recebidos analisando os seguintes aspectos:

- Eles conseguem identificar qual fato foi abordado na reportagem?
- As informações apresentadas sobre esse fato, no texto, são suficientes para informar os telespectadores a respeito do assunto abordado?
- Há algum tipo de problema na articulação do texto? Ele apresenta, por exemplo, passagens pouco claras ou que pressupõem algo que não foi dito para ser compreendido?

Concluída a análise, converse com os estudantes sobre os aspectos observados. Promova uma discussão sobre a diferença entre as transcrições e as matérias originalmente apresentadas nos telejornais. Peça-lhes que reflitam sobre a importância das imagens e das entrevistas para construir o texto dessas reportagens.

Espera-se, como resultado dessa atividade, que os estudantes concluam que, no caso das reportagens televisivas, o texto funciona quase como uma "moldura" para as entrevistas e imagens, escolhidas pelo seu caráter informativo. Sem elas, a compreensão do texto transcrito das reportagens escolhidas torna-se mais difícil, porque ele carece de um conjunto de informações contido no material que o acompanhava originalmente.

Fatos do mundo real: produção de reportagem [p. 70]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP11**, **EM13LP15**, **EM13LP29**, **EM13LP32**, **EM13LP45**

No momento de avaliar os textos, é importante observar se os estudantes foram capazes de traçar o perfil dos dependentes de telas e definir qual seria a diferença, por exemplo, entre um uso intenso de *smartphones*, *tablets* ou *videogames*, característico de jovens, e a incapacidade de viver sem esse tipo de aparelho.

Com relação à estrutura da reportagem, leve em consideração se, além da objetividade esperada nesse gênero discursivo, os estudantes fizeram uso da iconografia solicitada nas instruções. É bom lembrar que, dada a natureza do tema da reportagem, admite-se uma certa informalidade da linguagem, uma vez que o público leitor será constituído por familiares dos estudantes da escola.

Outro aspecto a ser analisado é se o conjunto título/subtítulo é capaz de cumprir sua função de despertar o interesse do leitor para a reportagem.

Esta atividade permite desenvolver o Pensamento computacional, ao exigir que os alunos leiam textos, reflitam, selecionem e escolham imagens, tomem decisões como incluir ou não relatos, ordenem as informações e escrevam e revisem o texto. Para cada etapa, há procedimentos a serem definidos, como a forma de reproduzir as imagens, por exemplo, ou de apresentar o texto. A revisão final da reportagem implica o estabelecimento de regras que definam o que pode/deve estar no texto e o que deve ser necessariamente substituído.

PROVA

Universo digital: criação de reportagem multimidiática [p. 72]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG703**, **EM13LGG704**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP11**, **EM13LP15**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP29**, **EM13LP32**, **EM13LP43**, **EM13LP45**

Em artigo do *site* Rede de Jornalistas Internacionais, há orientações básicas sobre uma boa reportagem multimidiática. A leitura desse texto pode auxiliar você no momento de orientar o trabalho dos estudantes. "Elementos de uma boa reportagem multimídia". O *link* está disponível em: <https://ijnet.org/pt-br/story/elementos-de-uma-boa-reportagem-multim%C3%ADdia>, acesso em: 15 jun. 2020.

Sugerimos que esse trabalho seja realizado em conjunto com o professor de inglês, porque muitos dos vídeos e informações sobre a criação de línguas artificiais estão nessa língua e uma abordagem interdisciplinar ajudará os estudantes a aumentarem o alcance da pesquisa que farão.

No *site Hipermidia*, há algumas reportagens multimídia que foram premiadas. Se julgar interessante, escolha algumas delas para exibir aos estudantes, disponíveis em: <http://hipermidia.unisc.br/portal/producao-e-reconhecimento-5-reportagens-multimidia-premiadas/>, acesso em: 15 jun. 2020.

Alguns *sites* permitem a criação de contas gratuitas para divulgação de textos. O *Medium Brasil* oferece algumas possibilidades de utilização de diferentes linguagens em um mesmo texto. Talvez seja uma opção para a publicação das reportagens produzidas pelos estudantes. Você pode acessar o *link* disponível em: <https://medium.com/brasil>, acesso em: 15 jun. 2020.

Uma pesquisa na internet com os termos "línguas artificiais" e *conlangs* (*constructed languages* — "línguas construídas", em português) trará muitos resultados sobre a criação de línguas com finalidades específicas. Caso os estudantes tenham dificuldades para lidar com o tema da reportagem, um bom ponto de partida é o verbete "Língua artificial", da Wikipédia (disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_artificial>, acesso em: 15 jun. 2020).

Também há reportagens em revistas de divulgação científica que podem ser úteis, como "Nove idiomas fictícios que você pode aprender" (disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/cultura/9-idiomas-ficticios-que-voce-pode-aprender/>, acesso em: 15 jun. 2020).

Outra fonte de material é o YouTube. Lá é possível encontrar vídeos, em inglês, sobre esse assunto (acessos em: 15 jun. 2020), tais como:

- *Credit as: ConLanger (How to Create a Language)*

Os especialistas responsáveis pela criação de algumas das línguas artificiais que os estudantes terão de pesquisar explicam como construíram diferentes línguas para o Cinema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0knxW76bDuI>.

- *J.R.R. Tolkien Reads (A Poem In Elvish)*

Áudio do escritor J. R. R. Tolkien declamando um poema no idioma élfico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UOZPWpUAX0U>.

- *Learn To Speak Elvish In 8 Minutes | Basics of Sindarin*

Tutorial para aprender élfico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DT-xR-R9VkU>.

- *Star Trek Klingon Hamlet taH pagh taHbe' (To be or not to be)*

O monólogo de Hamlet, protagonista da peça homônima de Shakespeare, em Klingon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CiRMGYQfXrs&t=31s>.

No momento de avaliar o resultado desse trabalho, observe se os estudantes foram capazes de controlar as características do gênero **reportagem**, mesmo fazendo uso de diferentes linguagens. Avalie a pertinência do material agregado ao texto (vídeos, áudios, imagens, infográficos etc.): eles contribuem para complementar as informações necessárias sobre o assunto abordado ou promovem a dispersão do foco do texto? Quando os estudantes forem realizar a escolha das melhores reportagens multimidiáticas, ajude-os a definir critérios prévios de análise e avaliação. Assim, a seleção a ser feita será mais objetiva e coerente.

Nesta atividade, os alunos terão a oportunidade de desenvolver o Pensamento computacional, não só por exercitar todas as habilidades mencionadas nos comentários da atividade anterior, mas também por precisarem identificar as línguas mencionadas na proposta, reconhecer alguns padrões para poderem abordá-los na reportagem e assim por diante.

6. O PORTUGUÊS NO MUNDO

Neste capítulo, são favorecidas as **Competências Gerais 1**, por meio da valorização do conhecimento historicamente construído; **2**, por meio da oferta de atividades que provocam a curiosidade intelectual dos estudantes e o uso da linguagem própria da ciência para resolver problemas; **3**, por meio da valorização das manifestações artísticas e culturais dos países lusófonos; **4**, por meio de atividades que permitem aos estudantes utilizar diferentes linguagens e conhecimentos para se expressar e produzir sentidos; e **7**, por meio de atividades que promovem a reflexão e o debate a fim de levar a um posicionamento ético.

Análise [p. 75]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**, **EM13LGG202**, **EM13LGG203**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**, **EM13LGG402**.

EM13LP01, **EM13LP10**, **EM13LP12**

1. Embora não esteja explicitado no texto, pode-se inferir, dos comentários feitos no primeiro parágrafo, que Agualusa está se referindo à ideia de que os falantes de português, não importa de qual país sejam, deveriam reconhecer a língua portuguesa falada em outros países da comunidade lusófona e isso não acontece. Como o conceito de *lusofonia* faz referência ao conjunto de países que têm o português como língua oficial ou dominante, compreende-se o espanto de portugueses que, ao visitarem Angola, constatem que há significativas diferenças entre sua língua portuguesa e aquela dos angolanos.

EM MODERNA

2. Afirmar que "a língua portuguesa não está sozinha" significa que ela não é a única língua oficial nesses territórios.

3. a) Espera-se que os estudantes descubram que são línguas "cooficiais" nos municípios onde são faladas.

b) Provavelmente os estudantes concluíram que as línguas indígenas nomeadas por Agualusa são "oficiais" em todo o território brasileiro, o que não corresponde à realidade. Na verdade, a afirmação feita no texto não precisa ter essa interpretação, já que o autor informa que "**no** Brasil" essas línguas são oficiais. Caso ele tivesse dito que elas eram línguas oficiais "**do** Brasil", aí sim a conclusão deveria necessariamente ser a de que foram reconhecidas para todo o território nacional.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes incluam, no trecho reescrito, a informação de que diferentes municípios brasileiros aprovaram leis para tornar cada uma das línguas indígenas faladas em seu território "cooficiais". Uma possibilidade seria: "No Brasil, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente foram reconhecidas como línguas oficiais nos municípios em que são faladas".

d) Resposta pessoal.

4. No terceiro parágrafo, o autor afirma que o português é visto como uma ameaça a outras línguas e lembra que "já foi língua de extermínio".

a) De acordo com o autor, "no Brasil, [...] em cinco séculos se perderam muitas centenas de idiomas indígenas". Alguns deles, como destaca Agualusa, totalmente originais, sem parentesco com qualquer outra língua. Por isso, a imagem do extermínio linguístico pode ser usada nesse contexto e, infelizmente, a língua exterminadora das outras foi o português.

b) Do ponto de vista linguístico, é fundamental que a diversidade seja mantida, porque cada língua que existe é parte do patrimônio linguístico universal. Além disso, a língua é fator de identidade e parte integrante da cultura de um povo. É por essa razão que as comunidades linguísticas que veem sua sobrevivência ameaçada pelo predomínio do português precisam lutar para não perder sua identidade.

5. Espera-se que os estudantes concluam que o predomínio do português, em Angola, representa sim uma ameaça à identidade linguística, porque, como explica José Eduardo Agualusa, o país já teve uma quantidade muito maior de falantes de uma de suas línguas originais, o quimbundo. Quando constata que, antes da independência, o português era falado por um percentual baixíssimo de angolanos (no máximo 5%) e que agora "mais de metade dos jovens e crianças já só fala a nossa língua", o autor traz os argumentos para concluir que essa situação parece ilustrar um caso de enraizamento bem-sucedido de um idioma colonial. Isso, em sua perspectiva, representa um grande retrocesso.

a) Na reportagem sobre as línguas em extinção, tomamos contato com informações, por exemplo, que explicam de que modo o tofalar (língua materna do povo tofa) praticamente desapareceu quando seus falantes, originalmente nômades, foram obrigados, depois da revolução soviética, a fixar-se em um território e a enviar seus filhos para uma escola onde só se podia falar russo. Outras imposições culturais também aconteceram. Esse exemplo só confirma o que se observou ao longo da história da humanidade. Durante a expansão do Império Romano, a língua latina foi imposta a todos os territórios conquistados. Dada a fortíssima relação entre língua e cultura, obrigar um povo, derrotado, a adotar a língua dos vitoriosos significa impor uma submissão linguística e cultural que ameaça a própria identidade desse povo.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes sugiram, por exemplo, que as comunidades que desejem preservar seus idiomas nativos procurem meios de revigorá-los e divulgá-los de modo mais intenso. Uma ideia, por exemplo, pode ser extraída do próprio texto. Lá, Agualusa lembra que, no século XIX, havia jornais escritos inteiramente em quimbundo e que poemas, contos e artigos de opinião eram publicados, em outros periódicos, "nesta bela e sonora língua". Então, uma possibilidade de revigorar as línguas nativas é garantir que sejam utilizadas em textos de circulação ampla, porque isso fará com que atinjam um número maior de pessoas, o que pode despertar interesse em aprendê-las e contribuir para que permaneçam vivas entre seus falantes.

6. A imagem final da língua portuguesa feita por Agualusa é otimista. Segundo ele, sua língua "é a soma de todas as suas variantes", e por isso é "plural e democrática". Na visão do autor, foi depois do colapso do império lusitano, com a independência das várias colônias africanas, que o português se libertou.

Pesquisar para entender melhor [p. 81]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

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

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

EM13LP01, **EM13LP08**, **EM13LP10**, **EM13LP11**, **EM13LP20**, **EM13LP21**, **EM13LP34**, **EM13LP35**

O objetivo dessa atividade é fazer com que os estudantes tenham contato com elementos linguísticos e culturais que caracterizam o português falado e escrito em países lusófonos. Por meio dessa pesquisa, esperamos que eles reconheçam a riqueza do português usado no mundo e a influência de aspectos políticos, culturais, sociais e históricos na constituição de cada uma dessas variedades. Oriente os estudantes no momento de pesquisa e análise de textos e canções, reforçando a importância de identificarem as diferenças entre o português falado e escrito nesses países e o português brasileiro.

1ª etapa: Pesquisa de trechos representativos do português falado e escrito em países lusófonos

Caso os estudantes tenham dificuldade com as fontes de pesquisa, as indicações de *links* a seguir podem ser úteis. Disponíveis em: <https://www.guiademidia.com.br/jornais/africa.htm>; <https://www.geledes.org.br/10-obras-fundamentais-da-literatura-africana-de-lingua-portuguesa/>; <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/veja-8-autores-africanos-que-escrevem-em-portugues-e-suas-obras/>; <https://www.revistatransas.com/2017/09/17/brasil-e-africa-intertextos-poeticos-portugues/>; <https://www.africaeafricanidades.com.br/>. Acessos em: 15 jun. 2020.

2ª etapa: Seleção de canções para criação de *playlist* comentada

Caso deseje, indique o *link* a seguir para auxiliar os estudantes na pesquisa sobre compositores e músicos populares nos

países lusófonos. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/dez-cantoras-dos-palop-que-fazem-sucesso-na-europa/g-42869701>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Além desse *link*, eles também podem pesquisar informações sobre grandes nomes da música de cada país, como Cesária Évora (Cabo Verde), ou intérpretes/compositores contemporâneos de grande apelo para o público jovem, como Mayra Andrade, também cabo-verdiana. São muitas as possibilidades de pesquisa e seria interessante incentivá-los a explorar livremente o universo musical desses países.

3ª etapa: Seleção de poemas de autores lusófonos

Se achar conveniente, sugira alguns nomes de poetas cujos textos podem ser selecionados pelos estudantes: Tania Tomé e Luís Carlos Patraquim (Moçambique); Paula Tavares, Maria Alexandre Dáskalos e Ondjaki (Angola); Sophia de Mello Breyner Andresen e Gonçalo M. Tavares (Portugal); Manuela Margarido, Conceição Lima e Francisco José Tenreiro (São Tomé e Príncipe); Jorge Barbosa e Corsino Fortes (Cabo Verde); Helder Proença e Francisco Conduto de Pina (Guiné-Bissau); Jorge Barros Duarte e Fernando Sylvan (Timor Leste).

O *link* a seguir, de uma página que permite a busca de poemas pela língua materna em que foram produzidos e pela nacionalidade de seus autores, também pode ser útil para os estudantes. Disponível em: <https://www.lyrikline.org/pt/home/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Proposta de produção: evento multimídia Dia Mundial da Língua Portuguesa [p. 82]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**.

Competência Específica 2: **EM13LGG201**, **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**, **EM13LGG302**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**, **EM13LGG402**.

Competência Específica 6: **EM13LGG601**, **EM13LGG602**, **EM13LGG603**, **EM13LGG604**.

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

EM13LP01, **EM13LP08**, **EM13LP10**, **EM13LP11**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP20**, **EM13LP21**, **EM13LP32**, **EM13LP34**, **EM13LP35**, **EM13LP47**, **EM13LP53**

O objetivo dessa proposta é criar um contexto para que os estudantes aprofundem o conhecimento sobre o português falado e escrito em diferentes países lusófonos, ampliem seu repertório de referências sobre manifestações artístico-culturais em língua portuguesa e percebam a riqueza e a diversidade das várias culturas desses povos.

Além disso, pretendemos estimular a prática do trabalho colaborativo e permitir que os estudantes mobilizem diferentes recursos, habilidades e conhecimentos que os ajudem a aprender a pesquisar e avaliar, de modo crítico, ético, plural e responsável, informações sobre o português e sobre os processos identitários associados à língua. A proposta favorece, ainda, a produção de textos e conteúdo em diferentes mídias para serem compartilhados com diferentes interlocutores.

Por exigir todas essas habilidades, esta atividade permite também desenvolver o Pensamento computacional.

Oriente-os sobre a importância de organizarem cuidadosamente os momentos do evento em comemoração ao Dia Mundial da Língua Portuguesa de forma a garantir a todos os participantes uma experiência significativa de troca de conhecimento sobre as diferentes culturas lusófonas.

Sugira aos estudantes que assistam a alguns vídeos com escritores africanos. Recomendamos os *links* a seguir (acessos em: 16 jun. 2020), lembrando que há muitos outros disponíveis no YouTube.

- Mia Couto — escritor, poeta e biólogo moçambicano — fala sobre a língua portuguesa, a literatura e a vida em Moçambique (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=17&v=iQzUy7HQzel&feature=emb_logo>);
- entrevista em que Ondjaki — escritor, poeta, pintor, cinegrafista angolano — comenta a influência, na sua obra literária, das experiências em uma Luanda que começa a se reconstruir após a independência (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m6pck2H2mpk>);
- vídeo curto em que José Eduardo Agualusa — escritor angolano — comenta a importância da literatura para a aproximação das pessoas (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L9adZckstYg>).

7. O SER EM MOVIMENTO: O CORPO NAS ARTES DA CENA

p. 84

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 5, uma vez que são apresentadas diferentes concepções de corpo nas Artes da cena dos séculos XX e XXI. Além disso, ao realizar práticas de criação com base nessas concepções – percebendo diferentes aspectos sensíveis, identitários, políticos e críticos suscitados por elas –, os estudantes desenvolvem as habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG503** e as Competências Específicas 1 e 3. Por meio da leitura das imagens no decorrer do capítulo, a habilidade **EM13LGG502** também é desenvolvida.

- Por questões de padronização, nesta coleção usamos as palavras **ator** e **dançarino** como formas generalizantes em referência aos profissionais da atuação, inclusive atrizes e dançarinas. Porém, lembre os estudantes de que nessa profissão há muitas atrizes que marcaram a história mundial, como a francesa Sarah Bernhardt (1844-1923), a russa Olga Knipper (1868-1959) e a brasileira Maria Della Costa (1926-2015). No campo da Dança, alguns nomes de destaque são: as estadunidenses Isadora Duncan (1877-1927), Loïe Fuller (1862-1928) e Martha Graham (1894-1991), as alemãs Mary Wigman (1886-1973) e Pina Bausch (1940-2009), as brasileiras Ana Botafogo (1957-), Mercedes Baptista (1921-2014), Angel Vianna (1928-) e Deborah Colker (1960-). Desse modo, promova um debate de valorização do trabalho criativo das atrizes e dançarinas nas Artes da cena.
- Ao abordar a imagem com os estudantes, explique-lhes que o Grupo Galpão é especializado em práticas de Teatro

MODERNA

popular, em especial aquelas ligadas ao chamado Teatro de rua. Feito ao ar livre, esse tipo de encenação propõe uma forte relação entre os atores, o público e o espaço urbano, demandando dos intérpretes muita atenção e capacidade de improviso. Apesar de o espetáculo *Till, a saga de um herói torto* manter um espaço cênico frontal, muito próximo de um palco italiano convencional, é possível perceber nele algumas dessas características. Apresente aos estudantes os vídeos a seguir.

Till, a saga de um herói torto – Galpão 35 Anos BH (*teaser*). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3VORyhglOTQ>. Acesso em: 21 ago. 2020.

"Till, a saga de um herói torto" na 39ª Campanha de Popularização – BH!. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oEf9BxroTqA>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Grupo Galpão. "*Till, a saga de um herói torto*". Pro meu ventre você não volta! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pMWQc31UMTs>. Acesso em: 1º jul. 2020.

- Outro espetáculo do Grupo Galpão que marcou a história recente do Teatro brasileiro foi a encenação de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, dirigida por Gabriel Villela. Pesquise vídeos desse espetáculo para apresentar aos estudantes e, por meio dele, abordar elementos de musicalidade presentes na linguagem cênica.

Coletânea de áudios - faixa 17

- Outro aspecto da linguagem teatral que podemos abordar é o Teatro musical, que traz em sua estrutura a combinação entre Música, Dança e diálogos falados. Esses elementos são características comuns de muitas linguagens cênicas, inclusive aquelas empregadas pelo Grupo Galpão, cujos espetáculos conversam com a cultura e musicalidade popular. Para aprofundar essa forma teatral, trazemos na faixa 17 um importante exemplo histórico do Teatro musical no Brasil: a peça *Ópera do malandro* (1978), escrita por Chico Buarque (1944-).
- É importante frisar que o Teatro musical é formado por três componentes: a musicalidade, a interpretação teatral e o enredo. Desse modo, explique aos estudantes que uma peça musical consiste em uma forma de expressão artística teatral que se estende como linguagem para a televisão e o cinema.
- O Teatro musical tem suas origens na Opereta, um subgênero variante da Ópera, cujas melodias são mais populares, com uma presença maior de diálogos e cujas histórias tendem a ser mais vibrantes com o apoio de muitos números de dança.
- A estrutura cênica de um musical é baseada em uma narrativa que se apoia em composições musicais que acompanham o diálogo, podendo essas serem também o próprio diálogo.
- Abordada a definição do Teatro musical, antes do primeiro momento de escuta da faixa 17, explore com os estudantes as características da peça *Ópera do malandro*.
- A peça *Ópera do malandro* foi escrita por Chico Buarque, tomando como base a *Ópera dos mendigos* (1728), do dramaturgo inglês John Gay (1685-1732), e a *Ópera de três vinténs* (1928), do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956) e do compositor alemão Kurt Weill (1900-1950).
- A *Ópera do malandro* estreou no Teatro Ginástico, no Rio de Janeiro, em agosto de 1978. Seu elenco era formado por Ary Fontoura (1933-), Marieta Severo (1946-), Maria Alice Vergueiro (1935-2020) e Otávio Augusto (1945-), entre outros atores e atrizes.
- As músicas da peça foram compostas por Chico Buarque. O álbum com a trilha do musical foi lançado em 1979, com intérpretes como João Nogueira (1941-2000), Gal Costa (1945-), Moreira da Silva (1902-2000), Marlene (1922-2014), Alcione (1947-), Francis Hime (1939-), Zizi Possi (1956-) e os grupos MPB-4, A Cor do Som e Frenéticas.
- Após essa contextualização, promova a escuta da faixa 17, que apresenta um trecho da música *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque. Se possível, apresente a música na íntegra aos estudantes e disponibilize sua letra.
- Incentive-os a se concentrar na divisão da música em quatro estrofes, que se concretizam na peça em quatro cenas em torno da personagem Geni. Após a escuta, solicite aos estudantes que definam essa personagem e a relação que as demais personagens mantêm com ela.
- Explique-lhes que a personagem Geni é a travesti Genivaldo. Informe-os de que, ao apresentar a identidade sexual da personagem, é possível termos a dimensão da violência sofrida por ela dentro daquela cidade, tanto a moral quanto a física.
- Com base nessa abordagem, retome a escuta e peça aos estudantes que atentem à divisão da música e como ela remete efetivamente a quatro cenas dramáticas:
  - Na primeira cena, Geni é apresentada aos poucos, como sendo promíscua. É apresentada desde sua infância até o momento presente.
  - A segunda cena corresponde à chegada do Zepelim, algo grandioso e temeroso. Nesse momento a canção expressa um diálogo em que o invasor revela suas intenções para com a protagonista. No refrão, chame a atenção dos estudantes para o espanto dos cidadãos com o interesse do comandante do Zepelim por Geni.
  - Na terceira cena, muda-se o modo de tratamento à personagem: os moradores passam a implorar para que ela se sacrifique para salvar a cidade e seus moradores.
  - Na quarta e última cena, após se sacrificar e salvar a cidade, Geni é condenada a viver no submundo, voltando a ser tratada com o mesmo desprezo de antes.
- Após a escuta e a problematização da letra dentro da estrutura do roteiro do musical, questione os estudantes sobre a compreensão que tiveram a respeito da capacidade narrativa da música na construção dessas cenas. Pergunte em quais momentos perceberam as principais cenas, os conflitos entre a personagem central e seus antagonistas, assim como o papel de marginalidade da personagem.

Mais atividades

- Aproveite a questão apresentada na página para promover uma atividade prática inicial, de modo que, ao compreender e desenvolver as potencialidades do corpo como linguagem, os estudantes possam trabalhar a Competência Geral 4, a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG104** e a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501**

MANUAL DO PROFESSOR

e **EM13LGG503**. Para isso, organize-os em grupos para que possam elencar formas de agir com o corpo, compreendendo gestos (acenar para alguém ou estender a mão para cumprimentar), atividades (diferentes maneiras de empurrar, puxar, abrir etc.) e movimentos (sentar-se, levantar-se, caminhar, pular etc.). Oriente-os a fazer isso sem falar, para que encontrem novas formas de se comunicar para além do uso da palavra.

- Em seguida, oriente os estudantes a selecionar ao menos seis exemplos entre aqueles que elencaram e a organizá-los em uma sequência repetível. Eles devem repetir essa sequência várias vezes incessantemente, sem interrupções entre o início e o fim. Durante esse processo – como forma de fazê-los ter um contato inicial com alguns elementos das Artes da cena –, oriente-os a variar os ritmos (acelerando, desacelerando ou incluindo pausas no movimento) e as formas (repetindo-as com movimentos ora muito grandes, ora muito pequenos, ora de maneira retilínea, ora de maneira sinuosa, por exemplo). Se sentir necessidade, ponha uma música para que o estímulo sonoro ajude os estudantes a se concentrar nessa etapa da atividade.
- Para que não se limitem apenas a gestos das mãos e do rosto e para que possam encontrar outras possibilidades expressivas, dê orientações como: "Continuem exatamente tudo o que estão fazendo, mas agora só a caixa torácica se mexe"; "Sem interromper o movimento, continuem sua sequência, porém agora o foco da ação é o quadril"; "Agora evidenciem o movimento dos pés" etc. Para não quebrar o fluxo e a concentração, faça indicações sem interromper os movimentos dos estudantes, e oriente-os a ouvir a música sem parar o que estão fazendo.
- Oriente os grupos a organizar os movimentos, as ações e os ritmos encontrados em uma nova sequência repetível e a apresentá-la à turma para debate. Eles devem anotar o que perceberam e, se possível, as apresentações devem ser gravadas, para que possam assistir a elas posteriormente e perceber seu desenvolvimento ao longo do capítulo.
- Se possível, faça essa atividade em um lugar amplo e arejado, como a quadra da escola. Para evitar lesões, também é recomendável propor exercícios de alongamento e aquecimento muscular antes de iniciar a atividade. Procure o professor de Educação Física para auxiliá-lo na elaboração dessa preparação. Esses cuidados devem ser tomados em todas as atividades que demandarem exercício físico, como as outras deste capítulo. Também proponha adaptações para estudantes com limitações ou deficiências físicas.

Montando seu acervo

- Para ampliar seu referencial a respeito das discussões sobre corpo nas Artes da cena contemporâneas e de seus reflexos na filosofia, antropologia, neurociência e semiótica, recomendamos o seguinte artigo.

  MARINIS, Marco de. Corpo e corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. *Revista Brasileira de estudos da presença*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbep/v2n1/2237-2660-rbep-2-01-00042.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

p. 85

- Para que os estudantes possam ampliar seu referencial e ter melhores condições de se apropriar dos debates propostos na página, sugerimos que realize uma atividade fruitiva com a turma. Para isso, recomendamos que você aplique a estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Pesquise e selecione vídeos de obras de grupos teatrais brasileiros para que os estudantes possam assistir a eles em casa, anotando suas percepções, e debater na aula seguinte o que perceberam. Sugerimos que escolha grupos que priorizem a investigação criativa dos elementos da atuação, de modo que a análise dos estudantes possa focar nesse elemento da linguagem. Entre os grupos com esse foco que você pode selecionar, sugerimos: Grupo Galpão, de Belo Horizonte (MG); Clowns de Shakespeare, de Natal (RN); Lume Teatro, de Campinas (SP); Grupo O Poste, de Recife (PE); Grupo Teatro Imaginário Maracangalha, de Campo Grande (MS); Grupo Nós de Teatro e Núcleo Ás de Paus, de Londrina (PR).
- Caso haja na turma estudantes com problemas de acesso à internet e, portanto, tenham dificuldades de assistir em casa aos vídeos que você selecionou, use uma abordagem diferente, exibindo-os em sala. Nesse caso, recomendamos a estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, orientando os estudantes a anotar rapidamente o que percebem enquanto assistem aos vídeos selecionados. Para um direcionamento maior com relação ao conteúdo apresentado, oriente-os a prestar atenção ao modo como os atores e atrizes organizam suas ações, seus movimentos e suas relações com o espaço e demais intérpretes. Em seguida, com base no que anotaram, passe para o debate que abre a página.
- O questionamento sobre se a atuação seria uma arte (e sobre quais seriam os seus elementos constitutivos) foi uma constante de muitos debates em torno do fazer teatral no início do século XX. Um dos textos mais influentes na época e que sintetizou muitas dessas questões foi o artigo "O ator e a supermarionete" (1910), do diretor britânico Edward Gordon Craig (1872-1966). Nesse texto, Craig afirma, dentre outras coisas, que o ator não poderia ser considerado um criador e que, para poder renovar o teatro daquele tempo, seria necessário descobrir (ou redescobrir) os elementos constitutivos que formariam seu trabalho, tornando-o, enfim, um ser criativo. Alguns trechos desse texto podem ser selecionados para serem lidos e problematizados junto com os estudantes, contextualizando esse debate histórico e aprofundando o questionamento que introduz o tópico abordado nessa página. Você pode conferir uma tradução recente a seguir.

  CRAIG, Edward Gordon. O ator e a supermarionete (versão integral). Tradução de Almir Ribeiro. *Sala Preta*, v. 12, n. 1, p. 101-124, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57551/60596>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- Para debater a questão apresentada, divida a turma em pequenos grupos, seguindo a estratégia *Think-Pair-Share,* descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Em seguida, promova uma leitura conjunta dos trechos que você selecionou do texto de Craig, discutindo-o com os estudantes. Incentive-os a compartilhar suas intepretações sobre os trechos lidos para, nesse processo, rever, reformular e aprimorar suas respostas anteriores. Após esse debate, passe à contextualização histórica.
- Comente com os estudantes que, na passagem do século XIX para o XX, debates em torno de como renovar a arte

ESPECÍFICA

teatral – debruçando-se também sobre as questões da encenação e da atuação e não apenas da dramaturgia textual – apareciam no trabalho de artistas de diversos países. Além de Craig, na Inglaterra, podemos citar as investigações dos grupos Théâtre Libre, de André Antoine, e Vieux Colombier, de Jacques Copeau, na França; as teorias de Adolphe Appia, na Suíça; e a Companhia dos Meininger, que percorria a Europa com seus espetáculos. O Brasil costuma ficar deslocado desse contexto, uma vez que nessa época o Teatro nacional ainda era caracterizado pelas comédias de costumes e pelos Teatros de revista, porém algumas discussões similares ocorriam no trabalho de alguns artistas, como o ator carioca Procópio Ferreira. É nesse contexto de ebulição do Teatro mundial que surge o trabalho de Constantin Stanislávski como um catalisador de muitas dessas questões, buscando estruturar elementos objetivos para pesquisar e aprimorar a arte da atuação.

- Ao abordar o boxe informativo, comente que Stanislávski orientava os atores a se perguntarem como agiriam na vida pessoal se estivessem nas situações que apresentadas na peça. Assim, o ator partiria de si mesmo – sua identidade, suas memórias, suas vontades – para, paulatinamente, detalhar, repetir e estruturar seu trabalho e se aproximar da personagem representada. Somente quando as ações físicas estavam bem incorporadas, as palavras do texto eram incluídas. Além disso, para Stanislávski, as ações físicas também auxiliam na relação entre o sentimento e sua expressão. Ele as denominou ações físicas, mas disse também que poderiam ser chamadas de ações psicofísicas. Segundo ele, o ator nunca deveria começar pelo sentimento, pois nossos sentimentos não dependem exclusivamente da nossa vontade, e tentar "forçar uma emoção" em cena seria um ato de violência para consigo. Porém, ao centrar nas ações físicas, as emoções nasceriam por si mesmas, surgindo da situação e da subjetividade do ator no momento em que as executa. Nessa quebra do dualismo entre mente e corpo, Stanislávski valorizava muito a ideia de um trabalho do ator sobre si mesmo, não apenas com relação à sua capacitação profissional, mas também à sua evolução ética como ser humano.

Montando seu acervo

- Para compreender como se dava a formação de atores antes das pesquisas de Stanislávski, além de analisar o impacto das formulações teóricas e práticas dele e de outros artistas da cena contemporânea abordadas neste capítulo, sugerimos que confira o trabalho de Odette Aslan. O livro também analisa as diferenças entre a atuação no Teatro, no Cinema, no Rádio e na Televisão.

  ASLAN, Odette. *O ator no século XX*: evolução da técnica, problema da ética. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- Stanislávski era um artista conhecido por uma profunda autocrítica e vontade incansável de pesquisa, revisando e transformando constantemente os elementos de seu sistema por toda a vida. Por isso, sua obra é vasta, com diversos elementos teóricos e práticos. Para se aprofundar sobre o assunto, sugerimos o seguinte trabalho da pesquisadora Elena Vássina e Aimar Labaki.

  VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. *Stanislávski*: vida, obra e Sistema. Rio de Janeiro: Funarte, 2015.

- Para compreender diferentes elementos do trabalho de Stanislávski, percebendo como eles se aplicam na encenação, também sugerimos conferir o trabalho de Maria Knebel (1898-1985). Discípula de Stanislávski, Knebel foi a primeira mulher a se tornar diretora teatral na União Soviética e uma das principais pedagogas teatrais na Rússia do século XX.

  KNEBEL, Maria. *Análise-ação*: práticas das ideias teatrais de Stanislávski. São Paulo: Editora 34, 2016.

p. 86

BNCC em destaque

- Ao incentivar os estudantes a debater e exemplificar a relação entre pesquisa e criação artística – tanto partindo da sua vivência na escola quanto valorizando conhecimentos construídos historicamente –, o debate inicial da página possibilita o desenvolvimento das Competências Gerais 1 e 4.

- Para que os estudantes se apropriem melhor das propostas e do contexto de renovação das práticas abordadas na página, recomendamos que você utilize a estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Oriente os estudantes a pesquisar as obras de ao menos três dos artistas citados na página, buscando identificar suas semelhanças e diferenças. Se possível, oriente-os também a selecionar imagens de suas obras para que possam ler e identificar suas propostas cênicas. Na aula seguinte, proponha um momento de exposição e debate sobre os artistas e obras pesquisadas, se possível com o compartilhamento das imagens. Durante esse processo, ressalte a importância da ideia de pedagogia e pesquisa dentro dos artistas desse contexto histórico, conduzindo a discussão para o questionamento que abre a página.
- Um referencial que você pode tomar como base para se aprofundar no assunto e selecionar materiais para apresentar aos estudantes sobre esse contexto de renovação mundial do Teatro – e também suas consequências éticas, sociais, políticas, filosóficas e, sobretudo, pedagógicas – é o vídeo *Os Estúdios de Arte do Teatro de Moscou*: a formação da pedagogia teatral, uma entrevista com o professor e pesquisador Camilo Scandolara feita pela escritora Paula Autran. Nessa entrevista, o professor Scandolara enfatiza como, no início do século XX, uma renovação da linguagem teatral passou primeiro por uma renovação de sua pedagogia e métodos de pesquisa. Se julgar pertinente, selecione trechos da entrevista para debater com os estudantes.

  Os Estúdios de Arte do Teatro de Moscou: a formação da pedagogia teatral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G26VF6tzrcA>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- Os conceitos de Século XX Teatral e de Nova teatrologia foram concebidos pelo teatrólogo italiano Marco de Marinis para dar conta dos processos de ruptura que ocorreram no Teatro no século passado. Segundo o pesquisador, o período não coincide com o século XX cronológico, e possui dois marcos iniciais que datam ainda do século anterior: a fundação do Théâtre Libre de André Antoine, em 1887, na França, e do Teatro de Arte de Moscou de Stanislávski, em 1898, na Rússia. Seus marcos finais também são dois: a dissolução do Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski, em 1984, e a morte de Julian Beck, diretor do grupo estadunidense Living Theatre, em 1985.

MOBILIA

- Ao abordar o boxe informativo, informe que a concepção de diretor-pedagogo também é de Marco de Marinis. Para que os estudantes possam compreender a importância do conceito, explique a eles que um diretor-pedagogo é aquele que se diferencia de um diretor-demiurgo. Enquanto este último controla todos os aspectos da encenação, o diretor-pedagogo a constrói em um processo de pesquisa, aprendizado e experimentação junto com os atores, dramaturgos, cenógrafos e demais profissionais. Assim, a peça não se torna resultado de uma ideia definida *a priori*, mas um testemunho da cooperação, experimentação e investigação de diferentes pessoas em busca do conhecimento de algo novo.
- Explique aos estudantes que os estúdios teatrais foram lugares de experimentação e ensino de novas formas de atuação e direção. No caso da imagem dessa página, comente que se trata do espetáculo *A princesa Turandot*, em que foram investigados elementos da *Commedia dell'Arte* italiana, do Teatro popular e da linguagem do palhaço. Essa peça foi a última e mais célebre obra de Evguêni Vakhtângov, um dos diretores-pedagogos mais importantes do início do século XX e discípulo de Stanislávski. Diga que a importância da obra deve ser entendida em seu contexto histórico: a União Soviética ainda não havia se recuperado da Primeira Guerra Mundial e da Guerra Civil Russa, e a população sofria com o racionamento de alimentos. Por isso, o tom festivo e onírico do espetáculo, além de seu apelo à ideia de fraternidade, causou um impacto emocional muito grande no público moscovita. Os intérpretes iniciavam a peça vestindo roupas de gala e recebendo o público amistosamente. Em seguida, transformavam-se em suas personagens, usando apenas alguns tecidos coloridos improvisados, instigando a imaginação dos espectadores. São exemplos dessa abordagem a personagem Timur, que usava um cachecol para representar a barba; e da personagem Calaf, que usava uma simples toalha para representar um rico turbante. Alguns intérpretes, quando não estavam em cena, também se misturavam à plateia para comentar as ações dos colegas e interagir com o público. Tudo no espetáculo tinha ares de festa, com sentimentos de comunhão e brincadeira, que eram típicos dos espetáculos de Vakhtângov. Se possível, pesquise imagens relacionadas a esse espetáculo para debatê-lo com os estudantes. Confira a seguir informações para trabalhar essa obra com a turma.

Montando seu acervo

- Para melhor compreensão do que foi o Século XX Teatral e o conceito de diretores-pedagogos, confira o seguinte artigo, de Marco de Marinis.

  MARINIS, Marco de. Nova teatrologia e *Performance studies*: questões para um diálogo. *Repertório Teatro & Dança*, Salvador, ano 13, n. 15, 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5216>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- Para mais informações sobre *A princesa Turandot*, de Vakhtângov, sugerimos os seguintes trabalhos dos professores Camilo Scandolara e Adriane Maciel Gomes.

  GOMES, Adriane Maciel. *A princesa Turandot de Vakhtângov*: a renovação dos princípios da *Commedia Dell'Arte* no Teatro moderno russo. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-02022010-151940/publico/ADRIANE_MACIEL_GOMES.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

  SCANDOLARA, Camilo. *Os estúdios do Teatro de Arte de Moscou e a formação da pedagogia teatral do século XX*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Unicamp, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285042/1/Scandolara_Camilo_M.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

p. 87

BNCC em destaque

- Ao compreenderem elementos da linguagem da atuação, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 1 e a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG103**. Ao fazerem isso por meio de um processo prático e criativo – atentando para o cuidado do corpo e de si –, também são contempladas as Competências Gerais 3, 4 e 8, a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301**, e a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG503**.

- As encenações de Jerzy Grotowski na companhia Teatro Laboratório foram expoentes do Teatro contemporâneo na década de 1960. Ele denominava o seu trabalho como **teatro pobre**, uma vez que utilizava poucos recursos tecnológicos, valorizando as ações de seus atores e suas atrizes. Isso porque, para ele, a única forma de competir com o Cinema e a Televisão seria se concentrando no elemento essencial da linguagem teatral: no caso, o encontro entre atores e espectadores. Essa ideia de encontro e relação entre pessoas perpassa vários elementos de sua obra, como: a maneira como organizava o espaço cênico, a forma como reconstruía textos tradicionais de seu país e também o modo como se apropriou das ações físicas de Stanislávski.
- Algumas das formulações de Grotowski sobre as ações físicas – e, com elas, a ideia de relação com o outro e com o espaço – podem auxiliar os estudantes a compreender o conceito. Explique-lhes que o artista diferenciava ações físicas de outros elementos das Artes da cena, como **gestos** e **movimentos**. Quando o que o ator faz não está justificado por uma intenção que o coloque em relação a algo ou alguém, não se trata de uma ação física, mas de um movimento ou uma atividade. Quando esse movimento implica somente o que ele chamava de "periferia do corpo" (mãos e rosto, por exemplo), sem engajar o corpo como um todo, trata-se de um gesto. Para Grotowski, a atuação se fortalece na medida em que cada movimento e gesto é convertido em ação física, ganhando um "porquê" e um "para quem" ou "contra quem".
- Após a explanação e o debate sobre o conceito de ação física, inicie a atividade proposta pela etapa **1** da seção "Você em ação", para que os estudantes possam explorá-la na prática. Oriente-os a, individualmente, escolher uma atividade cotidiana e repeti-la. Eles podem usar objetos disponíveis na sala, ou objetos imaginários, atentando ao máximo para os detalhes daquilo que executam.
- Enquanto repetem a atividade, oriente-os a dividi-la em várias etapas e gestos menores, detalhando-os o máximo possível. Nesse momento, incentive-os a variar ritmos e formas, como na atividade extra proposta anteriormente.

MANUAL DO PROFESSOR

Mais uma vez, evite interromper o trabalho dos estudantes com suas orientações, buscando fazê-las enquanto eles praticam.

- Quando sentir que os estudantes estão concentrados na prática, repetindo suas atividades e suas etapas de maneira precisa, variando ritmos e formas, incentive-os a buscar justificativas e relações para aquilo que fazem. Para isso, você pode fazer perguntas que disparem a imaginação dos estudantes, como: "Onde você está? É um lugar fechado ou aberto?"; "Quais são as pessoas e os objetos com os quais você se relaciona?"; "Por que você está fazendo isso?"; "Para quem você o faz?"; "Quem é você? É alguma personagem?"; "O que você está fazendo agora?" etc. As perguntas devem ser feitas enquanto eles agem e não devem ser respondidas com palavras, mas pela ação e pelo movimento.
- Enquanto criam esses detalhes e justificativas, incentive-os a adicionar novas ações e movimentos em sua investigação, elaborando uma pequena cena repetível com o que estão investigando. Em seguida, oriente os estudantes a, no próprio tempo, encontrar um fim para essa etapa do trabalho e fazer anotações. Nesse momento, ainda não é necessário que apresentem essas anotações à turma. Finalize a aula, orientando-os a retomar essa investigação em casa, ligando-a a alguma memória que queiram trabalhar em uma apresentação. Assim, devem realizar a etapa **2**, construindo uma cena teatral com base nessa memória e na experimentação que acabaram de realizar. Nessa etapa, podem incluir textos, figurinos e acessórios. A maneira como farão isso deve ficar à escolha de cada estudante, porém enfatize que eles devem priorizar as ações físicas com que farão isso. Se possível, dê ao menos duas semanas para os estudantes ensaiarem e comporem seus trabalhos em casa.
- Se possível, no dia das apresentações dos estudantes, grave-as para que depois eles possam revê-las e debatê-las. Durante o debate, incentive-os a fazer suas avaliações e autoavaliações, atentando a questões como: "As ações apresentadas eram claras para quem via?"; "Vocês conseguiram compor cenas com ações físicas ou apenas gestos e movimentos?"; "Vocês conseguiram estabelecer relações e justificativas para o que estavam fazendo, reagindo a elas?"; "Vocês conseguiram repetir suas ações de maneira precisa?".

Montando seu acervo

- Para se aprofundar no trabalho das ações físicas, confira os relatos de dois discípulos de ambos os artistas abordados nessa página: Vassíli Toporkov, no caso de Stanislávski; e Thomas Richards, no caso de Grotowski. Como se baseiam em relatos pessoais de ensaios, os livros a seguir possuem linguagem acessível, inclusive podem ser apresentados aos estudantes.

  RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

  TOPORKOV, Vassíli. *Stanislávski ensaia*: memórias. São Paulo: É Realizações, 2016.

p. 88

BNCC em destaque

- Os estudantes desenvolvem a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6 ao assistir aos vídeos indicados, uma vez que fruem e apreciam esteticamente as manifestações artísticas representadas.

- Em muitas de suas apresentações, Meyerhold privilegia a plasticidade e o ritmo das ações físicas dos atores, geralmente as compondo de maneira estilizada, fugindo de uma atuação realista. Para que os estudantes possam ter uma referência visual dessas pesquisas, apresente a eles vídeos de alguns espetáculos baseados em Meyerhold. Dentre as possibilidades, sugerimos *Dia desmanchado,* de Marcelo Bulgarelli, um ator gaúcho especializado na Biomecânica Teatral, que conta de maneira estilizada a história de um exterminador de insetos que, ao receber uma carta anunciando uma visita desejada, começa a se preparar e a imaginar como será. Também apresente trechos de *Meierhold,* da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, que conta um pouco da biografia e da poética do artista. Confira trechos de ambos os espetáculos nos *links* a seguir.

  DIA DESMANCHADO. Cia Teatro Torto (RS). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GMNEMRTu-_8>. Acesso em: 2 jul. 2020.

  TRAILER MEIERHOLD. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OKnD7KrW_XM>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- Em uma aula integrada com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente com o componente curricular Sociologia, explique aos estudantes que o taylorismo é uma teoria de organização do trabalho que procura maximizar a produção com o mínimo de esforço empregado. Apesar de ter nascido em sociedades capitalistas, suas teorias também foram muito aceitas pelo socialismo soviético, com o intuito inicial de otimizar a força de trabalho de modo a criar mais tempo livre aos operários. Do taylorismo, Meyerhold incorporou a importância do ritmo do movimento, vendo nele um elemento catalisador da eficácia das ações físicas realizadas; a ideia de economia de movimentos, eliminando movimentos considerados supérfluos e que não fossem eficientes para a conclusão da ação desejada; a importância de pausas regulares no trabalho, incluindo no trabalho dos ensaios, para o maior empenho dos trabalhadores nas tarefas realizadas. Se julgar pertinente, peça ao professor de Sociologia que aprofunde o conceito com os estudantes ou, então, solicite à turma uma pesquisa prévia sobre o assunto.

Mais atividades

- Além de mostrar os vídeos, para que os estudantes possam compreender melhor o papel dramatúrgico dos princípios corporais da Biomecânica, recomendamos uma atividade baseada em um dos princípios desse sistema de criação: o *otkaz*.
- Primeiro informe que a Biomecânica se tornou uma tradição teatral com vários princípios técnicos e artísticos, nos quais os artistas se especializam durante anos antes de se tornarem mestres. Por isso, enfatize que eles não exercitarão o *otkaz* em si, mas uma atividade baseada nesse princípio e adaptada para o contexto de uma aula no Ensino Médio. Além disso, o *otkaz* é apenas um entre muitos dos princípios presentes na Biomecânica.
- Segundo o *otkaz*, toda ação e todo movimento se iniciam por meio de sua direção oposta. É um elemento de prepara-

MANUAL DO PROFESSOR

ção que ajuda a fragmentar cada ação e movimento em partes menores de modo a detalhá-los ainda mais. Por isso, em um espaço amplo ou na própria sala com as carteiras afastadas, sugira aos estudantes que experimentem encontrar esses momentos de oposição do *otkaz* em várias atividades diferentes, por exemplo: o impulso para trás antes de correr para frente, o recuo da mão antes de esticá-la para apanhar uma flor, a flexão antes de se levantar etc. Incentive-os a encontrar e enfatizar esses momentos de preparação e oposição em cada atividade que fizerem.

- Nesse processo, os estudantes fragmentam atividades em movimentos cada vez menores, de modo a explorar os possíveis detalhes e elementos criativos presentes em cada um deles. Por meio disso, incentive-os a encontrar os potenciais plásticos e rítmicos desses novos detalhes. Por exemplo: um estudante pode pegar um impulso enorme para trás, dando a impressão de que percorrerá uma grande distância, mas, no final, andar apenas alguns passos; outro pode realizar um momento de preparação muito rápido, mas executar a ação muito lentamente, modelando o desenho e o ritmo de seu movimento durante esse processo; outro pode olhar para a direção oposta daquilo que pretende fazer, como que para verificar se não há ninguém lhe observando, e só então concretizar a ação; entre outras possibilidades. Incentive os estudantes a fragmentar seu trabalho cada vez mais, de modo a encontrar detalhes novos de intenção, ritmo e desenho de movimento.
- A partir dessa investigação, oriente-os a criar uma pequena sequência de ações com começo, meio e fim. Para isso, eles podem até mesmo retomar algum trecho pequeno da cena desenvolvida na prática da página **87**. O objetivo será o de entender como esses elementos plásticos e ritmos do movimento os ajudam a pensar dramaturgicamente a cena e como eles também revelam sentidos e intencionalidades para o espectador.
- Ao final da aula (ou na aula seguinte, caso verifique que o tempo disponível é insuficiente), oriente os estudantes a mostrar suas investigações aos colegas, debatendo sobre os elementos explorados. Nesse processo, problematize o título da página "O corpo é pensamento!" para que possam refletir sobre as possibilidades que os elementos corporais suscitam para a criação de sentidos para o espectador.

p. 89 e 90

BNCC em destaque

- Ao fazer a leitura de imagens e espetáculos de Pina Bausch, tanto para apreciá-los esteticamente quanto para analisar os processos de dominação abordados por ela, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 3, a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG602**.
- Ao entrar em contato com elementos da linguagem da Dança abordados na página **90**, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG103**.

- Explique aos estudantes que o trabalho de Pina Bausch se dá em um contexto histórico quando experimentações iniciadas pela Dança moderna no início do século passaram a ser radicalizadas, originando a Dança contemporânea. A própria Dança-Teatro se dá nesse sentido, nascendo com o trabalho de Kurt Joos – futuro mestre de Pina – na Dança moderna da década de 1920, e depois sendo radicalizada com o trabalho de Pina Bausch na Dança contemporânea da década de 1970 em diante.
- Quando a Dança moderna surgiu, havia um sentimento de contestação do modo de vida individualista na sociedade. Quando pioneiras como Isadora Duncan e Martha Graham passaram a renegar o balé clássico, elas também estavam levantando uma série de pautas sociais, como a defesa de uma relação mais saudável com o corpo e a natureza (expressa, por exemplo, no ato de Isadora Duncan dançar com pés descalços e ao ar livre) e a contestação do caráter elitista da Arte do começo do século, afastada da maior parte da população. Preceitos centrais do balé clássico passaram a ser contestados: se este último se baseava no virtuosismo de pés e pernas, a Dança moderna passou a incorporar movimentos e torções do tronco, engajando o corpo como um todo. Além disso, temas relacionados aos sentimentos e às angústias da vida cotidiana passaram a ser valorizados e incorporados às coreografias.
- Muitos desses elementos continuaram presentes até mesmo em expressões da Dança contemporânea. No caso de Pina, isso se expressa por temas relacionados a tensões entre homens e mulheres, à homofobia e às relações humanas.
- Apresente aos estudantes vídeos de espetáculos de dança para analisar os elementos apresentados na página **90**. Para isso, sugerimos os vídeos dos espetáculos *A Sagração da Primavera* e *Ifigênia em Tauris* coreografados por Pina Bausch. Apresente cada vídeo duas vezes: uma vez completo e outra com pausas para que os estudantes possam focar e perceber melhor detalhes das cenas mostradas. Enquanto assistem a eles, oriente-os a fazer anotações rápidas, seguindo a estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para depois debater o que perceberam com a turma.

Coletânea de áudios - faixa 18

- Antes da escuta dessa faixa, apresente aos estudantes algumas informações sobre a peça *A Sagração da Primavera*, da qual o trecho musical foi extraído.
- Foi composta por Igor Stravinsky (1882-1971) sob encomenda do diretor da companhia Ballets Russes, Serguei Diaghilev (1872-1929). A estreia da peça foi em 1913, em Paris, cercada de escândalo, em grande parte, devido à coreografia de Vaslav Nijinsky (1889-1950).
- Na coreografia de *A Sagração da Primavera*, os dançarinos golpeiam o solo com os pés, o que contraria as regras clássicas do balé, segundo as quais precisariam dar a impressão de "flutuar". Outro ponto inusitado da coreografia está no final, quando a eleita, até então imóvel, exterioriza com contorções seu terror diante da morte. A bailarina acelera seus movimentos até a convulsão final, quando gira sobre si mesma, em sacrifício, e cai morta em oferenda ao deus da primavera.
- Após a coreografia de Nijinsky, muitas releituras foram feitas dessa obra, como a da coreógrafa alemã Mary Wigman – uma grande expoente da Dança moderna –, assim como a reconstrução coreográfica feita pela historiadora da Dança Millicent Hodson e seu marido Kenneth Archer e dançada pelo Joffrey Ballet em 1987. Com relação a este último trabalho, trata-se de um notável esforço de arqueologia

MODELO

coreográfica reconstruindo completamente a criação de Nijinsky. Essa reconstrução pertence, atualmente, a muitas companhias de balé, inclusive o Balé do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, contratada para a comemoração dos 100 anos da estreia, em 2013. Muitos vídeos referentes aos trabalhos de Mary Wigman e de Millicent Hodson sobre *A Sagração da Primavera* podem ser encontrados *on-line*. Pesquise trechos dessas obras para apresentar aos estudantes, para que possam fruir e analisar as particularidades de cada uma dessas versões.

- Outra grande releitura de *A Sagração da Primavera* foi realizada por Maurice Béjart (1927-2007), em 1959. Tornando mais econômicos os recursos de cena, Béjart retirou a história do contexto regional russo. A coreografia sem adereços se concretizava por um elenco formado por bailarinos das mais diferentes etnias, transformando a história em um hino ao amor universal representado pela união profunda entre homem e mulher.
- Outra artista que fez uma releitura da peça foi Martha Graham (1894-1991), que a converteu em uma versão contemporânea do ritual da fertilidade. Sua coreografia era composta de movimentos vigorosos, alcançados por meio das técnicas de contração e relaxamento do corpo. Seus dançarinos vestiam sungas, tornozeleiras e munhequeiras pretas. A peça girava em torno da fragilidade feminina na sociedade patriarcal. Essa abordagem também é uma característica da coreografia de Pina Bausch (1940-2009) em sua adaptação de *A Sagração da Primavera*. Criada em 1975, no lugar da representação do rito na natureza, Bausch concentrou-se no terror do homem diante da morte. Os movimentos são violentos, evocando a força da chegada da primavera. Sua coreografia explora intensamente a sonoridade criada por Stravinsky.
- Nesse momento, após expor como os coreógrafos leram a obra e se apropriaram dela, promova com os estudantes um primeiro momento de escuta, solicitando a eles que se concentrem nos momentos de intensidade e de silêncios da música e que digam quais foram as sensações geradas. Promova um debate, pedindo que exemplifiquem essas sensações a partir dos sons.
- Outra possibilidade é fazer uma relação entre essa música e o Cinema, linguagem presente no cotidiano de muitos estudantes. Oriente-os a criar analogias com trilhas sonoras criadas para o Cinema e tentar descobrir com qual gênero de filme essa obra pode ser relacionada. Em quais cenas de filmes essa peça poderia ser utilizada? Por meio desses questionamentos, promova uma reflexão não só sobre as possibilidades de diálogo entre trilha musical e cena dramática, mas também sobre a capacidade que a Música tem de suscitar imagens, sensações, pensamentos, sensibilidades etc.
- Após esse momento de escuta e debate, explique aos estudantes que a obra musical de Stravinsky se caracteriza pelas inovações técnicas que ele desenvolve, principalmente em relação à quebra dos paradigmas rítmicos, melódicos e harmônicos da época, inserindo elementos que constituiriam posteriormente o atonalismo musical. Outro aspecto é o uso de figuras musicais que são repetidas de diferentes formas ao longo de uma composição ou seção de uma composição. Nessa técnica, as notas são removidas ou adicionadas a um motivo.
- Em *A Sagração da Primavera*, por exemplo, Stravinsky usou constantemente o **ostinato**, uma frase musical que é repetida persistentemente em uma mesma altura. A ideia repetida pode ser um padrão rítmico, parte de uma melodia ou uma melodia completa, por exemplo.
- A música clássica ocidental tem um sistema de notação musical em partituras. Esse sistema de escrita de música, tal como o conhecemos hoje, existe desde o século XVI e serve para indicar ao músico que vai interpretar a obra elementos como o ritmo, a velocidade, as notas a serem tocadas e os acordes da harmonia, ou seja, a partitura é o registro de como se deve executar corretamente a peça musical. Essa forma de orientação exige que o músico reproduza a música como ela foi criada por seu autor, deixando pouco espaço para alterações ou improvisações, que são muito comuns na música popular. Outro aspecto importante na música clássica são as orquestras, que são formadas por muitos músicos com instrumentos musicais de timbres e tonalidades variadas. Uma orquestra é composta por todas as famílias de instrumentos acústicos: as cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), as madeiras (flauta, oboé, clarinete, fagote etc.), os metais (trompete, trompa, trombone, tuba, saxofone) e a percussão (tímpano, gongo, xilofone etc.). Instrumentos como violão, piano e órgãos apenas eventualmente participam de uma orquestra.
- No segundo momento de escuta, solicite aos estudantes que relacionem as percepções que construíram nos momentos de silêncio e intensidade a movimentos corporais. Para incentivá-los a pensar como essas forças se relacionam, apresente a eles trechos da peça na releitura feita por Pina Bausch.

Montando seu acervo

- Para uma contextualização dos processos que deram origem à Dança moderna e à Dança contemporânea, entre os quais a Dança-Teatro da qual Pina Bausch se apropriou, confira os trabalhos a seguir.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco da. Contextualização da Dança-Teatro de Pina Bausch. *Cena em movimento*, Porto Alegre, n. 1, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cenamov/article/view/21603/12437>. Acesso em: 30 jun. 2020.

HOMANS, Jennifer. *Os Anjos de Apolo*: uma história do ballet. Lisboa: Edições 70, 2012.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

p. 91

BNCC em destaque

- A atividade proposta pela seção "Você em ação" possibilita aos estudantes o desenvolvimento do autoconhecimento, compreendendo os potenciais expressivos do próprio corpo, explorando sua *kinesfera* em um processo criativo. Desse modo, eles desenvolvem as Competências Gerais 1, 4 e 8, a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301**, a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG503** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**.

EM MODERAÇÃO

- Explique aos estudantes que o conceito de *kinesfera* foi concebido pelo dançarino húngaro Rudolf Laban, como uma metáfora para abordar os limites e as possibilidades de movimento de cada indivíduo em seu espaço pessoal. Outra forma de abordar o aspecto espacial do movimento na Dança é a divisão em três planos: o plano da mesa (que prioriza movimentos em seu eixo horizontal, podendo também abordar as direções frente-trás como opções secundárias), o da porta (que prioriza movimentos no eixo vertical na direção cima-baixo, podendo abordar a dimensão horizontal lado-lado como secundária) e o da roda (que prioriza a dimensão frente-trás, tomando o eixo vertical cima-baixo como secundário). Ao ler a imagem da página, aponte que Heather Hansen, ao explorar movimentos circulares no nível baixo para fazer seus desenhos, está se movimentando prioritariamente no plano da mesa.
- Caso não seja possível levar os estudantes a um espaço amplo o suficiente para que possam fazer todos ao mesmo tempo, divida a turma em grupos para que eles alternem sua vez de experimentar a atividade sobre o papel.
- Depois que os estudantes colarem o papel *kraft* no chão, oriente-os a deitar sobre ele. O giz de cera deve estar próximo e disponível para todos quando começarem a se movimentar. Em um primeiro momento, peça-lhes que fechem os olhos, soltem o peso do corpo no chão e sintam os pontos do corpo onde o peso faz mais pressão sobre o solo. Enquanto ainda estão de olhos fechados, explique a eles que, nessa posição, esses pontos são os principais apoios que sustentam o corpo. Ao se movimentar, chegando a diferentes posições e deslocamentos, esses apoios mudam, redistribuindo o peso do corpo.
- Em seguida, oriente-os a se espreguiçar, buscando formas de alongar, contrair e torcer diferentes regiões do corpo. O movimento deve ser contínuo e fluido, sem interrupções, e, para que os estudantes consigam explorar diferentes possibilidades expressivas – indo além dos braços e das pernas – e trabalhar os movimentos do tronco e do quadril também, devem variar os apoios corporais, descobrindo diferentes formas de se sustentar ao se movimentar. A vantagem de exercícios com espreguiçamento é desenvolver a propriocepção dos estudantes ao mesmo tempo em que lhes permite alongar os músculos, encontrando novas possibilidades expressivas em uma qualidade fluida de movimento.
- Quando sentir que os estudantes chegaram a um bom fluxo de movimento, oriente-os, cada um a seu tempo, a abrir os olhos e – sem interromper o fluxo – pegar o giz de cera para incorporá-lo à prática. Informe-lhes que os desenhos devem ser uma consequência do fluxo individual, continuando a explorar diversas qualidades de movimento e apoios corporais.
- Nessa etapa, incentive-os a explorar o elemento tempo. Você pode fazer isso estabelecendo diferentes ritmos por meio de palmas, por exemplo, ou colocar uma música para que o estímulo sonoro influa na ação explorada.
- Aproximadamente 15 minutos antes de encerrar a aula, solicite aos estudantes – cada um no próprio tempo – que encontrem um fim para sua investigação. Ou seja, eles não devem simplesmente parar de dançar, mas encontrar um final preciso para sua dança, como a conclusão de uma apresentação. Após o encerramento, dê algum tempo para que possam se sentir e perceber a si mesmos, então os oriente a formar duplas para a etapa final da atividade, com o traçado das silhuetas sobre os desenhos.
- Promova um debate com os estudantes para que possam compartilhar suas impressões e seus sentimentos sobre essa experiência, inclusive ao apreciar os desenhos. Caso tenham guardado os trabalhos realizados na seção "Você em ação", da página **42**, faça uma comparação entre os dois registros, de modo que possam debater sobre os conhecimentos e as reflexões desenvolvidas com as atividades.

p. 92

BNCC em destaque

- A apreciação e leitura da imagem do espetáculo de Abranches e o debate proposto no boxe "Roda de conversa" promovem a empatia e a valorização de pessoas com deficiência, levando os estudantes a desconstruir preconceitos, contemplando o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**, as Competências Gerais 8, 9 e 10 e a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502**.

- Sendo um espetáculo, a fruição por meio dos movimentos e ações dos artistas é importante para a reflexão e o desenvolvimento dos estudantes. Por isso, para que possam aprofundar suas habilidades e competências, sensibilizar-se ainda mais com as temáticas trabalhadas por Abranches e ter uma visão audiovisual do espetáculo, pesquise vídeos de *O grito* na internet para mostrar à turma. Alguns deles estão disponibilizados no seguinte canal do artista:

  Marcos Abranches. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/abranchesify>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- As perguntas do boxe "Roda de conversa" têm caráter pessoal, para que os estudantes possam refletir sobre os temas abordados com base na experiência pessoal. Para que eles respondam às questões de forma aprofundada, sugerimos que conduza a atividade por meio da estratégia *Quick Writing,* descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, orientando os estudantes a refletir e anotar individualmente suas respostas para, depois, compartilhá-las e debatê-las com a turma.

p. 93

BNCC em destaque

- A análise de uma obra de arte, verificando tanto seus elementos formais de produção de discurso quanto as visões de mundo que eles expressam, contempla a Competência Geral 3, a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG103** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG602**.

- Sugerimos que conduza essa seção por meio da estratégia *Brainstorming,* descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Desse modo, os estudantes poderão analisar a imagem e responder às perguntas por meio do debate coletivo, aprendendo uns com os outros. Nesse debate, fique atento para incentivar todos os estudantes a participar. Acolha todas as contribuições, corrigindo possíveis equívocos, sem desencorajá-los. O temor da falha é um dos motivos que leva alguns estudantes a não se engajar no debate. Por isso, para realizar a atividade de

EXCLUSIVA

maneira aprofundada, busque formas de incorporar as correções ao debate e à livre troca de ideias, e não como maneira de apontar o erro. Confira a seguir as respostas da seção.

1. Resposta pessoal. Dadas a fama e a influência da obra de Munch, é muito provável que muitos estudantes já tenham tido contato com ela. O intuito da pergunta é avaliar os conhecimentos prévios deles, incentivando-os a compartilhar suas impressões.

2. Espera-se que os estudantes descrevam os gestos da personagem principal analisando quais são suas possíveis intencionalidades. Apesar de o nosso olhar ser guiado para a boca escancarada da figura, durante o debate, chame a atenção dos estudantes para o modo como isso é feito pela construção de toda a expressão corporal da personagem, atentando para aspectos como a posição de mãos e braços junto ao rosto, as torções de todo o corpo em sinal de desespero e o olhar voltado para o espectador.

3. Espera-se que os estudantes percebam que, apesar de a personagem estar voltada para o espectador, ela ainda se relaciona com vários elementos ao seu redor. Durante o debate, chame a atenção, por exemplo, para o modo como as torções e os movimentos de horror da personagem são acompanhados pelos movimentos do rio e das nuvens ao fundo, salientando ainda mais os sentimentos do quadro.

4. Ao problematizar esse elemento da pintura, explique-lhes a principal característica da obra de Munch: a subjetivação da realidade. Ou seja, ele não pintava o que via, mas procurava exprimir, por meio das figuras que criava, os tormentos de sua alma. Assim, podemos dizer que as figuras de Munch correspondem a um realismo psíquico, subjetivo e extremamente pessoal. Após problematizar isso, provoque-os a criar problemas para as cores. Nessa etapa, para cada sentimento apontado pelos estudantes, solicite que justifiquem e expliquem como construíram essa relação.

5. Dentre as possíveis respostas dos estudantes, pode-se relacionar a encenação à pintura por meio da ênfase dos sentimentos em detrimento de uma representação realista. Essa foi uma das principais características do expressionismo, que já estava presente no quadro de Munch: o fato de a Arte não mais se contentar em registrar a realidade tal como ela é vista, mas estilizar as formas, de modo a expressar como ela é sentida. Se julgar necessário, retome os vídeos que você apresentou anteriormente sobre o trabalho do artista para aprofundar a resposta com os estudantes.

p. 94

BNCC em destaque

- Compreender as linguagens que, junto com a expressão corporal, compõem as Artes da cena, entre elas a caracterização, a iluminação e a cenografia, desenvolve a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG101**.

- Para que os estudantes possam se apropriar desses elementos, incentive-os a refazer a leitura das imagens dos demais espetáculos do capítulo, verificando as qualidades trazidas pelo chão de terra de *A Sagração da Primavera,* de Pina Bausch; o que os figurinos acrescentam às ações de *Ifigênia em Tauris*; como a caracterização ajuda os atores a criar a sensação de grotesco em *Till,* do grupo Galpão; e a importância da maquiagem para as máscaras de *A princesa Turandot,* de Vakhtângov. Com relação ao espetáculo de Abranches, incentive os estudantes a comparar esses elementos à pintura *O grito,* de Munch, e ao cartaz de *O Gabinete do Dr. Caligari*, atentando para elementos como as cores e as formas das figuras apresentadas na cenografia.
- Para ajudá-lo na seleção de trechos do cinema expressionista para apresentar e debater com os estudantes, confira as indicações a seguir. Sugerimos que assista aos filmes para avaliar se são compatíveis com o grau de maturidade da turma e também para que possa selecionar trechos ou planejar intervenções pontuais a fim de esclarecer algum aspecto relevante e tirar eventuais dúvidas dos estudantes que decidirem assistir a eles em casa.

  Nosferatu. Direção de F. W. Murnau. Alemanha, 1922, 94 min.

  Metrópolis. Direção de Fritz Lang. Alemanha, 1927, 153 min.

  O Gabinete do Dr. Caligari. Direção de Robert Wiene. Alemanha, 1920, 77 min.

p. 95 e 96

BNCC em destaque

- A fruição do trabalho de Marcos Abranches propõe uma reflexão sobre a integração de pessoas com deficiência na sociedade por meio da Arte, contemplando a Competência Geral 9 e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, além do Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.

- Tendo em vista a necessidade de empatia e do desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro para uma sociedade mais solidária, ressalte a importância de trabalhos como os de Abranches para compreendermos a realidade vivida pelas pessoas com deficiência. Nesse sentido, promova um debate sobre o poder integrador da Arte e questione os estudantes sobre quais outras realidades e subjetividades podem ser expressas artisticamente de modo a promover a empatia, a cultura de paz e a solidariedade.
- Outro destaque importante para mostrar aos estudantes a fim de que se sensibilizem com a realidade das pessoas com deficiência é o trabalho da artista plástica, escritora e arte-educadora Ana Amália Tavares Bastos Barbosa. Filha da renomada educadora Ana Mae Barbosa, Ana Amália sofreu um AVC, ficando tetraplégica. Porém, continuou seu trabalho como educadora, completou seu doutorado e continua com uma profunda produção intelectual. Confira uma entrevista com ela a seguir.

  SAMPAIO, Jurema L. F. Entrevista com Ana Amália Barbosa. *Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/8591/5968>. Acesso em: 20 ago. 2020.

p. 97

BNCC em destaque

- Ao experimentar elementos corporais constitutivos das Artes da cena em um processo de criação coletivo, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301**, a Competência Específica 5, assim como as Competências Gerais 3 e 4.

MODERNA

- Ao elaborar um roteiro para auxiliá-los a estruturar o trabalho em cena, os estudantes também desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP17**. Ao realizar uma pesquisa aprofundada, tanto para escolher a obra abordada quanto para coletar materiais que alimentem sua criação, os estudantes também desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP30**.

- A produção do roteiro deve ser desenvolvida de maneira integrada entre os componentes de Arte e Língua Portuguesa. Oriente os estudantes a pesquisar um quadro de um artista de sua preferência e discutir quais possíveis situações e relações podem ser despertadas por ele. Em seguida, oriente-os a transpor suas ideias para o roteiro, que deve prever: as personagens e situações envolvidas, as ações pelas quais essas situações se desenvolvem, possíveis cenários, diálogos e a sequência das cenas. Comente que podem escrever, por exemplo, uma cena de texto dramático e, se necessário, retome com eles as principais características desse gênero. Enfatize que o objetivo não é a produção de um texto dramático, mas que de um texto que oriente as cenas e ações a serem desenvolvidas, podendo haver, inclusive, improvisos. Além disso, enfatize que se trata de uma obra de releitura, de criação a partir da imagem escolhida. Isso não significa que eles precisam reproduzir fielmente ou literalmente o contexto específico da imagem. Caso julgue necessário, retome os vídeos que você selecionou do trabalho de Abranches para salientar isso.
- Combine com a direção da escola um dia e um horário para as apresentações e defina com a turma formas de divulgá-las para familiares e para a comunidade escolar.
- No momento dos ensaios, retome com os estudantes alguns elementos trabalhados no capítulo, como: ações físicas, a dimensão espacial do movimento, o tempo, o ritmo e a *kinesfera*.
- Se possível, grave as apresentações em vídeo para que os estudantes possam assistir a elas no momento de avaliar a atividade e a si mesmos. Nesse sentido, retome os conhecimentos desenvolvidos no capítulo para que eles possam refletir sobre o próprio desenvolvimento com as práticas realizadas.

8. O CORPO E A GINÁSTICA

p. 98

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 5, que sugere o trabalho com a produção de sentidos e significados às práticas corporais para que os estudantes possam reconhecê-las como formas de expressão de valores e identidade. Para isso, foi proposta neste capítulo uma abordagem sobre a ginástica e suas relações com o corpo, de modo que os movimentos sejam analisados de forma consciente e intencional, levando os estudantes a desenvolver, ao final, a habilidade **EM13LGG501**. Eles também poderão vivenciar práticas corporais, analisando seus significados e reconhecendo-as sob a perspectiva do autocuidado e autoconhecimento, desenvolvendo também aspectos da habilidade **EM13LGG503**, assim como da Competência Geral 8.
- Com a análise do mapa e da tabela, os estudantes podem refletir sobre a relação entre corpo e ginástica, para debater e entender o funcionamento das diferentes linguagens, entre elas a corporal, desenvolvendo a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG103** e **EM13LGG104**.
- As questões do boxe "Roda de conversa" proporcionam um momento de debate e troca de ideias entre os estudantes, levando-os a refletir sobre a própria realidade para compreendê-la. Dessa forma, eles desenvolvem a Competência Geral 7 e a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG303**.

- Sugerimos que os conteúdos dessa página sejam abordados por meio da estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Para isso, peça aos estudantes que leiam todo o texto da página em casa e respondam, no caderno, à questão apresentada logo após o primeiro parágrafo e às questões do boxe "Roda de conversa". Depois, em sala de aula, devem debater suas respostas com os colegas, bem como trocar ideias e esclarecer possíveis dúvidas sobre o conteúdo.

p. 99

BNCC em destaque

- O tópico trabalhado nessa página dialoga com o Tema Contemporâneo Transversal **Saúde**, ao apresentar os conceitos de **sedentarismo** e **ativismo**, as doenças relacionadas ao sedentarismo e os danos causados pelo ativismo, além de levar os estudantes a refletir sobre o que é um estilo de vida saudável a fim de que sejam capazes de se posicionar em relação ao assunto.

MODERNA

- A leitura e análise da tira levam os estudantes a desenvolver a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP02**.

- Para abordar o conteúdo da página com os estudantes, é possível instigá-los com base em alguns questionamentos que possam estar relacionados ao estilo de vida dos jovens. Aproveite a tira apresentada na página para questionar sobre os hábitos da turma. Eles possuem um estilo de vida que pode ser classificado como sedentário ou ativo? Para abordar esse tema, envolvendo aspectos das culturas juvenis como práticas cotidianas próprias dos adolescentes, oriente-os a escrever em uma folha de papel três atividades que mais consomem o tempo deles hoje. Em seguida, eles podem colar as folhas na lousa. Um dos estudantes pode ficar responsável por fazer a leitura das folhas para a turma, se possível, sem identificar de quem é cada papel. Assim, eles podem fazer uma espécie de levantamento sobre suas práticas corporais. Vejam qual foi mais recorrente e se ela se enquadra em um estilo de vida sedentário ou ativo. Caso muitos estudantes tenham citado jogos de computador, por exemplo, questione-os sobre essa atividade, buscando problematizar com eles alguns de seus hábitos.

Mais atividades

- Proponha uma pesquisa em grupos à turma sobre os efeitos do sedentarismo para a saúde. Essa atividade pode ser feita de modo articulado com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente com o componente curricular de Sociologia, uma vez que as práticas corporais que visam a uma vida saudável se relacionam com modos de vida e relações sociais, e também com a área de Ciências da Natureza, em especial com o componente de Biologia, proporcionando um debate amplo acerca das doenças que estão ligadas ao estilo de vida que leva os indivíduos ao sedentarismo. Os grupos podem pesquisar alguns dos tópicos a seguir.
  - Relações entre atividade física, modos de vida e relações sociais.
  - Doenças ligadas ao sedentarismo.
  - Índice das causas do sedentarismo no Brasil e no mundo.
  - Propostas de como combater o sedentarismo.
  - As causas do sedentarismo entre estudantes do Ensino Médio.
- Depois da pesquisa sobre esses tópicos, cada grupo poderá definir a forma como gostaria de apresentar a sistematização dos dados. Permita essa flexibilidade de planejamento, para proporcionar aos estudantes mais autonomia no processo de aprendizagem. Sugira algumas ideias aos grupos, como a composição de cartaz, formulação de uma postagem em rede social, gravação de um episódio informativo de *podcast* ou até um folheto a ser distribuído na escola e comunidade.

---

p. 100

- As ginásticas competitivas atualmente são consideradas práticas esportivas. Sua oficialização como esporte é recente, considerando que essas práticas já existiam como métodos de treinamentos sistematizados desde a Antiguidade, no contexto greco-romano e nas civilizações orientais da China e Índia. Para oficializar as modalidades de ginástica, foi criada a Federação Internacional de Ginástica (FIG), em 1881. A instituição é responsável pelas regras internacionais e pela organização de campeonatos e competições. É referência internacional na sistematização do esporte.

p. 101

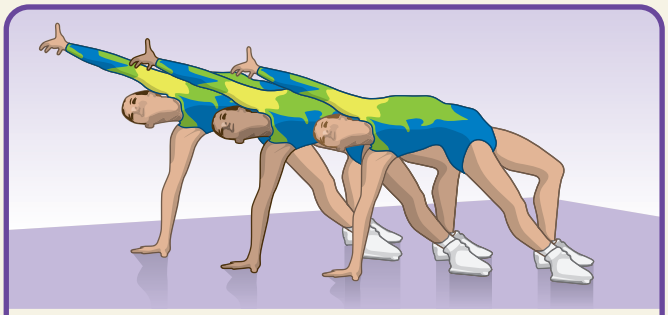
BNCC em destaque

- Ao realizar a atividade extra proposta, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG503**, ao praticar a cultura corporal de movimento, selecionando e utilizando movimentos corporais de forma consciente e intencional.

- Para abordar com os estudantes o tema da ginástica e suas modalidades, escreva o esquema da página seguinte na lousa, apenas com os nomes das subdivisões oficiais. Em uma conversa inicial, verifique se os estudantes conhecem essas divisões da ginástica e se já assistiram a alguma competição na televisão, por exemplo. Conforme eles forem citando seus conhecimentos sobre cada uma, escreva na lousa, próximo do título, o que eles comentarem. Durante essa dinâmica, complemente algumas informações sobre as modalidades para a turma, de acordo com o esquema.

MODERNA

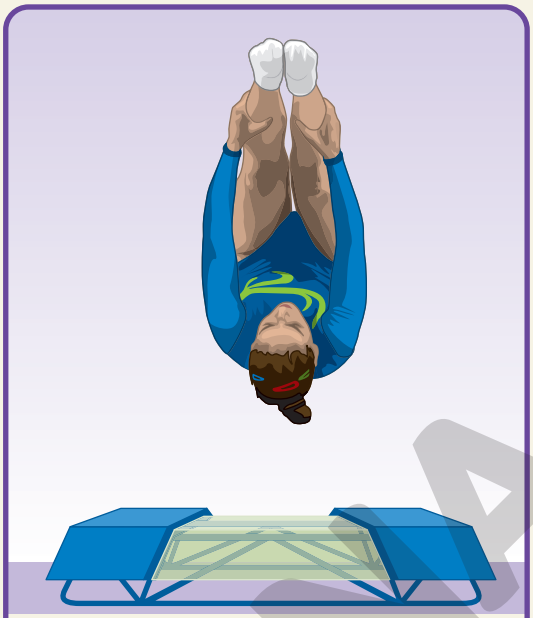
ADILSON SECCO



Aeróbica
Tem como base uma coreografia de 2 minutos, com movimentos aeróbicos diversos envolvendo força, dinamismo, coordenação e flexibilidade.

Acrobática
É feita em pares ou grupos e os parceiros devem propor movimentos de acrobacia com mãos, pés e cabeça.

Artística
Pode ser realizada de diferentes modos, como solo, barras assimétricas, cavalo sem alça e trava de equilíbrio, no caso feminino; e solo, barra fixa, barras paralelas, cavalo com alça, cavalo sem alça e argolas, no caso masculino.



Trampolim
Com o impulso do trampolim, os atletas saltam alturas de até 10 metros, desenvolvendo acrobacias no ar.

Rítmica
Possui influência do balé e da dança moderna, em coreografias que usam flexibilidade e interpretação musical para execução de manobras com os aparelhos.

Mais atividades

- A ginástica como esporte possui algumas características específicas. Muitos de seus movimentos exigem materiais e treinamentos técnicos rigorosos. Porém, para que os estudantes possam vivenciar alguns desses elementos nas aulas de Educação Física, podem ser propostos exercícios práticos que são considerados base na ginástica. Proponha os exercícios sugeridos a seguir em uma aula prática para a turma.
  - Exercícios de parada de mão e parada de cabeça.
  - Rolamento para a frente.

MODELO

– Saltos com caixa e saltos com corda.
– Composição coreográfica com bola ou arco.
– Sequência de giros e equilíbrio.

- Para mais informações sobre como propor esses movimentos, com informações visuais sobre cada proposta, leia o artigo a seguir.

  OLIVEIRA, Eva Lucia Ferreira de. *Ginástica para todos* – significado, conhecimentos e possibilidades na Educação Física escolar. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_uem_evaluciaferreiradeoliveira.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

p. 102

- Para explorar com os estudantes exemplos de atividades que utilizem os componentes de aptidão física descritos, pode ser proposta uma atividade de *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, na qual eles devem escrever na lousa exemplos de atividades. Oriente-os a ler as definições apresentadas no quadro da página e a analisar tipos de exercícios que abordem cada componente da aptidão física. Veja alguns exemplos que podem ser citados pelos estudantes.
  – Força/resistência muscular: flexão, musculação, prancha, exercícios com peso, abdominal.
  – Flexibilidade articular: alongamentos, ioga, pilates.
  – Resistência cardiorrespiratória: corrida, caminhada, aula de dança, polichinelo.

p. 103

BNCC em destaque

- Na atividade prática proposta nessa seção os estudantes poderão fazer uma análise criteriosa sobre suas práticas corporais por meio de exercícios que promovem o autocuidado, desenvolvendo a Competência Geral 8 e o Tema Contemporâneo Transversal **Saúde**.
- Os estudantes também poderão vivenciar na prática movimentos corporais, compreendendo seus processos de produção e reconhecendo-os como forma de expressão. Além dos exercícios, serão propostas discussões e reflexões que visem intercalar propostas práticas com aspectos teóricos nas aulas de Educação Física. Tal abordagem, que estabelece a conexão entre movimentos e produção de sentidos das práticas corporais, caracteriza a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG503**.

- A atividade da seção "Você em ação" pode ser usada como modo de avaliar os conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes. A proposta como um todo pode ser feita durante o tempo de três ou quatro aulas. Para as atividades práticas, sugerimos o tempo de dez minutos para cada exercício, seguidos de cinco minutos para as anotações sobre os aspectos corporais identificados. Se possível, utilize a quadra poliesportiva da escola para essa proposta, onde os estudantes poderão ter espaço suficiente para os movimentos. Antes de iniciar a atividade, verifique se há na turma estudantes com problemas de saúde, limitações ou deficiências físicas que os impeçam de desenvolver a atividade. Verifique a possibilidade de adaptá-la, por exemplo, no caso de estudantes cadeirantes, propondo exercícios de força e alongamento somente de membros superiores.
- Inicie a aula com a atividade de alongamento, aproveite os movimentos dos exercícios para situar os termos utilizados nessa prática: afastar, alongar, flexionar. Nesse momento, questione os estudantes, por exemplo: "Qual é a função de cada uma dessas ações?". Dê a eles um tempo para descansar e anotar os aspectos corporais identificados durante a prática. Pergunte, por exemplo: "Vocês conseguiram realizar de forma correta os movimentos?", "Em quais movimentos tiveram maior dificuldades?", "Quais movimentos não conseguiram realizar?".
- Na sequência, proponha exercícios de força (flexões, agachamentos, atividades de prancha e ponte de glúteos). Após a execução desses exercícios, solicite-lhes que repitam o processo de observação dos aspectos corporais. Na última etapa das atividades, proponha a corrida e a caminhada. Durante a corrida, oriente os estudantes que não conseguem se manter correndo por dez minutos consecutivos a concluir a atividade em caminhada. Após a realização das três séries de atividades, proponha um debate com a turma. Incentive todos a comentar e apresentar sua opinião sobre elas.
- Caso algum estudante sinta dificuldades na execução de algum movimento, trabalhe com a turma o respeito e o combate ao *bullying*. Comente que cada pessoa possui uma característica corporal diferente e apresenta potencialidades específicas que nos diferencia uns dos outros. Reprima qualquer comportamento ofensivo e ressalte a importância do respeito às capacidades de cada indivíduo.
- No debate final, procure abordar com a turma o papel da ginástica para a manutenção da saúde, utilizando como dados principais as informações que eles vão coletar por meio dos exercícios práticos propostos. Nesse momento, explore o conhecimento e as vivências que cada estudante tem sobre ginástica.

Montando seu acervo

- Para um aprofundamento nos estudos sobre ginástica no contexto da prática da Educação Física, sugerimos os materiais a seguir.

  MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Ginásticas: saúde e lazer × competição. *Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_07.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

  ARAÚJO, Angélica Segóvia de; GUZZONI, Cristiane Vianna. *Ginástica geral*. São Paulo: Sol, 2016.

  AYOUB, E. *Ginástica geral e Educação Física Escolar*. Campinas: Unicamp, 2013.

MODELO

Os filtros da beleza

Etapa 2 [p. 104 e 105]

- Inicie a segunda etapa organizando uma roda de conversa com os estudantes para definir de que maneira os resultados das pesquisas serão compartilhados com a turma. Permita que eles exerçam o protagonismo durante o processo de escolha.
- Para trabalhar com a estratégia *Gallery Walk*, consulte o tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Cada grupo pode produzir mais de um cartaz para realizar essa dinâmica. É importante que essas produções sejam capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos demais estudantes, e que estejam dispostas de modo a complementar as pesquisas realizadas por cada grupo. O momento de divulgação dos resultados das pesquisas é uma excelente oportunidade para promover a avaliação de aspectos individuais e coletivos da aprendizagem, observando a participação e a interação dos estudantes.
- Ao trabalhar com os estudantes o tópico "Organizando as tarefas", ressalte a importância de estabelecer um cronograma viável para o desenvolvimento do *vlog*. Comente que, ao fixar datas limites para a finalização de cada tarefa, eles podem ter maior controle sobre o tempo disponível e, consequentemente, utilizá-lo de maneira mais proveitosa, reduzindo as possibilidades tanto de atrasar o andamento do trabalho quanto de realizar determinadas tarefas de maneira apressada e inadequada.
- No tópico "Preparando o *vlog*", sugira aos estudantes um *Brainstorming*, estratégia descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para escolher o nome do *vlog*. As ideias podem ser registradas na lousa por um dos estudantes. Após esse primeiro momento, eles devem elencar as melhores propostas a fim de escolher o nome.
- Comente com os estudantes que, ao rever as pesquisas para verificar os melhores temas para os vídeos, é importante que a escolha seja feita com a participação de todo o grupo, considerando de maneira respeitosa a perspectiva de cada integrante.
- Sobre a divulgação do *vlog*, sugira a criação de um perfil em uma rede social que seja popular entre os estudantes. A criação do perfil pode contribuir para a comunicação com os demais estudantes. Nele, podem ser postados com antecedência o tema e a data do próximo vídeo a ser lançado, assim como pequenos trechos desse vídeo para instigar os seguidores a acessar o *vlog*.
- Converse com os estudantes sobre fixar datas e horários semanais para as postagens dos vídeos no *vlog*. Argumente que essa estratégia pode contribuir para que o público da página se organize para acessar os conteúdos, tornando mais fácil lembrar que há um vídeo novo para ser acessado.
- A respeito da produção dos vídeos, comente com os estudantes que a criação deles envolve ao menos três etapas fundamentais: a pré-produção, a produção e a pós-produção. Se julgar pertinente, apresente a eles as informações a seguir sobre essas etapas.
  - Pré-produção: é o momento do planejamento e inclui etapas como a elaboração de um roteiro, a escolha do local de gravação e a definição de quem vai fazer parte do elenco. O roteiro pode contribuir para que a gravação se torne mais objetiva, facilitando, assim, o processo de edição. No roteiro, os estudantes devem descrever o que ocorrerá ao longo do vídeo, prevendo os conteúdos e as falas a ser captados, bem como as imagens que podem ser utilizadas para transmitir o conteúdo que pretendem abordar. Para facilitar sua execução, o roteiro pode ser dividido em diversas partes. A escolha do local onde o vídeo será gravado também é muito importante. Comente com os estudantes que, se houver cenas gravadas, elas devem ocorrer preferencialmente em um local silencioso, a fim de que ruídos externos não causem grandes interferências. Além disso, é importante dar especial atenção à iluminação da gravação. Outro ponto importante neste momento é pedir autorização às pessoas que serão filmadas. Para isso, eles podem elaborar um termo de autorização por escrito. Oriente-os a não divulgar nada que possa constranger qualquer pessoa que tenha participado do projeto.
  - Produção: é o momento da gravação, quando será colocado em prática o que foi planejado anteriormente. Relembre os estudantes de que é essencial fazer testes antes da gravação, verificando a qualidade da imagem e do áudio captados. É importante que eles busquem seguir o roteiro preestabelecido; porém, existe a possibilidade de utilizá-lo como referência, pois alguns detalhes podem ser percebidos apenas durante a gravação. Portanto, o roteiro não é algo imutável, podendo então sofrer alterações ao longo do processo.
  - Pós-produção: é a última etapa de produção do vídeo. Nela, é feita a edição, como cortes, ajustes de áudio, inserção de trilha sonora e montagem da sequência de cenas. Há diversos aplicativos e programas gratuitos de edição disponíveis na internet.

UNIDADE 3 As linguagens a serviço do aprendizado, da comunicação e da intervenção

A competência condutora desta unidade é a **Competência Específica 3** e, para favorecê-la, há uma atividade de elaboração de verbetes para um dicionário digital colaborativo, permitindo que os estudantes exerçam autoria para compartilhar conhecimento.

9. RESUMIR: UM IMPORTANTE PROCEDIMENTO DE ESTUDO

Neste capítulo, são favorecidas as **Competências Gerais 1**, por meio da valorização do conhecimento historicamente construído realizada na oferta de textos diversos, a **4**, por meio de propostas de atividades em que os estudantes poderão fazer uso de diferentes linguagens para produzir textos com autonomia e construir sentidos, e a 5, também por meio de propostas de atividade que implicam a utilização de tecnologias digitais e levam à produção com protagonismo e responsabilidade.

MODERNA

Análise [p. 109]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP29**, **EM13LP46**, **EM13LP49**

1. Resposta pessoal.

Oriente os estudantes sobre os aspectos que devem ser considerados por eles no momento da discussão e interpretação do conto de Italo Calvino (por exemplo: conflito básico, foco narrativo, personagens, enredo, tempo, espaço). Sugerimos que o tempo para essa conversa tenha em torno de 10 a 15 minutos, para que seja possível retomar, durante a mesma aula em que for feita a leitura, as conclusões a que chegaram e as interpretações que fizeram do texto.

Com relação ao conto, sugerimos que você estimule os estudantes a se perguntarem o que podem simbolizar os elementos desencadeadores da perturbação na personagem principal ("semáforos, veículos, cartazes, fardas, monumentos, essas coisas tão afastadas do significado do mundo, como se houvesse uma necessidade, uma coerência que ligasse umas às outras"). É importante que observem que Calvino não faz uma enumeração aleatória de elementos do cenário. As escolhas, nesse caso, são bastante significativas. Se considerarmos alguns desses elementos (semáforos, cartazes, fardas), veremos que representam mecanismos não só de orientação, mas também de controle das pessoas. Os monumentos simbolizam, provavelmente, modelos de valor a serem seguidos.

Em meio a tudo isso, circulam os veículos, ou seja, as pessoas, quase como se fizessem parte de um rebanho que, levado por um pastor, não sabe que está sendo conduzido ou por quê. Essa interpretação ganha força quando se observa a reação das pessoas ("— O que o senhor quer dizer? Está tudo no lugar. Está tudo andando como deve andar. Cada coisa é consequência da outra. Cada coisa está vinculada às outras. Não vemos nada de absurdo ou de injustificado!"), no momento em que a personagem principal as incita a parar e avisa que "Está tudo errado! Fazemos coisas absurdas!". Como as ovelhas tocadas pelo pastor, elas percebem como ameaça o aviso e não a condução alienada das próprias vidas.

2. a) Espera-se que os estudantes concluam que o conflito desencadeador da história do conto é o momento de perturbação anunciado logo no primeiro parágrafo do texto ("Aconteceu-me uma vez, num cruzamento, no meio da multidão, no vaivém") e pode ser resumido como a perplexidade sentida pela personagem principal ao olhar em torno e constatar que não entendia a vida que estava levando, que "era tudo sem sentido, absurdo". O conflito se desenvolve quando a personagem tenta chamar a atenção das outras pessoas para o mesmo fato e se dá conta de que, para elas, sua reação não fazia sentido, que o "raio" que a iluminara de repente havia sido uma revelação (epifania) solitária. A resolução do conflito se dá pela aceitação, por parte da personagem principal, de que terá de conviver com essa sensação de estranhamento e falta de sentido, mas agir como se não houvesse nada de errado. Isso é marcado, no conto, pelo momento em que a personagem pede desculpas às pessoas ("— Desculpem — respondi. — Talvez eu é que tenha me enganado. Tive a impressão. Mas está tudo no lugar. Desculpem"). É importante perceber, porém, que a personagem acolhe a perplexidade como uma esperança de algum dia ser capaz de compreender melhor o que se passa a seu redor ("me vem a esperança de que seja de novo a boa ocasião para que eu volte ao estado em que não entendia mais nada, para me apoderar dessa sabedoria diferente, encontrada e perdida no mesmo instante").

b) Os elementos narrativos presentes no conto são bastante econômicos. Há o foco narrativo em primeira pessoa, com um narrador protagonista; embora outras pessoas sejam mencionadas, nenhuma alcança o estatuto de personagem (não chegam sequer a ser identificadas, são sempre referidas como *pessoas, passantes*); o cenário é urbano — um cruzamento —, constituído essencialmente pelos elementos que desencadeiam o conflito (semáforos, veículos, cartazes, fardas, monumentos); o tempo é breve: resume-se ao instante de epifania, de revelação — o "raio" — que dá título ao conto, à perturbação momentânea da ordem e da paz e o retorno da "normalidade".

3. Espera-se que os estudantes identifiquem os seguintes elementos em cada uma das categorias sugeridas.

a) Acontecimentos:

- momento inicial de estranhamento e epifania ("Aconteceu-me uma vez, num cruzamento, no meio da multidão, no vaivém. / Parei, pisquei os olhos: não entendia nada. [...] / Para mim, o estranho naquele momento foi que eu não tivesse percebido isso antes."); reação do narrador-protagonista: estranhamento e riso descontrolado;
- tentativa de chamar a atenção das pessoas que passavam ("Gesticulei, para chamar a atenção dos passantes e — Parem um momento! [...] Tem algo estranho! Está tudo errado!"); reação das pessoas: param, olham curiosas, negam que haja algo de errado; reação do narrador-protagonista: sente-se perdido, olha em volta e constata que tudo parece ter voltado ao normal;
- pedido de desculpas do protagonista, que se afasta das pessoas.

b) Explicações do narrador:

- o estranhamento inicial foi provocado pela sensação de que tudo o que ele aceitava não fazia sentido;
- a tentativa de chamar a atenção das pessoas era para "torná-las participantes do raio que me iluminara de repente";
- sentiu-se perdido "porque diante dos meus olhos tudo voltara ao seu devido lugar e tudo me parecia natural, semáforos, monumentos, fardas, arranha-céus, trilhos de trem, mendigos, passeatas";
- toda vez que não entende alguma coisa, tem a esperança de voltar "ao estado em que não entendia mais nada, para me apoderar dessa sabedoria diferente, encontrada e perdida no mesmo instante".

REPRODUÇÃO PROIBIDA

c) **Falas ou diálogos:**

- narrador: "— Parem um momento! — [...] — Tem algo estranho! Está tudo errado! Fazemos coisas absurdas! Este não pode ser o caminho certo! Onde vamos acabar?";
- pessoas: "— E daí? — [...]. — O que o senhor quer dizer? Está tudo no lugar. Está tudo andando como deve andar. Cada coisa é consequência da outra. Cada coisa está vinculada às outras. Não vemos nada de absurdo ou de injustificado!";
- narrador: "— Desculpem — [...]. — Talvez eu é que tenha me enganado. Tive a impressão. Mas está tudo no lugar. Desculpem".

d) **Informações contextuais:**

- "Aconteceu-me uma vez, num cruzamento, no meio da multidão, no vaivém. [...] Para mim, o estranho naquele momento foi que eu não tivesse percebido isso antes. E tivesse até então aceitado tudo: semáforos, veículos, cartazes, fardas, monumentos [...]."
- "As pessoas pararam ao meu redor, me examinavam, curiosas. Eu continuava ali no meio, gesticulava, ansioso para me explicar [...] e ficava quieto."
- "[...] diante dos meus olhos tudo voltara ao seu devido lugar e tudo me parecia natural, semáforos, monumentos, fardas, arranha-céus, trilhos de trem, mendigos, passeatas".

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que algumas categorias são essenciais pela carga informativa em relação ao enredo do conto associadas a elas. É o caso dos "acontecimentos e reações do narrador e das pessoas a esses acontecimentos" e das "explicações do narrador". Sem as informações relacionadas a essas duas categorias é impossível resumir o que se passa no conto. Em segundo lugar, vêm as "informações contextuais". São necessárias para situar os acontecimentos, mas não precisam ser detalhadas, em um resumo. Por fim, "as falas ou diálogos" são dispensáveis.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes sejam capazes de organizar as informações essenciais já destacadas por nós anteriormente e articulá-las em um relato breve que ofereça os dados necessários para que se entenda qual foi o conflito desencadeador dos acontecimentos, como ele foi resolvido, e em que contexto tudo aconteceu. Uma possibilidade de resumo seria:

Um dia, em meio a um cruzamento em um centro urbano, um homem tem uma revelação e constata que tudo a seu redor é estranho. Os símbolos (semáforos, cartazes, fardas etc.) que organizam e controlam a vida das pessoas parecem incoerentes e sem significado. Procura chamar a atenção dos passantes para essa constatação, mas eles reagem de modo inesperado, afirmando que não há nada de estranho ou absurdo e que tudo está absolutamente normal. O homem, então, se sente perdido e nota que, de fato, tudo o que antes percebera como estranho, agora parecia normal. Ainda atormentado, pede desculpas pelo seu equívoco e se afasta. No fim, revela que tem a esperança de voltar, novamente, ao estado em que não entendia nada, para se apoderar daquela sabedoria diferente, que ele encontrou e perdeu no mesmo instante.

Elementos essenciais: produção de resumo [p. 118]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

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

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP08**, **EM13LP11**, **EM13LP15**, **EM13LP18**, **EM13LP28**, **EM13LP29**, **EM13LP34**

O objetivo dessa proposta é criar um contexto significativo para os estudantes colocarem em prática os procedimentos relacionados ao ato de resumir e para que compreendam como dominar tais procedimentos pode auxiliá-los nos momentos de estudo e de pesquisa.

Avalie se a definição dos grupos que se encarregarão dos resumos de textos das diferentes áreas do conhecimento deve ser feita com base no interesse dos estudantes ou por meio de um sorteio.

Com relação ao texto dos resumos, pode ser interessante sugerir que sejam lidos por todos os integrantes de cada grupo, para que possam propor eventuais alterações, caso julguem que algo pode ser escrito de modo mais claro, ou caso percebam a necessidade de completar alguma informação que tenha escapado ao autor do texto.

Seria interessante, depois que o caderno digital for compartilhado para todos os estudantes, fazer um levantamento para saber quantos deles se interessaram por fazer a leitura de algum(ns) do(s) artigo(s) completo(s). Também sugerimos que, se várias turmas realizarem essa atividade, seja avaliada a possibilidade de expandir o compartilhamento dos cadernos digitais, de tal modo que os estudantes contem com uma base maior de resumos. Nesse sentido, se a escola contar com um profissional de TI, pode-se pedir que ele ajude a consolidar os conjuntos de resumos de artigos das diversas áreas do conhecimento produzidos nas diferentes turmas em um caderno digital único.

Esta atividade permite desenvolver o Pensamento computacional, pois, embora exija em princípio a elaboração de resumos, essa tarefa implica procedimentos ordenados e coordenados, como leitura, identificação dos termos essenciais, síntese, revisão etc.

10. RELAÇÃO DE SENTIDO ENTRE AS PALAVRAS

Leitura [p. 119]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

EM13LP01, **EM13LP05**, **EM13LP06**

1. A mãe chama a atenção de Armandinho porque ele não tem o hábito de arrumar suas coisas. Segundo ela, o menino não arruma os brinquedos, não arruma a cama, não arruma o armário, não arruma nada.

EM ABERTURA

2. O menino discorda da mãe. Alega que não é verdade que ele não "arrume nada". Afirma que arruma "desculpas".

3. A mãe do menino oferece uma série de exemplos do que ele costuma deixar de fazer, para sustentar sua acusação de que ele "não arruma nada". As respostas que Armandinho oferece, como réplica a essa acusação, podem ser consideradas eficientes no sentido de que surpreendem a mãe por seu caráter inusitado e, dessa maneira, a deixam sem palavras. Em termos argumentativos, porém, essas respostas não funcionam para demonstrar que a acusação feita pela mãe não tem embasamento na realidade, porque os exemplos enumerados por ela provam que tem razão.

4. Espera-se que os estudantes se deem conta de que, em uma situação como a ilustrada na tira, a expectativa é de que os filhos reconheçam que a cobrança feita é válida e se desculpem ou ajam para resolver a questão de modo satisfatório, na perspectiva dos pais. No caso das respostas dadas por Armandinho, porém, não podemos reconhecer nenhuma dessas atitudes. O que ele faz, de fato, é questionar a cobrança feita pela mãe. Pode-se, nesse sentido, reconhecer um questionamento da relação assimétrica de poder que existe entre pais e filhos na atitude adotada por ele.

5. As respostas de Armandinho para a mãe surpreendem pelo inesperado. Ela reclama da desordem em que o menino deixa seus brinquedos, sua cama, seu armário. Então, quando usa o verbo *arrumar*, é evidente que ela está se referindo ao sentido original do termo, ou seja, pôr as coisas em ordem, guardá-las em seus lugares. O menino usa o mesmo verbo com um dos seus outros sentidos possíveis: quando diz que arruma desculpas, Armandinho está dizendo que arranja (consegue, encontra) desculpas para explicar a sua bagunça.

6. A mãe faz uso de um sentido corrente do verbo *arrumar*, porque está brigando com o filho, que não guarda suas coisas nos devidos lugares. Armandinho, por sua vez, percebe que a mãe está brava e tenta desarmá-la com o sentido inesperado que atribui, no contexto discursivo estabelecido pela mãe, ao verbo *arrumar*. Ao dizer que arruma desculpas, o menino informa à mãe que pretende encontrar motivos que justifiquem o fato de não arrumar seus brinquedos, sua cama e seu armário.

Texto para análise [p. 127]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP10**

1. Espera-se que os estudantes respondam que o texto aborda a questão da **polissemia**, isto é, os diferentes sentidos que uma palavra pode apresentar em diferentes contextos de uso.

- O fato de Antonio Prata ter escolhido a expressão *murundu polissêmico* para fazer referência à possibilidade, na língua, de uma mesma palavra ter mais de um significado sugere que ele vê essa possibilidade como algo confuso, caótico.

2. A palavra é *manga*, usada para designar o fruto da mangueira e também para fazer referência à parte da roupa que recobre o braço total ou parcialmente.

- As passagens são: "Que manga seja tanto o fruto da mangueira quanto o braço da camisa é um desses indícios — pequenos, mas incontornáveis — de que a humanidade está fadada ao fracasso"; "Se usamos o mesmo nome para duas coisas tão distintas, é porque a bagunça é ampla, geral e irrestrita".

3. Na visão equivocada de Antonio Prata, seria função dos gramáticos "trazer mais racionalidade à selva da comunicação", dando início a uma "reforma semântica" que simplificaria a linguagem. Assim, a confusão criada pela polissemia teria fim.

a) Como ele próprio destaca em seu texto, não é possível, por meio de um decreto, criar novas palavras para evitar a polissemia.

b) A polissemia existe em função da mudança linguística e das influências diversas sofridas por palavras de diferentes idiomas ao longo dos séculos. Então, nenhum gramático pode simplesmente decidir criar novas palavras para eliminar os termos polissêmicos, porque o que determina mudança nas línguas é o uso que delas fazem os falantes.

4. As palavras polissêmicas e seus sentidos são: *cara*: face, rosto / de custo ou preço elevado; *barata*: inseto / de baixo preço ou custo; *lamas*: sacerdotes do lamaísmo, entre os mongóis e os tibetanos / *lama*(s): mistura viscosa de argila ou terra, barro; *trinca*: agrupamento de três coisas similares, reunião de três pessoas, trio / rachadura; *tártaro*: tipo de molho à base de maionese e legumes / depósito duro, formado por sais de cálcio e magnésio, que se localizam na borda dos dentes ou sob as gengivas / indivíduo natural da antiga Tartária (Sibéria).

- O autor utiliza as palavras polissêmicas identificando, entre parênteses, outro(s) sentido(s) que elas podem ter, para mostrar que, se esse outro sentido fosse atribuído a cada uma delas, haveria confusão. Isso pode ser comprovado pela seguinte passagem: "Fundamental é deixarmos de viver nesta barafunda em que uma mercadoria que não é *cara* (rosto) é *barata* (inseto), em que os budistas são liderados por *lamas*, em que *três* pessoas e uma rachadura num copo — uma única rachadura, olhe só — são chamados de *trinca*".

5. Os termos são *barafunda* e *lambança*.

- Os dois termos significam "desordem" ou "confusão" e são utilizados por Antonio Prata em uma relação de sinonímia com *murundu*, justamente para reforçar sua opinião de que a existência de palavras polissêmicas confunde o falante. O autor usa *barafunda* para se referir à desordem causada pela polissemia, que, por sua vez, é definida como *lambança*. Antonio Prata enfatiza, assim, o seu descontentamento com a possibilidade de um mesmo termo ter diferentes significados.

6. Ao longo da crônica, Antonio Prata insiste na ideia de que a polissemia é fonte de confusão para os falantes da língua. Essa é uma hipótese absurda, porque qualquer usuário da língua sabe em que contexto qualquer uma das palavras polissêmicas mencionadas no texto adquire um

MONITORIA

determinado sentido. Ou seja, quando um falante afirma "comi uma manga deliciosa" seu interlocutor jamais concluirá que ele ingeriu um pedaço de pano. O contexto no qual se dá a interlocução impede que esse tipo de confusão se estabeleça. Então, ainda que as hipóteses criadas pelo autor sejam divertidas, elas não têm qualquer relação com o modo pelo qual o sentido é construído.

7. A expressão "vocabulário *vintage*" é utilizada no título para fazer referência ao resgate de palavras usadas em outra época. Definidas no texto como *antigas*, essas palavras fariam parte do vocabulário de pessoas de outras gerações e revelariam a idade de quem as usa.

- A autora acha que o resgate dessas palavras é algo positivo e dá ao texto um "ar *vintage*", tão em moda atualmente. Segundo ela, as expressões e termos usados antigamente eram mais leves e "leveza hoje é uma qualidade revolucionária".

8. Os termos são: *faniquito* e *pilantras*.

- Martha Medeiros explora a relação de sinonímia entre os termos *faniquito/estresse* e *pilantras/bandidos* para comprovar sua opinião de que os termos usados antigamente eram mais leves. Para ela, dizer que alguém "teve um faniquito" é mais divertido do que afirmar que essa pessoa ficou estressada. O termo *pilantra*, na opinião da autora, não carregaria o mesmo valor negativo que *bandido*.

9. O que a autora pretende dizer é que, como a valorização do *vintage* (em roupas, acessórios, carros, móveis e objetos) está na moda, resgatar palavras de outra época em um texto seria "ultramoderno".

- Ao contrapor *vintage* (antigo, clássico) a *ultramoderno* (atual, contemporâneo), a autora estabelece uma relação de antonímia entre os dois termos, sugerindo uma oposição de sentido entre eles.

Universo digital: criação de verbetes de dicionário digital colaborativo [p. 128]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG703**, **EM13LGG704**.

EM13LP01, **EM13LP15**, **EM13LP18**, **EM13LP30**, **EM13LP34**

O objetivo dessa proposta é criar um contexto para que os estudantes aprofundem seu conhecimento sobre a dinamicidade da língua. Além disso, a tarefa busca estimular a prática do trabalho colaborativo e permite que os estudantes mobilizem diferentes recursos, habilidades e conhecimentos que os auxiliem a aprender a pesquisar e avaliar informações de forma crítica e responsável, produzir conteúdo em diferentes mídias, compartilhando-os com diferentes interlocutores/leitores.

Oriente os estudantes sobre os procedimentos a serem adotados durante a escolha das palavras e das informações que devem constar dos verbetes que vão organizar. É importante que eles analisem e selecionem as informações mais relevantes, considerando as especificidades do gênero verbete.

Os *links* a seguir trazem informações que podem ser úteis para os estudantes durante o processo de criação e publicação dos verbetes no dicionário colaborativo. Eles estão disponíveis em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/Wikcion%C3%A1rio:P%C3%A1gina_principal>; <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/como-consultar/organizacao-do-verbete/> (acessos em: 25 jun. 2020).

Proposta de produção: artigo de opinião [p. 129]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**, **EM13LGG303**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG703**, **EM13LGG704**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP04**, **EM13LP05**, **EM13LP12**, **EM13LP15**, **EM13LP18**, **EM13LP34**, **EM13LP45**

Julgamos muito importante criar oportunidades para que os estudantes sejam levados, no momento da produção de textos, a observarem de modo intencional e consciente o uso que fazem dos recursos linguísticos que promovem a coesão textual.

O objetivo dessa proposta é justamente este: fazer com que escrevam um artigo de opinião no qual, pela natureza do assunto a ser abordado, haja um contexto que favorece a criação de campos semânticos e, portanto, permite uma reflexão sobre as escolhas lexicais mais adequadas para não só garantir a coesão textual, mas também para manter o desenvolvimento do tema para o leitor. Os estudantes precisam se familiarizar com essas práticas, para que, no momento de criação dos textos, lembrem-se de que o foco não pode estar somente no que pretendem dizer.

Ao avaliar os artigos de opinião, observe se as condições de produção e interlocução definidas foram consideradas, se foram respeitadas as características do gênero, se há um posicionamento claro sobre a questão definida e se os estudantes trouxeram argumentos, dados e exemplos para sustentar esse posicionamento. Além disso, uma atenção especial deve ser dedicada à análise de como foi feito o trabalho com a criação dos campos semânticos e estabelecimento da construção da coesão textual.

11. O CORPO COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO E INTERVENÇÃO

p. 130

BNCC em destaque

- A competência condutora desse capítulo é a Competência Específica 3, a fim de possibilitar aos estudantes momentos em que possam conhecer, debater e praticar com autonomia e protagonismo elementos da *performance*,

reconhecendo-a como linguagem artística. Além disso, ao problematizar o papel do corpo e suas diferentes concepções teórico-práticas nessa linguagem, contempla-se a Competência Específica 5.

- Na página **130**, ao apreciar o trabalho de Alexa Maede para debater a presença do corpo nas produções artísticas contemporâneas, entendendo tanto seus potenciais expressivos quanto as linguagens que surgiram a partir dele, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG602**.
- Na atividade extra, ao analisar o modo como a artista sérvia Marina Abramović se apropria de uma atividade cotidiana simples (pentear os cabelos) para criar uma problematização crítica do papel da Arte e da artista – desmistificando preconceitos e relações de poder nesse processo – por meio da *performance* e do vídeo, são desenvolvidas a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG105** e a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502**. Ao debater esses elementos buscando encontrar maneiras criativas de problematizar temas de sua vida pessoal por meio da linguagem da *performance*, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 4.

- Promova um momento de leitura da imagem e incentive os estudantes a debatê-la com base no questionamento apresentado no final da página. Nesse processo, incentive-os a citar os potenciais expressivos do corpo. Para isso, podem citar exemplos estudados em sua trajetória escolar nos componentes curriculares da área de Linguagens, como: a gestualidade e as práticas corporais, no caso da Educação Física; a oralidade, no caso de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; a expressão corporal nos elementos constitutivos das Artes da cena, no caso do componente de Arte.
- Em seguida, por meio do trabalho de Alexa Maede, explique à turma que, na Arte contemporânea, surgiram outras formas de expressão pelo corpo para além daquelas conhecidas anteriormente no Teatro, na Música e na Dança. O corpo se tornou também um componente de criação nas Artes visuais, que passaram a explorar outros sentidos corporais para além da visão. Nessas linguagens, o corpo deixou de ser apenas tema para se tornar também suporte de criação, despertando novas potencialidades expressivas.
- Alexa Maede é uma artista estadunidense conhecida por criar "quadros vivos", pintando espaços tridimensionais e atores inseridos nesses espaços, de modo a explorar os efeitos de sentido que decorrem dessa relação. Explique aos estudantes que esse tipo de pintura corporal pode ser caracterizada como uma intervenção corporal de caráter temporário. Ao contrário dela, também há o *body modification*, uma intervenção permanente no corpo, característica que aparece no trabalho de outros artistas contemporâneos.

Mais atividades

- Outra possibilidade de abordar a presença do corpo nas novas linguagens que compõem a Arte contemporânea é apresentar aos estudantes o trabalho da artista sérvia Marina Abramović. Ela nasceu em 1946, em Belgrado, Sérvia. É uma artista performática, que explora principalmente, em sua obra, a relação entre o artista e a plateia, os limites do corpo e as possibilidades da mente. Uma de suas *performances* mais famosas é *A artista está presente* (2010), em que ficou durante os três meses de exposição sentada em uma cadeira, disponível a quem quisesse se sentar e passar um minuto em silêncio olhando para ela. Na página **135** há uma fotografia e mais informações sobre essa *performance*.
- Para essa abordagem inicial, sugerimos que pesquise vídeos e imagens da *performance Art must be beautiful/artist must be beautiful* (A arte deve ser bonita/a artista deve ser bonita) para mostrar aos estudantes. Nessa obra, a artista questiona as convenções, os padrões e a estética em um vídeo de pouco mais de 13 minutos. Ela faz isso ao se apropriar de uma atividade cotidiana (no caso, pentear os cabelos) enquanto repete o título da obra: *Art must be beautiful/artist must be beautiful*. Nesse processo, ela também intensifica gradual e continuamente sua força e ritmo até transformá-la em uma ação repleta de agressividade.
- Ao abordar esse trabalho, é possível retomar alguns elementos das Artes da cena, como as ações físicas e também a repetição. Nessa análise, chame a atenção dos estudantes para o fato de Abramović se apropriar de uma atividade cotidiana e lhe dar uma intencionalidade que gera significados diversos ao espectador. Ela faz isso por meio da repetição – elemento muito utilizado nas coreografias de Pina Bausch –, desenvolvendo a mesma ação várias vezes, transformando sua força e o ritmo durante o processo.
- A temática abordada por Marina Abramović – a desconstrução da ideia de beleza, tanto para os padrões de corpo quanto para as obras de arte – também é tema de *Depilação masculina*, *performance* do artista brasileiro ZMário, apresentada também neste volume. Como forma de aprofundar o debate em torno do tema, relacione as duas *performances*, discorrendo sobre a relação de intertextualidade entre os dois artistas. Aborde como ambos levantam esses questionamentos – Abramović, explorando diferentes qualidades de movimento ao pentear os cabelos e ZMário, ao raspar e fotografar diferentes pelos em lugares públicos – para tornar o próprio corpo objeto de criação artística.
- Após um momento de fruição coletiva da obra de Abramović, divida os estudantes em pequenos grupos para aprofundar a análise. Em seguida, oriente os estudantes a citar gestos e movimentos diversos, como caminhar, escrever, saltar, puxar, tocar, mastigar, beber, ler etc.
- Tomando o modo como Abramović se apropriou da atividade cotidiana de pentear os cabelos, oriente os estudantes a refletir como poderiam utilizar as atividades citadas, transformando-as e empregando-as em uma criação artística. Caso considere necessário, retome com eles alguns elementos corporais das Artes da cena, como ritmo, ações físicas e *kinesfera*. Outra possibilidade é incentivar os estudantes a realizar as atividades elencadas anteriormente, preparando uma proposta de ação. Nesse caso, oriente-os a explorar e encontrar as próprias ações corporais, repetindo-as e ensaiando-as, de modo a assimilar e aprimorar seus detalhes.

MANUAL DO PROFESSOR

Nesse caso, determine o tempo de ensaio para, então, solicitar a cada um que apresente sua ação.

- Preveja o tempo necessário para debater coletivamente a proposta de cada estudante. Nesse momento, incentive-os a tecer críticas construtivas aos trabalhos dos colegas, visando ao aprimoramento do trabalho de todos. Ao final, retome a discussão em torno do trabalho de Marina Abramović para que possam refletir sobre a criação artística com base em atividades, movimentos e ações cotidianas.

p. 131

BNCC em destaque

- Ao compreender os contextos histórico, político e artístico que resultaram nos precursores da *performance* durante as experimentações vanguardistas do início do século XX, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 1.
- Ao apreciar e fruir diversas manifestações artísticas, considerando suas características e relacionando-as às dimensões da vida social, cultural, política e econômica, identificando o processo de construção histórica dessas práticas, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG604**.

- Partimos das experimentações vanguardistas do início do século passado – em especial as ligadas ao movimento dadaísta – para contextualizar os processos de ruptura que mais tarde resultariam no surgimento da *performance* e do *happening*. Porém, podemos encontrar exemplos importantes para o surgimento dessas linguagens ainda no século XIX. Por exemplo, em 1896, a peça *Ubu rei,* do francês Alfred Jarry (1873-1907), escandalizava Paris ao parodiar *Macbeth,* de Shakespeare (1564-1616), com uma trama cômica cheia de situações *nonsense*. Essa peça foi uma das maiores inspirações para que Fillippo Tommaso Marinetti (1876-1944), posteriormente, fundasse o movimento futurista, buscando negar o Realismo. Investigações semelhantes também eram encontradas em outras manifestações artísticas. Por exemplo, as encenações de André Antoine (1858-1943), conhecido como um expoente do Naturalismo no Teatro, causavam muita polêmica ao se apropriarem de objetos reais em cena, como foi o caso da peça *Os açougueiros*, que utilizava pedaços reais de carne como parte da cenografia. Todas essas experimentações colocavam em choque muitas das formas de entender e perceber a criação artística, e a relação entre Arte e vida era cada vez mais tensionada.
- Explique aos estudantes que próprio nome **Dadaísmo** já adianta o caráter antiarte do movimento. No manifesto dadaísta, a palavra **dadá** é definida com múltiplos sentidos, que variam de acordo com o idioma. Por exemplo, segundo o manifesto, em francês, é uma espécie de cavalo de brinquedo. De acordo com alguns de seus idealizadores, como o poeta Tristan Tzara (1896-1963), o nome nada significava. Isso já adianta alguns dos elementos que se tornariam centrais do movimento, como o apelo ao acaso, as ações sem aparente significado lógico e a crítica ou sátira da linguagem.

Montando seu acervo

- Para mais informações sobre os contextos históricos das experimentações de vanguarda que, posteriormente, dariam origem à *performance*, confira o artigo a seguir.
- SILVA, Ana Erica Reis da; BUARQUE, Jamesson. *Performance* e os movimentos estéticos de vanguarda. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG, 2., 2011, Jataí. *Anais*... Jataí: UFG, 26-30 set. 2011. Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2015.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

p. 132

BNCC em destaque

- Na seção "Você em ação", ao experimentar movimentos corporais diversos em um processo coletivo de criação em *performance*, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301**, a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG503** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**.

- Faça a leitura da imagem da página, de modo a salientar as renovações que o *Balé Triádico* trouxe às concepções de corpo na Arte. Se possível, para que os estudantes tenham uma referência visual dessa obra em movimento, pesquise na internet vídeos desse balé, desenvolvido por Oskar Schlemmer, e mostre-os à turma.
- Ao abordar o boxe informativo, explique aos estudantes que a voz é produzida pelo corpo e foi um elemento muito presente em diversas experimentações das Artes da cena e da *performance* do século XX. Por exemplo, já nas primeiras apresentações do Dadaísmo, artistas como Hugo Ball (1886-1927) e Emmy Hannings (1885-1948) já exploravam maneiras de empregar a voz para além da palavra falada, declamando poemas compostos de palavras recortadas, sorteadas e combinadas ao acaso, explorando diversas sonoridades. No Teatro, artistas como Antoine Artaud (1896-1948), na década de 1940, e Jerzy Grotowski (1933-1999), a partir da década de 1960, propuseram que a voz em cena fosse explorada para além do entendimento dos diálogos e monólogos do texto, criando ressonâncias espaciais e corporais diversas em relação às ações físicas feitas em cena. Na Dança também há inúmeros exemplos, como é o caso dos experimentos realizados pela *Vocal dance* da *performer* estadunidense Patricia Bardi, desde a década de 1970, que buscam formas mais orgânicas de integrar a voz ao movimento na Dança. Entre todos esses múltiplos exemplos possíveis para explorar o tema com os estudantes, sugerimos dois artistas cujos trabalhos podem ser encontrados *on-line*: a artista multimídia estadunidense Meredith Monk (1942-) e o cantor grego Demetrio Stratos (1945-1979).
- No caso de Monk, encontramos *performances* e *videoperformances* em que imagens oníricas são combinadas a improvisações vocais, muitas vezes em experimentações não verbais que misturam diversas linguagens. É o caso de algumas obras mais célebres, como *Dolmen music* (1980) e *Book of days* (primeiras versões de 1985).

REPRODUÇÃO

- Interessado em pesquisar diferentes tipos de canto em tradições culturais diversas, Demetrio Stratos possui uma obra caracterizada por explorar diferentes timbres e tessituras vocais. Algumas vezes, como é caso de *Flautofonie* (1978) e *Cometa rossa* (1978), isso é feito de maneira tão radical que sua voz se confunde com a sonoridade dos instrumentos musicais.
- Selecione vídeos relacionados a esses artistas, assista a eles com a turma e, em seguida, debata-os para que os estudantes possam refletir sobre as possibilidades de integrar esse elemento à proposta prática da seção "Você em ação". Outra forma de fazer isso é questioná-los sobre como percebem o uso da voz para além da palavra falada nos exemplos musicais que costumam consumir dentro das culturas juvenis. Alguns exemplos próximos ao cotidiano deles podem ser abordados, como as experimentações de algumas cantoras *pop*, como Lady Gaga (1986-) ou os neologismos presentes na formação das letras do *funk* carioca.
- A seção "Você em ação" consiste em uma atividade de intervenção no espaço escolar. Divida os estudantes em grupos para que escolham um espaço dentro da escola para intervir com os seus movimentos. Nesse processo de escolha, eles devem levar em conta os materiais que querem explorar, sua visualidade e a relação com o público ao redor. É importante acompanhar de perto essa escolha dos estudantes para verificar se o local escolhido não apresenta algum perigo para a ação ou que entre em conflito com o funcionamento das demais aulas e atividades escolares.
- No caso de estudantes com alguma limitação motora ou deficiência física, trace estratégias para incluí-los com base nas próprias habilidades. Por exemplo, no caso de estudantes paraplégicos, você pode orientá-los a se locomoverem explorando diversos apoios corporais, com o auxílio de mãos, braços, ombros e coluna para encontrar diferentes qualidades de movimento. Estudantes cegos podem se sentir incluídos em improvisações vocais ou com o auxílio da condução dos colegas durante as experimentações. Oriente também os demais estudantes e grupos, durante as experimentações, a encontrar formas de acolher e integrar os colegas com deficiência.
- Se considerar pertinente, além dos movimentos, incentive os estudantes a explorar diferentes tessituras vocais com base nos exemplos de artistas trabalhados. Por exemplo, um exercício teatral muito eficiente é incentivá-los a usar a imaginação e produzir sons como se sua boca estivesse posicionada em diversas partes do corpo. Orientá-los a emitir sons em direção ao teto como se a boca se posicionasse no topo da cabeça é uma maneira de fazê-los explorar sons mais agudos; também é possível desafiá-los a estabelecer um diálogo com o solo como se a voz saísse do baixo ventre, o que possibilitará explorar sonoridades mais graves e guturais; já direcionar os sons para o alto das costas pode render sonoridades mais abafadas. Você pode orientá-los a tocar essas regiões do corpo para que percebam, por meio do tato, as diferentes vibrações nessas regiões do corpo e o modo como elas afetam sua sonoridade. Além disso, outra possibilidade é inserir imagens lúdicas, como cantar imitando animais, como galinhas, bois, cães, golfinhos, e apelando até para imagens mais absurdas, como um tiranossauro ciborgue. Depois de experimentar várias possibilidades, oriente-os a integrá-las à experimentação do movimento.
- Após definirem suas propostas de intervenção, tendo já experimentado alguns movimentos e improvisações vocais, oriente os estudantes a fazer suas *performances*. Se possível, incentive-os a gravar os trabalhos em vídeo para que isso possa incrementar o debate e as avaliações posteriormente. Nesse caso, ao gravar, peça-lhes que prestem atenção a questões, como enquadramento e luminosidade, para depois auxiliá-los na edição. Alguns *softwares* de edição de vídeos estão disponíveis *on-line* para auxiliá-los nessa fase do trabalho.
- Finalize a atividade com uma roda de conversa para que possam fazer suas avaliações, autoavaliações, assim como críticas construtivas sobre os trabalhos dos colegas. Caso os estudantes tenham gravado um vídeo, será esse o momento de assistir a ele de modo que possam analisar as diferenças entre a ação realizada ao vivo e aquela veiculada por meio da mídia audiovisual. Nesse caso, oriente-os a debater também formas de compartilhar os trabalhos em plataformas digitais. No caso de não terem conseguido gravar e editar um vídeo, concentre o debate na relação da ação com o público e com o espaço durante o dia de sua realização.

Montando seu acervo

- Confira a seguir alguns dos trabalhos da artista Meredith Monk que podem ser apresentados aos estudantes.

  Meredith Monk: Excerpt of solo from education of the gilrchild (Live, 1972). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KQp_6qKpOAI>. Acesso em: 6 jul. 2020.

  Meredith Monk: Cellular songs work-in-progress. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juU2UcKcITo&feature=emb_logo>. Acesso em: 6 jul. 2020.

- Mais informações e referências de obras de Demetrio Stratos para apresentar aos estudantes podem ser encontradas no seguinte trabalho da pesquisadora londrinense Janete El Haouli.
  EL HAOULI, Janete. *Demetrio Stratos: em busca da voz-música*. Londrina: Midiograf, 2002.

p. 133 e 134

- Ao problematizar a obra de Kaprow, por meio da leitura do texto, da imagem e do debate proposto ao final da página **133**, ressalte como propostas assim transformaram radicalmente a noção de criação na Arte contemporânea, deixando de se pautar unicamente na elaboração de obras para se centrar na proposição de experiências junto ao público. Nesse sentido, com essas experimentações, termos como **efêmero**, **experiência**, **acaso**, **interação** e **processo** se tornaram cada vez mais presentes nas discussões em torno da Arte contemporânea.

EM MODERNA

- Nesse debate, também chame a atenção para o fato de que essas novas linguagens nos ajudam a compreender que, no caso das linguagens artísticas, não está em jogo a necessidade de um significado, mas de um sentido. Por exemplo, uma música instrumental pode "expressar" algo, mesmo que não "comunique" uma mensagem ou um significado específico. No caso de *18 happenings* em 6 partes, isso fica claro na medida em que os possíveis sentidos da ação se dão na relação entre artistas e público, levando em conta a subjetividade e interpretação de cada um dos presentes.
- Como forma de aprofundar a discussão, pergunte aos estudantes se, com base nas informações apresentadas nessas duas páginas, poderiam classificar a prática que fizeram na seção "Você em ação" da página **132** em uma *performance* ou um *happening*. O objetivo não é concretizar uma definição exata, mas incentivá-los a contextualizar os conhecimentos que acabaram de desenvolver com as práticas já realizadas na escola, percebendo características como a realização de uma ação não ficcional, a ação como forma de intervenção e a relação com o espaço e com os transeuntes. Durante o debate, explique aos estudantes que a linha que divide a *performance* do *happening* nem sempre é clara e ambas as linguagens apresentam diversos elementos em comum. Por exemplo, alguns estudiosos apontam o fato de que o *happening* não pode ser repetido, mas a *performance*, sim. No entanto, mesmo isso é controverso. O próprio *18 happenings em 6 partes,* de Kaprow, foi repetido várias vezes. Outro elemento que pode ser usado para diferenciar ambas as linguagens é que a *performance* – ainda que se valha do acaso e permita a participação do público – geralmente propõe de maneira mais clara uma obra final a ser alcançada.
- Quando surgiram, as *performances* e os *happenings* – devido a seu caráter de mistura de linguagem – surtiram efeitos nos mais diversos fazeres artísticos. Por exemplo, muitas apresentações teatrais têm assimilado elementos da *performance* em dramaturgias que não resultam em histórias ou personagens identificáveis para o espectador (em alguns casos, a personagem nem existe, e o ator assume o próprio nome). É o caso de alguns trabalhos de grupos brasileiros, como o Teatro da Vertigem, de São Paulo (SP), a Cia. L2, de Londrina (PR), e do grupo Magiluth, de Recife (PE). Em experimentações como essa, a relação entre ação real e ficção é tensionada, adicionando diversas camadas de leitura ao espectador.

Montando seu acervo

- Para mais informações sobre a *performance*, o *happening* e suas vertentes, confira o artigo a seguir.

  GONÇALVES, Fernando do Nascimento. *Performance*: um fenômeno de arte-corpo-comunicação. *Logos: comunicação e universidade*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 76-95, jan./jun. 2004. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14676/11144>. Acesso em: 7 jul. 2020.

p. 135

- Apresente aos estudantes o trabalho de Marina Abramović por meio da problematização proposta no debate que inicia a página. Sugerimos que o conduza por meio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, de modo que todos sejam incentivados a participar com suas opiniões e colocações. Nesse debate, inicie pela problematização do título da obra para, então, analisar a situação proposta pelo trabalho de Abramović. Se julgar pertinente, inicie o debate a partir da palavra **presença**. Peça aos estudantes que a definam e, depois, pesquisem-na em um dicionário para comparar com suas respostas.

Montando seu acervo

- Noções como **corpo** e **presença** – cada vez mais constantes na Arte contemporânea – são objetos de pesquisa e fizeram surgir muitas novas linhas de estudo, como é o caso dos Estudos da *performance* (que surgiu com o trabalho de Richard Schechner nos Estados Unidos no início da década de 1970) e da Etnocenologia (formulada na França por Jean-Marie Pradier em 1995). Para conhecer mais sobre essas linhas de estudo e também aprofundar suas reflexões em torno dessas noções, confira o artigo a seguir.

  BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. A presença do corpo em cena nos estudos da *performance* e na etnocenologia. *Revista Brasileira dos Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 346-359, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbep/v1n2/2237-2660-rbep-1-02-00346.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

p. 136 a 138

BNCC em destaque

- Nessas páginas, é abordado o papel dos sentidos do corpo como objeto de experimentação da Arte contemporânea, sobretudo a Arte colaborativa brasileira, entendendo também o papel do espectador dentro das novas experiências artísticas. Desse modo, ao fruir imagens relacionadas às propostas de artistas como Hélio Oiticica e Maíra Vaz Valente, ao conhecer as proposições de Lygia Clark de maneira contextualizada com as intenções do Neoconcretismo e ao debater o papel do artista contemporâneo como propositor de experiências, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 1 e 3 e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.
- No debate proposto na seção "Roda de conversa" da página **138**, os estudantes são incentivados a se posicionar criticamente e a usar sua argumentação para avaliar as implicações artísticas e políticas da noção de "artistas propositores". Desse modo, contempla-se a Competência Geral 7.
- A atividade extra proposta contempla as Competências Gerais 2, 3 e 4, uma vez que os estudantes participam de um processo artístico no qual exercitam a criatividade e se expressam por meio da Arte. Desse modo, a atividade também contempla a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**.

- Ao abordar a imagem do Parangolé da página **136**, ressalte que essa obra contém a proposta de ser vivenciada pelo

EXPOSIÇÃO

público por meio do movimento, da dança e das sensações do corpo. Nesse sentido, pergunte aos estudantes quais materiais, cores e texturas estão sendo experimentados pelos movimentos do artista e as sensações que isso poderia provocar. Com base nas respostas, explique a relação de Oiticica com os moradores do Morro da Mangueira, como forma de contextualizar as experimentações em Arte colaborativa realizadas no Brasil.

- Dos possíveis marcos de início da Arte contemporânea brasileira, encontra-se a primeira Bienal de Arte de São Paulo, em 1951. Entre as obras expostas, estava a escultura *Unidade tripartida,* do artista suíço Max Bill (1908-1994), que influenciou a formação do Concretismo no Brasil, encabeçado por um grupo de artistas paulistanos conhecido como Ruptura. As obras baseavam-se na abstração da forma, com um rigor formal exacerbado, expressando ideias de raciocínio matemático e lógico por meio de figuras geométricas. O Concretismo tinha como proposta que a Arte não deveria representar nada além dela mesma, com seus planos de cores, formas, dimensões e demais elementos plásticos. Explique aos estudantes que é em oposição a esse racionalismo exacerbado do Concretismo que o Neoconcretismo nasce em 1959, com uma proposta de valorizar a subjetividade, a interação e as sensações humanas. Esse movimento rejeita o racionalismo excessivo defendido pelos concretistas e passa a defender uma Arte na qual o público tem participação direta, privilegiando a experiência pessoal do contato com as obras.
- Sugerimos que conduza o boxe "Roda de conversa" da página **138** por meio da estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, de modo que os estudantes possam amadurecer suas ideias – primeiro individualmente e, depois, discutindo-as em dupla, antes de compartilhá-las com o grupo maior.

Mais atividades

- Tanto Hélio Oiticica quanto Maíra Vaz Valente se apropriam de tecidos para propor novas experiências sensoriais e relacionais ao público. Com base nesses artistas, divida a turma em grupos heterogêneos e proponha uma atividade de experimentação com base em tecidos. Em seguida, oriente-os a providenciar tecidos de cores, texturas e pesos diversos. O desafio será criar intervenções nesses tecidos, para, depois, colocá-los em movimento, experimentando diferentes ritmos, formas e sensações. Por isso, devem providenciar também materiais diversos, como tesouras com pontas arredondadas, linhas, fitas, retalhos de materiais maleáveis (borracha, EVA, folhas, plásticos etc.), cola e pigmentos naturais. Materiais alternativos como o TNT (tecido não tecido) ou até sacolas plásticas também podem ser utilizados como substitutos para os tecidos, caso estes sejam de difícil acesso.
- Caso os estudantes queiram trabalhar com cola quente, estilete, ferro ou qualquer outro equipamento ou material que possa apresentar algum risco, isso só deve ser permitido sob sua supervisão ou a de outro adulto responsável.
- Incentive os estudantes a trabalhar seus tecidos com base nas ações que pretendem investigar. Por exemplo, eles podem recortar furos pelos quais mais de uma pessoa possa experimentar e movimentar o trabalho, tomando como base os *Conectores,* de Maíra Vaz; ou até mesmo inserir, colar e costurar objetos, criando imagens e palavras como os Parangolés de Oiticica.
- Após a conclusão de suas capas e tecidos, leve-os para um espaço amplo e arejado, como o pátio ou a quadra da escola, e oriente-os a experimentá-los em movimento. Se considerar pertinente, visando alimentar o vocabulário criativo dos estudantes para essa etapa do trabalho, apresente também imagens do trabalho da dançarina Loïe Fuller (1862-1928), uma das expoentes da Dança moderna no início do século XX. Em seu trabalho, Fuller desenvolveu uma técnica de colocar em movimento longos tecidos brancos de modo a criar, junto a inovadores efeitos de iluminação para sua época, formas visuais diversas, como asas, flores e chamas postas em movimento. Muitos de seus trabalhos ou releituras contemporâneas de suas obras estão disponíveis *on-line* e podem ser apresentadas aos estudantes. Com base nessas referências visuais, incentive-os a experimentar o peso, as texturas, a materialidade e a espessura dos tecidos para criar diferentes modos de esvoaçar, lançar, pegar, amassar e movimentar os tecidos, gerando diferentes desenhos durante esse processo. Nessa atividade, incentive-os a explorar também as diferentes sensações táteis e cinestésicas presentes em seu trabalho.
- Se possível, grave o processo em vídeo para assistir a ele posteriormente com os estudantes. Assim, eles poderão avaliar como as diferentes sensações por eles experimentadas se traduziram em movimento e visualidade. Nesse debate, também discutam sobre a relação que fazem entre essa atividade e o tema abordado, no caso, a investigação da sensorialidade do corpo como objeto da Arte.

p. 139

BNCC em destaque

- A atividade extra propõe aos estudantes que agucem suas percepções em relação ao mundo ao redor, expressando-se com autonomia por meio da linguagem verbal e artística, o que desenvolve as Competências Gerais 3 e 4. Ao compartilhar e debater suas produções com os colegas de sala na forma de um pequeno sarau, também desenvolvem a Competência Específica 3 e sua habilidade **EM13LGG301**, a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG603**, e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP46** e **EM13LP47**. No caso dessas duas últimas, ao final da atividade, incentive os estudantes a mapearem e participarem de eventos culturais em sua cidade, que trabalhem com essas linguagens, para aumentarem o seu contato com essas atividades artísticas e culturais.

- Ao abordar o coletivo Opavivará!, tenha em vista a contextualização histórica desenvolvida anteriormente. Explique aos estudantes que, na medida em que artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark passaram a integrar as ações do público em suas obras na forma de proposições, seus trabalhos deixaram de se pautar unicamente na apreciação visual das obras para abarcar sentidos do corpo variados. No caso de Clark, esse aspecto inclusive acaba tomando ares psicanalíticos, aproximando-se de experiências terapêuticas

ESTE É UM MODELO

e apropriando-se nesse processo de imagens e referências ritualísticas, em obras como *Túnel* (1973) e *Baba antropofágica* (1973). Esses aspectos foram de grande influência para a Arte contemporânea brasileira que se seguiu posteriormente. Se possível, providencie imagens dessas obras para trabalhar com os estudantes, também com a ação do coletivo Opavivará!, para aprofundar a ideia de sensorialidade na Arte.

Mais atividades

- Para que os estudantes tenham a possibilidade de aprofundar essa reflexão, aguçando suas percepções em torno das sensações do cotidiano, proponha uma atividade que integre os componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa. Para isso, como tarefa para casa, oriente os estudantes a atentar a visualidades, sons, temperaturas e demais sensações e percepções presentes em seu trajeto para casa.
- Com base naquilo que perceberam, eles devem compor um texto literário, como poema, conto ou crônica, no qual traduzam as sensações que obtiveram. Para isso, retome as figuras de linguagem, em especial a sinestesia, a fim de aumentar o vocabulário criativo dos estudantes.
- Finalizado o texto, oriente-os a explorar também a visualidade em sua produção, incorporando desenhos, colagens ou qualquer outra técnica de sua preferência. Na aula seguinte, organize um pequeno sarau com a turma, solicitando aos estudantes que leiam seus textos para a turma. Informe-os previamente que, em suas apresentações, podem ou não explorar elementos performativos, tais como gestos, movimentos, sonoridades da voz, figurinos etc. A produção não verbal deles pode ser exposta no dia do sarau por meio da estratégia *Gallery Walk*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Oriente-os também a explanar e debater suas propostas, além de fazer sugestões e críticas construtivas aos trabalhos dos colegas.

p. 140 e 141

BNCC em destaque

- Ao debater sobre identidade, política e sociedade, e outras questões levantadas por Rosângela Rennó e Berna Reale, como a violência, a desigualdade, a vida dos detentos penitenciários e demais temáticas de relevância, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305**. Nesse sentido, a Competência Geral 9 e o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos** também são contemplados ao promover a empatia e a sensibilização com relação aos temas trabalhados por ambas as artistas.
- Ao analisar como o corpo é representado nesses trabalhos, para levantar pautas e debates de teor político e social, apropriando-se para isso de diferentes mídias e linguagens – a fotografia para Rosângela Rennó e a *performance* e o vídeo para Berna Reale –, os estudantes também desenvolvem a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103** e **EM13LGG105**; a Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG202**, **EM13LGG203** e **EM13LGG204**; a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502**; e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.

- Explique aos estudantes que uma das características do trabalho de Rennó que está presente na série *Cicatrizes* é o ato de se apropriar de objetos cotidianos para revelar as possíveis memórias por trás delas. Suas obras costumam aliar a atenção para o detalhe, chamando o olhar do espectador para detalhes diminutos, para, por meio deles, abordar a memória como temática. No caso dessa série, isso toma proporções políticas, pois se apropria de antigas fotografias de registros de detentos penitenciários para sensibilizar os espectadores com relação à realidade vivida por essas pessoas.
- Segundo Berna Reale, a violência – tanto a explícita quanto as pequenas opressões do cotidiano – é uma de suas principais temáticas. Para isso, ela utiliza linguagens de vídeo e fotografia para, por meio de suas *performances*, criar imagens que abordem esses temas. Nesse processo, além de suas ações e movimentos, a artista tem cuidado com os figurinos e os espaços escolhidos para gerar as criações visuais que suscitam os seus debates. Para deixar isso mais claro, mostre aos estudantes a entrevista da artista indicada a seguir.
- 5º Prêmio Marcantonio Vilaça – Berna Reale (PA). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OpAJIeDJPUA>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- Os questionamentos do boxe "Roda de conversa" da página **141** devem ser retomados para a proposta de criação da seção "Você em ação", que encerra o capítulo, na página **143**. Por isso, peça aos estudantes que escrevam no caderno suas proposições para, posteriormente, executá-las. Sugerimos que conduza esses questionamentos combinando as estratégias *Quick Writing* e *Think-Pair-Share*, ambas descritas no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para professor**, orientando-os a primeiro refletir e anotar individualmente suas respostas para depois debatê-las em dupla e em grupo, construindo as proposições coletivas com base nas contribuições de cada um. Nesse processo, é importante a formação de grupos heterogêneos, para que diferentes proposições e interesses possam entrar em contato, enriquecendo as propostas finais. Isso pode ser feito ao sortear os grupos. Consulte a seguir as respostas.

1. Resposta pessoal. Nesse questionamento, centramos nos interesses individuais dos estudantes, partindo de suas experiências e seus questionamentos para, com autonomia, encontrar temáticas próprias que possam entrar em contato com os interesses criativos de seu grupo.

2. Resposta pessoal. É importante que os estudantes retomem conteúdos trabalhados neste volume para que consigam elencar imagens e ações que problematizem as temáticas levantadas no questionamento anterior. Para isso, alguns exemplos de *performance* apresentados no capítulo também podem ser tomados como referência, como as proposições de Marina Abramović e Berna Reale.

3. Resposta pessoal. Peça aos grupos que apresentem suas proposições à turma, explicando tanto as temáticas que querem trabalhar quanto as ações, objetos, figurinos e espaços

MODERNA

usados para isso. Nesse momento, oriente-os a participar do debate, fazendo sugestões e críticas construtivas aos trabalhos dos colegas, para que todos possam aprimorar suas proposições coletivamente.

p. 142 e 143

BNCC em destaque

- Ao refletir sobre as particularidades do vídeo como mídia que traz transformações para a linguagem da *performance*, inclusive possibilitando o nascimento de uma nova vertente conhecida como *videoperformance*, entendendo as novas concepções de corpo geradas por esses processos, para então aplicar esses novos conhecimentos em um processo criativo que debata temas de interesse coletivo, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 2, 3, 4 e 5; a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104** e **EM13LGG105**; a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305**; a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501**, **EM13LGG502** e **EM13LGG503**; a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701**, **EM13LGG702** e **EM13LGG703**; e o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.
- Caso considere pertinente, na fase de planejamento dos vídeos da seção "Você em ação", oriente os estudantes a elaborar roteiros e esboços para organizar as ações que pretendem realizar. Desse modo, possibilita-se o desenvolvimento da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP17**.
- Visando o desenvolvimento da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP47**, sugerimos que, ao final da atividade, promova um momento de socialização dos vídeos produzidos pelos estudantes. Nesse processo, pergunte-lhes se conhecem eventos ou espaços em sua região em que possam compartilhar e debater produções como essas, incentivando-os a participar cada vez mais da cena cultural de sua cidade.

- Ao abordar o tema dessas páginas, incentive os estudantes a refletir sobre as diferenças de quando assistem a um grupo musical ou coletivo artístico em uma apresentação ao vivo e quando acompanham seus trabalhos por meio de vídeos. Promova esse debate – incentivando os estudantes a compartilhar suas vivências e os elementos das culturas juvenis que fazem parte de suas vidas – de modo a possibilitar-lhes analisar as especificidades dessas linguagens – tanto em apresentações ao vivo quanto naquelas assimiladas por meio de vídeo – entendendo as contribuições e particularidades de cada uma. Caso seja necessário, retome as discussões em torno da noção de **presença** levantadas anteriormente no capítulo.
- Partindo das discussões anteriores e das respostas dos estudantes, explique-lhes que as *videoperformances* se apropriam das características próprias da linguagem do vídeo para criar um novo olhar sobre as ações realizadas. Por exemplo, Bruce Nauman usava o tempo de duração das fitas de gravação disponíveis na época para controlar o tempo de suas ações. Em *performances* como *Violin tuned D.E.A.D.* ele também explorava diferentes enquadramentos para transformar a forma como o espectador percebia as ações do corpo em suas obras.
- Na atividade proposta na seção "Você em ação", caso a gravação de um vídeo não seja possível, proponha aos estudantes que adaptem seus trabalhos para uma intervenção no espaço da escola. Nesse caso, será necessário escolher o lugar da ação com base nas propostas de cada grupo, percebendo como as características do local escolhido se relacionam à ação e à temática realizada. Também verifique se a ação não vai interferir ou atrapalhar outras aulas e atividades escolares, conseguindo as devidas autorizações com a direção da escola.
- Retome os grupos e as proposições realizadas no boxe "Roda de conversa" da página **141**. No caso de conseguirem realizar a gravação e a edição de vídeo, explique aos estudantes que eles precisam pensar em elementos como enquadramento para captar as imagens pretendidas. Se considerar pertinente, oriente-os a criar pequenos *storyboards*, desenhando rascunhos de como imaginam que as cenas serão filmadas. Nesse sentido, os grupos também deverão prever quem filmará a *performance* ou se os integrantes se revezarão para filmá-la.
- Oriente-os a ensaiar as ações pretendidas, além de providenciar os materiais necessários para a composição de objetos e figurinos. Com todos esses elementos prontos, oriente-os a iniciar suas filmagens e intervenções.
- Finalize as aulas desse capítulo assistindo aos trabalhos dos estudantes e debatendo coletivamente com a turma. Durante suas avaliações e autoavaliações, incentive-os a retomar os conteúdos aprendidos. Por fim, no caso de uma filmagem, converse com os estudantes formas de compartilhar os trabalhos com a comunidade escolar por meio do uso de ferramentas digitais. Nesse caso, defina com eles quais serão as plataformas escolhidas e maneiras de acompanhar a interação do público, verificando elementos como visualizações, comentários e curtidas. Se considerar pertinente, oriente os estudantes a anotar essas interações para posteriores debates, analisando as diferenças entre as interações na rede com as interações que perceberam durante a ação ao vivo.

12. O ATLETA E OS ESPORTES DE RENDIMENTO

p. 144

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 3, que aborda a formação dos estudantes no que se refere à construção de sua autonomia e ao posicionamento crítico por meio de diferentes linguagens. Ao analisar o esporte e a figura dos atletas que praticam esportes de rendimento sob o ponto de vista da sociedade do consumo, eles poderão desenvolver sua criticidade para defender pontos de vista que tratem sobre noções de consumo consciente sob uma perspectiva ética, solidária e respeitosa. No trabalho com o capítulo, vão desenvolver diferentes tipos de linguagem para atingir esses propósi-

MANUAL DO PROFESSOR

tos, mobilizando-se, por exemplo, em atividades de debate e pesquisa, desenvolvendo também, dessa forma, as Competências Gerais 2, 4 e 7.

- Ao conhecer um pouco mais sobre os esportes de rendimento, que fazem parte das práticas corporais da cultura corporal de movimento, ao longo do capítulo, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 5 e a habilidade **EM13LGG502**.
- O boxe "Roda de conversa" favorece a reflexão, análise e compreensão dos estudantes sobre as relações entre esporte e sociedade do consumo. Além disso, propicia o debate envolvendo a realidade dos próprios estudantes e a questão do autocuidado, o que mobiliza a Competência Geral 8, a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303**.

- Como proposta de introdução ao capítulo, aborde a fotografia do atleta Usain Bolt e questione os estudantes se o conhecem. Conduza a discussão com base nos conhecimentos prévios deles, instigando-os a comentar o que sabem sobre esse atleta, se conhecem as modalidades de esporte das quais ele participa e seus rendimentos atléticos. Faça questionamentos também sobre a imagem que Bolt tem na mídia e como ele é retratado pelos meios de comunicação.
- Confira, a seguir, as respostas das questões do boxe "Roda de conversa".

1. Espera-se que os estudantes identifiquem a forte relação que o esporte vem desenvolvendo com a indústria do consumo, no que se refere à venda de produtos e também aos ideais de corpo difundidos pela mídia.

2. Oriente os estudantes a refletir sobre os esportes que costumam acompanhar e a citar exemplos desses casos, instigando-os, assim, em uma reflexão sobre as culturas juvenis e sua realidade próxima. Três competições que os estudantes podem citar são: Copa do Mundo de Futebol, Jogos Olímpicos e o Super Bowl, jogo final do campeonato da NFL, a principal liga de futebol americano dos Estados Unidos.

3. Os estudantes devem reconhecer que os ideais de beleza e de corpo difundidos nos meios de comunicação são aqueles ligados aos padrões hegemônicos e que valorizam qualidades como força, virilidade (no caso masculino), magreza (no caso feminino), simetria, boa *performance* etc.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes façam uma reflexão crítica sobre como se relacionam com as imagens divulgadas pela mídia. Será que eles percebem essa vinculação do esporte ao setor do consumo quando vão a um jogo ou quando compram uma mercadoria esportiva? A intenção é contribuir para o aprimoramento da consciência crítica deles quanto à relação que mantêm com o esporte e com o corpo.

p. 145

BNCC em destaque

- O tópico desta página proporciona momentos de análises crítico-reflexivas sobre a relação entre o esporte, os atletas e os interesses econômicos e políticos. Ao desenvolver esse tipo de análise, compreendendo os processos identitários e as relações de poder que permeiam as práticas sociais da linguagem, os estudantes aprimoram a Competência Específica 2 e sua habilidade **EM13LGG202**.
- Além disso, a análise proposta sobre o papel do esporte e a questão da sociedade do consumo e da globalização faz referência à habilidade **EM13LGG302**, ao propiciar aos estudantes a construção de um posicionamento diante das linguagens midiáticas presentes em seu dia a dia.

- Ao abordar esse tópico com a turma, verifique se eles identificam o jogador retratado na fotografia e o que sabem sobre ele. É importante também confirmar brevemente se os estudantes compreendem o contexto histórico tratado, que destaca um caso de uso político do esporte, durante a ditadura civil-militar no Brasil. Se necessário, proponha uma conversa sobre o tema e uma possível retomada desse conteúdo com a turma, fornecendo suporte para estudantes que se encontram em diferentes estágios de aprendizagem.
- Nessa mesma situação, aponte para os estudantes que há também atletas que já se negaram a fazer parte de propagandas políticas. São muitos os casos de atletas que se opõem à lógica dominante, que se manifestam publicamente contrários a esse tipo de postura e muitos que se mostram engajados em causas humanitárias, mantendo instituições de ajuda a segmentos vulneráveis da população, por exemplo.

Mais atividades

- Para que os estudantes possam desenvolver seu posicionamento em relação aos contextos atrelados aos esportes, sugerimos uma ação articulada com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente com os componentes curriculares de Sociologia e História. Convide os professores desses componentes curriculares para fazer com a turma um trabalho de pesquisa em grupo sobre outros momentos em que esporte e política estiveram diretamente atrelados. Além desse aspecto da ditadura civil-militar no Brasil, por exemplo, no contexto internacional da Guerra Fria, alguns atletas também estabeleceram relações com os contextos políticos vividos naquele momento.
- Durante a atividade de pesquisa, cada grupo poderá buscar informações sobre essas relações, descrevendo os fatos ocorridos e suas significações no contexto social.
- Verifique com os estudantes como eles gostariam de sistematizar essa atividade, que pode ser apresentada ao restante da turma em seminários ou apresentação de *slides*, por exemplo.

---

p. 146 e 147

BNCC em destaque

- Ao relacionar ciência e esporte, o tópico dessas páginas contempla o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tec-**

EM MODERNA

nologia. A Competência Geral 6 e o Tema Contemporâneo Transversal **Trabalho** também são contemplados na medida em que os estudantes compreendem as diversas profissões que estão ligadas ao esporte, como médico, treinador, preparador físico, nutricionista, fisioterapeuta e psicólogo. Compreender o esporte, abarcando todas essas profissões citadas, como uma opção profissional permite aos estudantes ampliar suas possibilidades para realizar com liberdade, autonomia e consciência crítica boas escolhas e cada vez mais alinhadas ao seu projeto de vida.

- Proponha aos estudantes diferentes tipos de atividades que podem mensurar suas capacidades corporais e que se relacionem à questão da fisiologia do exercício. Uma sugestão é por meio do teste de força: pode ser feito com uma série de exercícios de flexões abdominais e de membros superiores e inferiores. Oriente a turma a anotar quais músculos foram solicitados nos exercícios e quantas repetições eles conseguiram fazer de cada movimento.
- Outra possibilidade é explorar especificamente alguns dos movimentos desenvolvidos em determinadas modalidades esportivas, adaptando os treinos aos exercícios corporais que serão realizados. Para isso, peça aos estudantes que escolham por meio de votação alguma modalidade coletiva. Em conjunto, eles podem verificar que tipos de movimentos são mais recorrentes nesses esportes e criar um treino em conjunto que perpasse os movimentos corporais identificados. Por exemplo, no futebol, trabalha-se muito com os movimentos de chute, que podem ser treinados por meio de exercícios específicos com os membros inferiores.
- Ao abordar a página **147** com os estudantes, é importante ressaltar que os aspectos da corporeidade envolvem não só questões físicas e biológicas. No trabalho com os treinamentos de esportes de alto rendimento, diferentes fatores estão envolvidos, como aspectos psicológicos e sociais, por exemplo.

p. 148

BNCC em destaque

- O tópico dessa página contempla o Tema Contemporâneo Transversal **Saúde**, bem como a Competência Geral 8 ao explorar a relação entre os esportes de rendimento e a saúde dos atletas.
- A atividade extra proposta favorece o desenvolvimento da Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305**, por meio de uma produção colaborativa em que os estudantes se posicionam a respeito de um tema relevante (demonstrando a preocupação com os direitos humanos no que se refere à exploração vivida por muitos atletas em seus cotidianos de treinamento e a relação com o esporte-espetáculo), debatendo-o por meio da produção do cartum e das interações nas redes sociais.
- A atividade extra proposta também contempla a Competência Geral 5 e a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**, uma vez que devem utilizar as tecnologias digitais para compartilhar suas produções, gerando debates e reflexões.

- Nos esportes de rendimento, a vitória em competições é o principal objetivo, assim como a execução de uma *performance* de destaque que possa compor o "espetáculo" esportivo, como alcance de recordes ou grandes exposições de técnica. Esses elementos geram uma alta rentabilidade econômica para os investidores e para boa parte dos atletas e seus empresários. Essa perspectiva sobre o esporte tem gerado muitos debates entre os especialistas, pois transforma o esporte em uma mercadoria a ser consumida e a questão da saúde e da socialização entre povos, por exemplo, acaba ficando em segundo plano. Ao abordar o tema com a turma, verifique se os estudantes conseguiram perceber essas relações e proponha a atividade a seguir como forma de avaliação dessa percepção crítica.

Mais atividades

- Após as discussões sobre o esporte de rendimento e as perspectivas atuais em relação à sociedade do consumo, proponha aos estudantes uma atividade em duplas em que eles deverão elaborar um cartum sobre essas discussões. Essa atividade pode ser desenvolvida com os professores de Língua Portuguesa e Arte. Lembre-os de que um cartum é um gênero que pode mesclar linguagem verbal e não verbal ou apenas a não verbal, cujo principal objetivo é tecer uma crítica a algum comportamento humano ou aspecto da sociedade por meio do humor. Por meio dos cartuns, os cartunistas fazem provocações e instigam o senso crítico das pessoas. Assim, os estudantes deverão fazer o mesmo e questionar a ideia do esporte-espetáculo por meio de um cartum.
- Oriente as duplas a fazer um planejamento inicial do cartum, apresentando a você um rascunho com suas ideias. Discutindo de forma personalizada com cada dupla, direcione-os quanto à abordagem e aponte se o caminho escolhido está coerente com os estudos realizados. Em seguida, após esse encaminhamento, os estudantes podem iniciar a produção. Finalizados os trabalhos, organizem uma exposição para que as duplas socializem suas produções. Isso pode ser feito por meio da estratégia *Gallery Walk*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**.
- Se possível, oriente os estudantes a publicar seus cartuns em suas redes sociais. Incentive-os a interagir com as pessoas que curtem e comentam suas produções, ampliando o debate acerca desse tema.

p. 149

BNCC em destaque

- Na seção "Você em ação" é mobilizada a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305**, pois os estudantes são orientados em uma pesquisa na qual poderão desenvolver o raciocínio autônomo e crítico ao perceber as relações

MODELINA

entre o esporte e a questão econômica, além de propor alternativas de atuação social que levem em conta o bem comum e os direitos humanos diante de um desafio.

- Também são desenvolvidas nessa atividade a Competência Geral 5 e a Competência Específica 7, bem como as habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**, pois a forma de sistematização da proposta, por meio da apresentação de *slides*, promove o contato direto dos estudantes com ferramentas digitais e suas respectivas formas de linguagens.
- A seleção de informações e dados em fontes confiáveis contempla a habilidade específica de Língua Portuguesa **EM13LP12**. A utilização adequada dos *slides* como ferramentas de apoio em uma apresentação oral contempla a habilidade específica de Língua Portuguesa **EM13LP35**.

- Na seção "Você em ação", auxilie os estudantes na definição dos temas a serem pesquisados. Eles podem fazer um levantamento inicial na lousa, por meio da estratégia de *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para depois analisar criteriosamente aquilo que foi levantado. Cada grupo pode, então, definir a especificidade de seu tema de acordo com seus respectivos interesses e curiosidades, o que os trará para o centro do trabalho pedagógico e os inserirá, inclusive, nas etapas de planejamento das atividades em sala de aula. Definidos os temas da pesquisa, eles podem dividir tarefas e fontes de análise. Oriente-os a pesquisar em fontes confiáveis, selecionando as informações e os dados pesquisados, e a referenciar a pesquisa em um *slide* final.
- Estipule um tempo de apresentação para cada grupo e oriente-os em relação às informações que devem inserir nos *slides*, por exemplo, para que não tenham muito texto. Incentive-os a usar imagens ilustrativas e, se for pertinente, gráficos, tabelas e esquemas.
- Após todas as apresentações, debatam as questões propostas e encerrem a atividade com uma autoavaliação do desempenho dos estudantes nas etapas de pesquisa, organização das informações e apresentações.

Montando seu acervo

- Para um aprofundamento nos estudos sobre a prática da educação física aliada ao desenvolvimento da autonomia e em contextos culturais, sugerimos as referências a seguir.

  FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2010.

  DAOLIO Jocimar (org.). *Educação Física escolar*: olhares a partir da cultura. Campinas: Autores Associados, 2010.

Os filtros da beleza

Etapa 3 [p.150-151]

- Inicie essa etapa solicitando aos estudantes que formem uma roda de conversa para definir questões relacionadas ao lançamento do *vlog*. A primeira decisão a ser tomada é se haverá um evento para o lançamento ou se ele será feito apenas pela internet. Comente com os estudantes que o evento é uma alternativa interessante, pela possibilidade de gerar debates ao vivo sobre o tema, interagir e conhecer novas pessoas. Caso optem por organizá-lo, diversos detalhes devem ser planejados. O roteiro a seguir pode auxiliar na organização. Caso julgue oportuno, utilize-o como suporte para a conversa com os estudantes.
  - Quem será o público do lançamento do *vlog*? Quantas pessoas aproximadamente participarão do evento?
  - Será necessário o uso de equipamentos como projetor e computador ou *tablet* com acesso à internet? Esses equipamentos são disponibilizados pela escola? Em caso positivo, é necessário que sejam reservados com antecedência? Em caso negativo, é possível emprestá-los de membros da comunidade escolar? Se isso ocorrer, converse com a turma, de modo a conscientizá-la das responsabilidades com equipamentos de terceiros, principalmente para que a escola ou o professor não sejam prejudicados por eventuais perdas ou danos.
  - Definam com a direção da escola qual espaço será usado para o lançamento. É importante que ele comporte confortavelmente todos os convidados e que tenha estrutura para uso dos equipamentos necessários.
  - Escolham uma data e um horário adequados à realização do evento, permitindo que tenham tempo hábil para prepará-lo.
  - Como será feita a divulgação do evento de lançamento do *vlog*?
  - Elaborem um roteiro a respeito do que será realizado durante o lançamento.
- Sobre a abertura do evento, comente com os estudantes que a apresentação inicial dos grupos deve ser elaborada com antecedência e focar os aspectos essenciais do projeto, abordando o objetivo de promover uma reflexão sobre os padrões de beleza, qual a pertinência do tema (em especial na vida de pessoas jovens), quais pesquisas cada grupo desenvolveu e, por fim, como ocorreu o processo de transformação dos conteúdos pesquisados e debatidos em vídeos. Oriente-os a não produzir uma apresentação demasiadamente longa, uma vez que outros integrantes da turma terão a oportunidade de se expressar sobre suas experiências ao longo do evento, principalmente no momento do debate.
- Comente com os estudantes que, durante o debate, eles devem estar abertos ao ponto de vista de outras pessoas e, eventualmente, essas perspectivas podem não estar alinhadas ao que os grupos pesquisaram ou às conclusões a que chegaram após conversarem sobre o assunto. Esclareça que é importante manter a serenidade nessas situações e buscar argumentar com base naquilo que foi pesquisado, de modo a promover um debate respeitoso e produtivo com embasamento em conhecimentos teóricos e não apenas em opiniões pouco fundamentadas.
- Diga aos estudantes que, caso recebam algum tipo de crítica sobre o trabalho que desenvolveram, não devem adotar isso como algo negativo, mas sim como uma oportunidade de refletir a respeito do assunto e aprimorar seus trabalhos. Comente que, após tudo o que foi desenvolvido para a realização do projeto, certamente

MANUAL DO PROFESSOR

eles têm muito a ensinar e isso deve ser valorizado. Mas, sempre há espaço para novas aprendizagens, portanto, é essencial que estejam abertos para que essas oportunidades não sejam perdidas.

- Na aula seguinte ao lançamento do *vlog*, promova entre os estudantes a proposta de avaliação e autoavalição apresentada na página **151**. Essa proposta está dividida em três partes e tem o objetivo de incentivar a reflexão dos estudantes sobre seu desempenho ao longo da realização do projeto, logo, constituindo um processo importante no desenvolvimento da auto-observação e autoconhecimento dos estudantes. Na primeira parte, deverão responder individualmente a três perguntas que permitem a eles reconhecer tanto as próprias conquistas como o que não foi satisfatório durante o processo e o que pode ser feito para tornar a experiência melhor em oportunidades futuras. Dessa maneira, esse primeiro momento da autoavaliação tem o intuito de contribuir para motivar os estudantes em suas jornadas de aprendizagem e engajá-los no processo de construção do próprio conhecimento, aperfeiçoando seus métodos de trabalho. Comente que é importante responderem a todas as questões propostas com franqueza, buscando uma autocrítica construtiva e sabendo reconhecer tanto aspectos positivos quanto negativos.
- A segunda parte da avaliação traz cinco perguntas a ser respondidas por meio de um debate envolvendo toda a turma, de modo a abranger as diferentes etapas deste projeto. Esse debate é essencial para que os estudantes analisem se conseguiram atingir seus objetivos iniciais e avaliem as escolhas feitas ao longo de seu desenvolvimento. Dessa maneira, é importante que eles conversem sobre cada uma das questões, de maneira genuína, buscando comparar essa atividade com outras anteriormente desenvolvidas e percebendo o que foi diferente e quais motivos levaram a resultados mais ou menos satisfatórios. Procure incentivar a participação de todos os estudantes, promovendo a intermediação do debate.
- Durante a terceira parte da avaliação, os estudantes, mais uma vez, responderão às questões individualmente. Espera-se que, após debater de modo coletivo o desenvolvimento do projeto, eles tenham uma visão ampla sobre os processos bem-sucedidos e aqueles em que há necessidade de melhorar, refletindo com maior profundidade e amplitude a respeito da própria participação.

Prepare-se para o Enem

1. D

2. B

3. E

4. A

5. B

6. B

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

O CORPO SE EXPRESSA: AÇÃO, DRAMA E A FORÇA DAS PALAVRAS

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, 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

O objetivo deste volume é desenvolver principalmente as **Competências Específicas 1**, **5** e **3**, da área de Linguagens e suas Tecnologias. Você poderá aprofundar seus conhecimentos acerca do funcionamento das diferentes linguagens por meio da leitura e análise de diversos gêneros textuais, como o texto dramático, o relato e a reportagem, além de utilizar as linguagens para exercer o protagonismo em criações relacionadas às Artes da cena e nas novas linguagens da Arte contemporânea. Também poderá refletir sobre a representação do corpo nas Artes visuais, na indústria cultural e no esporte, além de debater sobre práticas corporais, como a ginástica. Esse estudo se justifica não apenas pela relação que estabelece com a BNCC, mas também pelos conhecimentos que podem ser incorporados em seu cotidiano, auxiliando-o a encontrar seu espaço e ritmo no mundo.

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.

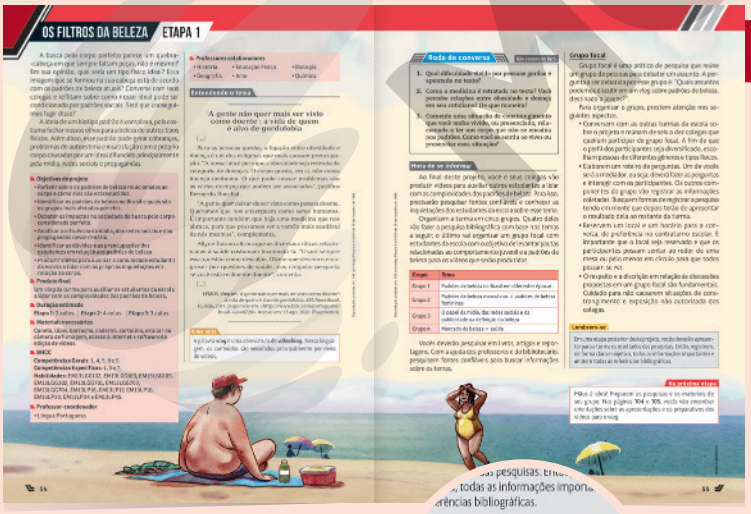
CAPÍTULO

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 ÁUDIOS

Para a coleção completa, há uma coletânea de áudios 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.

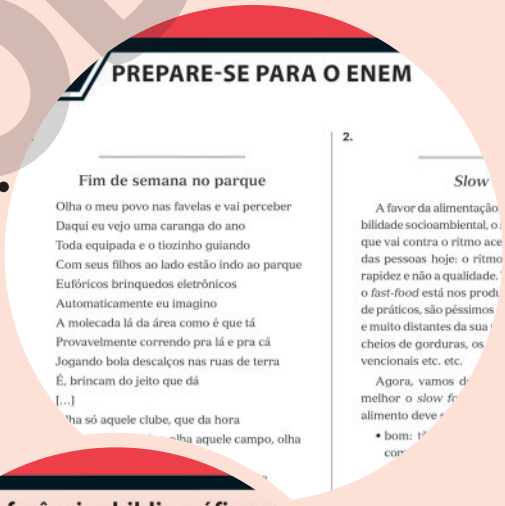
Habilidades e competências da BNCC

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.

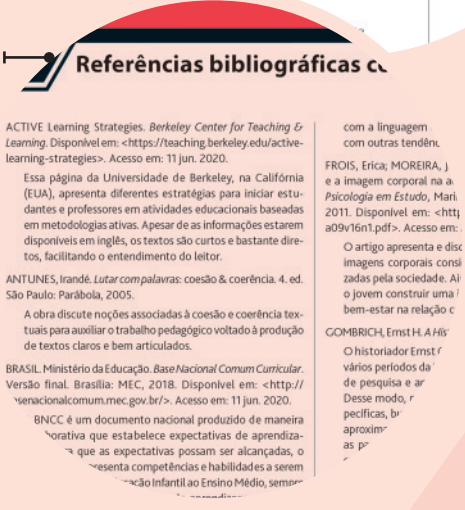

PREPARE-SE PARA O ENEM

Fim de semana no parque

Olha o meu povo nas favelas e vai perceber
Daqui eu vejo uma caranga do ano
Toda equipada e o tiozinho guiando
Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
Eufóricos brinquedos eletrônicos
Automaticamente eu imagino
A molecada lá da área como é que tá
Provavelmente correndo pra lá e pra cá
Jogando bola descalços nas ruas de terra
É, brincam do jeito que dá
[...]

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 c

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 Berkeley, 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.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão & coerência. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

A obra discute noções associadas à coesão e coerência textuais para auxiliar o trabalho pedagógico voltado à produção de textos claros e bem articulados.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://...

BNCC é um documento nacional produzido de maneira ...orativa que estabelece expectativas de aprendiza... que as expectativas possam ser alcançadas, o ...esenta competências e habilidades a serem ...ção Infantil ao Ensino Médio, sempre...

com a linguagem
com outras tendên...

FROIS, Erica; MOREIRA, J...
e a imagem corporal na a...
Psicologia em Estudo, Mari...
2011. Disponível em: <htt...
a09v16n1.pdf>. Acesso em: ...

O artigo apresenta e disc...
imagens corporais consi...
zadas pela sociedade. Ai...
o jovem construir uma ...
bem-estar na relação c...

GOMBRICH, Ernst H. *A His...*

O historiador Ernst ...
vários períodos da ...
de pesquisa e ar...
Desse modo, ...
pecíficas, b...
aproxim...
as p...

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.

Sumário

UNIDADE 1 As práticas culturais e suas diferentes manifestações 10

1. A literatura é gênero: o drama 12
Leitura da imagem: Cena da peça *Hécuba*, de Eurípides 12
Da imagem para o texto 13
O gênero dramático 16
Origens do gênero dramático 16
O gênero dramático na Grécia Antiga 17
O gênero dramático na Idade Média 19
Proposta de produção: encenação de cena de telenovela 20
Roda de conversa 20
As limitações dos gêneros literários 20
Texto para análise 23
Proposta de produção: cena cômica 25

2. Relato: um gênero narrativo 26
Leitura: *Maya Gabeira*, de Monteiro 26
Leitura: *Lembranças de quem viveu o 11 de setembro de 2001*, de Silvestre 28
Relato: definição e usos 29
Contexto de produção 30
Universo digital: reclamação em *sites* especializados 30
Os interlocutores dos relatos 30
Estrutura 31
Linguagem 31
Modos de narrar: tipos de discurso 32
Experiências compartilhadas: produção de relato 35

3. O corpo nas Artes visuais 36
White Face and Blonde Hair, *performance* de Renata Felinto 36
Desconstruindo padrões 37
Roda de conversa 37
Encontros com a Arte contemporânea: Uma Arte para desconstruir preconceitos 38
Você em ação 38
Contextos históricos da Arte: Corpo ideal e corpo real 39
A beleza clássica 42
Mais do que real 43
Conhecendo a linguagem: A tradição do retrato 45
Leitura da imagem: *O casamento dos Arnolfini*, de Jan van Eyck 46
Reinventando memórias 48
Você em ação 48

4. Um corpo padronizado? 49
Roda de conversa 50
Somos corpos culturais 51
Os corpos são diferentes 52
Beleza e saúde corporal 53

MODERNA

- **Você em ação** ... 53
- **Os filtros da beleza – Etapa 1** ... 54
- **Roda de conversa** ... 55

UNIDADE 2 **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS PRÁTICAS CORPORAIS** ... 56

5. Reportagem ... 58

Leitura: *A grande extinção das línguas isoladas*, de Romero ... 58

- **Pesquisar para entender melhor** ... 63

Reportagem: definição e usos ... 63

- **Universo digital: reportagem multimidiática** ... 64

Contexto discursivo ... 64

Estrutura ... 66

Linguagem ... 69

- **Fatos do mundo real: produção de reportagem** ... 70
- **Universo digital: criação de reportagem multimidiática** ... 72

6. O português no mundo ... 73

Leitura: *Por uma irmandade da língua*, de Agualusa ... 73

O português no mundo ... 76

De Portugal para o mundo ... 77

Crioulos: os muitos "filhos" do português ... 78

Língua oficial × língua falada ... 79

Unidade e diversidade da língua portuguesa ... 80

- **Pesquisar para entender melhor** ... 81
- **Proposta de produção: evento multimídia Dia Mundial da Língua Portuguesa** ... 82

7. O ser em movimento: o corpo nas Artes da Cena ... 84

Til, a saga de um herói torto, apresentação do Grupo Galpão ... 84

O corpo do ator é o suporte de sua criação ... 85

Contextos históricos da Arte: As transformações na concepção teatral ... 86

Apropriando-se de gestos e ações cotidianas ... 87

- **Você em ação** ... 87

O corpo é pensamento! ... 88

Encontros com a Arte contemporânea: Dança-Teatro: narrativa e expressão corporal ... 89

- **Você em ação** ... 91

***O grito*, de Marcos Abranches** ... 92

- **Roda de conversa** ... 92

Leitura da imagem: *O grito*, de Edvard Munch ... 93

Caracterização, iluminação e cenografia ... 94

O corpo, a identidade e a expressão ... 95

Pessoas com deficiência e a Arte ... 96

- **Você em ação** ... 97

MODERNA

8. O corpo e a ginástica 98
- **Roda de conversa** 98

O sedentarismo e o ativismo 99
Ginástica para uma vida saudável 100
A ginástica como treinamento e como esporte 101
A aptidão física 102
- **Você em ação** 103
- **Os filtros da beleza – Etapa 2** 104

UNIDADE 3 **AS LINGUAGENS A SERVIÇO DO APRENDIZADO, DA COMUNICAÇÃO E DA INTERVENÇÃO** 106

9. Resumir: um importante procedimento de estudo 108
Leitura: *O raio*, de Calvino 108
O desafio de identificar informações essenciais 110
O resumo de textos de diferentes gêneros 110
A identificação do contexto discursivo 110
Resumir textos narrativos 110
Resumir textos expositivos 111
Resumir textos argumentativos 114
Considerações finais 117
- **Elementos essenciais: produção de resumo** 118

10. Relação de sentido entre as palavras 119
Leitura: *Armandinho*, de Beck 119
Relações lexicais 120
Sinonímia e antonímia 120
Hiperonímia e hiponímia 122
As relações lexicais na construção da coesão textual 123
Campos semânticos 123
A sinonímia no interior dos campos semânticos 124
Texto para análise 127
- **Universo digital: criação de verbetes de dicionário digital colaborativo** 128
- **Proposta de produção: artigo de opinião** 129

11. O corpo como forma de comunicação e intervenção 130
Blueprint, de Alexa Meade 130
Contextos históricos da Arte: As vanguardas artísticas e a performance: *uma questão de experiências* 131
- **Você em ação** 132

Happening* e *performance 133
Encontros com a Arte contemporânea: O corpo e a presença no trabalho de Marina Abramović 135
O espectador também tem corpo! A Arte colaborativa no Brasil 136
- **Roda de conversa** 138

Um universo de sensações 139
Corpo, Arte e política 140

MODERNA

- **Roda de conversa** 141
Conhecendo a linguagem: Videoperformances 142
- **Você em ação** 143

12. O atleta e os esportes de rendimento 144
- **Roda de conversa** 144
Atleta: um herói nacional 145
Fisiologia e rendimento esportivo 146
Os esportes de rendimento e a saúde dos atletas 148
- **Você em ação** 149
- **Os filtros da beleza – 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

AS PRÁTICAS CULTURAIS E SUAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES

1. A literatura é gênero: o drama

2. Relato: um gênero narrativo

3. O corpo nas Artes visuais

4. Um corpo padronizado?

As práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) levam à produção de diferentes discursos. Nessa produção, estão envolvidas não somente a palavra escrita e falada, mas também a linguagem do corpo, que pode se expressar por meio da dança ou do trabalho de atores, por exemplo. Nesta unidade, você vai estudar sobre como são construídos os discursos que fazem parte do gênero dramático. Além disso, vai refletir também sobre como o corpo é visto em nossa sociedade e sobre os padrões associados a ele.

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**, **8**, **9** e **10**.

Competência condutora: **1**.

1. A literatura é gênero: o drama
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**, **LGG202**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**.
CE 4: **LGG402**.
CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG703**.
LP01, **LP03**, **LP07**, **LP14**, **LP15**, **LP16**, **LP17**, **LP18**, **LP46**, **LP47**, **LP48**, **LP49**, **LP50**, **LP51**, **LP52**, **LP53**, **LP54**

2. Relato: um gênero narrativo
CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**.
CE 3: **LGG301**.
CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
LP01, **LP02**, **LP06**, **LP08**, **LP10**, **LP15**

3. O corpo nas Artes visuais
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**, **LGG105**.
CE 2: **LGG202**, **LGG203**, **LGG204**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**, **LGG305**.
CE 5: **LGG502**, **LGG503**.
CE 6: **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG702**.
LP14

4. Um corpo padronizado?
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**, **LGG105**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**.
CE 5: **LGG502**.
CE 7: **LGG701**, **LGG704**.
LP15, **LP27**, **LP30**, **LP32**, **LP44**

MODERNA

BRUNO ZANARDO/FOTOARENA

Cena de *Taniko*, nô japonês do projeto *Dionísicas*, de José Celso Martinez. Teatro Oficina, São Paulo, 2010.

IGOR BULGARIN/SHUTTERSTOCK

Bailarinos do Dnipropetrovsk State Opera and Ballet Theatre, na *Noite Criativa Oleg Nikolaev*. Dnipropetrovsk, Ucrânia, 2014.

TRISTAN FEWINGS/GETTY IMAGES

Elenco da pantomima *Aladdin* em seu 20º aniversário no Hackney Empire. Londres, Inglaterra, 2018.

GIDEON MENDEL/CORBIS/GETTY IMAGES

Os atores Lee Mengo e Brian Hibbard interpretam as Irmãs Feias em produção pantomímica de *Cinderela*. Riverfront Theatre, Newport, País de Gales, s.d.

EVAN AGOSTINI/GETTY IMAGES

Os cantores Usher e Bianca Marroquin com o elenco do musical *Chicago*, em sua noite de abertura na Broadway. Ambassador Theatre, Nova York, EUA, 2006.

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.

1 A literatura é gênero: o drama

Objetivos

1. Conhecer as principais formas e recursos do gênero dramático.
2. Compreender as diferenças entre tragédia e comédia e entre auto e farsa.
3. Reconhecer as funções desempenhadas pelos textos dramáticos.
4. Entender as limitações do conceito de gênero literário.
5. Reconhecer processos literários de assimilação, ruptura e permanência em diálogos entre formas teatrais das literaturas portuguesa e brasileira.

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.

ROBBIE JACK/CORBIS/GETTY IMAGES

Cena da peça *Hécuba*, de Eurípides, em montagem com Vanessa Redgrave no papel principal. Direção de Laurence Boswell. Teatro Albery, Londres, 2005.

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

Leitura da imagem

Não escreva no livro.

1. Descreva, resumidamente, a foto que abre este capítulo.
2. A observação da foto permite deduzir que as mulheres estão olhando para uma pessoa que não aparece na imagem.
   a) Como pode ser descrito o olhar das mulheres em segundo plano?
   b) E o da mulher que aparece em primeiro plano?
3. Qual pode ser a relação entre a mulher que aparece em primeiro plano e o jovem morto? Justifique.
4. Gestos e olhares podem ser lidos e interpretados. Observe atentamente os gestos e o olhar da mulher que aparece em primeiro plano, na foto. O que sua aparência sugere ao observador da cena?
5. A foto mostra a cena de uma montagem inglesa da peça *Hécuba*, de Eurípides. Que situação parece estar sendo representada na cena?
6. Observe os trajes e o posicionamento das personagens. Que informações esses elementos oferecem ao observador (condição social, relação entre personagens, local onde se passa a cena)? Justifique sua resposta.

Tome nota

A **cena** é uma unidade de ação em uma representação teatral.

Da imagem para o texto

Não escreva no livro.

A foto da peça *Hécuba*, de Eurípides, nos ajuda a compreender o conceito de **encenação**, ou seja, a montagem de uma cena e os elementos que fazem parte dela. Toda montagem se apoia em um texto. Nesse texto, o autor indica ao leitor (e a quem desejar encenar a peça) como a montagem foi concebida, ou seja, como imaginou o trabalho com cada um dos elementos da linguagem teatral.

Para compreender melhor como se organizam os textos dramáticos, leia atentamente uma cena extraída da peça *Hécuba*.

A vingança de uma mãe

Hécuba é a *mater dolorosa* pagã (mãe que chora a morte dos filhos). De rainha a escrava, após a vitória grega na guerra de Troia, Hécuba vê sua filha Polixena ser sacrificada e, no momento de sepultá-la, recebe o cadáver do filho Polidoro, morto pelo rei Poliméstor. Autorizada por Agamenon, comandante dos gregos, Hécuba vinga-se do assassino.

EVELSON DE FREITAS/ESTADÃO CONTEÚDO

Ensaio da peça *Hécuba*, com Walderez de Barros. Direção de Gabriel Villela. Teatro Vivo, São Paulo, 2011.

[...]

Reaparece a ESCRAVA arrastando um cadáver envolto em panos.

ESCRAVA
Dirigindo-se ao CORO.
Onde estará agora Hécuba infeliz,
ela, que ultrapassou a espécie feminina
e os homens todos em desgraças incontáveis?
Nisto ninguém disputará sua coroa!

CORIFEU
Que aconteceu? Ah! Hécuba desventurada!
Nunca adormecem essas lúgubres mensagens.

ESCRAVA
Voltei trazendo-lhe dores insuspeitadas.
Em meio a tantos e tão grandes sofrimentos
não é possível dizer coisas agradáveis.

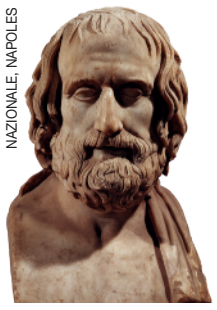
CORIFEU
Ei-la que sai de sua tenda neste instante.
Ela chegou na hora certa para ouvir-te.

ESCRAVA
Ah! Hécuba muito infeliz! (Digo tão pouco...).
Minhas palavras te aniquilarão, senhora...
Já não verás a luz! Sem filhos, sem esposo
e sem cidade, tua ruína consumou-se!

Corifeu: porta-voz do coro no antigo teatro grego.
Lúgubres: relativas à morte, fúnebres, macabras.

Sobre o autor

Eurípides (c. 485 a.C.-406 a.C.), o dramaturgo grego, foi considerado por Aristóteles (385 a.C.-323 a.C.) "o mais trágico dos trágicos". Seus textos tratam de temas políticos e de importantes questões morais e éticas, geralmente associadas a dramas pessoais. Suas personagens femininas se destacam pelos bons sentimentos, ao contrário das masculinas, quase sempre de caráter fraco.



DE AGOSTINI/A. DAGLI ORTI/GETTY IMAGES - MUSEO ARCHEOLOGICO NAZIONALE, NAPOLES

Busto de Eurípides, século IV a.C. Mármore. Cópia do original grego do século IV a.C. Foto de 2002. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

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

MODERNA

HÉCUBA
Nada de novo estás dizendo, velha escrava;
conheço muito bem as minhas desventuras.

Percebendo o cadáver coberto.

Por que me trazes o corpo de Polixena?
Disseram-me que os gregos todos se apressavam
a lhe prestar as derradeiras honras fúnebres.

ESCRAVA
Dirigindo-se às mulheres do CORO.
Ela não sabe e chora só por Polixena,
sem perceber seu infortúnio mais recente...

HÉCUBA
Como sou infeliz! Será que este cadáver
é de Cassandra, a profetisa iluminada?

ESCRAVA
Falas de uma de tuas filhas inda viva;
deves gemer por este morto, e não por ela.

Removendo o pano que cobria o cadáver.

Observa este cadáver nu; não estás vendo
algum prodígio além de tua expectativa?

HÉCUBA
Ai! Infeliz de mim! Agora vejo morto
meu filho Polidoro, que eu imaginava
estar em casa de um anfitrião na Trácia.
Despeço-me da vida, pois já não existo!
Ai! Filho meu! Ai! Meu filho muito querido!
Começo a entoar este prelúdio triste
aos meus lamentos — hino de alienação
que me ensinou um gênio lúgubre e fatal!

ESCRAVA
Percebes a sorte funesta de teu filho?

HÉCUBA
Incrível espetáculo! Incrível!
Um após outro os males se sucedem!
Nunca mais cessarão os meus gemidos!

CORIFEU
Terríveis! São terríveis as nossas desgraças!

HÉCUBA
Ah! Filho desta mãe infortunada!
Como perdeste a vida, filho meu?
Que golpe te atingiu lá onde estavas?
Pelas mãos de que homens foste morto?

ESCRAVA
Ignoro; encontrei-o assim à beira-mar.

HÉCUBA
Lançado à areia fria de uma praia
ou abatido por lança mortífera?

ESCRAVA
Trouxeram o cadáver as ondas do mar.

HÉCUBA
Curvando-se sobre o cadáver.

Ai! Ai! Somente agora compreendo
um sonho meu, uma visão noturna
— jamais, em tempo algum esquecerei
o espectro tenebroso de asas negras! —
na qual me apareceste, pobre filho
(já não vivias sob a luz do sol!).

ESCRAVA
Quem o matou, de acordo com tua visão?

HÉCUBA
Foi nosso anfitrião — sim, ele mesmo! —;
o cavaleiro trácio a quem Príamo,
seu pai, o confiara ocultamente.

CORIFEU
Ele o matou para tirar-lhe o ouro? Fala!

HÉCUBA
Inominável, indizível crime,
mais torpe que os limites do estupor,
intolerável, ímpio! Não existe
uma justiça protetora de hóspedes?
Como cortaste suas carnes, monstro,
e mutilaste impiedosamente
com o ferro de teu gládio esta criança!

Fúnebres: que dizem respeito à cerimônia do sepultamento.
Funesta: que causa a morte, fatal.
Trácio: habitante da Trácia, antiga região do sudeste da Europa hoje conhecida como Macedônia.
Torpe: infame, vil.
Estupor: estado de inconsciência, imobilidade, paralisia, espanto.
Ímpio: pessoa que despreza a religião ou que não respeita os valores de uma comunidade.
Gládio: espada curta.

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

MODERNA

Explique aos estudantes que os nomes *Agamêmnon* e *Agamenon* referem-se à mesma personagem, porém com diferentes transliterações. A transliteração é o processo de representação dos caracteres de um sistema de escrita para outro (no caso, do grego antigo para o português).

CORIFEU

Ah! Infeliz! O deus que hoje te destrói
— qual será ele? — fez de ti, aflita Hécuba,
a vítima escolhida para provações!
Mas já percebo, aproximando-se daqui,
rei Agamêmnon, vencedor de nossa Troia.
De agora em diante, amigas, façamos silêncio.
[...]

EURÍPIDES. Hécuba. *In*: *Os persas/Ésquilo, Electra/Sófocles, Hécuba/Eurípides*. 4. ed. Tradução de Mário da Gama Kury. São Paulo: Jorge Zahar, 2000. p. 184-187. (Fragmento).

NIGEL R BARKLIE/SHUTTERSTOCK

Vanessa Redgrave e Malcolm Tierney representam, respectivamente, as personagens Hécuba e Agamenon, em montagem inglesa da peça de Eurípides. Direção de Laurence Boswell. Teatro Albery, Londres, 2005.

7. Que elementos da linguagem teatral estão indicados no texto de *Hécuba*?

8. Em torno de qual acontecimento se organiza a cena que você leu?

9. A primeira interação entre a escrava e Hécuba provoca uma confusão. Que confusão é essa? Por que ela acontece?

a) No momento da confusão de Hécuba, a escrava dirige-se às mulheres do coro. Que finalidade tem essa fala para o espectador da peça?

b) Se esse texto fizesse parte de um romance em prosa, quem se encarregaria de cumprir função semelhante à da fala da escrava? Explique.

10. Considerando a natureza das falas atribuídas ao Corifeu, no texto em estudo, como você descreveria a função dessa personagem?

11. O comportamento e a fala das personagens nos permitem perceber seu estado de espírito durante a cena. Como você descreveria as emoções da escrava e de Hécuba no diálogo entre elas? Justifique com passagens do texto.

12. Leia.

Dramático

8. p. ext. que comove, próprio para comover na vida real; que produz forte impressão como que por efeito de uma ênfase teatral (um apelo d.) (pontuou o discurso com pausas d.)

GRANDE Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/>. Acesso em: 16 jul. 2020. (Fragmento).

► Com base nessa definição, explique por que *Hécuba* pode ser considerada uma peça dramática.

13. Que emoção essa cena de Hécuba despertou em você? Por quê?

Outros significados

Na língua portuguesa, o termo **drama** também faz referência a situações problemáticas, comoventes, de conflito (*Vivemos um drama quando papai perdeu o emprego*). Pode, ainda, ser de uso mais coloquial para indicar o comportamento exagerado de alguém (*Ele adora fazer drama!*).

7. Converse com os estudantes sobre a impossibilidade de haver informações sobre determinados elementos da encenação (marcação de cenário, iluminação, música etc.) por se tratar de um texto da Antiguidade Clássica. Essas informações costumam aparecer em textos dramáticos modernos e contemporâneos, porque, quando eles foram criados, os autores já podiam contar com todos esses recursos cênicos.

10. Se julgar conveniente, explique aos estudantes que, no teatro grego, o Corifeu era o único membro do coro a dialogar com as personagens ou a ter falas próprias (a fala do coro, quando ocorre, é sempre coletiva). Ele desempenhava diferentes funções: exortava o coro à ação (começar o canto); representava o coro, dialogando com as personagens, e antecipava ou resumia as manifestações do coro.

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

Os elementos da linguagem teatral

O teatro apresenta uma linguagem própria: iluminação, música, figurinos, cenários são elementos da **linguagem cênica** que contribuem, com o texto e a interpretação dos atores, para criar a ilusão de lugares, tempos e personagens nos espectadores. No momento de criar o texto teatral e combinar esses recursos, o autor pensa na plateia e no tipo de reação que deseja provocar. Percebe-se, assim, nesse gênero literário, a participação mais direta do público como um dos agentes do discurso.

SILVIA ZAMBONI/FOLHAPRESS

O ator Thiago Lacerda durante ensaio da peça *Hamlet*. Direção de Ron Daniels. Teatro Tuca, São Paulo, 2012.

O gênero dramático

Aristóteles observa, na *Poética*, que o termo **drama** (do grego *drân*, "agir") faz referência ao fato de, nesses textos, as pessoas serem representadas "em ação".

Ao identificar o drama como um dos gêneros literários, Aristóteles considerou uma característica importante desses textos: eram feitos para ser **representados**, **dramatizados**.

Tome nota

Textos **dramáticos** são aqueles em que a "voz narrativa" está entregue às personagens, que contam a história por meio de diálogos (interação entre duas ou mais personagens) e monólogos (solilóquios: o ator fala sozinho ou se dirige à plateia).

Origens do gênero dramático

Em diversas sociedades primitivas era comum a realização de danças ritualísticas. Acreditava-se que a dança teria o poder de alterar algumas condições necessárias à sobrevivência e ao bem-estar das pessoas. Como os participantes representavam diferentes papéis, há quem reconheça nessa atividade o germe da encenação teatral que define o gênero dramático.

LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Principal conexão entre os indígenas e as entidades e espíritos da floresta, as danças ritualísticas cumprem diferentes funções na cultura desses povos: homenagear mortos, espantar maus espíritos e marcar a passagem dos jovens para a idade adulta são algumas delas. Indígenas da etnia Waurá, da aldeia Piyulaga, enfileirados dançando durante o ritual do Kuarup. Gaúcha do Norte (MT), 2019.

Outra explicação para a origem do drama seriam os festivais anuais realizados, na Grécia Antiga, em honra ao deus Dionísio (ou Baco, para os romanos). Nesses festivais, bebia-se e cantava-se para louvar o deus.

No início, havia apenas um coro que entoava os hinos, chamados *ditirambos*, que narravam passagens da vida de Dionísio. Depois, esse coro foi dividido em perguntas e respostas coordenadas por um *corifeu* (o regente ou diretor do coro). Mais tarde, surgiu o *hypokrités*, o ator protagonista, simbolizado por Téspis (c. 610 a.C.- 550 a.C.), um poeta grego. Nascia, assim, a tragédia. A representação do ator protagonista provocava sentimentos no coro, que, nesse momento, transformava-se em plateia, porque avaliava o comportamento do protagonista. Cantando, o coro respondia a ele, para concordar ou discordar de suas ações.

Essa explicação para a origem do gênero dramático destaca dois elementos que, até hoje, são essenciais para esse tipo de texto: a importância do público e a possibilidade de desencadear emoções por meio da representação.

Mudança de sentido

Em grego, o termo *hypokrités* fazia referência ao intérprete de um sonho, de uma visão, e designava também um adivinho, um profeta, um ator. Hoje, por uma expansão do sentido original, o adjetivo *hipócrita* caracteriza o comportamento falso, dissimulado de uma pessoa.

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

O gênero dramático na Grécia Antiga

O gênero dramático, na Grécia Antiga, desenvolveu-se por meio de duas modalidades: a tragédia e a comédia.

PICTURE STORE/ISTOCK PHOTO/GETTY IMAGES

Máscaras teatrais esculpidas em pedra, Antália, Turquia.

A tragédia

No início, **drama** e **tragédia** eram praticamente sinônimos e faziam referência a uma encenação que apresentava ações humanas que simbolizavam a transgressão da ordem no contexto familiar ou social. O elemento trágico por definição era a paixão (*pathos*), que levava os seres humanos a se portarem de modo violento e irracional e, dessa forma, ignorarem as leis humanas ou divinas que organizavam a vida.

Aristóteles estabelece, na *Poética*, que as tragédias desenvolvem certos temas, como as paixões humanas e os conflitos por elas desencadeados, e apresentam personagens nobres e heroicas (deuses, semideuses ou membros da aristocracia). Também esclarece que o objetivo da encenação de uma tragédia é despertar, no público, terror ou piedade. A "purificação" de sentimentos da plateia, provocada por essa experiência estética, recebeu o nome de **catarse**.

Tome nota

A **tragédia** pode ser definida como uma peça teatral na qual figuram personagens nobres e que procura, por meio da ação dramática, levar a plateia a um estado de grande tensão emocional. Geralmente, as peças trágicas terminam com um acontecimento funesto.

Os conflitos encenados nas tragédias quase sempre tratavam de questões acerca da honra e do poder. Veja, como exemplo, um trecho de *Medeia*, de Eurípides. Escrita em 431 a.C., apresenta o drama vivido por uma mulher que comete as maiores loucuras por amor. A cena a seguir nos mostra o momento em que, depois de abandonada, Medeia se dá conta do quanto errou ao depositar sua confiança no coração traiçoeiro de Jasão.

CORO

[...]

Idos são os tempos de respeito aos juramentos. A honra desapareceu da nobre Hélade. Não se encontra mais em toda a vastidão da nossa terra; voou além dos céus. Não tens mais espaço na casa de teus pais, pobre de ti; era teu porto, o teu abrigo seguro para as tempestades da existência. E aqui teu leito foi ocupado por outra mais ditosa, teu lar tem outra rainha.

(Entra Jasão)

Paixão e ódio

Medeia, apaixonada por Jasão, líder dos argonautas, usa seus poderes de feiticeira para ajudá-lo a conquistar o velocino de ouro, que pertencia a seu pai, o rei de Cólquida. Após trair sua família e sua pátria, Medeia foge com Jasão, com quem tem dois filhos.

Anos depois, em troca de poder, Jasão decide abandoná-la para se casar com a filha de Creonte, rei de Corinto.

A vingança de Medeia é terrível: além de fazer com que Creonte e a filha dele morram queimados, ela mata os próprios filhos e amaldiçoa Jasão, para em seguida fugir.

SERGIO ANELLI/MONDADORI PORTFOLIO/AGB PHOTO LIBRARY

Representação de Jasão com o velocino de ouro num vaso grego, cerca de 330 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

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

MODERNA

FELIPE VARANDA/FOLHAPRESS

A atriz Renata Sorrah durante ensaio da peça *Medeia*. Direção de Bia Lessa. Teatro Dulcina, Rio de Janeiro, 2004.

JASÃO

Não é a primeira vez que noto, muitas vezes notei, a desgraça que é um temperamento exacerbado. Por exemplo, agora, bem poderias permanecer neste país e nesta casa, se soubesses obedecer à vontade dos que te são superiores. Quem te expulsa de Corinto não somos nós, até condescendentes. São tuas palavras insensatas. A mim essas palavras não me dizem nada. Pode continuar apregoando ao mundo que Jasão é o mais vil dos homens. Mas, depois do que gritas contra o soberano, o banimento é até uma punição bastante generosa. [...]

MEDEIA

(Soberba)

A única expressão que minha língua encontra para definir teu caráter, tua falta de virilidade, *é o mais baixo dos canalhas*. Vieste a mim, estás aqui, para quê, tu, ser odiado pelos deuses, odiado por mim e por toda a humanidade? Não é prova de coragem nem de magnanimidade olhar na cara os ex-amigos, na esperança de que esqueçam todo o mal que lhes fizeste. A isso se chama cinismo, e vem com as piores doenças do caráter humano — a falta de pudor, a ausência de vergonha.

[...] Abandonei pai e pátria e vim contigo para Iolco; meu amor era maior que a minha prudência.

Depois provoquei a morte de Pélias do modo mais terrível: nas mãos das próprias filhas. E assim te livrei de todos os temores. Tudo isso eu fiz por ti, e, vil traidor, procuraste uma nova esposa, embora já tivéssemos procriado dois filhos. Se eu não houvesse te dado descendência, teria perdoado tua busca de um novo leito.

Já morreu em mim há muito tempo toda e qualquer confiança em tuas juras. [...] Céus, a que coração traiçoeiro confiei minha esperança.

[...]

CORIFEU

Há algo terrível e incurável, acima de qualquer compreensão mortal, no ódio que nasce entre próximos e amados.

EURÍPIDES. *Medeia*. Tradução de Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 32-37. (Fragmento).

Hélade: Grécia.
Ditosa: feliz, afortunada.
Exacerbado: exagerado.
Magnanimidade: generosidade, bondade.
Iolco: cidade grega, localizada na região da Tessália.

A cena é introduzida pelo coro que anuncia: "Idos são os tempos de respeito aos juramentos. A honra desapareceu da nobre Hélade". Com essa fala, o coro aponta a transgressão da ordem familiar e social, característica que faz parte da definição de tragédia.

Sem poder retornar para a casa dos pais, Medeia não tem para onde ir. Resta a essa mulher, consumida pelo ódio, apenas o desejo de vingar-se. Mais uma vez, o público é advertido sobre a insensatez de se deixar levar pelas paixões ("Há algo terrível e incurável, acima de qualquer compreensão mortal, no ódio que nasce entre próximos e amados").

A influência do teatro na educação grega

A importância do teatro na educação de um grego era tão grande que, em Atenas, o comércio chegava a ser suspenso durante os festivais dramáticos. Essa importância é explicada pela função pedagógica que as peças deveriam cumprir: fazer com que, através das fortes emoções experimentadas, o público refletisse sobre as paixões e os vícios humanos.

A comédia

A origem da comédia é a mesma da tragédia: os festivais realizados em honra a Dionísio. Alguns dos festejos ocorriam durante a primavera e costumavam apresentar um cortejo de mascarados. Esses cortejos recebiam o nome de *komos* e deles deriva o nome comédia (*komoidia*: *komos*, "procissão jocosa" + *oidé*, "canto"). A pé ou em carros, eles percorriam os campos dançando, cantando e recitando poemas jocosos em que satirizavam personalidades e acontecimentos da vida pública.

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

MODERNA

Quando Esparta derrotou Atenas na Guerra do Peloponeso, em 404 a.C., a democracia chegou ao fim, comprometendo a liberdade de expressão dos autores de textos cômicos. As comédias, então, abandonaram a crítica política e passaram a satirizar comportamentos e costumes das pessoas comuns.

Assim, enquanto a tragédia desenvolve temas sérios, apoiados na ação mitológica, e as personagens são deuses e semideuses, a comédia se caracteriza por sua leveza e alegria, aborda episódios cotidianos, e as personagens são seres humanos e reais.

Apresentação teatral: um trabalho em equipe

Uma apresentação teatral é o produto de um esforço coletivo. Os atores são responsáveis pela representação de um papel construído por um dramaturgo. Em sua interpretação, fazem uso de diferentes recursos: o figurino, que caracteriza a personagem; gestos, expressões corporais, expressões faciais (ajudadas pelo uso da maquiagem) e mímica, que dão à sua fisionomia a aparência adequada ao papel a ser representado. Além disso, tom de voz, pausas, gritos e onomatopeias também são recursos utilizados na interpretação do texto. Tudo é transformado em linguagem.

O diretor é o responsável por orientar o trabalho dos atores: detalhes da interpretação do texto, gestos e expressões que melhor caracterizarão as personagens, posicionamento de cena. O diretor também coordena o trabalho dos técnicos, que cuidam da preparação dos cenários, da iluminação, dos figurinos, da música etc. Assim, sob a orientação do diretor, os vários elementos de uma encenação ganham unidade. O interessante é que essa função, tão importante para as encenações teatrais, só surgiu no final do século XVIII.

JACQUES DEMARTHON/AFP

Os atores Adama Diop e Chloé Réjon em ensaio da peça *Macbeth*, de Shakespeare. Direção de Stéphane Braunschweig. Paris, 2018.

O gênero dramático na Idade Média

Devido à forte influência da religião católica, as peças de teatro medievais passaram a enfocar cenas bíblicas e episódios da vida de santos. Duas modalidades dramáticas tornaram-se bastante populares nesse período: o **auto** e a **farsa**.

O **auto** era uma peça curta, em geral de cunho religioso. As personagens representavam conceitos abstratos, como a bondade, a virtude, a hipocrisia, o pecado, a gula, a luxúria. Isso fazia com que os autos tivessem conteúdo fortemente simbólico e, muitas vezes, moralizante.

A **farsa** era também uma pequena peça, só que seu conteúdo envolvia situações ridículas ou grotescas. Tinha como objetivo a crítica aos costumes.

O fim da Idade Média traz, para o teatro, um período de intensa atividade. A Itália vê nascer, no século XVI, a ***commedia dell'arte***, gênero que procurava resgatar as tradições da comédia clássica.

Na Inglaterra, nesse mesmo período, o dramaturgo William Shakespeare (1564-1616) escreve inúmeras peças, entre tragédias e comédias, que se transformam em clássicos do teatro universal.

De lá para cá, o gênero dramático continua oferecendo elementos para a representação da ampla gama de emoções do ser humano.

G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI/ALBUM/FOTOARENA - BIBLIOTECA DAS ARTES DECORATIVAS, PARIS

Pulcinella, personagem característica da *commedia dell'arte*. Desenho de Maurice Sand. Bibliothèque des Arts Décoratifs, Paris, França.

A atualidade de Shakespeare

A vitalidade dramática das peças de Shakespeare continua presente nas muitas encenações e adaptações que são feitas nos palcos do mundo todo e nas versões para o cinema. Tanto tragédias, como *Hamlet*, *Otelo*, *Romeu e Julieta*, quanto comédias, como *Sonho de uma noite de verão*, *A megera domada*, ainda desafiam diretores e encantam as mais diferentes plateias.

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

MODELA

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Proposta de produção: encenação de cena de telenovela

Não escreva no livro.

Ao estudar as modalidades do gênero dramático na Grécia Antiga, você viu que tanto a tragédia quanto a comédia tinham uma função pedagógica. Através das peças encenadas, o público era levado a refletir sobre as paixões e os vícios humanos. As grandes questões da sociedade em que viviam acabavam tendo, como espaço de discussão, o teatro.

Com o passar dos anos, outro gênero, também escrito para ser encenado, ganhou o gosto popular: as telenovelas. Grandes questões da sociedade brasileira, como a reforma agrária, a corrupção política, o preconceito em suas variadas manifestações, entre outras, acabam, hoje, sendo tematizadas em produções desse gênero. São muitas as novelas que discutem questões significativas do cenário social: *Velho Chico* (2016), *Liberdade, liberdade* (2016), *Órfãos da terra* (2019), *Bom Sucesso* (2019) e *Amor de mãe* (2019) são apenas alguns exemplos de telenovelas que tematizaram questões significativas da sociedade brasileira.

Para promover uma reflexão sobre como, na atualidade, as telenovelas acabaram por assumir uma função semelhante à do teatro na Grécia Antiga, propomos que você e seus colegas, em equipe, selecionem uma **cena de telenovela** para ser **representada** para a sala. É importante que as cenas escolhidas tematizem alguma questão moral ou social significativa da sociedade brasileira.

Roda de conversa

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Não escreva no livro.

Depois da representação das cenas escolhidas, será o momento de fazer um debate para refletir sobre o gênero dramático com base no que vocês aprenderam no capítulo e na análise do que foi apresentado pelas equipes. Sugerimos a seguir algumas questões para auxiliar vocês nessa reflexão. Discuta-as com seus colegas no debate, ouvindo respeitosamente as opiniões de todos e oferecendo argumentos, informações e exemplos para sustentar as suas posições.

1. **Que elementos estruturais permitem afirmar que as cenas apresentadas pertencem ao gênero dramático?**
2. **De que forma as cenas escolhidas, embora pertençam a telenovelas, desempenham função semelhante à do teatro na Grécia Antiga?**
3. **Que temas significativos para a sociedade brasileira foram abordados nas cenas selecionadas? Qual é a importância desse tipo de abordagem? Por quê?**

As limitações dos gêneros literários

Os textos apresentados neste capítulo, ilustram bem a definição do gênero dramático, por destacarem características típicas do gênero que representam. Mas será que todos os textos literários já escritos "cabem" nas definições dos gêneros em que eles são classificados?

Leia um trecho de *As ligações perigosas*, do francês Choderlos de Laclos (1741-1803), publicado em 1782, pouco antes de eclodir a Revolução Francesa.

Carta IV

Do visconde De Valmont à marquesa De Merteuil, em Paris

[...] Depositária de todos os segredos de meu coração, quero confiar-vos o maior projeto que um conquistador haja podido conceber. [...]

Conheceis a presidenta De Tourvel, sua devoção, seu amor conjugal, seus princípios austeros. Eis o que ataco, eis o inimigo digno de mim, eis a meta que pretendo atingir [...].

[...]

O presidente, cumpre que o saibais, está na Borgonha por motivo de uma grande causa (espero fazê-lo perder outra mais importante). Sua inconsolável metade deverá permanecer aqui durante todo o tempo dessa aflitiva viuvez. [...]

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

[...] Só tenho uma ideia; penso nela durante o dia, sonho com ela à noite. Tenho necessidade de possuir essa mulher para redimir-me do ridículo de estar enamorado dela. [...]

Do Castelo de..., neste 5 de agosto de 17**.

Carta V

Da marquesa De Merteuil ao visconde De Valmont

Sabeis, visconde, que vossa carta é de uma insolência rara e que eu bem poderia ter me zangado? Mas ela provou-me claramente que tínheis perdido a cabeça, e somente isso vos salvou de minha indignação. Amiga generosa e sensível, esqueço a injúria para me ocupar tão-somente de vosso perigo, e, por aborrecido que seja chamar alguém à razão, cedo à necessidade que tendes disso neste momento.

Vós, possuirdes a presidenta De Tourvel! Mas que capricho ridículo! Reconheço nisso vossa teimosia, que só sabe desejar o que acredita não poder obter. Que é, afinal, essa mulher? Traços regulares, concordo, mas nenhuma expressão, passavelmente bem-feita, mas sem graça; sempre ridiculamente vestida, com seus punhados de fichus sobre o colo e um busto que sobe até o queixo! Digo-vos como amiga: não seria preciso duas mulheres como essa para perderdes toda a vossa reputação. [...] Vamos, visconde, envergonhai-vos e recobrai a razão. Prometo-vos guardar segredo.

[...]

Paris, neste 7 de agosto de 17**.

Carta VIII

Da presidenta De Tourvel à sra. De Volanges

[...]

O visconde De Valmont, seu sobrinho, que de bom grado concordou em nos sacrificar alguns dias, alegra nosso retiro. Só o conhecia de reputação, e esta não me induzia a conhecê-lo melhor, mas parece que ele vale mais do que ela. Aqui, onde o turbilhão da sociedade não o atinge, ele fala sensatamente com espantosa facilidade, e acusa-se de seus erros com uma candura rara. Fala-me com grande confiança e eu o aconselho com muita severidade. Vós, que o conheceis, convireis em que seria uma bela conversão a fazer; mas estou certa de que, apesar de suas promessas, oito dias de Paris o farão esquecer todos os meus sermões. Sua estada aqui terá, pelo menos, a vantagem de afastá-lo algum tempo de sua vida comum. E creio que, a julgar pela sua maneira de viver, o que melhor pode fazer é não fazer absolutamente nada. [...]

Do Castelo de..., neste 9 de agosto de 17**.

LACLOS, Choderlos de. *As ligações perigosas ou Cartas recolhidas numa sociedade e publicadas para instrução de algumas outras*. Tradução de Sergio Milliet. São Paulo: Círculo do Livro, 1973. p. 20-23, 28-29. (Fragmento).

Fichus: tecidos leves, de formato triangular, com os quais as mulheres cobriam os ombros.

Candura: pureza, inocência.

Um retrato da aristocracia francesa

As ligações perigosas são, nas palavras do seu autor, uma coletânea "que contém as cartas de toda uma camada social". A obra apresenta um retrato dos membros da aristocracia que, em poucos anos, será destituída do poder pela Revolução Francesa. Nesse romance epistolar, Laclos simbolizou o mundo que morria por meio das personagens marquesa De Merteuil e visconde De Valmont, ao mesmo tempo que anunciou, pela personagem Danceny e a presidenta De Tourvel, os novos ideais românticos — sinceridade, honestidade de caráter e de sentimentos — que chegavam ao poder juntamente com a burguesia.

© HISTORICAL PICTURE ARCHIVE/CORBIS/GETTY IMAGES

Nobre casal francês representado em gravura do século XVIII.

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

MODERNA

De olho no filme

O jogo da sedução

Ligações perigosas é uma adaptação do romance homônimo de Choderlos de Laclos para o cinema. Nesse filme, vemos o desenrolar de um jogo de sedução arquitetado pela marquesa De Merteuil, uma rica viúva, e o visconde De Valmont, conhecido pelas suas conquistas amorosas. Valmont deseja conquistar uma bela jovem recém-casada, completamente fiel ao marido. A marquesa tenta demovê-lo desse objetivo. Os planos fogem ao controle do visconde, e ele se apaixona pela jovem que deveria enganar. As consequências desse sentimento serão trágicas.

EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

John Malkovich e Michelle Pfeiffer em cena do filme *Ligações perigosas*. Direção de Stephen Frears. EUA, Reino Unido, 1988. 120 min.

No texto que você acabou de ler, de Choderlos de Laclos, é possível identificar um emissor e um destinatário; além disso, há referência a uma data e a um local. Esses são aspectos característicos da estrutura das cartas pessoais.

Como se trata de cartas, não existe a voz de um narrador, **componente definidor dos textos do gênero narrativo**. Também não há, nesse momento, como saber se essas pessoas são reais ou foram criadas pela imaginação de um autor. Levando em consideração esses critérios, não se pode definir o texto como uma narrativa.

No entanto, cabe perguntar: será que são "apenas" cartas? Aparentemente, não. Lidas em sequência, essas cartas começam a contar uma história sobre as pessoas que são mencionadas nelas: o visconde De Valmont, a marquesa De Merteuil, a presidenta De Tourvel e a senhora De Volanges.

Sobre Valmont, sabemos tratar-se de um nobre (é um visconde), conquistador, que planeja seduzir uma mulher casada e virtuosa (a presidenta De Tourvel). Sabemos ainda que é sobrinho da senhora De Volanges.

A marquesa De Merteuil é amiga do visconde e procura convencê-lo a abandonar seu plano. É também membro da aristocracia, como informa seu título de nobreza.

A presidenta De Tourvel é uma mulher casada, fiel ao marido e muito religiosa. A carta da marquesa De Merteuil revela uma outra imagem dessa mulher: alguém cujos traços são regulares, sem grandes atrativos. Sua pretensão de transformar o visconde De Valmont em um homem casto e religioso revela sua ingenuidade: nós sabemos, porque lemos a carta que ele enviou à marquesa, que pretende "possuir essa mulher para redimir-me do ridículo de estar enamorado dela".

O que se revela, agora, vai além de um conjunto de cartas: elas oferecem informações sobre a vida, o caráter e as intenções das pessoas/personagens que as escreveram. Trata-se, portanto, de uma narrativa, apesar de não apresentar um narrador nem dar aos leitores certeza sobre o caráter real ou fictício dos autores das cartas. Textos como o de Choderlos de Laclos costumam ser definidos como **narrativa epistolar**, ou seja, uma narrativa feita através de cartas.

A análise de um exemplo como esse mostra a dificuldade de encontrar, nos textos literários, todos os elementos que caracterizam cada um dos três gêneros.

O que importa é que as definições descritas para os gêneros lírico, épico/narrativo e dramático sejam vistas como uma referência que ajuda a compreender como os seres humanos buscam diferentes formas literárias para expressar suas visões de mundo, seus sentimentos e perplexidades.

O conhecimento das características dos diferentes gêneros facilita a leitura dos textos, porque ajuda a interpretar determinados recursos de linguagem que aparecem, mais ou menos explorados, em cada um deles.

Além disso, o estudo dos gêneros permite perceber melhor como os diferentes agentes do discurso participam da construção do texto. No momento em que ocorre a evolução do gênero épico para o narrativo, alterações significativas do contexto desencadeiam transformações na própria estrutura dos textos literários. No caso do gênero dramático, vimos que a criação dos textos é influenciada, entre outros fatores, pelo perfil de público que o dramaturgo pretende atingir e pelo tipo de reação que deseja desencadear em sua plateia.

Esses exemplos ilustram de que maneira o estudo dos gêneros oferece ferramentas que podem esclarecer muito da construção e do sentido dos textos literários.

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

Não escreva no livro.

Modalidade do gênero dramático muito popular na Idade Média, o auto foi revisitado por autores do teatro moderno brasileiro, como Ariano Suassuna (1927-2014). No trecho a seguir, extraído da peça *Auto da Compadecida*, João Grilo e outras personagens são julgados por Jesus (apresentado como Manuel) com base nas acusações do Diabo (Encourado). Leia-o atentamente para responder às questões de 1 a 6.

Texto 1

Auto da Compadecida

[...]

MANUEL

[...] *[Ao Encourado]* Faça a acusação do Bispo. *[Aqui, por sugestão de Clênio Wanderley, o Demônio traz um grande livro que o Encourado vai lendo.]*

ENCOURADO

Simonia: negociou com o cargo, aprovando o enterro de um cachorro em latim, porque o dono lhe deu seis contos. [...]

ENCOURADO

Falso testemunho: citou levianamente o Código Canônico, primeiro para condenar o ato do padre e contentar o ricaço Antônio Morais, depois para justificar o enterro. Velhacaria: esse bispo tinha fama de grande administrador, mas não passava de um político, apodrecido de sabedoria mundana. [...]

ENCOURADO

Arrogância e falta de humildade no desempenho de suas funções: esse bispo, falando com um pequeno, tinha uma soberba só comparável à subserviência que usava para tratar com os grandes. [...]

MANUEL

[...] Mais alguma coisa?

ENCOURADO

Não, estou satisfeito.

MANUEL

Então, acuse o padre. [...]

ENCOURADO

[...] Tudo o que eu disse do bispo pode se aplicar ao padre. Simonia, no enterro do cachorro, velhacaria, política mundana, arrogância com os pequenos, subserviência com os grandes. [...]

MANUEL

[...] Faça a acusação do sacristão.

ENCOURADO

Esse sujeito foi quem tramou a história do enterro. Foi ele quem saiu cantando o trecho da missa atrás do cachorro, com olho nos três contos. Em latim, na língua que você escolheu. Hipocrisia e autossuficiência chegaram e aí ficaram. E, além de tudo, roubava a igreja.

ACERVO/TV GLOBO

Da esquerda para a direita, os atores Marco Nanini, Denise Fraga, Diogo Vilela, Matheus Nachtergaele, Lima Duarte e Rogério Cardoso em cena da minissérie televisiva *O Auto da Compadecida*, baseada na peça teatral de Ariano Suassuna, exibida pela Rede Globo em 1999. Direção de Guel Arraes. Quatro episódios, com duração aproximada de 40 min cada um.

Informe aos estudantes que a peça de Ariano Suassuna é um auto em três atos (embora sem divisão explicitamente marcada no texto), que combina elementos da literatura de cordel e da tradição religiosa. A trama centra-se nas aventuras de João Grilo e Chicó, dois nordestinos pobres que estão sempre envolvidos em confusões e usam a mentira e a esperteza para sobreviver em um pequeno vilarejo da Paraíba, chamado Taperoá. Quando João Grilo morre e enfrenta o Juízo Final, Nossa Senhora intercede por ele, garantindo-lhe a absolvição. Além disso, diga a eles que Clênio Wanderley, citado no trecho, é o diretor e ator pernambucano que primeiro encenou a peça de Ariano Suassuna. Seria interessante sugerir também que os estudantes assistam à adaptação cinematográfica do auto de Ariano Suassuna, com direção de Guel Arraes, lançada em 2000.

Simonia: compra ou venda ilícita de coisas espirituais, como indulgências e sacramentos.
Código Canônico: normas jurídicas que regulamentam a organização da Igreja Católica Romana.

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

MODERNA

PADRE

Ah patife!

MANUEL

Ah patife não, Padre João, o senhor devia dizer "Ah patifes", porque faz tempo que eu não vejo tanta coisa ruim junta. [...]

ENCOURADO

O que me diverte nisso tudo é ver esse amarelo tremendo de medo. Coragem, João Grilo, uma pessoa como você tremendo?

JOÃO GRILO

Não sou eu, é meu corpo, mas a cabeça está trabalhando. [...]

ENCOURADO

Agora você me paga, amarelo. O sacristão, o padre e o bispo fizeram o enterro do cachorro, mas a história foi toda tramada por ele. E vendeu um gato à mulher do padeiro dizendo que ele botava dinheiro. [...]

JOÃO GRILO

É, é verdade, mas do jeito que eles me pagavam, o jeito era eu me virar. Além disso eu estava com pena do gato, tão abandonado, e queria que ele passasse bem. [...]

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. Textos de Bráulio Tavares, Carlos Newton Júnior e Raimundo Carrero. Rio de Janeiro: Agir, 2004. p. 140-151. (Fragmento).

1. **Que características do trecho permitiram que você o identificasse como exemplo do gênero dramático? Justifique.**
2. **O título da peça antecipa para o leitor/espectador que se trata de um auto, uma composição teatral de caráter religioso muito popular na Idade Média. Que elementos do trecho revelam a relação do texto com a tradição cristã?**
3. **O padre, o sacristão e o bispo são acusados de aprovar e realizar o enterro do cachorro da esposa do padeiro depois de saberem quanto herdariam no suposto testamento do animal. Que outras acusações são feitas contra eles?**
   a) O que as acusações sugerem sobre o comportamento dessas personagens? E sobre o tratamento que o padre e o bispo dispensam aos fiéis?
   b) Como você interpreta o modo como Ariano Suassuna caracteriza os religiosos e suas ações?
4. **Releia a resposta de Manuel para o padre.**

"Ah patife não, Padre João, o senhor devia dizer 'Ah patifes', porque faz tempo que eu não vejo tanta coisa ruim junta."

► Que efeito o autor pretendia provocar no leitor/espectador do auto com uma fala como essa?

5. **João Grilo, personagem central do auto, pertence à classe menos favorecida e se envolve em muitas confusões, recorrendo à mentira e à esperteza para sobreviver. Transcreva, em seu caderno, passagens que comprovem essas afirmações.**
   ► Com base na leitura do trecho e nas informações do capítulo, explique de que forma os subterfúgios usados por João Grilo e as situações em que se envolveu permitem reconhecer essa peça como uma *comédia*.

J. C. CURTIS

Encenação do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, pela Companhia Império Teatral. Teatro Mario Covas, Caraguatatuba (SP), 2018.

6. **O *Auto da Compadecida* foi publicado em 1955. Você considera que as críticas do autor aos comportamentos das personagens retratadas na peça continuam atuais? Por quê?**

Como você viu no capítulo, peças teatrais de cunho religioso eram muito comuns na Idade Média. Em Portugal, quando a atividade teatral se intensifica durante o século XVI, os autos e farsas de caráter moralizante de Gil Vicente (1465-1536) conquistam o gosto popular. Considerado o pai do teatro português, Gil Vicente buscou tematizar os comportamentos condenáveis e enaltecer as virtudes em suas peças, como você poderá observar no trecho a seguir, extraído do *Auto da Barca do Inferno*. Leia-o para responder às questões de 7 a 10.

Texto 2

Auto da Barca do Inferno

Chega o Parvo ao batel do Anjo e diz:

Parvo: Hou da barca!

Anjo: Samicas alguém.

Parvo: Quereis-me passar além?

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

Anjo: Quem és tu?
Parvo: Não sou ninguém.
Anjo: Tu passarás, se quiseres;
porque em todos teus fazeres
per malícia não erraste.
tua simpreza t'abaste
pera gozar os prazeres.

Espera entanto per i:
veremos se vem alguém
merecedor de tal bem
que deva entrar aqui.

VICENTE, Gil. *Auto da Barca do Inferno*. São Paulo: Ática, 1998. p. 31-32. (Série Bom livro). (Fragmento).

Parvo: tolo, ingênuo.
Samicas: talvez, quem sabe (forma arcaica).
Per malícia: com malícia, malandragem.
Tua simpreza t'abaste: sua simplicidade seja suficiente.

7. Quais são as personagens e os acontecimentos apresentados no trecho transcrito?

► Gil Vicente vale-se das ações e características de personagens para criar o caráter moralizante de suas peças. Considerando essa informação, diga qual é o papel desempenhado pelas personagens desse trecho do auto.

8. O Anjo é o encarregado de selecionar as almas que irão para o Reino dos Céus em sua barca. Que motivos o levam a permitir a entrada do Parvo em sua embarcação?

a) "Não sou ninguém." O que essa fala do Parvo demonstra em relação ao modo como ele se vê?

b) Por que podemos afirmar que a atitude do Parvo é responsável pela sua entrada na barca do Anjo?

9. De que maneira a fala do Parvo e os motivos do Anjo para permitir sua entrada na Barca da Glória revelam o objetivo moralizante característico do auto como gênero dramático?

► Discuta com seus colegas: caso esse auto fosse escrito para representar os comportamentos da sociedade atual, você acredita que alguém com características e ações semelhantes às do Parvo seria ainda admitido na barca do Anjo? Justifique.

10. Comparando os trechos e as informações apresentadas sobre cada auto, é possível perceber semelhanças e diferenças entre os dois.

a) Com relação aos aspectos tematizados, em que o *Auto da Compadecida* e o *Auto da Barca do Inferno* se assemelham?

b) Tanto o Parvo quanto João Grilo representam o homem simples, mas diferem na forma de agir. Explique em que consiste essa diferença.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Proposta de produção: cena cômica

Não escreva no livro.

Reúna-se com outros três colegas para criar uma **cena cômica**. Vocês deverão escolher, como base para o texto dramático, algum acontecimento contemporâneo, noticiado em jornal impresso ou *site* da internet.

Definam as personagens e o cenário a partir do acontecimento selecionado. Muito importante: no processo de composição das personagens e de seus comportamentos, devem ser respeitadas as diferenças entre as pessoas.

Organizem o roteiro da cena, indicando os diálogos e as expressões faciais, os gestos e o tom de voz de cada personagem para orientar quem vai interpretá-las.

A encenação deverá ser filmada e o vídeo, editado e tratado, de forma a explorar recursos que garantam expressividade à cena e impactem o espectador. Os melhores vídeos serão exibidos em um festival de cenas teatrais organizado por sua turma e apresentado no colégio em momento previamente definido.

Montando seu acervo

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Neste capítulo, você viu como os textos dramáticos retratam as emoções humanas. Para ampliar suas referências a esse respeito e descobrir de quais autores mais gosta, você pode:

- assistir a produções teatrais contemporâneas (ou ler peças de autores da atualidade) cujos temas se relacionem ao seu universo;
- participar de festivais de teatro para conhecer diferentes olhares sobre os indivíduos e sua forma de se relacionar com o mundo.

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 Relato: um gênero narrativo

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. Reconhecer e caracterizar relato oral e relato escrito.
2. Identificar a finalidade desses tipos de relato.
3. Compreender de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor) afeta sua estrutura.
4. Saber escolher os recursos linguísticos adequados aos relatos.
5. Reconhecer os diferentes tipos de discurso e saber utilizá-los no momento da produção escrita de gêneros narrativos.

Em diferentes situações sociais, precisamos reconstituir acontecimentos para nossos interlocutores, oralmente ou por escrito. Ao fazer isso, recorremos a um gênero discursivo, que tanto pode ocorrer autonomamente como fazer parte da estrutura de outros gêneros. Trata-se do ***relato****.*

Leitura

Não escreva no livro.

Informe aos estudantes que a surfista brasileira Maya Gabeira sofreu um sério acidente, em outubro de 2013, ao tentar surfar uma onda gigante na praia de Nazaré, em Portugal. O relato transcrito aqui é parte de uma entrevista dada pela surfista à revista *Tpm* e conta como ela foi resgatada pelo surfista Carlos Burle. Maya sofreu uma fratura no tornozelo esquerdo e precisou ficar vários dias hospitalizada. Três anos depois, a surfista retornou à praia portuguesa, assim que foi liberada pelos médicos.

Texto 1

Maya Gabeira

A melhor surfista de ondas grandes do mundo viu a morte de perto e está pronta para outra

Acordamos no escuro e botamos as motos aquáticas na água. Tsunami. Mar em fúria. Estava todo mundo transtornado. Mas todo mundo bota no piloto automático. Você espera muitos anos por aquele momento. Então é a hora da verdade, não tem que pensar muito, é agir. Não pode paralisar.

Eu estava na moto aquática com o Scooby. E o Gordo estava com o Burle. O Burle já entrou acelerando, botou o Gordo na corda... E capotou, perdeu o rádio de segurança, voltou correndo: "Ai, meu Deus, nunca vi isso. Tá enorme, tá enorme". Scooby olhou para mim e pulou na água. Falei: "Não, eu vou surfar primeiro". Naquela adrenalina toda, saltei para a moto aquática do Burle. O mar estava especial, liso, gigantesco. Só quatro motos na água.

Maya Gabeira é resgatada após acidente no mar, em Nazaré, Portugal, 2013.

JOSE SENA GOULAO/EFE

Vacilei. O Burle tentou me colocar numa onda, não larguei a corda. Tentou outra, não larguei. Ele falou: "Decide: vai ou não vai?". Falei: "Tô insegura. Tá grande demais". A gente estava num negócio que era outra dimensão. Aí fiquei quieta, ele me levantou, entrou uma onda muito maior do que as duas que eu tinha perdido e, cara, depois da chamada do Burle...

Levantei confiante numa onda gigantesca. E Garret McNamara, que é o recordista mundial atualmente, levantou junto comigo. Pensei: "Tudo bem, ele vai pegar esta e eu vou na próxima". Foi quando ouvi o Burle gritando: "Ele caiu, vai". Eu estava bem posicionada, com velocidade boa, fui.

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

MODERNA

Eu me joguei para o tudo ou nada. A onda era tão grande que já estava quebrando. Puxei para dentro, para pegar a parte ainda mais crítica da onda. Minha prancha pegou muita velocidade. Segurei um voo e aterrissei. Segurei outro voo e aterrissei. A cada voo eu pegava mais velocidade. E no terceiro perdi o controle.

Quando fui para debaixo d'água, tomei um caldo, levantei bem, subi, fiz minha respiração. Na segunda porrada, de uma onda ainda maior do que a que me derrubou, fiquei um longo tempo debaixo d'água. Percorri uma longa distância. O problema maior foi que eu peguei a primeira onda da série, entende? Fui sendo atropelada.

Nessa segunda porrada, o Burle me perdeu por uns 4 minutos. Eu desapareci. Ele, então, foi para a beira. Pensou: "Esse corpo vai aparecer aqui". Viu a minha prancha chegando, viu meu colete. Quando eu subi de novo, não tive tempo de respirar, veio uma onda do além, com muita força, e explodiu de novo em cima de mim. Fui para debaixo d'água com total consciência de que eu ia apagar. Tudo preto.

Achei que não fosse subir de novo. Mas subi, minha roupa também boia, tem certa flutuação. Quando cheguei na superfície, ficou tudo branco, vários barulhos no ouvido. Pensei, juro que pensei isto: "Vou apagar, não tem mais como, isto é um processo sem volta, meu corpo está entrando em colapso". Olhei para a esquerda e vi o *cliff*. Olhei para a direita e vi o Burle. E vi que ele me viu.

Ele veio na minha direção, jogou a prancha de resgate, não consegui pegar. Eu já estava realmente indo para um outro estágio. Ali não me lembro mais de barulho, era tudo silêncio. Ele diz que olhou no meu olho e viu: "Maya está morrendo". Saiu das ondas, arrumou outro espaço para voltar e, quando voltou, tentou me pegar pela mão. Levanto a mão, a gente se encosta, mas não agarra.

Numa situação de adrenalina total, Burle me jogou a corda. Gritou: "Segura". Não sei como eu escutei nem como tive forças para agarrar a corda. Fui arrastada o suficiente para sair da corrente que circula, do redemoinho, e ser jogada na corrente que leva para a praia. Depois de 5 metros, já estava apagada. Burle teve sangue-frio e entendeu onde eu ia boiar. Ele seguiu a espuma, se jogou no mar e me pegou. [...]

MONTEIRO, Karla. *Tpm*, São Paulo, n. 138, dez. 2013. (Fragmento adaptado).

***Cliff*:** referência, no surfe, ao paredão formado pelo corpo de uma onda que ainda não rebentou. O termo, em inglês, significa "penhasco".

Enfrentando (de novo) ondas gigantes

Após um grave acidente em 2013, Maya Gabeira enfrentou novamente uma onda gigante na mesma praia em Portugal. Em 18 de janeiro de 2018, surfou uma onda de cerca de 20 metros (estimada oficialmente em 68 pés — 20,72m).

Ela tornou-se a recordista feminina de surfe em ondas gigantes com registro no *Guinness World Records*.

OCTAVIO PASSOS/GETTY IMAGES

WSL/ZUMA WIRE/ZUMAPRESS/FOTOARENA

À esquerda, Maya Gabeira enfrentando a maior onda surfada por uma mulher; à direita, a surfista posa com o prêmio. Nazaré, Portugal, 2018.

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

MODERNA

Texto 2

Lembranças de quem viveu o 11 de setembro de 2001

Informe aos estudantes que o jornalista Edney Silvestre era correspondente da Rede Globo em Nova York em 11 de setembro de 2001, quando aconteceram os atentados terroristas que derrubaram as Torres Gêmeas (Twin Towers), no World Trade Center.

HENNY RAY ABRAMS/AFP

Cena do atentado contra as torres do World Trade Center, em Nova York, Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001.

Depois de cobrir os ataques de 11 de setembro, não adio nada que eu quero fazer. De quase três mil mortos, a maioria tinha menos de 25 anos. Porque foi no horário em que estagiários e recém-formados trabalham. Eram 8h20 da manhã. Imagina só, você acaba de se formar, vai ao trabalho, um avião bate no prédio e você morre... Eu morava perto, a duas estações de trem do World Trade Center, e por isso corri pra lá. Tinha voltado da academia, estava subindo o elevador. Minha rotina geralmente era: ia para a academia, voltava aí ligava a televisão e o computador. Quando eu liguei a televisão tinha acabado de acontecer. Eu não entendi nada, só vi um buraco enorme no prédio.

Eu e o cinegrafista Orlando Moreira fomos os primeiros jornalistas brasileiros a chegar ao que restava do WTC. Ou seja: escombros. Fomos a pé porque o sistema de transportes da cidade tinha parado de funcionar. Fora suspenso, por receio de novos ataques. O serviço só seria restabelecido no fim da tarde. Assim mesmo, parcialmente. [...]

Não havia como falar com a redação, que ficava no centro de Manhattan. Os telefones celulares não estavam funcionando porque, quando uma das torres veio abaixo, tinha no topo a antena que permitia a comunicação telefônica. Havia muitos brasileiros, no meio da multidão que fugia. Vários, ao verem o microfone que eu segurava, com o símbolo da Globo, vinham até nós, espontaneamente, dar seu emocionado relato do que acontecera.

Foi difícil atravessar a barreira de policiais, as barricadas, a fumaça, sentindo aquele cheiro de carne queimada que, mais tarde, saberíamos vir das milhares de vítimas carbonizadas. O prefeito de Nova York, Rudy Giuliano, nos viu e mandou que colocássemos máscaras contra toda aquela poeira e poluição. Orlando trabalhava incansavelmente. Fez as impressionantes imagens que abririam o Jornal Nacional daquela noite e que são utilizadas até hoje.

De tudo, posso dizer que o mais difícil não foi a parte jornalística, árdua sim, trabalhosa sim, mas a parte humana. Difícil foi saber dos quase três mil assassinatos, ver as

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

pessoas saltando para a morte por estarem cercadas pelas chamas, calor e fumaça, e manter para o telespectador brasileiro um relato jornalístico objetivo sem me deixar tomar pela emoção e revolta.

SILVESTRE, Edney. Lembranças de quem viveu o 11 de setembro de 2001. *IstoÉ Gente*. Disponível em: <https://istoe.com.br/olhar/lembrancas-de-quem-viveu-o-11-de-setembro-de-2001.html>. Acesso em: 8 jun. 2020. (Fragmento).

Análise

Não escreva no livro.

1. **Qual é o fato principal relatado em cada um dos textos?**
2. **Resuma, em seu caderno, a sequência de acontecimentos relatados nos textos 1 e 2.**
3. **O texto 1 é a transcrição de trecho de uma entrevista em que a surfista Maya Gabeira relata como enfrentou uma onda gigantesca e quase morreu. Observe a linguagem e identifique passagens do texto que apresentam a estrutura de um relato oral.**
   ► Por que essas passagens ilustram o uso da modalidade oral da língua portuguesa?
4. **O texto 2 apresenta um relato com uma estrutura mais adequada à escrita. Compare a linguagem e a organização sintática dos enunciados dos textos 1 e 2. Que diferenças podem ser observadas no modo como foram estruturados?**
   ► Elabore uma hipótese para explicar essas diferenças, considerando o contexto de produção e de circulação dos dois textos.
5. **Releia.**

"Depois de cobrir os ataques de 11 de setembro, não adio nada que eu quero fazer. De quase três mil mortos, a maioria tinha menos de 25 anos."

   a) O jornalista Edney Silvestre, nesses dois enunciados, optou por inverter a ordem dos constituintes sintáticos. Em que ordem esses constituintes seriam normalmente apresentados? Reescreva o trecho em seu caderno.

   b) Que efeito de sentido ele produz ao promover a inversão sintática desses constituintes?

6. **Que características comuns os dois textos apresentam?**

Relato: definição e usos

A todo instante contamos alguma coisa a alguém. Como foi o *show* de nosso artista preferido, o último filme a que assistimos, um evento importante presenciado por nós. São inúmeras as circunstâncias em que relatamos, para alguém, o que ocorreu em uma ocasião específica.

Os dois textos reproduzidos na abertura deste capítulo fazem exatamente isso: o primeiro conta o que aconteceu quando uma surfista brasileira sofreu um acidente ao tentar surfar uma onda gigante e foi resgatada por outro surfista; o segundo, como foram as experiências vividas por um repórter de televisão, em Nova York, no dia 11 de setembro de 2001. Porque focalizam prioritariamente a ação, são considerados **relatos**.

Tome nota

O **relato** é um gênero discursivo no qual são apresentadas as informações básicas (os fatos) referentes a um acontecimento específico. O principal objetivo do relato, oral ou escrito, é narrar para o leitor/ouvinte uma sequência de acontecimentos. Por esse motivo, os relatos focalizam as ações.

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

MODERNA

No caso de relatos que ocorrem na internet, em programas de comunicação instantânea ou em salas de bate-papo (*chat rooms*), o fato de os textos serem digitados não lhes confere o *status* de relatos escritos. Como sabemos, uma das características mais marcantes do uso desses espaços de comunicação virtual é a tentativa de reproduzir um contexto de comunicação oral, embora os interlocutores não estejam frente a frente. Porém, no caso dos relatos produzidos para apresentar reclamações em *sites* próprios para isso, observa-se que assumem uma estrutura mais próxima da dos relatos escritos. Chame a atenção dos estudantes para essas diferenças.

A principal finalidade dos relatos é apresentar uma sequência de acontecimentos, o que faz com que a articulação dos fatos narrados seja muito importante. De modo geral, essa articulação é feita, no plano das ideias, pela relação lógica que se estabelece entre as ações a serem relatadas.

Como são várias as situações em que fazemos uso de relatos, esse gênero discursivo acompanha o surgimento e a evolução da própria linguagem humana. A necessidade de contar o que aconteceu está relacionada à interação entre as pessoas e, portanto, à vida em sociedade. Por isso, os relatos ocorrem com grande frequência em contextos tanto de oralidade como de escrita.

Contexto de produção

Ao contrário da maioria dos gêneros discursivos, os relatos (orais ou escritos) são produzidos em muitos contextos diferentes. Isso acontece porque recorremos a esse gênero todas as vezes que temos a necessidade de apresentar uma sequência específica de fatos, associados a uma determinada situação. Há um contexto, porém, em que as pessoas se reúnem para ouvir e fazer relatos: as rodas de "causos". Típicas das pequenas cidades do interior, essas situações se caracterizam pela presença de alguns "contadores de causos", pessoas que têm uma grande habilidade em apresentar de modo envolvente as histórias que contam.

Nos **contos** e **romances** é frequente observarmos a ocorrência de relatos. Isso acontece porque, ao reconstruir situações de interações entre pessoas, os narradores apresentam personagens que, nos diálogos, relatam fatos.

Em **entrevistas** (orais e escritas), sempre que uma pergunta leva o entrevistado a reconstituir uma sequência de fatos ocorridos, ele recorre ao relato para elaborar sua resposta.

É também muito comum encontrarmos trechos narrativos com características de relato integrando outros gêneros discursivos. Um exemplo muito frequente em nossa sociedade, infelizmente, é o **boletim de ocorrência**.

Cada vez que um crime é cometido, os investigadores coletam o relato das vítimas, registrando, no boletim de ocorrência, os fatos da maneira como são por elas relatados. Em outros casos — os acidentes automobilísticos, por exemplo —, há relatos pessoais conflitantes e os investigadores são obrigados a comparar versões e decidir, com base em outras informações (análise dos veículos e do local do acidente), qual reconstrução dos acontecimentos é verdadeira.

Universo digital: reclamação em *sites* especializados

Um contexto virtual cada vez mais utilizado para fazer com que um relato seja lido pelo maior número de pessoas é o dos chamados ***sites* de reclamação**. Nesses *sites*, consumidores insatisfeitos com produtos, atendimento ou serviços prestados registram suas reclamações sob a forma de relatos. O impacto negativo produzido pela circulação desses relatos na internet tem levado muitas empresas a buscarem soluções rápidas para os problemas apontados para, assim, evitar que o público consumidor produza, com eles, uma imagem negativa.

Os interlocutores dos relatos

No caso dos relatos orais, sempre haverá interlocutores específicos para quem os acontecimentos são relatados. É possível, portanto, fazer uma imagem mais precisa do(s) interlocutor(es) e, em função dessa imagem, selecionar melhor as informações a serem apresentadas e o nível de formalidade a ser adotado no uso da linguagem.

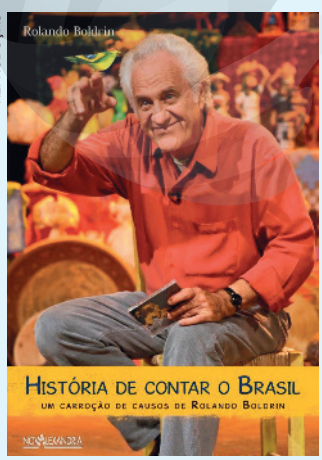
De olho no livro

"Causos": as histórias da tradição popular

"Causo é uma história de um fato acontecido, um incidente, cujo desfecho é engraçado. Na minha terra, se diz que o contador de causo é um caboclo gozador", explica Rolando Boldrin, que se tornou famoso, no rádio e na televisão, como o caipira que vem para a cidade grande, mas não abandona suas origens.

Em seu livro *História de contar o Brasil* – Um carroção de causos de Rolando Boldrin (Nova Alexandria, 2012), Boldrin reúne 98 "causos" da tradição oral da cultura do interior do Brasil. São histórias que envolvem personagens típicas das pequenas cidades das áreas rurais: os jogadores de truco, o moleque, os compadres, as mocinhas, o coronel, além de causos que alimentam a imaginação popular, como as histórias de assombração e de cavalos falantes.

REPRODUÇÃO



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

MODERNA

Se julgar pertinente, comente com os estudantes que, no caso de relatos orais gravados e divulgados em plataformas como o YouTube, o contato direto com os interlocutores não acontece face a face, mas, quando são feitas transmissões ao vivo (as chamadas *lives*), os seguidores de uma página podem enviar mensagens, que serão lidas por quem estiver *on-line*, e, desse modo, momentos de interlocução direta são estabelecidos.

Você sabe da última daquela celebridade?

Um público fiel interessado em saber qual foi o último vexame de uma celebridade ou que não sossega enquanto não souber quais casais se separaram e quais se formaram nas festas e baladas faz proliferarem as publicações e *sites* voltados para a divulgação de **fofocas**, um tipo especial de relato.

TOBY MELVILLE - POOL/GETTY IMAGES

A vida de integrantes da família real britânica é assunto constante em *sites* dedicados a celebridades. A decisão do príncipe Harry de se afastar das suas funções reais e se mudar com a família para fora do Reino Unido despertou grande interesse dos tabloides e revistas de fofoca. Na fotografia, Harry, Meghan e seu bebê em Cape Town, África do Sul, 2019.

Um relato que faça parte de um boletim de ocorrência, por exemplo, contará com interlocutores de perfil muito preciso: os policiais que investigarão o acontecimento que deu origem ao relato. Nessa circunstância, os acontecimentos devem ser apresentados de modo claro e coerente, para que os investigadores disponham dos dados necessários para começar a agir.

No caso dos relatos escritos, torna-se difícil estabelecer uma imagem específica dos seus leitores, porque tal imagem dependerá do contexto em que o relato ocorre.

Se ele aparecer em uma publicação que tem como público-alvo os jovens, o perfil dos interlocutores imaginado pelo autor se aproximará do perfil dos leitores dessas publicações. Se, entretanto, o relato for publicado em revistas semanais de atualidades, o perfil dos leitores torna-se mais amplo, caracterizando o que conhecemos por **interlocutor universal**.

Estrutura

Na organização dos relatos, o primeiro fator a ser considerado é a situação de interlocução. Ela estabelecerá importantes diferenças entre um **relato oral** e um **relato escrito**.

Em um relato oral, costumamos estar em contato direto com nossos interlocutores, que, a qualquer momento, podem nos interromper e pedir informações ou esclarecimentos. Isso dá, a quem relata oralmente um fato, maior liberdade em termos estruturais.

Quando fazemos um relato escrito, devemos lembrar que os leitores não terão como solicitar mais informações ou esclarecimentos. O texto precisa, portanto, conter todas as informações necessárias para ser compreendido por quem o lê. Além disso, o relato escrito também deve fazer uso dos recursos de articulação textual próprios da escrita.

Linguagem

Como o foco dos relatos está na ação, um aspecto importante da sua estrutura é o controle do tempo. O interlocutor do texto precisa contar com marcas textuais que permitam inferir a sequência dos acontecimentos. Veja.

> "Eu **morava** perto, a duas estações de trem do World Trade Center, e por isso **corri** pra lá. **Tinha voltado** da academia, **estava subindo** o elevador. [...] Quando eu **liguei** a televisão **tinha acabado** de acontecer. Eu não **entendi** nada, só **vi** um buraco enorme no prédio."

No trecho, observamos que os **verbos** e as **locuções verbais** foram flexionados no passado, para indicar que os fatos relatados ocorreram em momento anterior ao do próprio relato. A sequência em que os verbos foram apresentados reconstitui, para os leitores, a ordem dos acontecimentos.

A situação de interlocução em que ocorre o relato definirá o grau de formalidade da linguagem utilizada, tanto na oralidade quanto na escrita. Contextos que pressupõem maior familiaridade entre os interlocutores admitem maior informalidade.

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

MODERNA

É importante não perder de vista que, embora a narração seja um tipo de composição que se caracteriza por apresentar determinados elementos estruturais (personagem, espaço, tempo, enredo etc.), costumamos fazer um uso mais genérico do termo *narrativa* para designar diferentes gêneros centrados na apresentação de personagens que se envolvem em acontecimentos, geralmente associados a um contexto ficcional, e que têm uma duração específica. Tais gêneros, como o conto, o romance e a novela, costumam ser chamados de gêneros narrativos ou gêneros da narração. Não se pretende, com o uso do termo *narrativa*, criar uma confusão entre tipo de composição e gênero. A intenção é somente fazer referência a um determinado modo de organização textual que é comum a diferentes gêneros da narração. Ao longo deste capítulo, o termo *narrativa* é utilizado com esse sentido.

Modos de narrar: tipos de discurso

O relato, por ser um texto de natureza narrativa, tem em comum com os outros gêneros narrativos (crônicas, contos, novelas, romances etc.) o intuito de contar algum acontecimento, real ou fictício. Objetivos e características podem variar, mas a narração permanece como um traço de identidade entre os textos dessa família de gêneros.

Muitas vezes, no interior de uma narrativa, é importante atribuir uma fala ou um comentário a uma personagem. Nessas situações, pode-se recorrer a diferentes modos de organização da linguagem para informar o que foi dito por alguém. São os diferentes tipos de discurso: o **discurso direto**, o **discurso indireto** e o **discurso indireto livre**. Escolhemos o trecho de um romance da escritora canadense Margaret Atwood (1939-), *O assassino cego*, para ilustrar essas três possibilidades.

DAVID M. BENETT/DAVE BENETT/GETTY IMAGES

Margaret Eleanor Atwood, em Londres, 2019. Uma das mais importantes escritoras canadenses da atualidade, tem suas obras, de grande sucesso, marcadas por mulheres fortes e desafortunadas.

O assassino cego é um romance de sofisticada construção narrativa, com três histórias que se intercalam. A narradora principal, Íris Chase Griffen, é uma octogenária que decide contar a história de quatro gerações da família Chase. Uma das personagens importantes dessa história é Laura, irmã de Íris e autora de um romance intitulado *O assassino cego*. Os trechos desse romance, que são inseridos na história de família contada por Íris, narram o amor clandestino, na década de 1930, entre uma mulher da sociedade canadense e um escritor, autor de histórias de ficção científica.

As cenas entre os amantes são espaço para a emergência de uma nova voz narrativa, já que o escritor cria, a pedido de sua amada, histórias que se passam no planeta Zicron. O trecho abaixo foi retirado de uma passagem em que os amantes se encontram e ele começa a contar para ela uma das suas histórias.

O início do texto registra a opção do narrador por apresentar a **transcrição da fala das personagens** (o escritor e sua amante).

Sempre que o narrador apresenta a fala integral das personagens, sem qualquer interferência, dizemos que ocorreu o uso do discurso direto.

As narrativas costumam marcar o discurso direto com o uso de travessões (—) ou aspas (“ ”) para identificar a fala da personagem. No caso do texto citado, o narrador usa apenas os *verbos dicendi* (falar, dizer, perguntar, retrucar, exclamar etc.), para indicá-la.

Como o objetivo, nessa passagem, é recriar o encontro entre os amantes, o **discurso direto** será predominante, porque explicita a natureza dessa relação.

O ovo cozido

O que vai ser, então?, ele *diz*. *Dinner jackets* **e romance, ou naufrágios numa costa deserta? Você pode escolher: florestas, ilhas tropicais, montanhas. Ou outra dimensão do espaço — é nisso que eu sou melhor.**

Outra dimensão do espaço? Ah, realmente!

Não zomba, é um endereço útil. Qualquer coisa que você queira pode acontecer lá. Espaçonaves e uniformes colados no corpo, armas que soltam raios, marcianos com corpos de lulas gigantescas, esse tipo de coisa.

Você escolhe, ela *diz*. **O profissional é você. Que tal um deserto? Eu sempre quis visitar um. Com um oásis, é claro. Seria simpático ter umas tamareiras.** Ela está tirando a casca do sanduíche. Ela não gosta de casca. […]

Ela contempla a manga arregaçada da camisa dele, branca ou azul-clara, depois seu pulso, a pele mais escura da sua mão. Ele irradia luz, deve ser o reflexo do sol. **Por que não está todo mundo olhando?** Ainda assim, ele é conspícuo demais para estar ali — ao ar livre. Há outras pessoas em volta, sentadas na grama ou deitadas nela, apoiadas nos cotovelos — outras pessoas fazendo piquenique, com suas roupas claras de verão. É tudo muito correto. No entanto, ela tem a sensação de que eles dois estão sozinhos; como se a macieira sob a qual estão sentados não fosse uma árvore, e sim uma barraca; como se houvesse uma linha desenhada em volta deles com giz. Dentro dessa linha, eles são invisíveis.

Que seja o espaço então, ele *diz*. **Com túmulos, virgens e lobos — mas à prestação. Concorda?**

À prestação?

Você sabe, como móveis.

Ela ri.

***Dinner jackets*:** literalmente, "jaquetas de jantar", em inglês. Na Inglaterra, espécie de *smoking* usado em eventos formais.

Conspícuo: facilmente notado.

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

MODERNA

Não, eu estou falando sério. Você não pode regatear, isso pode levar dias. Vamos ter de nos encontrar de novo.

Ela hesita. Está bem, ela *diz*. Se eu puder. Se conseguir dar um jeito.

Ótimo, ele *diz*. Agora eu tenho de pensar. Ele mantém um tom de voz casual. Muita insistência poderia assustá-la.

No planeta... vamos ver. Saturno não, é perto demais. No planeta Zicron, localizado em outra dimensão do espaço, existe uma planície coberta de cascalho. Para o norte fica o oceano, cuja cor é violeta. A oeste, uma cadeia de montanhas, onde dizem que, depois que o sol se põe, vagueiam mulheres vorazes que habitam as ruínas dos túmulos ali existentes. Veja só, eu não esqueci de colocar os túmulos.

Isso foi muita gentileza sua, ela *diz*. [...]

A terra ao redor é árida, com uns poucos arbustos espinhentos. Não exatamente um deserto, mas bem próximo de um. Sobrou algum sanduíche de queijo?

Ela procura no saco de papel. Não, ela *diz*, mas ainda tem um ovo cozido. Ela nunca foi tão feliz antes. Tudo é novo outra vez, ainda por ser encenado.

Exatamente o que o médico receitou, ele *diz*. Uma garrafa de limonada, um ovo cozido, e você. Ele rola o ovo entre as palmas das mãos, quebrando a casca e em seguida descascando-o. Ela observa sua boca, o queixo, os dentes.

Ao meu lado, cantando no parque, ela *diz*. Toma aqui o sal para pôr no ovo.

Obrigado. Você se lembrou de tudo. [...]

A cidade foi destruída numa batalha, e o rei foi capturado e enforcado numa tamareira como sinal de triunfo. Quando a lua surgiu, ele foi retirado e enterrado, e as pedras foram empilhadas para marcar o lugar. Quanto aos outros habitantes da cidade, eles foram todos mortos. Chacinados — homens, mulheres, crianças, bebês, até os animais. Mortos com a espada, cortados em pedaços. Nenhum ser vivo foi poupado.

Isso é horrível.

Basta enterrar uma pá em algum lugar e algo de terrível surgirá. Bom para o negócio, nós prosperamos com ossos; sem eles não haveria histórias. Sobrou limonada?

Não, ela *diz*. Nós bebemos toda. Continue.

O nome verdadeiro da cidade foi apagado da lembrança pelos conquistadores, e é por isso — dizem os contadores de história — que o lugar agora é conhecido apenas pelo nome da sua própria destruição. A pilha de pedras marca, então, tanto um ato de recordação proposital quanto um ato de esquecimento proposital. Adoram paradoxos nessa região. [...]

As folhas da macieira farfalham. Ela olha para o céu, depois para o relógio. Estou com frio, ela *diz*. Também estou atrasada. Você pode jogar fora as evidências? Ela junta cascas de ovo, amassa papel encerado.

Por que a pressa? Não está frio aqui.

Há uma brisa vindo da água, ela *diz*. O vento deve ter mudado. Ela se inclina para a frente, preparando-se para se levantar.

Não vá ainda, ele *diz* depressa demais.

Tenho de ir. Devem estar me procurando. Se eu me atrasar, vão querer saber onde estive.

Ela alisa a saia, abraça o corpo com os braços, vira-se de costas, as pequenas maçãs verdes vigiando-a como olhos. [...]

ATWOOD, Margaret. *O assassino cego*. Tradução de Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2001. p. 21-14. (Fragmento).

Em alguns momentos (fim do 4º parágrafo, o 5º, parágrafos finais), o narrador em 3ª pessoa informa sobre o estado de espírito das personagens e contribui com elementos de ambientação (espaço) da história.

"Por que não está todo mundo olhando?" Não é possível, pelo contexto, decidir se essa é uma fala do narrador ou da personagem feminina. **Sempre que a fala ou o pensamento de uma personagem se confunde com a voz do narrador, estamos diante do discurso indireto livre**.

O uso do **discurso indireto livre** só acontece em textos narrados em 3ª pessoa, porque esse modo de organizar o discurso narrativo envolve os pensamentos de uma personagem e as observações de um narrador. Veja que é exatamente esse o caso do exemplo.

Uma outra ocorrência de **discurso indireto livre** pode ser identificada, agora associada à personagem masculina. Observe: não há como definir se **"Muita insistência poderia assustá-la"** é um comentário do narrador ou um pensamento do escritor.

Em uma passagem da história que está sendo contada pelo escritor, observamos que ele recria, com as próprias palavras, o que era dito sobre as mulheres vorazes habitantes das ruínas.

Quando o narrador, em lugar de apresentar a fala das personagens em um diálogo, as reconstrói por meio da sua própria linguagem, temos a ocorrência do discurso indireto.

Nessa passagem, não é possível transcrever a fala de nenhuma personagem, porque o autor da história está incluindo algo que é dito por pessoas indeterminadas sobre as mulheres vorazes. Sabe-se o que se diz a seu respeito, mas não quem faz esses comentários. O **discurso indireto**, portanto, é a melhor opção para incluir esses "comentários".

A segunda ocorrência do **discurso indireto** acontece quando o escritor resolve informar qual era o comentário feito pelos contadores de história sobre o nome da cidade. Note que, como o foco do texto está posto no fato de o nome da cidade ter sido esquecido e não no que alguém disse, é melhor a opção pelo **discurso indireto**. O uso do discurso direto, nessa passagem, faria com que esse foco se deslocasse para as personagens.

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

MODERNA

Como vimos, nos trechos destacados, um autor pode fazer uso de diferentes tipos de discurso em um mesmo texto. É importante observar, porém, que uma exceção a essa possibilidade é o texto teatral. Isso acontece porque, nas peças de teatro, o discurso se dá por meio do diálogo ou monólogo das personagens. Desse modo, a linguagem é sempre organizada na forma do discurso direto.

Observe a cena abaixo, da comédia *O santo e a porca*, do escritor paraibano Ariano Suassuna. Devoto de Santo Antônio, Euricão Árabe é um velho avarento que guarda todas as suas economias dentro de uma porca de madeira herdada do avô. Na cena a seguir, a personagem reage enfurecida à sugestão de Caroba, empregada da casa, de jogar a porca fora.

CLAYTON DE SOUZA/AE/ESTADÃO CONTEÚDO

Ariano Suassuna é homenageado em desfile da escola de samba paulista Mancha Verde, em 2008. O escritor faleceu em 2014.

©CHICO LIMA

O ator Ewerton de Castro em cena de montagem do texto teatral *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna, produzida pela Cia. Limite 151, no Teatro Sesi, Rio de Janeiro, em 2008.

Caroba, que tem se aproximado da porca, coloca a mão descuidadamente em seu dorso.

EURICÃO — (*Aterrado*) Saia daí!

CAROBA — Que foi?

EURICÃO — Uma aranha, aí!

CAROBA — Ai! (*Esconde-se atrás da porca, abraçando-se com ela*)

CAROBA — Tenho horror a aranha!

EURICÃO — Saia daí!

CAROBA — O que é?

EURICÃO — Um lacrau enorme! Saia, saia! Olhe o lacrau, Caroba!

CAROBA — Ai! Aonde, seu Euricão?

EURICÃO — Aí na porca!

PINHÃO — Aonde, que eu não estou vendo?

EURICÃO — Desapareceu, deve ter fugido!

CAROBA — É capaz de estar debaixo da porca.

Abaixa-se e procura cuidadosamente, batendo na porca com os nós dos dedos.

EURICÃO — Caroba! Olhe a caranguejeira!

CAROBA — Ai! Esta casa está cheia de bichos, Seu Euricão!

PINHÃO — Sabe por que é isso, Seu Euricão? São essas velharias que o senhor guarda aqui. Só essa porca já tem mais de duzentos anos.

CAROBA — Por que o senhor não joga isso fora? Outro dia eu e Dona Margarida quisemos fazer uma surpresa ao senhor. A gente ia jogar fora essa porca velha e comprar uma nova para lhe dar.

EURICÃO — (*Arriando numa cadeira*) Ai, Ai! Miseráveis, miseráveis, assassinas, bandidas! Logo minha porquinha que herdei de meu avô! Toque nela e quem vai embora é você, está ouvindo, assassina? Sou louco por essa porca! Ai Santo Antônio, querem me roubar, me assassinar e ainda por cima comprar uma porca nova que deve custar uma fortuna! Ladrões, ladrões! Ai a crise, ai a carestia! Santo Antônio, Santo Antônio!

[...]

SUASSUNA, Ariano. O santo e a porca. *Teatro completo de Ariano Suassuna*: comédias, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. p. 257-258. (Fragmento).

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

MODERNA

1. Leitura de relato

Apresentamos, a seguir, trechos de um *e-mail* enviado por uma adolescente que, estudando nos Estados Unidos em setembro de 2001, presenciou os atentados às Torres Gêmeas. No texto, ela relata a parentes e amigos o que pôde ver de uma das janelas da escola que frequentava em Nova Jersey.

Embora escrito, o texto tem muitas marcas da modalidade oral coloquial, provavelmente por ter sido redigido sob o impacto das cenas de destruição das duas Torres, em Nova York.

Cara vcs nao tem nocao de como foi... Da minha escola dava pra ver tudo!!!! Eu tava na minha primeira aula quando uma mulher entrou na sala de aula e falou baixo com o professor e depois mandou todo mundo olhar pra traz!!! Detalhe, a vista da sala que eu tava dava pra ver direitinho o lugar do acidente!!!

Ai, na moral.... Todo mundo da sala virou pra traz e so deu aquele ooooooooooooooooohhhhh hhhhhhh!!!!!!!!!!! Cara ninguem podia acreditar naquilo, tava um dos predios pegando fogo... Ai a aula parou e todo mundo ficou olhando pra fora, mais o pior foi que daqui a pouco me aparece um aviao e bate no segundo... Bicho... Todo mundo começou a gritar... Parecia uma cena de filme... Parecia mentira aquilo que eu vi, nem eu consigo acreditar naquilo... So de lembrar eu fico arrepiada... A maior explosao la...

Ai todo mundo subiu pro ultimo andar da escola e ficou olhhando pela biblioteca que e melhor ainda de ver... Tipo, a gente ficou crente que ia embora, mais por motivo de segurança todo mundo teve que ficar na escola ate o horario normal... 3:00 da tarde... Pq tava tudo evacuado... Todas as saidas de NY foram fechadas, e de NJ tb... Os aeroportos... Todos os meios de transporte.. Tudo!!!!! Cara o pais ta num colapso so!!!! Nao e brincadeira nao, ta todo mundo com medo de uma suposta guerra!!!! Ate nisso tao pensando!!! Um dos avioes que foram sequestrados saiu daqui do aeroporto da minha cidade, e o outro acho que foi da Pensilvania... Eu nao sei desses detalhes direito... Mais na moral, a situacao aqui nao ta brincadeira...o pais parou!!!

Mais ai ta ne, ai foi todo mundo pra frente da tv la na escola e tava todo mundo vendo pela tv quando o primeiro predio caiu, ai todo mundo correu pra janela de novo, mais nao dava pra ver por causa da fumaça... Mais ai na hora que o segundo caiu tava um garoto vendo pela janela e gritou... Todo mundo correu e viu,... Cara, que cena horrivel... A estimativa de mortos sao de aproximadamente 50 mil... O numero de pessoas que trabalhavam la nos Twins, mais 150 pessoas de um aviao que bateu, em 120 pessoas do outro... Putz... Cara eu to chocada... Mais graças a Deus ta tudo bem aqui comigo e com todos aqui... Claro, todo mundo ta chocado mais acredito que por enquanto não vai acontecer mais nada não...

PACHECO, Carolina B. Arquivo pessoal. 11 set. 2001.

É claro que poucas pessoas viveram uma experiência tão impactante quanto a presenciada pela Carolina, mas todos nós já passamos por alguma situação que mudou as nossas vidas.

Depois de conhecer o gênero **relato**, vocês vão preparar uma compilação de relatos de situações de grande impacto em suas vidas, que pode ter sido positivo ou negativo, mas que tenha deixado marcas e provavelmente nunca será esquecido.

Cada estudante escreverá um relato de, no máximo, 30 linhas e o grau de formalidade deverá corresponder ao esperado de textos que serão lidos por pessoas com quem não tem familiaridade.

Quando os textos estiverem prontos, devem ser organizados em uma publicação virtual (um arquivo PDF) que será disponibilizada no *site* da escola com o título de *Histórias que marcaram nossas vidas*.

2. Elaboração

- A estrutura do relato escrito deve obedecer às orientações fornecidas neste capítulo.
- Cuide para que não ocorram repetições.
- Garanta a articulação entre os fatos relatados, fazendo uso dos elementos próprios da escrita.
- Selecione e organize os fatos a serem relatados de modo que os leitores compreendam a sequência dos acontecimentos.

3. Reescrita do texto

Releia seu texto. Observe se você respeitou o grau de formalidade no uso da língua definido na proposta. Ponha-se no lugar dos seus futuros leitores e avalie: com as informações e o acontecimento apresentado em seu relato, eles terão condições de compreender o que aconteceu, quando, onde, como e por quê? Se julgar necessário, esclareça melhor algum fato ou proponha adequar o grau de formalidade do texto.

O texto de Carolina B. Pacheco não está de acordo com as regras da gramática normativa quanto à acentuação, ortografia e concordância, assim como o uso de abreviações e linguagem informal. Ao avaliar os relatos escritos, observe se os estudantes evitaram marcas de oralidade (hesitações, repetições, truncamentos) e se organizaram os acontecimentos em sequência cronológica. É preciso também garantir que as informações essenciais sobre os acontecimentos relatados tenham sido articuladas de modo a promover a coesão textual.

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

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. Analisar criticamente as representações do corpo e suas implicações na sociedade.
2. Verificar preconceitos e padrões de beleza nas Artes visuais.
3. Refletir criticamente sobre os preconceitos e padrões de beleza nas Artes visuais construídos historicamente.
4. Relacionar diferentes preconceitos e padrões de beleza aos contextos históricos, políticos e ideológicos em que se constituíram.
5. Compreender a linguagem do retrato e suas funcionalidades.

3 O corpo nas Artes visuais

Você já parou para pensar que a maneira como nos relacionamos com o mundo e com o espaço ao nosso redor, o que somos e sentimos, tudo está intimamente ligado ao nosso corpo? A forma como nos comunicamos também é corporal. Por isso, com ele, também produzimos diversos tipos de linguagem.

Você tem um corpo ou você é esse corpo? Explique.

Observe as imagens a seguir.

ACERVO DA ARTISTA

White Face and Blonde Hair, *performance* de Renata Felinto, 2012. Rua Oscar Freire, cidade de São Paulo.

Nessa *performance*, a artista Renata Felinto levanta questões relacionadas ao racismo e aos padrões de beleza. Como o próprio título já anuncia, ela propõe uma releitura da *blackface*, prática racista utilizada no Teatro desde o século XIX, na qual atores e atrizes brancos pintavam seus rostos de preto para representar personagens afrodescendentes.

Renata Felinto propõe a inversão dessa representação ao realizar a *performance* de uma *whiteface*, que, em oposição à *blackface*, consiste em pintar o rosto de branco para representar pessoas brancas. Encenando o estereótipo da mulher branca, rica e loira, que geralmente é difundido em campanhas publicitárias, a artista denuncia o quanto os padrões de beleza em nossa sociedade expressam pontos de vista excludentes.

Questionando estereótipos racistas presentes em nosso cotidiano, a obra utiliza o corpo como forma de expressão artística, transformando-o por meio do figurino e da maquiagem.

Renata Felinto afirma que nossas concepções de beleza são racistas. Você concorda com ela? Justifique sua resposta e dê exemplos.

Para questionar o racismo, Renata Felinto criou uma ***performance***. Esse termo corresponde a uma linguagem artística que mistura elementos das Artes visuais, Dança, Teatro e Música de maneira híbrida. Nela, o corpo do artista é parte essencial da obra, e pode interagir com o espectador.

Sobre a autora

Renata Felinto (1978-) é artista, atuando no campo das Artes visuais, e professora universitária. Muito de seu trabalho e pesquisa é voltado para a Arte produzida por afrodescendentes no Brasil, dando visibilidade a algumas pautas, como gênero, ancestralidade e afro-brasilidades.

DANNY ABENSUR

Renata Felinto, 2019. Cidade de São Paulo.

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**.

Desconstruindo padrões

Uma das questões problematizadas pela *performance* de Renata Felinto é o conceito de beleza. Esse é um conceito que não está limitado apenas ao campo estético, mas tem impacto em nossa vida social. A seleção de determinadas características corporais como representações do "belo" na Arte e nos meios de comunicação cria um padrão de beleza hegemônico que exclui as pessoas que não se encaixam nele.

A representação do corpo é essencial para o modo como enxergamos a nós mesmos no mundo e na sociedade. Por isso, atualmente, há um debate muito forte sobre o tema, e muitos cobram maior diversidade na representação dos corpos tanto na Arte como nos meios de comunicação.

Ultimamente, algumas campanhas publicitárias começaram a mostrar corpos masculinos e femininos que não se encaixam nos padrões hegemônicos de beleza, propondo, assim, uma desconstrução dos estereótipos. Exemplos disso são a campanha estadunidense *Men of manual* – que discute padrões de masculinidade impostos ao corpo masculino – e a brasileira Real Beleza – que aborda a diversidade do corpo feminino. Além de desconstruir estereótipos, campanhas como essas promovem a autoestima das pessoas cujos corpos não se encaixam nos padrões hegemônicos de beleza.

Padrões estéticos são construídos culturalmente e, por isso, podem ser desconstruídos e reconstruídos de outras maneiras. Como a artista Renata Felinto, muitos acreditam que concepções de corpo e de beleza inclusivas resultam em uma sociedade também mais inclusiva.

Hegemônico: relativo a hegemonia, supremacia, autoridade soberana; liderança, predominância ou superioridade.

Por meio da leitura da imagem, incentive os estudantes a refletir sobre a diversidade de corpos existente em nossa sociedade – com suas características identitárias e histórias de vida. Traga novamente o debate sobre a importância do corpo para nossa constituição de sujeitos, buscando desconstruir qualquer preconceito. Use esse debate como uma introdução para as discussões propostas no boxe "Roda de conversa".

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Quais são as características que compõem o ideal de beleza predominante na sociedade atual?
2. Você se considera dentro desses critérios? Como isso reflete em sua autoestima?
3. Pense sobre a *performance* de Renata Felinto e a intenção da artista. Você acredita que ela atingiu seu objetivo? Justifique sua resposta.

Consulte as respostas e orientações no **Suplemento para o professor**.

GOOD STUDIO/SHUTTERSTOCK

Ilustração que representa a grande diversidade de tipos de corpos humanos.

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

MODERNA

Uma Arte para desconstruir preconceitos

Há artistas que vêm compondo trabalhos a fim de abrir espaço para debater a diversidade corporal, questionando os padrões socialmente valorizados.

A artista plástica brasileira Fernanda Magalhães (1962-), por exemplo, chama a atenção para o corpo da mulher gorda por meio da fotografia e da *performance*. O fotógrafo italiano Oliviero Toscani (1942-) revolucionou o mundo da moda ao chamar a atenção para os efeitos danosos da anorexia e da busca pelo "corpo perfeito".

Outra artista que propõe o debate sobre os preconceitos em relação ao corpo é Priscila Rezende. Em suas obras, a artista discute os estigmas impostos aos corpos dos afrodescendentes.

Observe as imagens.

FOTOS: GUTO MUNIZ

As fotografias mostram dois momentos da *performance Bombril,* de Priscila Rezende, 2013. Museu Memorial Minas Gerais Vale, Belo Horizonte (MG).

Espera-se que, por meio da leitura das imagens, os estudantes percebam que a artista aborda preconceitos e estigmas impostos ao corpo afrodescendente, sobretudo quanto a termos pejorativos relacionados aos seus cabelos. Questione os estudantes sobre em que medida padrões de corpo também são impostos aos cabelos, o que implica padronizações de penteados, cores, produtos utilizados, entre outros. Como aprofundamento do tema, após a realização desse debate, sugerimos que a *performance* de Priscila Rezende seja contraposta às obras *Wigs* e *Ebony Collages*, da artista estadunidense Lorna Simpson (1960-). Por meio desses trabalhos proponha aos estudantes uma reflexão sobre a invisibilidade ou estigmatização imposta a determinados corpos na mídia, na Arte e na publicidade e como isso acarreta problemas sociais, como o preconceito, o racismo, a busca não saudável por um corpo ideal, os danos à saúde mental e emocional dos indivíduos e as tensões sociais levantadas por essa questão. Incentive os estudantes a formular hipóteses sobre o modo como as obras de arte podem ajudar a desconstruir esses paradigmas. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Qual é o tema abordado por Priscila Rezende? Qual é a importância de ampliar a representatividade na Arte para a criação de uma sociedade mais inclusiva?

Você em ação

Não escreva no livro.

O corpo também é identidade! Vamos descobrir um pouco mais sobre isso por meio de um processo criativo.

1. Em grupo, façam primeiramente o contorno de seus corpos. Para isso, usem como suporte pedaços de papel *kraft* em que caibam o contorno de cada corpo.
2. Feita a sua silhueta, escreva ou cole nela palavras e frases sobre como você vê ou sente seu corpo.
3. Agora, é hora de conversar. Recorte seu trabalho e fixe-o com fita adesiva em uma parede da sala de aula indicada pelo professor. Depois, com os colegas, debatam sobre as várias ideias presentes nos trabalhos.

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

Corpo ideal e corpo real

Na faixa 16 da Coletânea de áudios, ouça a cantora Amelinha interpretando um trecho de *Frevo Mulher*. Nessa música, o compositor Zé Ramalho exalta sua musa, abordando as temáticas do belo e do desejo.

As formas de representação hegemônicas em nossa sociedade estão diretamente ligadas ao imaginário e aos valores que são propagados culturalmente. A arte de Renata Felinto nos faz pensar sobre isso ao propor uma representação estereotipada de um tipo de corpo feminino socialmente valorizado: o da mulher branca, loira e magra.

Mas esses ideais de beleza são muito variáveis. Por exemplo: será que todos os seus colegas acham bonitas as mesmas pessoas? Além de variar de pessoa para pessoa, os ideais de beleza também mudam de acordo com o contexto cultural e histórico, o que pode ser observado nas obras criadas por artistas de diferentes épocas e lugares.

Espera-se que os estudantes percebam a atenção dada por Dürer à captação de detalhes, tais como rugas, expressões do rosto, ossos e dobras da roupa, dando ao quadro não só um caráter realista, mas também afetivo em relação à sua mãe.

O que há de belo na imagem ao lado?

Em vez de buscar uma representação idealizada, Albrecht Dürer (1471-1528) explorou minuciosamente os detalhes da pele e dos traços faciais para representar a própria mãe. Dürer era conhecido por fazer vários estudos e esboços de seus modelos, tentando ser o mais fiel possível à realidade. Assim, os sinais do tempo no rosto de sua mãe foram representados de maneira bastante realista.

Será que esse desenho teria tanto impacto se fosse produzido dentro dos padrões estéticos de sua época?

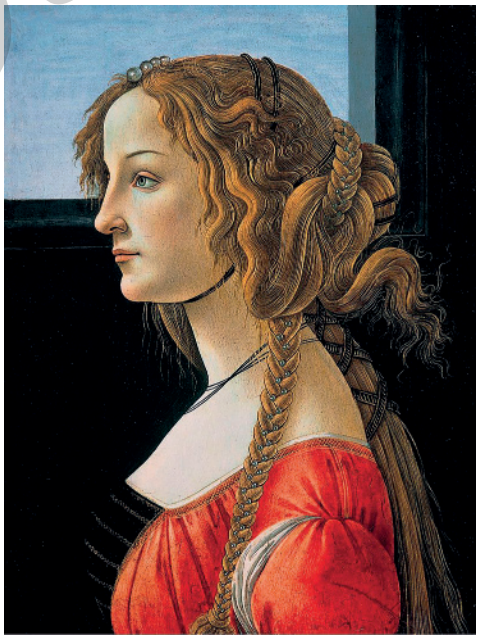
Sandro Botticelli (1445-1510) foi um artista italiano ligado ao Renascimento. No contexto cultural dos renascentistas, a maioria dos artistas compunham obras com uma concepção idealizada de beleza. Observe, por exemplo, a tela ao lado, *Retrato de uma jovem mulher (Simonetta Vespucci)*. Perceba que, em vez de criar um retrato realista de alguém, o artista buscou exaltar a beleza e a jovialidade.

Muitos artistas do Renascimento se inspiravam em um padrão clássico de beleza, de origem greco-romana. Nesse modelo, entre outras convenções, existia uma medida ideal para se representar a figura humana: o cânone das oito cabeças. Você já ouviu falar nisso? Nas representações, para ser considerado perfeito, o corpo deveria corresponder a oito vezes o tamanho da cabeça. Esse era o padrão que orientava os gregos antigos no cálculo das proporções corporais e que os renascentistas reproduziriam em suas obras séculos depois.

Nas obras que vimos nesta página, pudemos perceber que as concepções de beleza dependem muito da época e também dos indivíduos. Não existe uma ideia natural ou comprovada cientificamente sobre o que é belo e o que não é. Essas concepções são construídas culturalmente e devem ser compreendidas em seus contextos históricos.

REPRODUÇÃO – GABINETE DE GRAVURAS DOS MUSEUS ESTATAIS DE BERLIM, ALEMANHA

Retrato da mãe do artista, de Albrecht Dürer, 1514. Carvão vegetal em papel, 42,2 × 30,6 cm. Gabinete de gravuras dos museus estatais de Berlim, Alemanha.



REPRODUÇÃO – GALERIA DE FOTOS DOS MUSEUS ESTATAIS DE BERLIM, ALEMANHA

Retrato de uma jovem mulher (Simonetta Vespucci), de Sandro Botticelli, século XV. Têmpera sobre madeira, 54 × 17 cm. Galeria de fotos dos museus estatais de Berlim, Alemanha.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

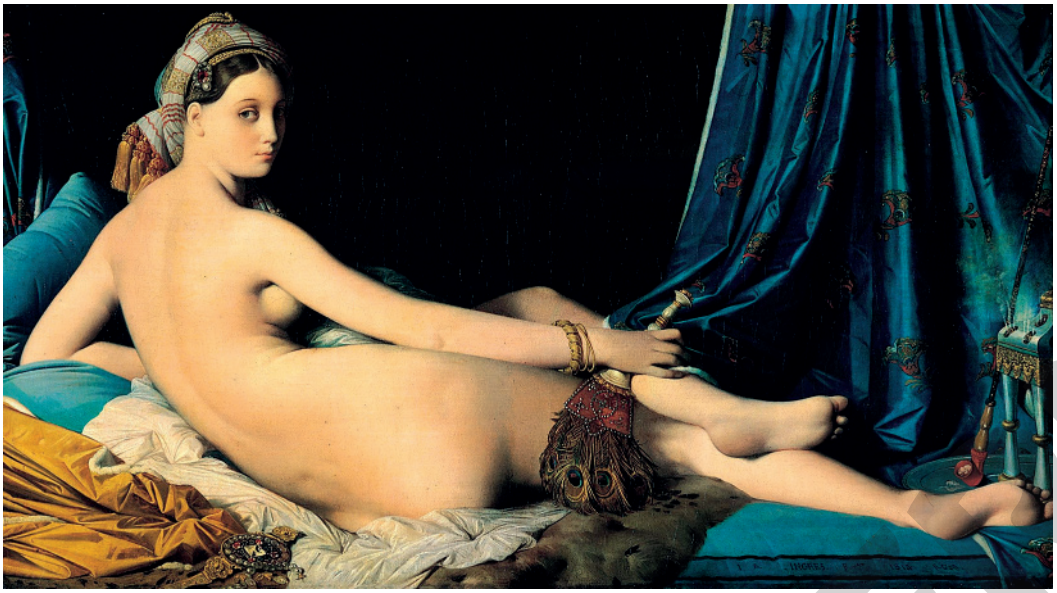
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

EM MODERNA

Muito frequentes na história da Arte, as representações de mulheres jovens e nuas também nos possibilitam reconhecer diferentes concepções do corpo.

Observe as imagens.

Ao abordar *A Grande Odalisca,* de Ingres, explique que eurocentrismo é uma noção da Sociologia que define o ato de colocar a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história humana, de forma a menosprezar, inferiorizar e objetificar as demais culturas. No caso dessa pintura de Ingres, chame a atenção para o modo como o pintor retrata os adereços de caráter oriental, de maneira exótica e erotizada, objetificando tanto a mulher quanto a cultura representada. Em razão dessas problemáticas, essa pintura é tema de muitas releituras que buscam desconstruí-la por meio de um olhar crítico, como é o caso do coletivo de mulheres artistas conhecido como Guerrilla Girls. Consulte mais orientações e sugestões no **Suplemento para o professor**.



REPRODUÇÃO – MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

A Grande Odalisca, de Jean-Auguste-Dominique Ingres, 1814. Óleo sobre tela, 89 × 162,56 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

REPRODUÇÃO – MUSEU PUSHKIN, MOSCOU, RÚSSIA

Mulher nua sentada no sofá, de Pierre-Auguste Renoir, 1876. Óleo sobre tela, 92 × 73 cm. Museu Pushkin, Moscou, Rússia.

As duas obras apresentadas nesta página são do século XIX, época em que muitos pintores representaram cenas como essas, nas quais mulheres nuas olham diretamente para o espectador. Ambas também foram pintadas por artistas franceses: a primeira, por Jean-Auguste-Dominique Ingres (1780-1867), e a segunda, por Pierre-Auguste Renoir (1841-1919). Cada uma dessas obras, no entanto, tem concepção artística e estilo próprios.

Ingres era um pintor com estilo neoclássico e tinha como referência estética os valores do Renascimento. Nessa obra, os adereços e a sensualidade da Odalisca, que olha diretamente para o espectador, estão relacionados ao interesse dos europeus da época pelas culturas exóticas do Oriente.

Renoir, por sua vez, foi um dos mais importantes pintores do Impressionismo, movimento que surgiu na França na segunda metade do século XIX. Os impressionistas se interessavam mais em captar os efeitos de luz e cor do que pelas formas em si. Perceba como Renoir trabalha as pinceladas de seu quadro, de maneira que as formas do corpo da mulher são mais arredondadas e volumosas, contribuindo para a sensação de movimento criada pelos efeitos de iluminação.

Atualmente, novas discussões sobre o corpo podem integrar os debates em relação a essas pinturas. É possível identificar, por exemplo, o olhar unicamente masculino presente nas obras, que acaba objetificando o corpo das mulheres. Nesse sentido, podemos questionar a presença reduzida de pontos de vista femininos na história da Arte.

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

Muitos elementos de sensualidade, juventude e objetificação presentes nessas obras de arte foram apropriados pelas culturas de massa e passaram a ser divulgados em filmes, telenovelas, revistas e peças publicitárias. Com isso, formataram-se padrões de corpo e beleza que têm impacto direto em nosso cotidiano.

Essa imposição de padrões, no entanto, encontra na Arte contemporânea um ponto de questionamento e enfrentamento, pois muitos artistas usam seus trabalhos como forma de protesto e conscientização para nos fazer refletir sobre como esses padrões naturalizam diversas formas de violência contra as mulheres.

Observe a imagem abaixo. Ela faz parte da *performance Depilação masculina: Torso DM*, do artista conhecido como ZMário.

ACERVO DO ARTISTA

Depilação masculina: Torso DM, *performance* urbana de ZMário, realizada pela primeira vez em 2010. Desde então, o artista já realizou várias vezes essa *performance*, como na fotografia ao lado, de 2020. Praça dos Barris, Salvador (BA).

Qual é o debate levantado pelo artista? Quais são os elementos que ele utiliza para isso? Esse debate está presente em seu cotidiano? De que maneira?

Espera-se que os estudantes percebam que o artista levanta pautas relacionadas ao corpo e aos padrões de beleza, porém agora pelo olhar dos estereótipos relativos à masculinidade – em especial, à imagem de homem com corpo sem pelos, perfumado e de porte atlético. Ele levanta esse debate por meio de fotografias, momentos de raspagem de seus pelos corporais, chamando a atenção para o detalhe, para os pelos presentes no corpo. Além disso, ele faz isso em um espaço urbano, intervindo no cotidiano das cidades, construindo um contraste entre essa ação de autocuidado e o ambiente urbano ao redor, o que ajuda a chamar a atenção para a temática da ação. Questione os estudantes se esse imaginário está presente em seu cotidiano e como isso afeta seus padrões de comportamento, higiene, autoestima e o modo como se veem cotidianamente.
Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

Mais uma vez, vemos o corpo levantando pautas e discursos que atravessam nosso cotidiano. Aqui, o artista também se engaja para realizar uma denúncia contra a objetificação do corpo.

Obras como as de Renata Felinto e ZMário chamam a nossa atenção para os discursos políticos e ideológicos presentes na representação do corpo. O corpo, quando exposto em pinturas, fotografias, *performances*, espetáculos ou peças publicitárias, tem o poder de pôr em pauta disputas de legitimidade e relações de poder.

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

MODERNA

Resposta pessoal. Utilize essa questão como um modo de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes em torno do conceito de beleza clássica e o que viram sobre esse assunto em sua trajetória escolar – em especial nos componentes curriculares de Arte e História.

Outra possibilidade é problematizar com eles como o termo **clássico** está presente em seu cotidiano, em expressões como "filme clássico", "esse *hit* é um clássico", "jogada clássica", entre outros exemplos possíveis, inclusive em suas culturas juvenis. Desse modo, poderão refletir sobre os processos históricos, culturais e de conflitos de poder que levaram nossa cultura a conceber a ideia de clássico (que, por sua vez, está ligada ao momento histórico da Antiguidade greco-romana) como algo culturalmente já estabelecido e normatizado. Parta desses exemplos para retomar a discussão sobre os discursos impostos como ideais de corpo em nossa sociedade.

A beleza clássica

O que lhe vem à mente quando você ouve a expressão beleza clássica?

Muitos dos padrões de corpo e beleza na cultura ocidental estão relacionados ao modo como os renascentistas e neoclássicos abordaram a produção artística e intelectual dos gregos do século V a.C., que identificamos como o período clássico.

Nesse contexto, a produção filosófica era efervescente, com muitos pensadores debatendo questões relacionadas à política, à natureza e aos conceitos de belo e feio. Tudo isso também estava presente no campo das artes, com esculturas que representavam ideais como força, justiça, coragem etc.

De maneira geral, esculturas de jovens nus com porte atlético eram bastante recorrentes entre as obras gregas. Para os gregos, a escultura precisava ser bela em si mesma, e não havia a preocupação de retratar pessoas específicas, mas sim ideais. Para que pudessem concretizar isso, eles estabeleceram algumas regras matemáticas de harmonia e simetria, como o cânone das oito cabeças. Esse paradigma foi baseado na escultura *Cânone*, de Policleto (470-405 a.C.), que estabelecia as proporções ideais do corpo.

Nesse sentido, somente eram consideradas belas as representações que se encaixassem nas proporções estabelecidas por esse cânone, o que nos ajuda a identificar e reconstruir como era o conceito de beleza naquele contexto social, histórico e cultural.

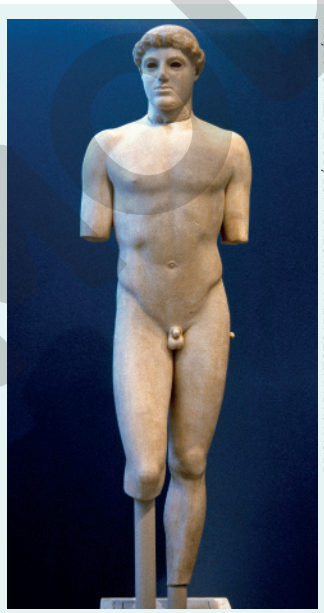
ADAM EASTLAND ART + ARCHITECTURE/ALAMY/FOTOARENA – MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL DE NÁPOLES, ITÁLIA

Cópia romana de *Doríforo*, de Policleto, século V a.C. Mármore, 212 cm. Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália. A escultura original era feita de bronze.

Além do belo, existe também o feio clássico?

Os gregos também tinham uma vasta produção voltada à ideia do feio. Figuras "feias" apareciam no Teatro, em tragédias e comédias, e como monstros mitológicos presentes em esculturas e pinturas.

Nesse sentido, além de atributos físicos, o conceito de feiura era relacionado a concepções morais. Por exemplo: as comédias gregas, muitas vezes, satirizavam vícios, posturas consideradas imorais. Por isso, muitas personagens eram representadas com feições exageradas, que fugiam às regras de proporções, buscando ressaltar comicamente sua imoralidade.



PRISMA/ALBUM/FOTOARENA – MUSEU DA ACRÓPOLE, ATENAS, GRÉCIA

Efebo, atribuído a Crítio, século V a.C. Mármore, 86 cm. Museu da Acrópole, Atenas, Grécia.

JEBULON – MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL DE ATENAS, GRÉCIA

Máscara cômica, século I a.C. Mármore. Atenas, Grécia.

Cânone: maneira de agir, conjunto de regras, modelo, padrão.

CUIDADO COM O PRECONCEITO

Perceba que, assim como o conceito de beleza, a feiura é ligada a contextos históricos e culturais. Isso acaba assumindo diversas implicações sociais. Na contemporaneidade, sabemos que relacionar a feiura a características físicas é uma forma de exclusão e preconceito.

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.

CÓPIA DIGITAL

Mais do que real

O artista Ron Mueck (1958-) representa os corpos de uma maneira muito peculiar. Observe uma de suas obras.

© RON MUECK. COURTESY THE ARTIST AND ANTHONY D'OFFAY, LONDON – MUSEU VOORLINDEN, WASSENAAR, PAÍSES BAIXOS

Casal embaixo do guarda-sol, de Ron Mueck, 2017. Resina e silicone, 300 × 400 × 500 cm. Museu Voorlinden, Wassenaar, Países Baixos.

Como o corpo é representado nessa obra de Ron Mueck?

É desejável que, nas respostas dos estudantes, estejam presentes dois aspectos principais: o tamanho da obra em relação ao tamanho natural das figuras retratadas e o realismo dos detalhes representados por Mueck. Espera-se que os estudantes se atentem para as dimensões da obra descritas na legenda e em relação aos espectadores ao lado, percebendo, assim, que é uma reprodução em grande escala do casal retratado. Desse modo, contrastando os detalhes realistas dados por Mueck com a grande escala dada à obra, espera-se que os estudantes percebam a importância desse elemento para o impacto causado no espectador. Ao aumentar extravagantemente o tamanho da obra, a minúcia dos detalhes representados pelo artista é ressaltada, aumentando seu impacto, podendo gerar reações variadas, como fascínio ou até desconforto.

Com uma formação que envolve a produção de efeitos especiais no cinema e na fabricação de bonecos, Ron Mueck cria esculturas altamente realistas usando vários materiais, como silicone, resina e fibra de vidro. Ele compõe com minúcia detalhes da pele, cabelos, veias e tensões musculares.

Sua atenção para os detalhes se soma a outra característica importante em sua obra: a escala. Sua estética realista faz contraste com o tamanho das obras. Em algumas delas, Mueck representa momentos simples do cotidiano em grande escala, mas também realiza esculturas pequenas, em uma escala que chama ainda mais a atenção para a minúcia do trabalho. Essas escolhas dão grande dramaticidade às obras, ressaltando a delicadeza e a grandeza de situações cotidianas.

Mueck é um dos expoentes de uma tendência das Artes visuais contemporâneas conhecida como Hiper-realismo. Surgido no contexto da *pop art* estadunidense da década de 1960, o Hiper-realismo constrói representações do corpo humano com uma alta valorização de detalhes. Muitas vezes, as obras desse movimento causam grande impacto no espectador, que se sente surpreendido ao se deparar com representações tão realistas. Esse realismo exacerbado é utilizado para causar estranheza e sensações inesperadas, ultrapassando a intenção de apenas representar algo fielmente.

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.

Além de Mueck, o Hiper-realismo tem diversos artistas com poéticas e temáticas próprias, em que o corpo é tratado como elemento da vida tanto em seus ciclos, como em suas relações cotidianas. É o caso de Duane Hanson (1925-1996), cujas obras apresentam um olhar afetuoso para trabalhadores e idosos, e de Sam Jinks (1973-), que aborda a fragilidade da vida humana.

DPA/PICTURE-ALLIANCE/ALBUM/FOTOARENA
© HANSON, EST. DUANE/ AUTVIS, BRASIL, 2020 – COLEÇÃO PARTICULAR

Homem com câmera, de Duane Hanson, 2003. Bronze policromado, materiais diversos e acessórios, 124,5 × 96,5 × 86,4 cm. Berlim, Alemanha.

PHOTOGRAPH COURTESY THE ARTIST AND SULLIVAN+STRUMPF, SYDNEY – GALERIA SULLIVAN+ STRUMPF, SYDNEY, AUSTRÁLIA

Sem título (bebê), de Sam Jinks, 2007. Silicone, tinta e cabelo humano, 76 × 53 cm. Galeria Sullivan+Strumpf, Sydney, Austrália.

Quais são as sensações que essas obras hiper-realistas despertam em você? Qual é a concepção de belo que existe nessas obras?

Resposta pessoal. O intuito dessa questão é abordar a fruição das imagens por meio do campo do afeto e da apreciação. Antes da análise racional e contextual das obras, é importante dar espaço aos estudantes para exporem também as sensações e demais elementos afetivos causados pelo encontro com as obras de arte. Devem, assim, partir de suas primeiras impressões pessoais para, em seguida, retomar os conceitos de belo e beleza como fatores construídos de forma histórica, cultural e subjetiva.

Brincando com escalas e proporções

As obras de cunho hiper-realista que analisamos estão relacionadas às subjetividades do artista e do espectador. Porém, elas exploram também alguns princípios técnicos. Vamos entender dois deles, estudando a diferença entre escala e proporção.

Escala é a relação entre as medidas da obra e o que ela representa. Por exemplo, a obra *Garoto*, de Ron Mueck, é uma escultura em grande escala, pois ela é muito maior do que o menino seria na vida real.

Já a proporção é a relação entre as medidas de elementos da própria obra. Por exemplo, se comparamos os pés com a cabeça do garoto, podemos perceber uma relação de proporcionalidade entre eles. Isso já não acontece em *O veleiro*, de Gerardo Feldstein (1958-), que apresenta uma desproporção ao alongar o braço da figura representada, tornando-o muito maior do que o resto do corpo.

O veleiro, 2016, de Gerardo Feldstein. Escultura de massa epóxi, resina a base de água, ferro e cera, 35 × 55 × 8 cm.

ACERVO DO ARTISTA – COLEÇÃO PARTICULAR

LISAVEYA/SHUTTERSTOCK. © RON MUECK. COURTESY THE ARTIST AND ANTHONY D'OFFAY, LONDON – MUSEU DE ARTE AROS AARHUS, DINAMARCA

Garoto, de Ron Mueck, 1999. Escultura em resina e silicone, 450 cm. Museu de Arte ARoS, Aarhus, Dinamarca.

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

MODERNA

A tradição do retrato

Resposta pessoal. O intuito dessa questão é aproximar os estudantes da realidade dos retratos, por meio de sua vivência do cotidiano. Uma maneira de engajá-los nessa reflexão é baseá-la em exemplos concretos. Peça a eles que apresentem *selfies* e fotografias que tenham tirado recentemente em seus celulares, questionando-os sobre as características que buscaram ressaltar ao fotografar, apontando esses elementos na própria imagem.
Questione-os também sobre quais retratos costumam escolher para postar em suas redes sociais. Desse modo, comece a conduzi-los para a tradição do retrato nas culturas e na história da humanidade por meio dos exemplos presentes na página.

Quando você vai fazer uma *selfie*, ou fotografar alguém, quais são as características que você busca ressaltar?

Cada vez mais presentes em nosso cotidiano por meio das câmeras dos celulares, o retrato é a arte de representar alguém. O termo vem do latim ***retrahere***, que significa, entre outras coisas, copiar. O retrato pode ser entendido então como o ato de copiar a imagem de alguém. Justamente por se basear na imagem de um modelo concreto, essa linguagem foi muito utilizada no Ocidente para as Academias de Belas Artes avaliarem o domínio técnico de seus estudantes.

Assim como toda obra de arte, o retrato é muito influenciado por seu contexto histórico. Por exemplo, durante muito tempo na cultura ocidental, o retrato foi uma técnica utilizada em situações específicas, como homenagens fúnebres, cerimônias religiosas e datas comemorativas. No século XIV, ele se estabeleceu como um gênero autônomo, por conta de um novo estilo de vida que surgia no contexto do Renascimento. Nessa época, nobres, burgueses ascendentes e cardeais viam o ato de encomendar retratos como uma forma de ressaltar sua riqueza e poder. Era uma maneira de ostentar seu *status* social. Por exemplo, perceba que, nesse retrato de Dom Pedro II (1825-1891), o artista Pedro Américo (1843-1905) representou o imperador com seus símbolos de poder, como a coroa e o cetro.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

REPRODUÇÃO – COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de Francisca Maria de Bourbon, de Pierre Gobert, 1690. Óleo sobre tela, 73,7 × 61 cm. Coleção particular, Nova York, Estados Unidos.

REPRODUÇÃO – MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RIO DE JANEIRO

D. Pedro II na Abertura da Assembleia Geral, de Pedro Américo, 1872. Óleo sobre tela, 245 × 288 cm. Museu Imperial, Petrópolis (RJ).

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

Leitura da imagem

Os retratos não se limitam a registrar as características físicas de uma pessoa. Eles também constroem narrativas sobre questões de identidade, poder, classe social e subjetividade das personagens. Vamos aprofundar nossos estudos por meio de um exemplo mais concreto?

Observe a obra *O casamento dos Arnolfini* (1434), do pintor flamengo Jan van Eyck (1390-1441).

O casamento dos Arnolfini, de Jan van Eyck, 1434. Óleo sobre madeira, 82 × 60 cm. Galeria Nacional, Londres, Inglaterra.

O casal retratado é formado pelo rico comerciante Giovanni Arnolfini e sua noiva Giovanna Cenami. Na época, o casamento teve duas testemunhas, que também foram retratadas indiretamente nessa pintura. Você sabe onde elas estão?

A pintura evidencia um profundo detalhamento técnico, demonstrando a habilidade de Van Eyck na realização da pintura a óleo. Isso pode ser observado na textura do vestido, na profundidade do ambiente, nos efeitos de luz, nos reflexos do espelho e do lustre.

Pintura a óleo: técnica de pintura que utiliza tintas com pigmentos naturais obtidos de terra e flores, por exemplo, e misturadas a óleos. Sua secagem é demorada, o que permite ao artista corrigir possíveis erros com facilidade, podendo, assim, trabalhar com mais precisão.

REPRODUÇÃO – GALERIA NACIONAL, LONDRES, REINO UNIDO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

À primeira vista, essa pintura parece retratar apenas uma cena comum de um casamento. Porém, com um olhar mais atento e analisando seu contexto histórico e cultural, percebemos que ela contém representações que foram minuciosamente organizadas, de modo a compor a imagem que o artista e o casal queriam transmitir.

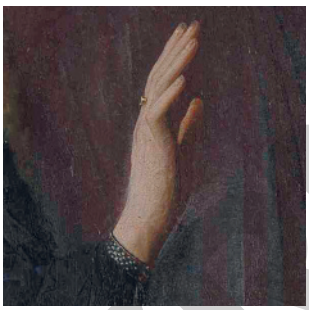
Os símbolos presentes no quadro foram tão minuciosamente escolhidos e detalhados que o historiador Erwin Panofsky (1892-1968) afirma que a obra é uma alegoria, representando virtudes, como o casamento e a maternidade.

Vamos descobrir um pouco mais sobre essas metáforas visuais e o que elas representavam para o contexto da época.

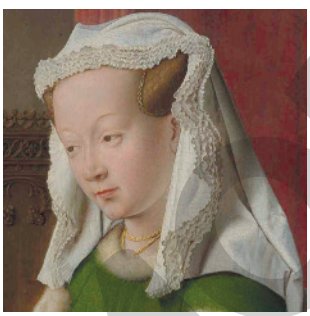
Alegoria: em Artes plásticas, obra (pintura ou escultura) que representa uma ideia abstrata por meio de suas formas.

Observe a linguagem corporal do casal. A união de ambos é representada pelas mãos dadas.

O lustre tem apenas uma vela acesa, que representa o olho de Deus observando a cena.



A mão direita do noivo se ergue, conferindo a bênção à esposa.



Nessa linguagem corporal, os olhares são importantes para entendermos os papéis sociais e as relações de poder desse relacionamento. Enquanto ele olha de maneira confiante para os convidados, ela abaixa levemente a cabeça, com os olhos ternos, porém submissos, voltados unicamente para o esposo.

Aos pés do casal, vemos um cão, que simboliza a fidelidade dos noivos.

Ao fundo, o artista posicionou um espelho cujo reflexo nos apresenta um novo ponto de vista para a mesma cena. É por meio dele que percebemos que há duas testemunhas no casamento. Além disso, na moldura do espelho, vemos passagens bíblicas que simbolizam a adesão do casal à fé cristã.

DETALHES: REPRODUÇÃO – GALERIA NACIONAL, LONDRES, REINO UNIDO

Viu como um retrato pode ter muitos símbolos que nos ajudam a perceber as intenções do artista e dos retratados em sua época?

- **Em sua opinião, quais símbolos um artista escolheria se pintasse um casamento nos dias de hoje? Por quê?**

Consulte a resposta 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

© GABRIELA CARRERA/CORTESIA DA ARTISTA – COLEÇÃO PARTICULAR

Sem título (Cuba estrada), da série *Nuptias*, de Rosângela Rennó, 2017. Técnica mista sobre fotografia, 31 × 25 cm. Coleção particular.

Reinventando memórias

Os retratos fixam a imagem de corpos nas mais diversas situações e, por isso, são poderosos recursos para registrar memórias. Desse modo, os retratos têm também o poder de criar narrativas.

Observe ao lado uma obra de Rosângela Rennó (1962-). Ela faz parte da série *Nuptias* (2017), em que a artista se apropriou de uma linguagem conhecida como **fotopintura**. Na época em que as fotografias ainda eram em preto e branco, os fotopintores eram contratados para colorir fotografias de casamento ou outras cerimônias importantes. Nesse processo, os fotopintores interferiam na imagem, alterando os corpos, as roupas, as paisagens e, ao recriar os retratos, recriavam também as memórias em uma nova narrativa.

Nas 120 fotopinturas que compõem a série *Nuptias*, Rennó se apropriou de fotografias de casamento da região do Cariri, no Nordeste brasileiro, para transformá-las com tinta a óleo, desenhos, inserção de objetos e colagens vindas de outras fotografias, revistas, jornais e até mesmo de histórias em quadrinhos. Por meio dessas interferências, ela transformou as memórias em imagens surreais e oníricas.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos reinventar corpos, memórias e narrativas utilizando técnicas da fotopintura. Para fazer isso, vamos explorar as representações sociais que envolvem os corpos - papéis sociais, questões étnicas e de gênero, entre outras. Procure algumas fotografias de sua família e escolha uma que represente um tema que você quer desenvolver. Reflita quais códigos colocar na imagem; quais representações sobre o corpo você quer desconstruir. Faça uma fotocópia em preto e branco dela e siga os passos abaixo.

Usando materiais de sua preferência, pinte as pessoas presentes na fotografia, reinventando sua caracterização. Você pode desenhar e pintar novas roupas, acessórios e expressões.

Recorte as pessoas presentes e posicione-as em uma folha à parte. Nesse momento, você pode brincar com a posição e a relação entre as personagens.

Componha o cenário ao redor com desenhos e colagens de revistas, criando um novo contexto. Quando se sentir satisfeito, cole as figuras nos lugares desejados.

ILUSTRAÇÕES: ADRIEL CONTIERI

Agora, é hora de compartilhar seu trabalho com a turma. Coletivamente, vocês podem debater sobre como dispor as cópias dos trabalhos nas paredes da sala de aula, montando uma exposição. Aprecie a criação de seus colegas, debatendo as imagens e os temas propostos em cada trabalho.

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.

4 Um corpo padronizado?

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.
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.

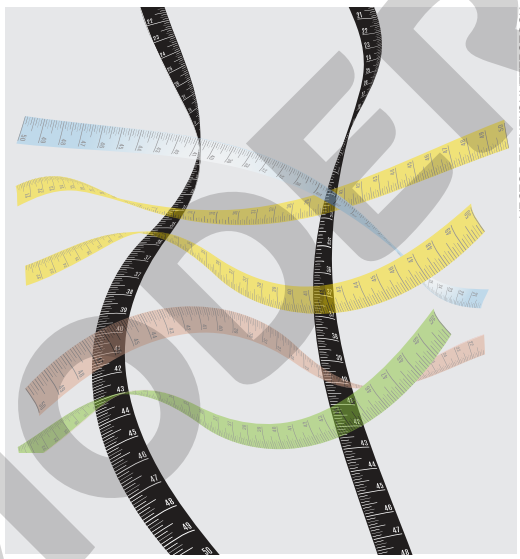
Objetivos

1. Verificar a influência da indústria cultural, da mídia e da publicidade na percepção do próprio corpo.
2. Refletir sobre as relações entre beleza e saúde.
3. Pesquisar campanhas publicitárias para analisar a relação entre publicidade e beleza.
4. Analisar os aspectos culturais sob os quais concebemos e expressamos o nosso corpo.

Quando compramos algo – um sorvete, uma roupa, um automóvel –, tentamos satisfazer uma necessidade. Mas, às vezes, percebemos que desejamos itens de consumo dos quais não precisamos. Você já parou para pensar de que forma surgem essas necessidades?

Principalmente a partir da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento da indústria cultural, muitos de nossos desejos passaram a ser construídos pela publicidade, pelos programas de televisão e pelo cinema. Nos dias atuais, a internet tem um papel cada vez maior na criação dessas necessidades. Desse modo, esses desejos criados e incentivados pela indústria cultural nos levam a uma cultura consumista.

Frequentemente, os anúncios publicitários vinculam seus produtos a um estilo de vida e, nas estratégias de *marketing*, o corpo humano também é objetificado. As indústrias da moda, do esporte e de cosméticos, por exemplo, tendem a valorizar um padrão de corpo esbelto e musculoso e sugerem que, se consumirmos seus produtos, nossos corpos podem se aproximar desse perfil corporal vendido como mercadoria. Essa falsa promessa pode gerar muita angústia e até mesmo problemas de saúde em algumas pessoas, já que, por mais que elas se esforcem, não conseguem se adequar ao padrão corporal vendido pelo *marketing*.



VECTOR FRENZI/SHUTTERSTOCK

A fita métrica, que é usada para conferir medidas do corpo, tornou-se também um símbolo da preocupação das pessoas com as suas medidas corporais.

Objetificado: aquele que foi tratado como um objeto, e que não teve reconhecimento dos valores subjetivos que envolvem sua personalidade e dignidade.

Em sua opinião, por que é cada vez mais comum as pessoas terem o sentimento de que algo precisa ser alterado em seu corpo? Como você acredita que isso possa ser mudado?

Resposta pessoal. Se julgar pertinente, promova um momento para os estudantes refletirem sobre a satisfação com o próprio corpo e favoreça que expressem suas impressões e os motivos que os fazem se sentir dessa forma, tanto os que responderem afirmativamente quanto os que responderem negativamente. Verifique se eles citam a questão comercial como um dos fatores causadores das sensações que as pessoas têm em relação ao corpo. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

O corpo como fetiche

Fetiche pode ser entendido como algo ao qual prestamos adoração. Quando aplicamos esse conceito ao corpo, vemos que a mídia nos vende a ideia de que podemos transformar o nosso próprio corpo em algo desejado e que essa transformação só é possível por meio do consumo de determinados produtos.

Assim, ao vender a ideia de beleza corporal como um produto acessível a todos, vende-se também um padrão comportamental de consumo, visando a promessa de converter os corpos em objetos dignos de adoração. Em consequência disso, temos uma padronização da beleza e a exclusão de todos aqueles que não se encaixam nesses padrões.

Porém, com senso crítico, podemos nos mobilizar para desconstruir esses modelos e construir uma sociedade mais justa, em que o corpo não seja visto como objeto e em que haja valorização e respeito pela diversidade corporal.

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

MODERNA

Nos últimos anos, porém, muitas pessoas e organizações têm reagido a essa idealização nociva do corpo propagada pelos meios de comunicação. Foi o que aconteceu quando uma empresa de suplementos alimentares lançou uma campanha publicitária no verão de 2015 no Reino Unido. Essa campanha provocou uma grande polêmica, pois tinha *outdoors* que mostravam uma modelo de biquíni com a seguinte frase: "O seu corpo está pronto para a praia?". Saiba mais sobre o assunto lendo o texto a seguir.

[...] "O seu corpo está pronto para a praia?", interrogava um anúncio da fabricante de suplementos alimentares Protein World no metrô de Londres. A resposta ouvida pela marca, no entanto, ficou longe do "sim" ou "não". Ao invés disso, a pergunta gerou uma campanha massiva contra a sugestão de que as mulheres precisariam estar magras para poder usar biquínis.

Desde a semana passada, grupos feministas têm feito pressão contra o anúncio. Um abaixo-assinado [...] que pede a retirada da campanha já conta com 54 mil assinaturas. No metrô, o anúncio sofreu pichações e mesmo a visita de meninas de biquíni.

"Nós concordamos em posar de biquíni na frente do pôster, apenas para mostrar a todo mundo que nós nos consideramos completamente prontas para ir à praia e arrasar", explicou a ativista Fiona Longmuir em seu *blog*.

[...]

Anúncio sobre 'corpo ideal para a praia' inicia briga entre feministas e fabricante de suplementos. *O Globo*, 28 abr. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/anuncio-sobre-corpo-ideal-para-praia-inicia-briga-entre-feministas-fabricante-de-suplementos-16948229>. Acesso em: 9 jul. 2020. © Agência O Globo (Fragmento).

JULY MILKS/SHUTTERSTOCK

Ilustração do corpo de uma mulher representando a mensagem veiculada no *outdoor*: *"Are you beach body ready?"* ("O seu corpo está pronto para a praia?").

Ao nos apresentar alguns padrões corporais como sendo melhores, os meios de comunicação constroem a necessidade de nos adequarmos a eles. Eles divulgam a ideia de que essa adequação depende apenas de uma escolha das pessoas para alcançá-la ou não.

Atualmente, esses padrões estão ligados a algumas características, como a magreza, no caso das mulheres, e a musculatura definida, no caso dos homens. O *marketing* se esforça para vender produtos que prometem ajudar as pessoas na conquista desses atributos: alimentos, remédios, equipamentos e rotinas de treinos e até mesmo cirurgias estéticas são comercializados.

A idealização dos corpos, além de trazer consequências emocionais e físicas às pessoas, também pode reforçar problemas sociais, como diversas formas de preconceito ou discriminação. Muitas vezes, ao se valorizar determinado padrão corporal, os que não se adequam acabam sendo vistos como inferiores, são associados a falhas de caráter, e se tornam até mesmo sujeitos a violências morais e físicas.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **A campanha levou a uma indignação nas redes sociais. Quais argumentos foram apresentados pelos críticos dessa campanha? Qual é a pertinência dessa crítica? Qual é o seu posicionamento perante esse tipo de campanha?**
2. **Debata com os colegas sobre o que é um corpo objetificado. Aponte ao menos dois impactos dessa concepção de corpo na relação que mantemos com nossa identidade corporal.**

1. A campanha publicitária propaga uma concepção de corpo ideal (magro e torneado), cuja busca se dá por meio do consumo do produto anunciado. Além de fugir dos padrões corporais femininos do Reino Unido, a concepção de corpo expressa na propaganda reforçava uma ideia de objetificação.
2. Espera-se que os estudantes retomem conteúdos trabalhados nas páginas anteriores e apontem que o corpo objetificado é aquele tratado como objeto e é desprovido de suas características particulares. Entre os efeitos que podem ser apontados pelos estudantes, podemos citar: frustração, depressão, distúrbios alimentares etc.

Consulte orientações no Suplemento para o professor

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

Somos corpos culturais

Em nosso cotidiano, diante dos amigos ou do espelho, não vivemos o mundo de corpos padronizados que nos são vendidos diariamente. Como vimos, isso pode causar muitas consequências negativas à pessoa, que talvez não se sinta satisfeita com o próprio corpo.

Painel com fotografias de jovens representando a diversidade de corpos e suas identidades.

"Com quais olhos observo meu corpo?". Essa seria uma pergunta interessante para iniciarmos um debate, certo? Somos seres culturais, e a forma como lidamos com o nosso corpo também é cultural. Mesmo nossa concepção do que é um corpo masculino ou feminino passa por questões culturais como sexualidade, moral, papel social, religião, publicidade, Arte, entre muitas outras.

O mesmo pode se dizer sobre a concepção de beleza. Será que todos nós temos as mesmas definições? E quando olhamos para o lado, temos essa definição de beleza presente? A partir de quais critérios se estabelecem esses padrões?

A cultura contemporânea é formada por diversos referenciais. Nossa gestualidade é construída por diversos graus de expressões que se sobrepõem, como vestuários, penteados, acessórios, modos de se mover, falar, entre outros. Apesar disso, o corpo veiculado pela indústria cultural de maneira objetificada tende a ignorar essa diversidade, passando por cima de elementos concretos do nosso meio, como questões étnicas, econômicas e sociais. O corpo é tratado como uma "coisa", que pode ser manipulada, manejada e modificada de acordo com os desejos.

Ao nos colocarmos como seres culturais, devemos entender que a leitura que temos do nosso corpo também se relaciona aos grupos identitários aos quais pertencemos. Logo, esse olhar sobre o corpo é moldável e, com senso crítico, pode ser repensado. Nesse sentido, como você viu no texto da página anterior, começa a ganhar força uma visão crítica de pessoas que buscam uma representação mais justa e plural da sociedade.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

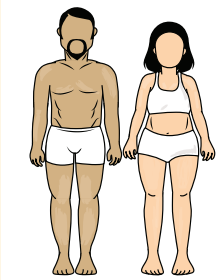
MODERNA

Os corpos são diferentes

Vimos que a leitura que temos do corpo é predominantemente cultural. Essa abordagem considera, por um lado, uma grande diversidade corporal e, por outro, a objetificação do corpo. Além dos elementos socioculturais, no entanto, há fatores biológicos que determinam parte da expressão dessa diversidade.

Comente com os estudantes que é raro uma pessoa apresentar um tipo físico único. Na maioria dos casos, pessoas com massa compatível com a sua estrutura corporal combinam aspectos endomorfos e ectomorfos ou, então, ectomorfos e mesomorfos. Geralmente, os casos típicos de endomorfia só ocorrem em pessoas com quadro de obesidade mórbida, e os de ectomorfia, em pessoas com magreza extrema.

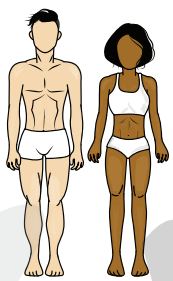
Uma tentativa de classificar os corpos de acordo com suas características biológicas foi feita pelo psicólogo estadunidense William Herbert Sheldon (1898-1977). Nos anos 1940, ele desenvolveu uma forma de classificação dos corpos com base em suas estruturas corporais. Essa classificação é chamada **somatótipo**, e classifica os corpos de três formas: **endomorfia**, **mesomorfia** e **ectomorfia**. Cada uma dessas formas está relacionada a atributos, como adiposidade corporal, massas muscular, óssea e visceral, entre outros. Veja as imagens a seguir.



Endomorfia

O corpo endomorfo adquire gordura corporal e massa muscular facilmente. Geralmente, ele é de grande porte e tem dificuldade para perder massa, pois seu metabolismo é mais lento.

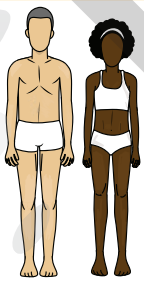
Representação de homem e mulher de somatótipo endomorfo.



Mesomorfia

O corpo mesomorfo tem uma estrutura óssea grande e definição muscular mais evidente. Para indivíduos com esse tipo de corpo, é muito fácil ganhar e perder massa.

Representação de homem e mulher de somatótipo mesomorfo.



Ectomorfia

O corpo ectomorfo geralmente é magro, com pernas mais longas e magras e ombros mais estreitos. Seu metabolismo é mais rápido e por isso tem mais dificuldade para ganhar massa.

Representação de homem e mulher de somatótipo ectomorfo.

IMAGENS: SUPERGAL/SHUTTERSTOCK

Isso demonstra que a aparência corporal depende de fatores biológicos, genéticos, os quais não podem ser modificados de acordo com os desejos de uma pessoa. Por isso, para alterar sua aparência, muitas vezes, as pessoas recorrem a procedimentos estéticos e cirúrgicos. No entanto, é preciso dizer que a classificação do somatótipo também é limitada; afinal, cada corpo é único, apresentando características diversas que, nem sempre se encaixam em uma classificação esquemática.

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

Beleza e saúde corporal

Atualmente, com o avanço das tecnologias, as pessoas dispõem de muitas alternativas na busca de um corpo idealizado. A medicina oferece próteses, enxertos, técnicas cirúrgicas e muitos outros recursos que modificam as estruturas físicas e químicas do corpo e também sua aparência. A indústria farmacêutica e de cosméticos, por sua vez, fornece suplementos alimentares e produtos, como anabolizantes esteroides. Assim, são inúmeras as maneiras de obter o corpo tão sonhado.

Essas práticas tornaram-se tão comuns que podemos encontrar em nosso cotidiano diversas pessoas que, de uma forma ou de outra, utilizaram algumas delas na busca pela beleza. Várias dessas pessoas provavelmente ficaram satisfeitas com os resultados obtidos, outras nem tanto.

Por isso, é preciso sempre ter em mente que várias dessas práticas podem não resultar nos objetivos almejados. Além disso, em alguns casos, elas podem deixar graves sequelas e até mesmo causar a morte. Isso deixa claro que a busca por modificar o próprio corpo deve ser muito bem refletida e sempre orientada por profissionais qualificados e responsáveis.

SUPPHACHAI SALAEMAN/SHUTTERSTOCK

Ilustração que representa alguns dos inúmeros recursos aos quais muitas pessoas recorrem atualmente em busca de um ideal de beleza e saúde.

Você em ação

Não escreva no livro.

Neste capítulo, vimos como a indústria cultural, ao valorizar um ideal de corpo, cria alguns padrões com que passamos a avaliar nossos corpos. Mas que tal entender melhor como essa padronização funciona?

1. Em grupo, pesquisem três campanhas publicitárias que tenham como tema a beleza. Para situar a pesquisa, especifiquem o ano e o país onde a campanha foi produzida e o tipo de mídia utilizado para sua divulgação.
2. Levantem o tipo de produto que é vendido, qual é o público-alvo e quais são os recursos textuais e imagéticos utilizados para construir a mensagem publicitária.
3. Com base nesse levantamento, identifiquem que ideal de corpo é valorizado. Debatam em grupo a respeito e respondam às questões abaixo.
   a. Esse tipo de corpo é reconhecível entre vocês?
   b. Esse ideal corporal tem uma orientação étnica clara? Justifiquem sua resposta.
4. Produzam um cartaz sobre o ideal corporal identificado na campanha publicitária. Para isso, lembrem-se de usar imagens e cores atrativas e texto verbal objetivo. Empreguem recursos gráficos como setas e balões para apresentar as informações.
5. No dia combinado com o professor, a turma poderá organizar a sala como se fosse uma galeria para expor os cartazes, e cada grupo deverá apresentar sua pesquisa e seu cartaz para os colegas.

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

OS FILTROS DA BELEZA — ETAPA 1

Áreas e componentes envolvidos: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História e Sociologia) e Ciências da Natureza (Biologia e Química).

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

A busca pelo corpo perfeito parece um quebra-cabeça em que sempre faltam peças, não é mesmo? Em sua opinião, qual seria um tipo físico ideal? Essa imagem que se formou na sua cabeça está de acordo com os padrões de beleza atuais? Converse com seus colegas e reflitam sobre como nosso ideal pode ser condicionado por padrões sociais. Será que conseguimos fugir disso?

A ideia de um biotipo padrão é complexa, pois costuma fechar nossos olhos para a beleza de outros tipos físicos. Além disso, esse padrão pode gerar cobranças, problemas de autoestima e insatisfação com o próprio corpo causados por um ideal difundido principalmente pela mídia, redes sociais e propagandas.

Objetivos do projeto

- Refletir sobre os padrões de beleza relacionados ao corpo e como eles são estabelecidos.
- Identificar os padrões de beleza no Brasil e quais são os grupos mais afetados por eles.
- Debater os impactos na sociedade da busca pelo corpo considerado perfeito.
- Analisar a influência da mídia, das redes sociais e das propagandas nesse cenário.
- Identificar as dúvidas e as preocupações dos estudantes em relação aos padrões de beleza.
- Produzir vídeos para auxiliar a comunidade estudantil da escola a lidar com as próprias inquietações em relação ao corpo.

Produto final

Um *vlog* da turma para auxiliar os estudantes da escola a lidar com as complexidades dos padrões de beleza.

Duração estimada

Etapa 1: 2 aulas. | **Etapa 2**: 4 aulas. | **Etapa 3**: 3 aulas.

Materiais necessários

Caneta, lápis, borracha, caderno, cartolina, celular ou câmera de filmagem, acesso à internet e *software* de edição de vídeos.

BNCC

Competências Gerais: 1, 4, 5, 8 e 9.
Competências Específicas: 1, 3 e 7.
Habilidades: EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG105, EM13LGG302, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP33, EM13LP34 e EM13LP45.

Professor-coordenador

- Língua Portuguesa

Professores colaboradores

- História
- Educação Física
- Biologia
- Geografia
- Arte
- Química

Entendendo o tema

'A gente não quer mais ser visto como doente': a vida de quem é alvo de gordofobia

[...]

Para as pessoas gordas, a ligação entre obesidade e doença é um dos estigmas que mais causam preocupação. "A nossa luta é para que a obesidade seja retirada da categoria de doenças. O corpo gordo, em si, não causa doença nenhuma. O que pode causar problemas são as várias doenças que podem ser associadas", justifica Bernardo Boechat.

"A gente quer deixar de ser visto como pessoa doente. Queremos que nos enxerguem como seres humanos. É importante também que haja uma medicina que nos abrace, para que possamos ser a versão mais saudável de nós mesmos", complementa.

Allyne Turano afirma que as diversas críticas relacionadas à saúde costumam incomodá-la. "Usam sempre essa questão como desculpa. Dizem que devemos emagrecer por questões de saúde, mas ninguém pergunta se você está realmente doente", comenta.

[...]

LEMOS, Vinícius. 'A gente não quer mais ser visto como doente': a vida de quem é alvo de gordofobia. *BBC News Brasil*, Cuiabá, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42446726>. Acesso em: 13 ago. 2020. (Fragmento).

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

Tome nota

A palavra ***vlog*** é uma abreviatura de ***videoblog***. Nessa linguagem, os conteúdos são veiculados principalmente por meio de vídeos.

Converse com os estudantes a fim de explorar os conhecimentos prévios deles sobre o assunto. Pergunte o que eles entendem por padrão de beleza. Peça-lhes que elenquem características de corpos masculinos e femininos considerados padrão no Brasil. Se possível, solicite que mencionem pessoas famosas que eles consideram bonitas e que se encaixam nesse padrão. Durante essa conversa, fique atento a qualquer tipo de comentário preconceituoso, esclarecendo que nenhuma forma de discriminação é aceitável. Consulte mais orientações no Suplemento para o professor.

MODERNA

Consulte as respostas e orientações no **Suplemento para o professor**.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Qual dificuldade vivida por pessoas gordas é apontada no texto?**
2. **Como a medicina é retratada no texto? Você percebe relações entre obesidade e doença em seu cotidiano? De que maneira?**
3. **Comente uma situação de constrangimento que você tenha vivido, ou presenciado, relacionada a ter um corpo que não se encaixa nos padrões. Como você se sentiu ao viver ou presenciar essa situação?**

Hora de se informar

Ao final deste projeto, você e seus colegas vão produzir vídeos para auxiliar outros estudantes a lidar com as complexidades dos padrões de beleza. Para isso, precisarão pesquisar fontes confiáveis e conhecer as inquietações dos estudantes da escola sobre esse tema.

Organizem a turma em cinco grupos. Quatro deles vão fazer a pesquisa bibliográfica com base nos temas a seguir; o último vai organizar um grupo focal com estudantes da escola com o objetivo de levantar pautas relacionadas ao comportamento juvenil e a padrões de beleza para os vídeos que serão produzidos.

Grupo	Tema
Grupo 1	Padrões de beleza no Brasil em diferentes épocas
Grupo 2	Padrões de beleza masculinos × padrões de beleza femininos
Grupo 3	O papel da mídia, das redes sociais e da publicidade na definição da beleza
Grupo 4	Mercado da beleza × saúde

Vocês deverão pesquisar em livros, artigos e reportagens. Com a ajuda dos professores e do bibliotecário, pesquisem fontes confiáveis para buscar informações sobre os temas.

Grupo focal

Grupo focal é uma prática de pesquisa que reúne um grupo de pessoas para debater um assunto. A pergunta a ser debatida por esse grupo é: "Quais assuntos podemos discutir em um *vlog* sobre padrões de beleza, destinado a jovens?".

Para organizar o grupo, prestem atenção nos seguintes aspectos.

- Conversem com as outras turmas da escola sobre o projeto e reúnam de seis a dez colegas que queiram participar do grupo focal. A fim de que o perfil dos participantes seja diversificado, escolham pessoas de diferentes gêneros e tipos físicos.
- Elaborem um roteiro de perguntas. Um de vocês será o mediador, ou seja, deverá fazer as perguntas e interagir com os participantes. Os outros componentes do grupo vão registrar as informações coletadas. Busquem formas de registrar a pesquisa tendo em mente que depois terão de apresentar o resultado dela ao restante da turma.
- Reservem um local e um horário para a conversa, de preferência no contraturno escolar. É importante que o local seja reservado e que os participantes possam sentar ao redor de uma mesa ou pelo menos em círculo para que todos possam se ver.
- O respeito e a discrição em relação às discussões propostas em um grupo focal são fundamentais. Cuidado para não causarem situações de constrangimento e exposição não autorizada dos colegas.

Lembrem-se

Em uma etapa posterior deste projeto, vocês deverão apresentar para a turma os resultados das pesquisas. Então, registrem, de forma clara e objetiva, todas as informações importantes e anotem todas as referências bibliográficas.

Na próxima etapa

Mãos à obra! Preparem as pesquisas e os materiais de seu grupo. Nas páginas **104** e **105**, vocês vão encontrar orientações sobre as apresentações e os preparativos dos vídeos para o *vlog*.

RIVALDO BARBOZA

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

MODELO

UNIDADE

2

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS PRÁTICAS CORPORAIS

5. Reportagem

6. O português no mundo

7. O ser em movimento: o corpo nas Artes da cena

8. O corpo e a ginástica

A construção de sentidos não se dá somente por meio da linguagem verbal. Hoje, mais do que nunca, as práticas corporais marcam a identidade de grupos e estão presentes no dia a dia das pessoas, seja por meio de vídeos que circulam na internet, seja em práticas do cotidiano, seja em situações de entretenimento. Nesta unidade, você vai pesquisar a dança, vai conhecer mais o teatro e vai refletir sobre a ginástica.

CROMARY/SHUTTERSTOCK

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**, **7**, **8**, **9** e **10**.

Competência condutora: **5**.

5. Reportagem
CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**, **LGG202**.
CE 3: **LGG301**.
CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
CE 5: **LGG503**.
CE 7: **LGG701**, **LGG703**, **LGG704**.
LP01, **LP02**, **LP11**, **LP15**, **LP17**, **LP18**, **LP29**, **LP32**, **LP43**, **LP45**

6. O português no mundo
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**, **LGG202**, **LGG203**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**.
CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG701**, **LGG703**.
LP01, **LP08**, **LP10**, **LP11**, **LP12**, **LP15**, **LP16**, **LP17**, **LP18**, **LP20**, **LP21**, **LP32**, **LP34**, **LP35**, **LP47**, **LP53**

7. O ser em movimento: o corpo nas artes da cena
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**.
CE 3: **LGG301**.
CE 5: **LGG501**, **LGG502**, **LGG503**.
CE 6: **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
LP17, **LP30**

8. O corpo e a ginástica
CE1: **LGG103**, **LGG104**.
CE3: **LGG303**.
CE5: **LGG501**, **LGG503**.
LP02

MODERNA

Manter o corpo em movimento, em todas as idades, é essencial para uma vida saudável e permite ao ser humano expressar-se de forma bem particular.

ANNIE OTZEN/GETTY IMAGES

MILJKO/GETTY IMAGES

FIZKES/GETTY IMAGES

DIDESIGN021/SHUTTERSTOCK

MODELO

5 Reportagem

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.

1. Compreender a finalidade da reportagem.
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 que caracteriza a reportagem multimidiática.
4. Compreender a importância das fotografias e da iconografia para as reportagens.
5. Saber utilizar os recursos linguísticos adequados à produção de textos do gênero.

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.

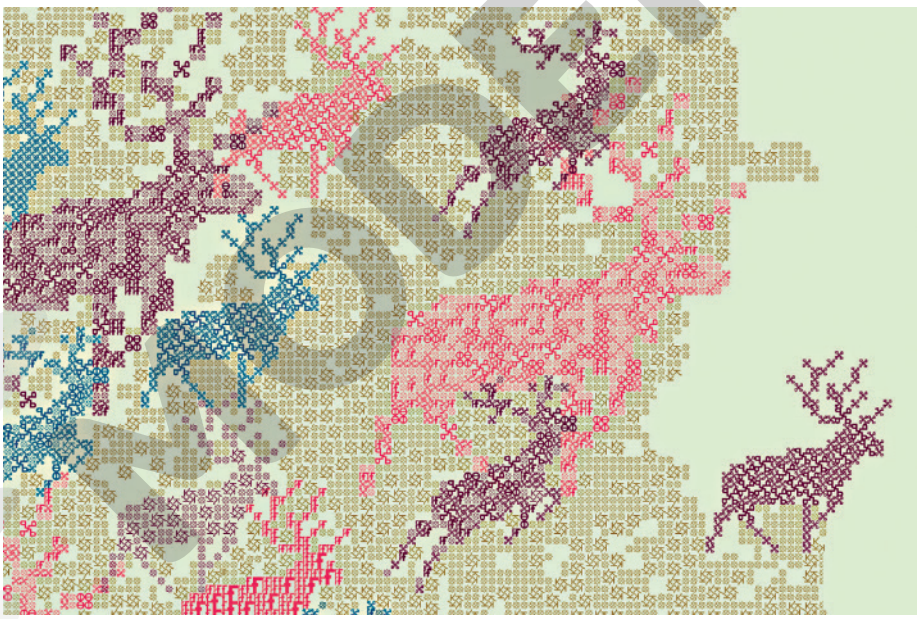
Além das notícias, escritas para apresentar objetivamente as informações sobre acontecimentos relevantes, jornais e revistas são o espaço para a veiculação de um outro gênero discursivo: a ***reportagem****. Leia, a seguir, um exemplo de texto desse gênero.*

Tema contemporâneo transversal: Multiculturalismo

Leitura

A grande extinção das línguas isoladas

Quando uma língua morre, culturas inteiras somem com ela. E estamos em meio a uma morte em massa de idiomas.



TEREZA BETTINARDI/ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.

A ilustração de Tereza Bettinardi representa, de modo simbólico, o processo de extinção da língua e da cultura da tribo siberiana dos tofas, pastores nômades de renas.

Pergunte aos tofas como o mundo surgiu e eles não saberão a resposta. Essa pequena tribo siberiana, situada entre a Rússia e a Mongólia, está esquecendo a mitologia que explica seu próprio nascimento. Esse torpor coletivo é resultado de uma perda ainda maior: os tofas estão esquecendo sua própria língua. "A morte de um idioma começa com um trauma", explica Leanne Hinton, especialista em revitalização linguística da Universidade da Califórnia. "Pode acontecer pela perda de território ou por mudanças forçadas à cultura tradicional."

No caso dos tofas, foram as duas coisas. Eles sempre foram nômades: vagavam pelas planícies da Sibéria com rebanhos de centenas de renas. Depois da revolução comunista, foram obrigados pelo regime a escolher apenas uma região para habitar. Nas décadas seguintes, os adultos tiveram que abandonar o xamanismo e roupas tradicionais, enquanto as crianças passaram a frequentar escolas soviéticas. O tofalar, idioma do grupo há séculos, começava a morrer.

Torpor: apatia, indiferença.

Xamanismo: ritos e práticas realizados por diferentes sociedades e centralizados na figura de um xamã, que faz a intermediação entre a realidade observável e o mundo dos espíritos.

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

"Línguas minoritárias são sufocadas por idiomas maiores", explica o linguista americano David Harrison, que descreveu o grupo em *When Languages Die* ("Quando Línguas Morrem", sem edição no Brasil). No caso dos tofas, foi o russo, mas exemplos não faltam. Afinal, num mundo cada vez mais urbano e conectado, fica mais fácil sobreviver falando japonês, francês ou português em vez de ainu, bretão ou kanoê. Segundo uma estimativa da Unesco, como resultado dessa mudança de idiomas pequenos para grandes, metade das 7 mil línguas que existem hoje no planeta devem silenciar no decorrer deste século.

Na verdade, uma língua pode sumir em apenas algumas décadas. No caso dos tofas, idosos ainda lembram algumas palavras em tofalar, mas não passam esse conhecimento para frente. Logo, a morte do último ancião deve representar a morte do próprio idioma. Apenas uma centena das línguas do planeta são gigantes, numa lista encabeçada por chinês, espanhol, inglês, hindu e árabe. Contados em conjunto, esses cinco idiomas são falados por 2,5 bilhões de pessoas. Algumas outras dezenas são igualmente grandes (incluindo o português, a sexta maior), mas a maioria dos idiomas são nanicos — alvos fáceis para os gigantes.

A morte de línguas é normal: ninguém mais no Egito escreve usando os hieróglifos das tumbas faraônicas. Mas a rapidez com que essas mortes vêm acontecendo em tempos recentes é preocupante: enquanto, entre todas as línguas conhecidas, 630 desapareceram no decorrer da história da humanidade, cerca de 140 deixaram de existir nas últimas quatro décadas. A velocidade é tanta que especialistas chamam o fenômeno de "extinções linguísticas". Mas qual o prejuízo quando elas morrem?

Hieróglifos: sistema de escrita usado no Egito antigo constituído por uma combinação de elementos logográficos, silábicos e alfabéticos, totalizando cerca de mil caracteres distintos.

É ruim para o mundo

"Pode não ser imediato, mas o sumiço de línguas representa um nivelamento cultural", explica Nicholas Ostler, linguista britânico e autor de *Empires of the Word* ("Impérios da Palavra", sem edição no Brasil). Assim, somem idiomas únicos (como o silbo, das Ilhas Canárias, cujas palavras são assoviadas), alfabetos gigantes (como do ubykh, falado na Turquia e hoje extinto, que possuía 84 consoantes e duas vogais) e sistemas complexos (como os verbos da língua archi, da Rússia, que podem ser conjugados em 1,5 milhão de formas diferentes).

Desaparecem músicas, ditados e piadas, que dependem das particularidades de cada língua para existir. Também morrem mitologias inteiras, enfraquecidas em povos que muitas vezes dependem da transmissão oral. "Essas narrativas até poderiam ser traduzidas, mas traduções não carregariam a função social original dessas histórias", diz Ostler.

Além disso, perdemos palavras que funcionam como ferramentas de sobrevivência. Para entender, basta lembrar a palavra *pelada*, que usamos para definir "partida amadora de futebol jogada entre amigos em um campo improvisado". Do mesmo jeito, pessoas ao redor do mundo criam apelidos para resumir conceitos complexos.

Os tofas, por exemplo, vivem cercados de renas há séculos e dependem delas para se movimentar, alimentar e vestir. São tão importantes que inventaram uma série de palavras para descrever os bichos. Como *döngür*, que significa "rena macho domesticada com 2 ou 3 anos na primeira temporada de acasalamento" ou *chary*, "macho de cinco anos, castrado e montável". Esses termos facilitam a comunicação dos tofas na hora de pastorear as renas. "Permitem aos pastores destacar um animal no rebanho por meio de uma 'etiqueta' única, que representa uma combinação de suas características", explica Harrison.

TAYLOR WEIDMAN/LIGHTROCKET/ GETTY IMAGES

Garoto brinca com rena perto de Tsagaannuur, Mongólia, em 2007. Diferentes termos da língua tofalar são usados para designar renas, conforme o que se deseja especificar em relação ao animal.

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

EDIÇÃO PROIBIDA

MARK BLACK/CHICAGO TRIBUNE/TRIBUNE NEWS SERVICE/GETTY IMAGES

Sefer Torá é o nome dado aos rolos da *Torá*, copiados à mão e cuja composição obedece a uma série de obrigações de produção. Manuscrito doado pela igreja católica St. Raymond de Penafort ao Chicago Holocaust Museum (Chicago, Illinois, EUA), 2018.

Mas gerações mais novas da tribo não aprendem mais esses termos e, por isso, precisam repetir frases enormes em russo quando querem descrever algum animal. Segundo Harrison, estão perdendo a eficiência do tofalar em resumir informações. "Essas palavras são adaptações únicas ao ambiente. Tomadas em conjunto no decorrer da história, elas ajudaram a humanidade a sobreviver."

Línguas também guardam os segredos de remédios desconhecidos para a medicina tradicional. Os kallawayas, membros de uma comunidade tradicional da Bolívia, possuem uma tradição médica centenária. Com repetidos testes de plantas em pacientes nas andanças pelas montanhas dos Andes, eles construíram uma farmácia composta por 980 plantas. Espécies que permitiram a produção de remédios para doenças como herpes, leishmaniose e malária.

Acontece que muitas informações sobre essas plantas são transmitidas numa língua secreta, transmitida apenas para membros da comunidade. Como os jovens pararam de aprender o idioma, informações sobre muitos desses remédios botânicos podem desaparecer. Segundo o *Ethnologue*, o maior catálogo de línguas do planeta, o kallawaya está dormente — categoria de outros 2,5 mil idiomas do mundo. Caso ninguém apareça para tentar reverter esse esquecimento, o próximo passo é a extinção.

Línguas-zumbi

São raros os casos de línguas que voltaram dos mortos. "Existe apenas uma revitalizada com sucesso", diz Hinton. É o hebraico. Falado na região da Palestina e usado para escrever os livros mais antigos da *Bíblia*, o hebraico passou a aparecer apenas em livros e rezas. Voltou a ser falado pelo povo apenas no século 19, ainda que bem diferente do original, na região que viraria o Estado de Israel. "O hebraico é o único caso de língua que renasceu e possui falantes que usam apenas essa língua, sem ameaças de nenhum idioma maior", diz Hinton.

O hebraico é hoje língua nativa de milhões de israelenses, diferentemente de outras línguas ressuscitadas, como o maori, falado na Nova Zelândia, o córnico, da região britânica da Cornualha, ou o havaiano. Isso porque essas três línguas também voltaram depois de um período de hibernação, mas ainda disputam espaço (e costumam sair perdendo) com os idiomas oficiais desses lugares (em todos os casos, o inglês). O hebraico, não.

Muitos desses lugares possuem um número pequeno de idiomas minoritários. A situação em países com muitas línguas é mais complicada. "A diversidade cria um obstáculo para a revitalização", diz Hinton. "Enquanto a Nova Zelândia pode focar apenas no maori, países maiores precisam dividir recursos entre inúmeras línguas." Como nas pequenas ilhas de Papua-Nova Guiné e Indonésia e nas gigantes Nigéria e Índia, hóspedes de 35% dos idiomas do mundo. Imagine decidir quais recebem verba para construir escolas, treinar professores ou produzir apostilas e dicionários.

O Brasil aparece na 12ª posição em número de idiomas, ainda alto no *ranking*, com 229 línguas. Nessa conta, 13 foram trazidas por imigrantes, incluindo japonês, espanhol e árabe, mas também versões nacionais de dialetos europeus. No sul do País, é possível ouvir um descendente de italiano chamando *chimarrão* de "simaron", no dialeto talian, ou uma criança sendo chamada de "gurien", a versão de *guri* (que vem do tupi) num dialeto alemão. Mas a grande maioria das nossas línguas é falada por uma pequena minoria do Brasil. São 216 idiomas indígenas, segundo o *Ethnologue*, ou 274, segundo o Censo.

A história das línguas indígenas no Brasil é a história da devastação cultural causada pela colonização portuguesa. 1,3 mil línguas eram faladas antes da chegada dos portugueses. Nos primeiros séculos de colonização, nativos e europeus ainda utilizavam o tupinambá para conversar (e que sobrevive em palavras como *jacaré* e *Ipiranga*). Mas a maioria das línguas indígenas foram mortas junto dos índios, principalmente nas regiões próximas ao oceano.

Algumas delas eram tão complexas quanto as europeias que chegariam mais tarde. Os xetás, do Paraná, por exemplo, possuem quatro verbos diferentes para "comer", que variam dependendo da comida: *pawâwa* ("comer carne de tamanduá"), *jurúri* ("comer carne de animal violento, como onça ou cobra"), *pókai* ("comer carne de peixes ou animais que vivem próximos de água") e *u* (que vale para todo o resto, de larvas a macacos).

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

Também são preciosas do ponto de vista da gramática: o Brasil abriga o jeito mais estranho do mundo de organizar frases. Para entender, lembre que empregamos a ordem sujeito-verbo-objeto em português. Línguas como o xavante ou o caiabi, por exemplo, utilizam a ordem objeto-sujeito-verbo. Ou seja, a frase "Gato persegue rato" vira "Rato gato persegue". Essa quebra de uma propriedade que se pensava universal ajuda a melhorar o entendimento de cientistas sobre como o cérebro produz e processa linguagem. "Não fosse por essas línguas, cientistas poderiam nem suspeitar que idiomas assim fossem possíveis. Especulariam, falsamente, que essas ordenações não seriam nem entendidas pelo cérebro humano", escreve Harrison.

Mas, dos 216 idiomas contados pelo *Ethnologue*, 57 pararam de ser transmitidos entre gerações, 99 são falados apenas por anciões e estão morrendo, enquanto 22 foram extintos nas últimas décadas e são irrecuperáveis. Em resumo, mais da metade dos idiomas falados no Brasil morreram ou estão prestes a silenciar.

E a lenda tofa?

Hoje sabemos como o mundo dos tofas surgiu graças a registros antigos da história. Envolvia um pato que voava pelo Universo. A casca de um ovo colocado por ele deu origem à Terra, enquanto a gema deu origem a um lago. "Todas as narrativas míticas são tentativas de entender o Universo", escreve Harrison. "Sem o mito de criação dos tofas, um pedaço desse entendimento está faltando."

[...]

O *site Ethnologue: Languages of the World* <https://www.ethnologue.com/> e suas publicações são uma referência para informações e estatísticas sobre as línguas do mundo. A publicação teve início em 1951 e é divulgada uma vez por ano pelo SIL International (Summer Institute of Linguistics — Instituto Linguístico de Verão, em português).

Em 2020, a 23ª edição do *Ethnologue* trouxe informações relativas a 7 117 línguas, incluindo número de falantes, localização, dialetos, parentesco linguístico etc.

Ethnologue
Languages of the World

ETHNOLOGUE

Diga adeus

Milhares de línguas devem sumir este século, algumas com características únicas.

Tuyuca

País: Colômbia

Nível: Ameaçada

Em português, adicionamos *-o* e *-a* para substantivos masculinos e femininos. Em tuyuca, gêneros são mais específicos. Há terminações especiais para objetos esféricos (*-póro*) e flexíveis (*-ro*), por exemplo.

Pawnee

País: Estados Unidos

Nível: Quase extinta

Falado por apenas dez índios em Oklahoma, possui apenas oito vogais e nove consoantes — mas produz palavras gigantes. Há algumas com até 30 sílabas por lá (*paralelepípedo* tem sete).

Apurinã

País: Brasil

Nível: Ameaçada

No mundo, o jeito mais comum de escrever uma frase é na ordem sujeito-objeto-verbo ("João gripe pegou"), popular na Ásia. Nós usamos sujeito-verbo-objeto ("João pegou gripe"). Por muito tempo, linguistas pensavam que isso não variava muito, mas existem línguas que respeitam ordens únicas, como a apurinã, na Amazônia. Ela usa objeto-sujeito-verbo, ou seja: "Gripe João pegou".

Yupik

País: Rússia e Turquia

Nível: Quase extinta

O alemão tem palavras grandes porque junta morfemas (os menores elementos que possuem significado numa palavra, como *re-* e *-ção*) para criar palavras com significados bem específicos. Línguas assim são chamadas de aglutinativas. O yupik naukan, que possui 60 falantes na Rússia, próximo do Alasca, é um caso extremo. Suas palavras são tão longas e carregadas de significados que parecem com frases: *tuntussuqatarniksaitengqiggtuq*, por exemplo, significa "ele que não havia dito de novo que iria caçar renas".

ROMERO, Luiz. A grande extinção das línguas isoladas. *Superinteressante*. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/linguas-em-extincao/>. Acesso em: 14 jun. 2020. (Fragmento).

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

MODERNA

Sugerimos que você assista ao documentário para que possa decidir se é adequado apresentá-lo durante a aula e também para que possa tirar eventuais dúvidas dos estudantes que decidam, por conta própria, assisti-lo. Esse curta-metragem (de cerca de 20 minutos de duração) pode ser uma boa maneira de aproximar os estudantes da realidade dos povos indígenas brasileiros. O filme está no YouTube (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=_aUyibtAlo&feature=emb_logo>, acesso em: 15 jun. 2020). Pode ser exibido durante a aula que discutirá as consequências da extinção das línguas e funcionar como um catalisador para ampliar as reflexões sobre os impactos culturais do processo de extermínio dos povos indígenas brasileiros.

De olho no curta-metragem

Xetá: a luta de um povo indígena para sobreviver

O curta-metragem *Xetá* (Beija-flor Filmes), dirigido por Fernando Severo e produzido pela WG7BR, conta a triste história do povo xetá, expulso da região onde vivia, no noroeste do Paraná, por um processo de colonização especulativa ocorrido nas décadas de 1940 e 1950.

O documentário reconstitui o processo de destruição da tribo, recontado pelo professor Aryon Dall'Igna Rodrigues, linguista que dedicou sua vida profissional ao estudo das línguas indígenas brasileiras. Com depoimentos de alguns remanescentes desse povo indígena, o filme ajuda a esclarecer de que modo o Brasil pôs a perder um patrimônio cultural insubstituível e como os poucos xetás ainda vivos estão lutando para conservar sua história e evitar a extinção de sua língua e tradição.

FERNANDO SEVERO/WG7BR

Análise

Não escreva no livro.

4b. Caso os estudantes não compreendam por que *pelada* exemplifica o uso de uma palavra como "ferramenta de sobrevivência" cultural, sugira que eles retomem os exemplos da língua tofalar. O que caracteriza todos esses termos é o fato de fazerem referência a conceitos bastante específicos e de vital importância para uma determinada cultura. *Pelada*, para os brasileiros, não nomeia simplesmente "jogo de futebol"; esse item lexical se refere a uma prática muito particular que envolve pessoas com um grau específico de relacionamento (amigos e conhecidos) e um local (campo improvisado). Todas essas informações vão além do aspecto meramente linguístico e perdê-las significaria perder também dados sobre a relação mantida com esse esporte na nossa cultura.

1. As reportagens publicadas em jornais e revistas abordam vários temas. Isso faz com que cada texto tenha uma finalidade diferente. Qual é a finalidade da reportagem que você acabou de ler?

2. De que recurso se vale o autor para prender a atenção dos leitores logo no primeiro parágrafo do texto?

► Como a explicação para o processo de extinção pelo qual está passando a língua dos tofas é introduzida? Que explicação é essa?

3. Dado o objetivo do texto, ele deve trazer um certo tipo de informações. Que informações são essas?

a) A que fontes confiáveis recorre Luiz Romero para incluir essas informações em sua reportagem?

b) Que aspecto linguístico da língua tofalar é mencionado por ele em sua reportagem?

c) Por que essa informação nos ajuda a compreender a relação entre língua e cultura?

4. Apesar de considerar normal o fenômeno da morte das línguas, Luiz Romero chama a atenção para um aspecto preocupante associado, atualmente, a esse processo. Explique.

a) Que prejuízos para a humanidade podem ser associados à morte das línguas?

b) A que exemplo do português recorre o autor do texto para mostrar o que seria uma perda significativa, no nível lexical, associada à morte de uma língua?

5. Segundo a reportagem, quantas são as línguas faladas no Brasil e qual é a posição ocupada pelo país no *ranking* mundial de número de línguas por território?

a) Quais são as duas categorias em que foram agrupadas essas línguas?

b) De acordo com o texto, o que caracterizou a história das línguas indígenas no Brasil?

c) O autor do texto se baseia em estatísticas apresentadas no *Ethnologue* para traçar um panorama do processo de extinção das línguas indígenas faladas no Brasil. Que panorama é esse?

6. Identifique, no texto, as duas línguas indígenas citadas que, do ponto de vista de sua gramática, oferecem exemplos preciosos para os estudos linguísticos e cognitivos.

a) A que nível de análise linguística correspondem os exemplos mencionados no texto? Por quê?

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

b) Transcreva, em seu caderno, a conclusão a que chega o linguista David Harrison, autor de "*When Languages Die*" ("*Quando línguas morrem*"), sobre a existência de línguas como o xavante e o caiabi.

c) Por que os exemplos dessas duas línguas são considerados "preciosos" para os estudos linguísticos e cognitivos?

7. No boxe da reportagem, intitulado "Diga adeus", o autor apresenta algumas informações sobre quatro línguas: tuyuca, pawnee, apurinã e yupik. Qual é a natureza dessas informações?

a) Qual dos exemplos associados a cada uma dessas línguas você achou mais surpreendente? Por quê?

b) Por que Luiz Romero incluiu as informações sobre essas quatro línguas no final do texto da reportagem?

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Não escreva no livro.

A dança também é uma linguagem muito importante e precisa ser preservada. Neste capítulo, você vai se reunir com alguns colegas e, juntos, vão fazer uma pesquisa sobre as danças mais importantes nos países em que se fala a língua portuguesa. Cada grupo pode pesquisar as danças de um país.

O objetivo é saber o que cada dança representa, que trajes são utilizados nela, que tipo de coreografia desenvolve, em que situações ocorre etc.

Feita a pesquisa, vocês devem organizar as informações, buscar imagens ou vídeos que representem a dança pesquisada e preparar uma apresentação, que necessariamente deve conter imagens.

Algumas sugestões de danças que os grupos podem pesquisar:

- Brasil: parixara, dos povos indígenas Macuxi e Wapichana, em Roraima.
- Angola: quizomba, kuduro, semba, rebita, kazukuta e kabetula.
- Moçambique: nhau.
- Cabo Verde: batuque.
- São Tomé e Príncipe: tchiloli.
- Timor-Leste: tebe, tebedai, dansa e cansaun.

Para finalizar a apresentação, cada grupo deverá apresentar uma dança que faça parte das práticas realizadas na comunidade: pode ser uma dança folclórica, uma dança praticada em encontros da comunidade, como uma valsa de casamento ou de festa de debutante, ou uma dança praticada em encontros de jovens, *shows* etc. Essa atividade pode ser realizada em conjunto com o professor de Educação Física.

Reportagem: definição e usos

Estamos acostumados a encontrar, em jornais e revistas, textos mais longos que trazem informações detalhadas sobre um determinado tópico. São as **reportagens**. Como, em textos desse gênero, há a preocupação de oferecer informações mais aprofundadas, as reportagens costumam apresentar manifestações (em discurso direto ou indireto) de pessoas envolvidas com a questão abordada no texto.

Tome nota

A **reportagem** é um gênero discursivo que se caracteriza por abordar temas específicos e que resulta da atividade do repórter, que pesquisa, seleciona dados, decide como tratá-los e interpretá-los para apresentar informações mais aprofundadas aos leitores.

O *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo* destaca o caráter investigativo próprio das reportagens.

> A reportagem pode ser considerada a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. A notícia, de modo geral, descreve o fato e, no máximo, seus efeitos e consequências. A reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma sequência investigativa que não cabe na notícia. Assim, apura não somente as origens do fato, mas suas razões e efeitos. [...] A notícia não esgota o fato; a reportagem pretende fazê-lo. Na maior parte dos casos, a reportagem decorre de uma pauta que a chefia encaminha ao repórter, mas é comum o repórter escolher um assunto e sugeri-lo aos superiores. [...]
>
> MARTINS, Eduardo. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 1997. p. 254. (Fragmento).

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

MODERNA

Essa definição destaca alguns dos elementos essenciais da reportagem: colher o máximo de informações sobre um fato, por meio de uma investigação mais aprofundada resultante do trabalho de um repórter.

Enquanto o texto da notícia procura ser objetivo, a reportagem admite diferentes graus de subjetividade, a depender da natureza do tópico abordado. Uma reportagem sobre um país ou uma cidade, por exemplo, pode ser escrita a partir de uma perspectiva mais pessoal.

Já uma reportagem investigativa sobre algum escândalo político ou financeiro deverá ser escrita de modo mais objetivo, para evitar que os leitores desconsiderem os fatos e as informações apresentados, atribuindo-os às impressões ou juízos pessoais do repórter.

Há diferentes tipos de reportagem: policial, política, turística, cultural etc.

Universo digital: reportagem multimidiática

Os repórteres não estão mais limitados ao uso da palavra escrita ou falada para compor suas narrativas jornalísticas para os portais de notícias. As novas tecnologias digitais favoreceram o surgimento de uma forma multimídia de reportagem, na qual são utilizados vídeos, áudios, fotos, gráficos e infográficos para ampliar o poder informativo do texto e permitir uma experiência mais interativa por parte dos leitores.

Como todos os grandes jornais e revistas brasileiros contam com *sites* nos quais já vinham divulgando as versões digitais das suas publicações, passaram a explorar a possibilidade de combinar diferentes linguagens em reportagens multimidiáticas.

De olho na internet

Os endereços de internet a seguir dão acesso a reportagens multimidiáticas.

• **Línguas em risco de extinção no Brasil**

Os leitores podem navegar entre conteúdos informativos na forma de textos, ver fotos das tribos indígenas e acessar um mapa com a localização desses povos, por meio do qual, com um clique nos pontos destacados, são apresentadas as seguintes informações: qual é a língua em risco, quão próxima está da extinção e qual é o número de falantes ainda existentes.

Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/linguas-extintas/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

• **12h por dia, 7 dias por semana, R$ 936: como é pedalar fazendo entregas por aplicativo**

Acompanhando a rotina dos entregadores que prestam serviço para aplicativos de celular, a reportagem apresenta vídeos e infográficos para o leitor conhecer mais de perto as demandas dessa nova atividade profissional, cada vez mais procurada por muitos brasileiros como alternativa de trabalho.

Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/economia,12h-por-dia-7-dias-por-semana-r-936-como-e-pedalar-fazendo-entregas-por-aplicativo,1034668?utm_campaign=oqel&utm_source=Newsletter>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Hoje em dia é quase impensável imaginar a atividade jornalística sem associá-la a todos os recursos tecnológicos que podem tornar a experiência de leitura dos textos algo mais interativo e imersivo para o leitor. Ouvir os depoimentos das pessoas envolvidas em determinado acontecimento, por exemplo, desperta um tipo de reação bastante diferente daquele evocado pela leitura de um texto.

Talvez por isso, o investimento das grandes empresas jornalísticas em reportagens multimidiáticas seja cada vez maior.

Contexto discursivo

Reportagens circulam nos espaços destinados aos textos jornalísticos e sofrem alguma alteração em sua estrutura, a depender do veículo para o qual foram preparadas. Há, portanto, reportagens feitas para a televisão, para os jornais, para as revistas e para os portais da internet.

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

Reportagens televisivas definem-se pela necessidade de apresentar, em um espaço de tempo relativamente curto, o maior número possível de informações. As imagens e entrevistas que contextualizam e complementam o texto do repórter, neste caso, tornam-se muito importantes para o telespectador, porque ganham um *status* de informação equivalente às que integram o texto.

No caso das reportagens que circulam em jornais e revistas, a importância da imagem é minimizada em relação ao texto, já que são produzidas para serem lidas. Imagens e informações iconográficas, neste caso, costumam ilustrar aspectos específicos do que está sendo abordado no texto.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Os interlocutores das reportagens

Não se pode definir um perfil específico para os interlocutores de reportagens, porque esse perfil sempre estará vinculado ao tópico por elas abordado e ao veículo em que circularão.

Assim, interlocutores das reportagens de turismo serão, provavelmente, pessoas que gostam de viajar ou que, mesmo que não possam viajar, têm interesse em conhecer outros lugares por meio do testemunho de quem os visitou. Interlocutores de reportagens sobre questões econômicas são pessoas que têm interesse nessa área, assim como os apaixonados por esporte são o público preferencial de reportagens sobre atletas e práticas esportivas.

O repórter "anônimo"

A televisão tem investido, nos últimos anos, na obtenção de provas de comportamentos criminosos por meio da ação de repórteres investigativos. Um deles, Eduardo Faustini, só é conhecido por seus amigos e colegas de trabalho, já que seu rosto não pode aparecer no vídeo para não comprometer investigações futuras. Ele faz questão de deixar claros seus objetivos: "Não investigo para punir, mas para informar", embora as denúncias feitas em suas matérias já tenham resultado na condenação de muitas pessoas.

Sobre os riscos da profissão, ele comenta: "Na hora H, sei que não posso errar. O leão está vindo na minha direção e eu tenho apenas uma bala. Se eu não tiver as respostas certas e prontas, eu danço, como muitos dançaram", em reportagem disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-cara-sem-cara-da-globo>, acesso em: 14 jun. 2020.

Livro-reportagem: um gênero do jornalismo investigativo

A preocupação com um jornal "enxuto", que apresenta essencialmente notícias já transmitidas pela televisão ou divulgadas na internet, tem feito com que alguns repórteres investigativos busquem novos espaços para divulgação do resultado de suas pesquisas. Um exemplo é o **livro-reportagem**, obra que amplia os limites do jornalismo diário e procura apresentar os fatos de modo mais detalhado, sempre ancorados em cuidadoso trabalho de pesquisa. Alguns repórteres brasileiros, entre eles Caco Barcellos (foto), têm recebido prêmios pela publicação de obras desse gênero.

ANDRÉ MOREIRA/FOTOARENA

O jornalista Caco Barcellos em debate durante a CCXP, em São Paulo, 2019.

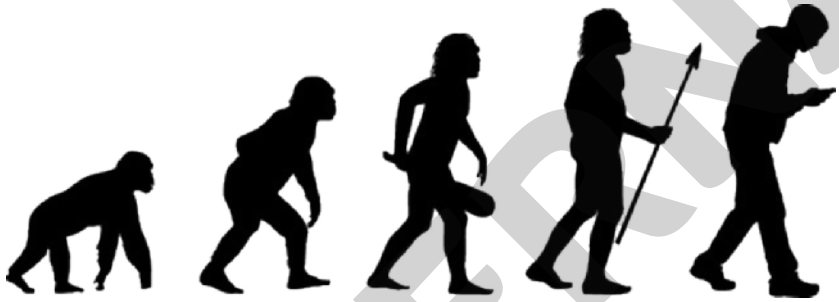
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

Reportagens que tratam de assuntos mais gerais, relacionados a questões sociais, políticas e culturais (como o texto de abertura deste capítulo), apresentam um perfil também mais geral: seus interlocutores são as pessoas que procuram se manter informadas e não se satisfazem em acompanhar apenas as notícias diárias. Complementam seu conhecimento dos fatos com base em reportagens (escritas ou apresentadas na televisão) que exploram de modo mais aprofundado os vários aspectos associados a um determinado acontecimento.

Estrutura

De modo geral, a estrutura da reportagem não é fixa. Espera-se, porém, que o parágrafo inicial tenha um caráter introdutório, para permitir que o leitor possa identificar não só o tema abordado pelo texto, mas também o contexto em que ele se insere. Observe.



D-L-B/GETTY IMAGES

De torpedo em torpedo

Assim caminha a humanidade: na ponta de seus fundamentais polegares

Éter: espaço celeste.

Marcondes Alves é um carioca simpático de 19 anos, canto dos olhos caídos e um jeito de falar vagaroso e afável. Está em dúvida se presta vestibular para ciência da computação ou gastronomia e acabou de ler seu primeiro livro fora das obrigações escolares, um romance sobre reencarnação. Mora no Flamengo, não tem namorada nem bicicleta e esqueceu quando foi à praia pela última vez, se no carnaval ou no *réveillon*. Com um pouco de maldade, pode-se dizer que Marcondes tem um bronzeado cor de computador, entre o bege e o cinza. Mas ele não se importa com isso. Marcondes é dono dos polegares mais rápidos do Brasil.

O 1º parágrafo apresenta o perfil de um jovem carioca atípico. Na última linha, uma informação importante sobre ele é oferecida ao leitor: ele tem os "polegares mais rápidos do Brasil".

[...] Ele faturou o primeiro lugar num concurso de digitação de mensagens no celular, os chamados torpedos ou SMS, organizado pela fabricante coreana LG em uma casa de *shows* em São Paulo. Foi um festival de 160 dedões bailando freneticamente sobre um teclado diminuto para escrever frases sem sentido com até 80 caracteres no menor tempo possível. Marcondes deu cabo da sentença "meu gato ta verde e o cachorro ta parado e o bar esta lotado e o caderno esta cheio" em 24 segundos e 3 centésimos. Levou para casa o prêmio de R$ 10 mil, mais passagem aérea e hospedagem para disputar a finalíssima mundial nos Estados Unidos, [...] quando estarão em jogo US$ 100 mil. "Entre os três primeiros eu fico", ele diz, com a convicção de um espécime superior da nova fase evolutiva da humanidade — a geração dedão, formada por *Homo sapiens* que falam pelos polegares.

O 2º parágrafo aproveita o gancho dado no final do 1º parágrafo para estabelecer uma relação entre o jovem apresentado no início do texto e o foco da reportagem: a "geração dedão", ou seja, aquela formada por jovens que se comunicam essencialmente pela troca de torpedos nos celulares e *smartphones*.

E como falam. Estima-se que todos os meses 1 bilhão de torpedos trafeguem pelo éter da telefonia celular brasileira. Isso dá uma média de oito mensagens por aparelho. Uma ninharia perto dos Estados Unidos (388 SMS por celular/mês), da Venezuela (182), de Portugal (132), ou da Argentina (108), segundo dados da consultoria Teleco. [...]

[...]

O 3º parágrafo traz para o leitor uma série de informações relacionadas ao número de torpedos enviados por usuários de telefonia celular em todo o mundo, aprofundando o tratamento do tema central da reportagem.

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

Altos e baixos

O polegar favoreceu o bipedismo, só isso. E desde então experimentou altos e baixos no desenvolvimento da civilização. Alguns altos: a destreza para matar piolhos ou pedir carona, e a revolução técnica de Bach ao inaugurar o uso dos polegares nas composições para órgão. Alguns baixos: o dedão dos imperadores romanos voltado para baixo (ou para o lado, há controvérsias) pedindo que o gladiador desse logo um jeito em seu oponente, e a inolvidável canção *Dedinhos* da apresentadora Eliana: "Polegares, polegares, onde estão, onde estão...?".

[...]

Nos Estados Unidos, ortopedistas já usam o termo TTT, *teen texting tendonitis*, para diagnosticar os crescentes casos de tendinite em adolescentes que enviam torpedos demais. "É uma temeridade, porque os polegares representam mais de 60% da função das mãos", comenta a médica fisiatra Lin Tchia Yeng, coordenadora do grupo de dor do Instituto de Ortopedia do Hospital das Clínicas da USP. Nos casos de TTT, a inflamação e a dor nas mãos normalmente vêm acompanhadas de lesões nas costas e no pescoço, frutos da posição preferida dos digitadores de celular: braços recolhidos rentes às laterais do tronco e cabeça baixa para enxergar de perto a telinha situada na altura do peito.

"Nessa posição você bloqueia a expansão dos pulmões, afetando a respiração", explica Alysson Muotri, professor da escola de medicina da Universidade da Califórnia, em San Diego. "Isso priva o cérebro de oxigênio e pode acabar comprometendo a capacidade de memória e aprendizado." E sem falar no lado social de olhar para baixo e não para frente, para a realidade, os problemas que precisam ser enfrentados, Muotri continua. Ironia das ironias: estaria o fundamental polegar, num caminho evolutivo inverso, nos levando ao emburrecimento? Obviamente é cedo para responder. Mas quem sabe, se o aquecimento global permitir, em alguns milhões de anos teremos evoluído para uma nova espécie, o incrível *Homo curvatus* — híbrido de ser humano e avestruz que não ergue a cabeça e fala pelos polegares que é uma beleza.

CRUZ, Christian Carvalho. De torpedo em torpedo. *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,de-torpedo-em-torpedo,441712>. Acesso em: 15 jun. 2020. (Fragmento).

A 2ª parte do texto discute a importância dos polegares na evolução do homem, questionando se sua utilização na atualidade não estaria representando um processo involutivo, causador de problemas de saúde e responsável pelo "emburrecimento" da humanidade.

No caso de reportagens investigativas, é importante que o texto consiga articular de modo claro e compreensível as informações apuradas. Só assim o leitor terá condições de reconstituir o quadro mais amplo revelado pelo repórter e poderá formar uma opinião acerca do tópico abordado.

Iconografia: informações visuais

Revistas e jornais exploram o poder informativo de imagens, gráficos, tabelas, infográficos e fotos para complementar o texto das reportagens que publicam.

No conjunto de elementos visuais que podem ser utilizados em reportagens, merece destaque o poder informativo dos **infográficos**.

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.

Tome nota

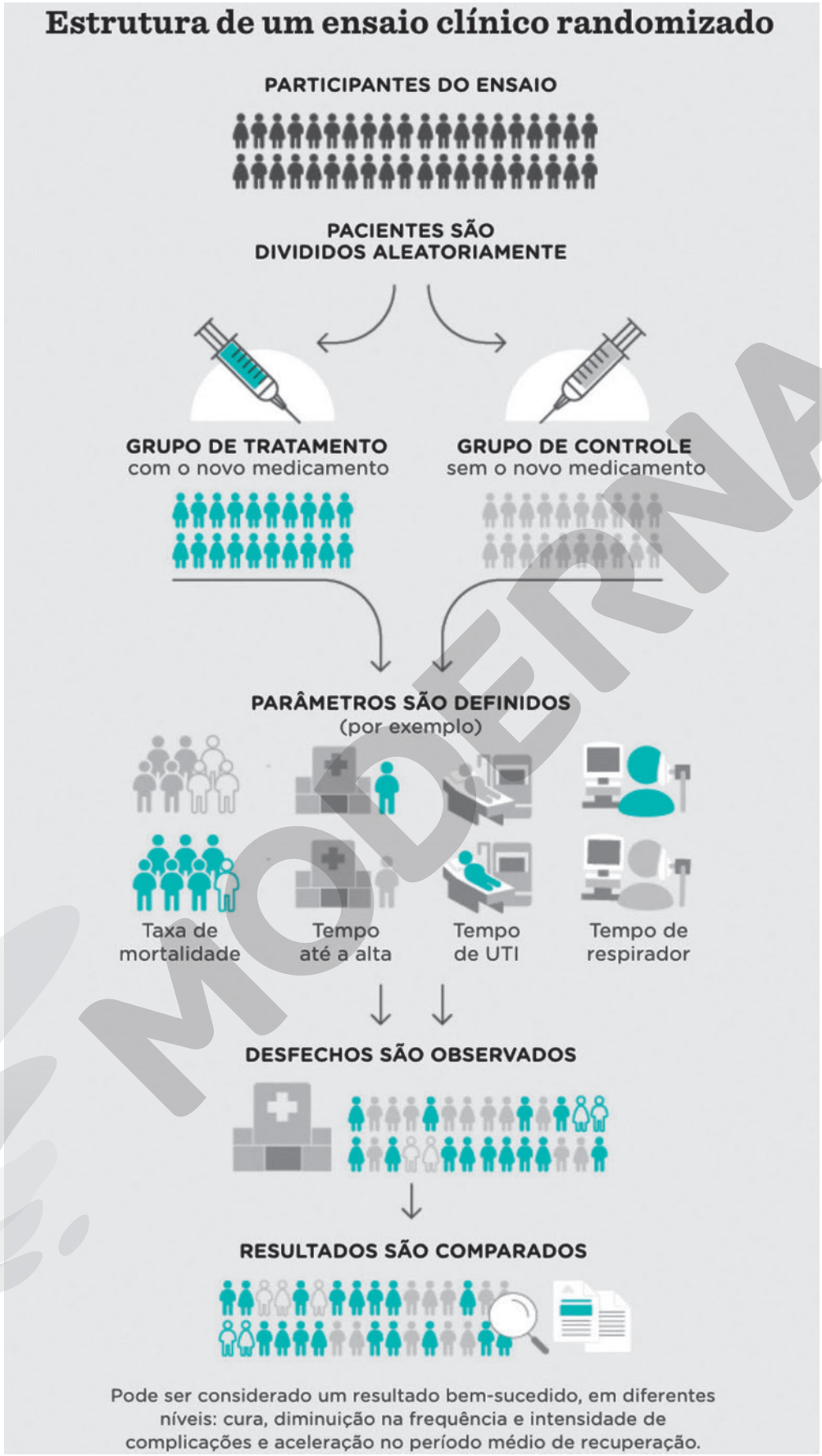
O **infográfico** é um gênero expositivo multimodal utilizado para apresentar, de modo rápido e claro, informações, dados, processos, cronologias etc. É usado como complemento ou síntese ilustrativa em textos de diferentes gêneros jornalísticos e didáticos.

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).

No infográfico reproduzido na página seguinte, ilustra-se como são feitos testes aleatórios para testar tratamentos e vacinas, facilitando a compreensão do processo. Observe.

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

MODERNA



NEXO JORNAL

Fonte: MAIA, Gabriel; GOMES, Lucas. Os ensaios de vacinas e tratamentos para covid-19 em curso. *Nexo*, 22 maio 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2020/05/22/Os-ensaios-de-vacinas-e-tratamentos-para-covid-19-em-curso>. Acesso em: 15 jun. 2020.

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

MODERNA

Esse infográfico é composto de diferentes elementos, que cumprem a função de ilustrar como os participantes de um teste são divididos em dois grupos, destacar os parâmetros que serão considerados para avaliar o teste e apresentar as duas fases seguintes do processo.

Para o leitor, além de tornar mais agradável a apresentação geral de uma reportagem, diminuindo a "massa" de texto, as informações visuais também ajudam a destacar e focalizar alguns aspectos importantes dos assuntos abordados.

Linguagem

Como acontece em outros textos jornalísticos, espera-se que a linguagem utilizada na reportagem seja adequada à norma-padrão. O grau de formalidade, porém, vai variar de acordo com o estilo da publicação e com o veículo em que o texto for circular.

Uma reportagem feita para ser apresentada em um programa televisivo de variedades, por exemplo, admite um grau de informalidade maior do que o de um texto escrito para publicação em uma revista semanal ou em um jornal de circulação nacional.

Outro aspecto característico da linguagem das reportagens é a presença, no texto, de diferentes **vozes**. Essas **vozes** representam as pessoas envolvidas na questão central, que foram entrevistadas pelo repórter durante a fase de apuração dos dados. Observe:

Porteiro e fotojornalista: a vida dupla de Alex

Todas as tardes, a partir das 14h30, o carioca Alex Ribeiro, 34 anos, senta na portaria do prédio de cinco andares — um apartamento por pavimento —, na Urca, zona sul do Rio de Janeiro, para cumprir seu expediente como porteiro até as 19h30. O que poucos que passam por ali imaginam é que, pelas manhãs, Alex se dedica a outra profissão: a de fotógrafo.

De segunda a sexta, o porteiro acorda às 6h30 da manhã, leva a filha de sete anos para a escola e depois começa o expediente como fotógrafo. Faz uma ronda nos jornais, *sites* de notícias e perfis de comunidades no *Twitter* para se informar de alguma boa pauta para fotografar. Assim que fica sabendo de uma ocorrência que pode render boas imagens — como um acidente de trânsito ou uma ação da polícia em alguma comunidade próxima, por exemplo —, sai com o carro em que colou um adesivo com a palavra *reportagem*, em direção ao local. **"Com o carro adesivado, consigo estacionar mais perto de onde a pauta está acontecendo"**, **explica o repórter *freelancer***.

Quando o dia está fraco, faz pelo menos uma foto sobre as condições climáticas. O sol nascendo na Praia do Leblon. Ou pessoas andando com guarda-chuva no centro. **"Ninguém me pauta. Sou eu que corro atrás das notícias. O segredo é ser rápido: chegar primeiro aos lugares e transmitir logo as imagens para os jornais e agências"**, **resume**.

[...]

Desde criança, Alex gosta de "apertar o botão" das câmeras para fazer fotos da família. **"Sempre gostei de fotografar, mas via aquilo como hobby. Porém, as pessoas que viam minhas fotos costumavam elogiar e comecei a pensar que aquilo talvez fosse o caminho"**, **lembra**.

GOMES, Karina Sérgio. Porteiro e fotojornalista: a vida dupla de Alex. *Fotografe melhor*, ano 18, n. 212. São Paulo: Europa, maio 2014. p. 65-66. (Fragmento).

ALEX RIBEIRO

Detalhe dos sapatos de um integrante da escola de samba Estação Primeira de Mangueira. Imagem extraída da revista *Fotografe melhor*, ano 18, n. 212, São Paulo: Europa, p. 39, maio 2014.

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**.

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

MODERNA

Estratégias expositivas

Citação: atribuição de autoria

Um recurso utilizado com frequência em textos jornalísticos é a **citação**. Por meio de aspas (“ ”), que marcam o início e o fim da fala de alguém, o autor do texto deixa claro para o leitor que as informações e/ou opiniões apresentadas em passagens aspeadas não são de sua autoria. Esse recurso é utilizado também em textos narrativos e argumentativos, porém com função diferente.

No caso dos textos expositivos, as citações cumprem uma função importante: evitar que o jornalista que escreveu uma determinada matéria seja visto como o responsável pela emissão de certas opiniões ou pela defesa de um dado ponto de vista. O uso das aspas para marcar o início e o fim da fala de alguém torna-se um mecanismo essencial na separação entre aquilo que é texto de autoria (e, portanto, de responsabilidade) do jornalista e o que é a fala de alguém por ele entrevistado (ou de quem ele decide citar) a respeito do assunto abordado no texto.

Fatos do mundo real: produção de reportagem

Pensamento computacional

1. Pesquisa e análise de dados

Por meio da leitura de uma reportagem sobre um estudo realizado na Espanha, você tomou conhecimento de um distúrbio preocupante que, segundo o texto, vem acometendo jovens entre 10 e 25 anos.

Dessa leitura surgiu uma ideia para a reunião de pauta da revista que você e seus colegas estão criando como parte de um projeto da área de Sociologia e que terá como tema o impacto das tecnologias digitais nas relações sociais. A revista, uma vez pronta, será distribuída para os familiares dos estudantes da escola.

Sua sugestão de pauta foi aceita e você ficou encarregado de escrever uma reportagem sobre o tema “Os dependentes de telas”, ou seja, um texto que apresente o perfil e caracterize o comportamento dos jovens que são incapazes de desligar seus *tablets* ou *smartphones*, não importa onde estejam.

Seu primeiro passo será reler alguns trechos da reportagem original que fala sobre os dependentes de telas. Com base neles, você definirá quais serão os seus principais parâmetros de pesquisa para coletar os dados e informações a serem usados no texto que irá escrever e quem você entrevistará (colegas, professores, por exemplo) para obter testemunhos ou relatos de experiência a respeito dessa questão.

RAWPIXEL/SHUTTERSTOCK

A dependência de telas é um transtorno comportamental causado pelo uso excessivo da tecnologia.

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

Os dependentes de telas: o "vício sem substância" que começa aos 14 anos

Eles não dormem e comem fora de hora. Deixam de tomar banho. Um em cada cinco espanhóis entre 10 e 25 anos sofre de transtornos comportamentais devido à tecnologia. Por trás do vício se escondem, na maioria dos casos, carências pessoais ou problemas de autoestima

[...]

Um em cada cinco espanhóis entre 10 e 25 anos sofre de transtornos de comportamento devido à tecnologia, de acordo com uma pesquisa feita com 4.000 pessoas que será incluída no novo Plano Nacional sobre Drogas do Ministério da Saúde da Espanha. O vício em telas não é considerado uma doença e ficou fora do DSM5, a classificação dos transtornos mentais elaborada pela Associação Norte-americana de Psiquiatria, que atualizou a lista em 2013. A ludopatia (vício de jogar) é o único comportamento viciante reconhecido nesse documento, que associa a dependência principalmente a substâncias [...].

"Não existe um protocolo para agir nesses casos, o diagnóstico de novas doenças sempre vai a reboque das mudanças sociais. É preciso saber diferenciar entre consumo excessivo e vício, que é quando a pessoa perde o controle e sofre porque, embora queira parar, não consegue", explica Celso Arango, vice-presidente da Sociedade Espanhola de Psiquiatria. Em seu hospital, o Gregorio Marañón, em Madri, o vício em *videogames* já é o segundo mais tratado [...], no caso dos adolescentes.

[...]

Na Espanha, cerca de 90% dos jovens entre 14 e 16 anos dispõe de dois a cinco dispositivos digitais pessoais e 86% reconhecem o uso "muito habitual" do telefone celular, segundo o estudo *As Tecnologias de Informação e Comunicação e sua Influência na Socialização de Adolescentes*, publicado em janeiro pela Fundação de Ajuda contra o Vício em Drogas.

[...]

O que as telas provocam no cérebro? "Ao contrário do vício em substâncias, este não deixa uma marca psicológica para toda a vida, pode ser superado com mais facilidade", afirma Domingo Malmierca, coautor de três guias publicados pela Comunidade de Madri para ensinar a conviver com as telas e membro da Fundação Aprender a Olhar, que trabalha contra os abusos no ambiente digital. Os jovens ficam excitados porque têm um desafio pela frente: ganhar uma batalha ou surpreender em uma conversa no WhatsApp. "Cada acerto representa uma descarga de dopamina, é uma satisfação imediata", explica o especialista.

O cérebro dos adolescentes é "imaturo" e muito vulnerável a estímulos que podem se tornar viciantes, diz Hilario Blasco, psiquiatra do hospital Puerta de Hierro, em Madri. "Os adolescentes têm menos freios, o lobo frontal — a parte do cérebro responsável pela regulação dos impulsos — não terminou de se formar. Nem todos ficam viciados, os que têm boas habilidades sociais ou praticam mais esportes são mais resistentes", afirma.

[...]

BRASIL: 8 EM CADA 10 CRIANÇAS ESTÃO *ON-LINE*

O Brasil tem uma das maiores populações *on-line* do mundo: são 126,4 milhões de pessoas conectadas à Internet segundo o IBGE, sendo que quase 25 milhões de internautas são crianças e adolescentes. Embora faltem estudos que deem uma dimensão da extensão dos problemas envolvendo o uso excessivo de tecnologia no país, sobram indicadores de que este é um tema que preocupa cada vez mais famílias e educadores.

Segundo duas pesquisas de 2018 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), oito em cada dez brasileiros entre 9 e 17 anos (85%) são usuários ativos da Internet, sendo que o telefone celular é o meio para acessar a rede preferido por 93% — um avanço estrondoso em comparação com os 21% de 2012, e 40% dos professores de escolas de áreas urbanas já ajudaram algum aluno a enfrentar situações "desconfortáveis" relacionadas ao uso da Internet, tais como *bullying*, discriminação, assédio e disseminação de imagens sem consentimento. A maioria das crianças e adolescentes (79%) usam a Internet para trocar mensagens; 77% para assistir a vídeos; 75% para ouvir músicas; e 73% para usar redes sociais.

[...]

MENÁRGUEZ, Ana Torre. Os dependentes de telas: o "vício sem substância" que começa aos 14 anos. *El País*, 23 mar. 2019. (Fragmento).

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**.

A internet pode ser uma ferramenta útil na obtenção de informações sobre o tema da sua reportagem.

Ilustrações, fotografias e infográficos são importantes nesse gênero textual. Escolha algumas imagens que possam complementar seu texto. Defina um título e um subtítulo que despertem o interesse do leitor.

2. Elaboração

- Organize as informações obtidas durante a pesquisa e defina o foco do seu texto: como você irá introduzir o perfil e os comportamentos característicos dos **dependentes de telas**?
- Ponha-se no lugar dos familiares dos estudantes. O que eles teriam interesse em saber sobre o uso excessivo de *smartphones*, *tablets* e *videogames*?
- Lembre-se de que o primeiro parágrafo de um texto jornalístico é muito importante para capturar o interesse do leitor. Como será feita a contextualização inicial para que o leitor compreenda qual é o tema da reportagem?
- Você pretende apresentar um breve relato que ilustre o comportamento de alguém cuja vida foi afetada pela dependência do *smartphone*, do *tablet* ou do *videogame*?
- Acha melhor criar um parágrafo inicial que ofereça informações sobre o impacto da tecnologia na vida dos jovens?
- Você pode, em suas pesquisas e entrevistas, ter obtido testemunhos interessantes ou curiosos relacionados ao uso excessivo de celulares ou *tablets*. Decida quais relatos serão citados no texto.
- Organize o material iconográfico e escolha as imagens que poderão acrescentar informações ao texto e ilustrar aspectos essenciais relacionados ao tema abordado.
- Crie um título interessante para a sua reportagem. Use o subtítulo para complementar as informações do título.

3. Reescrita do texto

Quando sua reportagem estiver pronta, peça a algum colega que a leia e faça comentários sobre os aspectos do texto que julgou pouco claros ou menos interessantes.

Releia o seu texto, reescreva-o e faça as alterações necessárias para resolver os problemas apontados.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Universo digital: criação de reportagem multimidiática

Pensamento computacional

No texto de abertura deste capítulo, você tomou conhecimento da situação de uma série de línguas naturais que correm o risco de desaparecer. E as línguas artificiais criadas pelos seres humanos para uso em contextos específicos? Provavelmente você já entrou em contato com alguma(s) dela(s) e nem se deu conta disso.

Reúna-se com três ou quatro colegas para criar uma reportagem multimidiática sobre as línguas artificiais criadas na literatura e no cinema. Um sorteio irá determinar qual das seguintes línguas será atribuída a cada um dos grupos: Klingon (da série de TV e de cinema *Star Trek — Jornada nas estrelas*), Na'vi (do filme *Avatar*), Élfico/Quenya e Sindarin (dos livros e filmes da trilogia *O senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien), Alto Valiriano e Dothraki (dos livros e da série de TV *Guerra dos tronos*, de George R. R. Martin).

Para começar a se informar sobre as línguas artificiais, vocês deverão assistir ao vídeo *Conlangs*, do TED-Ed (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a5mZ0R3h8m0>, acesso em: 15 jun. 2020).

Façam uma pesquisa cuidadosa para obter informações que possam esclarecer, para seus colegas, em que contexto a língua foi criada, quais são as suas características, por quem ela é falada etc. Como se trata de produzir uma reportagem multimidiática, lembrem-se de que será necessário combinar recursos de diferentes linguagens para criá-la. Vocês podem, por exemplo, ilustrar o texto com fotos, apresentar trechos de vídeo em que a língua atribuída a seu grupo é falada, criar um quadro com palavras ou enunciados dessa língua, sua pronúncia e significado. Há aplicativos gratuitos que permitem fazer esse tipo de edição de vídeos e imagens.

Após coletarem o material necessário, escrevam o texto-base da reportagem, no qual serão inseridos os elementos das diferentes linguagens. Quando vocês tiverem decidido como será a organização final do material (a elaboração de um roteiro breve pode ajudar bastante nesse caso), utilizem um *software* ou aplicativo que permita associar texto, imagem, som, vídeo etc. para estruturar a reportagem multimidiática.

Junto com os colegas de turma, escolham um *site* que permita a publicação de textos que agregam diferentes linguagens. Em dia a ser combinado previamente, todos os estudantes deverão acessar o *site*, ver as reportagens preparadas por todos os grupos e realizar uma votação para escolher os três trabalhos que exploraram melhor os recursos disponíveis.

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.

6 O português no mundo

Objetivos

1. Conhecer os diversos países que constituem o mundo lusófono.
2. Compreender a maneira como o português se impôs como língua aos povos colonizados.
3. Identificar aspectos linguísticos que caracterizam as variedades de português faladas nos países lusófonos.
4. Discutir a importância da língua para a identidade cultural desses países.

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.

Leitura

VLADIMIR SVIRACEVIC/SHUTTERSTOCK (ANGOLA); JULINZY/SHUTTERSTOCK (BRASIL); MATULEE/SHUTTERSTOCK (CABO VERDE); RVECTOR/SHUTTERSTOCK (GUINÉ-BISSAU); VLADIMIR SVIRACEVIC/SHUTTERSTOCK (GUINÉ EQUATORIAL); GIL C/SHUTTERSTOCK (MOÇAMBIQUE); GLOBE TURNER/SHUTTERSTOCK (PORTUGAL); JULINZY/SHUTTERSTOCK (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE); GIL C/SHUTTERSTOCK (TIMOR-LESTE)

Composição de bandeiras de países lusófonos, da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), organização que busca o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os países lusófonos.

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

Por uma irmandade da língua

Da minha língua vê-se o mar.
Vergílio Ferreira

Optamos por deixar o texto com a grafia original, porque acreditamos tratar-se de uma boa oportunidade para você conversar com os estudantes sobre algumas variações ortográficas que permaneceram na escrita das duas variedades de português (o europeu e o brasileiro), após o Acordo Ortográfico de 1990.

Testemunhei em diversas ocasiões o genuíno espanto de cidadãos portugueses, em visita a Angola ou a Moçambique, quando percebem que a palavra lusofonia está longe de ser consensual, podendo levantar, pelo contrário, acesa polémica.

Em primeiro lugar, é importante ter em conta que em todos os países africanos, mas também no Brasil, em Timor-Leste, e até em Portugal, a língua portuguesa não está sozinha. Em Portugal o mirandês é a segunda língua oficial do país, desde 1999, lado a lado com a língua portuguesa. Além disso, há hoje largos milhares de portugueses que têm como língua materna o crioulo de Cabo Verde. Talvez seja altura de considerar também esta língua como idioma oficial. No Brasil, são línguas oficiais, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente. Muitas outras deveriam beneficiar de idêntico estatuto.

Isolado no nordeste de Portugal durante centenas de anos, dadas as condições geográficas do seu próprio território natural, o mirandês foi sendo transmitido por via oral a partir do latim popular e como uma ramificação do asturo-leonês. Em 1999, foi reconhecido pela Assembleia da República como segunda língua oficial em Portugal. Se julgar interessante, compartilhe essas informações com os estudantes. Eles podem se interessar por conhecer um exemplo de texto em mirandês: "Muitas lhénguas ténen proua de ls sous pergaminos antigos, de la lhiteratura screbida hai cientos d'anhos i de scritores hai muito afamados, hoije bandeiras dessas lhénguas. Mas outras hai que nun puoden tener proua de nada desso, cumo ye l causo de la lhéngua mirandesa". A tradução do texto é a seguinte: "Muitas línguas têm orgulho dos seus pergaminhos antigos, da literatura escrita há centenas de anos e de escritores muito famosos, hoje bandeiras dessas línguas. Mas há outras que não podem ter orgulho de nada disso, como é o caso da língua mirandesa". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_mirandesa>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Temos, portanto, no interior da lusofonia, inúmeras comunidades linguísticas que se esforçam por preservar identidades próprias, e que, em alguns casos, olham para a língua portuguesa como uma ameaça. Não se trata de paranoia. O português já foi língua de extermínio no Brasil, onde em cinco séculos se perderam muitas centenas de idiomas indígenas, alguns absolutamente originais, isto é, sem parentesco com outros. Em Angola, as línguas nacionais resistiram ao colonialismo, mas enfrentam agora a enorme pressão do português, que teve um crescimento assombroso nos últimos anos.

Antes da independência, o português era falado em Angola, enquanto língua materna, por uma percentagem muito reduzida de angolanos — no máximo cinco por cento. Hoje, mais de metade dos jovens e crianças já só fala a nossa língua. Creio não existir em África nenhum outro exemplo de um idioma colonial que se tenha enraizado com tanto sucesso. O problema é que a expansão do português se fez à custa de outras línguas, em particular do quimbundo. Hoje, nas ruas de Luanda, é muito mais fácil encontrar quem tenha o português como língua materna do que quem fale quimbundo.

Trata-se de um retrocesso imenso, considerando que no século XIX todos os habitantes de Luanda, fossem eles angolanos ou portugueses, falavam quimbundo. Naquela época chegaram a ser publicados jornais escritos inteiramente em quimbundo, e nas restantes publicações periódicas surgiam com frequência poemas, contos e artigos de opinião nesta bela e sonora língua.

Nas últimas décadas aumentou muito o trânsito de pessoas dentro do território da lusofonia. São movimentos complexos e plurais, que acontecem em todos os sentidos: há portugueses em Angola e angolanos em Portugal; brasileiros em Portugal e Angola e portugueses e angolanos no Brasil. Por outro, as novas tecnologias vieram facilitar a troca de informação em português. Vivendo na ilha de Moçambique, começo o meu dia lendo jornais angolanos, moçambicanos, brasileiros e portugueses. Nunca como hoje nos conhecemos (e reconhecemos) tão bem uns aos outros. Nunca houve tanta gente trabalhando em conjunto na construção de uma identidade comum.

Comparando com a francofonia e a *Commonwealth*, há diferenças importantes que explicam o sucesso do caso lusófono. Um deles é, por paradoxal que pareça, a fragilidade da antiga potência colonial. A não existência de um centro forte permitiu a emergência e a afirmação de vários outros núcleos de expansão da lusofonia, num movimento mais amplo e democrático. Basta pensar, por exemplo, na influência da cultura angolana em Portugal (e da variante do português angolano), através, sobretudo, da música popular urbana.

Estamos criando um espaço de língua portuguesa em que todas as partes participam de forma livre, em situação de relativa igualdade, sem dominados nem dominadores. Uma lusofonia horizontal, que não se esgota, longe disso, na língua comum. Uma irmandade autêntica.

O principal desafio que enfrentamos na construção desta irmandade passa pela forma como a língua portuguesa é percebida no espaço lusófono. O português tem de avançar em conjunto com as restantes línguas nacionais de cada país. Não pode ser percebido como inimigo, mas como parceiro. Apoiar a língua portuguesa em Angola, Timor-Leste, Guiné-Bissau ou Moçambique significa reconhecer a dignidade dos restantes idiomas nacionais e criar políticas para que essas línguas ganhem força e recuperem o prestígio. O desafio, portanto, é conseguir que a lusofonia seja encarada como uma dinâmica positiva em todos os territórios de língua portuguesa, pelas diferentes comunidades linguísticas que neles vivem.

Lusofonia: conjunto dos países que têm o português como língua oficial ou dominante.

Crioulo: cada uma das línguas originadas do contato entre um idioma europeu e línguas nativas de países colonizados e que se tornaram línguas maternas de certas comunidades socioculturais, como os crioulos portugueses na África.

Francofonia: conjunto dos países que têm o francês como língua oficial ou dominante.

***Commonwealth*:** comunidade constituída por países independentes, ex-colônias inglesas, que continuam a professar fidelidade ao soberano inglês e a falar a língua inglesa, como Canadá e Austrália.

MODERNA

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

Há que lutar também pela livre circulação de pessoas e ideias em todo o espaço da lusofonia. Precisamos forçar os nossos governos a instituir o tão falado "passaporte lusófono". Parece-me igualmente importante facilitar a circulação do livro em português. Portugal, que foi capaz de desenvolver uma excelente rede de bibliotecas públicas, poderia ajudar os países africanos (e até o Brasil) a fazer o mesmo.

A língua portuguesa é uma construção conjunta de todos aqueles que a falam — e é assim desde há séculos. A minha língua — aquela de que me sirvo para escrever — não se restringe às fronteiras de Angola, de Portugal ou do Brasil. A minha língua é a soma de todas as suas variantes. É plural e democrática. A sua imensa riqueza está nessa diversidade e na capacidade de se afeiçoar a geografias diversas, na forma como vem namorando outros idiomas, recolhendo deles palavras e emoções. Aprisionar a língua portuguesa às fronteiras de Portugal (ou de Angola ou do Brasil) seria mutilá-la, roubar-lhe memória e destino.

Com o colapso do Império, o português libertou-se. É nessa língua livre que eu me reconheço, e é por ela que luto.

AGUALUSA, José Eduardo. Por uma irmandade da língua. *Expresso*. Disponível em: <https://expresso.pt/opiniao/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua>. Acesso em: 16 jun. 2020. (Fragmento).

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

Análise

Não escreva no livro.

1. O artigo de opinião que você acabou de ler foi escrito a pedido do jornal português *Expresso*, para ser publicado no dia 10 de junho de 2019, data em que se comemora o dia de Portugal, de Camões e das comunidades portuguesas. No texto, o escritor angolano José Eduardo Agualusa defende a necessidade de uma "irmandade na língua".

► Logo no primeiro parágrafo, Agualusa informa que, "longe de ser consensual", a palavra *lusofonia* pode desencadear uma "acesa polêmica". A que polêmica se refere o autor?

2. Releia.

"Em primeiro lugar, é importante ter em conta que em todos os países africanos, mas também no Brasil, em Timor-Leste, e até em Portugal, a língua portuguesa não está sozinha."

► Como deve ser entendida essa afirmação?

3. "No Brasil, são línguas oficiais, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente." Você e seus colegas provavelmente não sabiam da existência de outras línguas oficiais no Brasil. Façam uma pesquisa na internet para compreender melhor o sentido dessa informação. Procurem descobrir se as línguas identificadas por Agualusa têm o mesmo *status* que o português. Com base no resultado dessa pesquisa, respondam às questões a seguir.

a) Qual é o *status* associado a cada uma dessas línguas?

b) Foi essa a interpretação feita por você, quando leu a afirmação de que "no Brasil, são línguas oficiais, além do português, o nheengatu, o tukano, o baniwa, o macuxi, o wapixana e o akwê xerente"? Explique.

c) De que modo Agualusa poderia ter escrito essa passagem para tornar mais precisa a informação dada?

d) Redija um comentário, a ser publicado em um dos perfis do autor em redes sociais, para esclarecer a informação dada por ele acerca das línguas oficiais no Brasil.

4. No terceiro parágrafo, o autor faz uma caracterização negativa da língua portuguesa. Que caracterização é essa?

a) O que explica essa imagem associada a uma língua?

b) Por que é necessário que, no interior da lusofonia, algumas comunidades linguísticas lutem para preservar as próprias identidades?

É importante que os estudantes busquem informações em fontes confiáveis sobre quais são as línguas oficiais do Brasil. Com base na pesquisa feita, devem concluir que o país tem duas línguas oficiais: o português e a língua brasileira de sinais (Libras). Devem também descobrir que todas as línguas indígenas nomeadas por Agualusa foram reconhecidas como "oficiais" em alguns municípios brasileiros. Isso significa que, embora sejam consideradas oficiais somente no nível municipal, nesses locais elas são "cooficiais", o que lhes confere o mesmo *status* jurídico do português. Esse reconhecimento é importante, porque garante, por exemplo, que os documentos municipais sejam redigidos em todas as línguas oficiais. Há informações úteis a respeito dessa questão disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/linguas-indigenas-ganham-reconhecimento-oficial-de-municipios>; <https://www.camara.leg.br/noticias/625266-comissao-aprova-projeto-que-torna-idioma-indigena-lingua-cooficial-em-municipios-com-aldeias/> (acessos em: 16 jun. 2020).

EDSON SATO/PULSAR IMAGENS

Estudante Guarani-Kaiowá escrevendo na lousa na aula de tupi-guarani em escola municipal indígena de Amambai (MS), 2012. O Projeto de Lei 3074/19 tornou cooficiais as línguas indígenas nos municípios onde há comunidades das etnias correspondentes.

5. Analise as informações sobre Angola apresentadas no texto. Você diria que o que aconteceu ali representa uma ameaça para a identidade linguística do país? Por quê?

a) No capítulo anterior, você leu uma reportagem que tratava da questão das línguas em extinção. Com base no conhecimento adquirido pela leitura desse texto, explique por que, ao longo da história da humanidade, as línguas sempre foram utilizadas como um instrumento de dominação por parte de nações colonizadoras.

b) Discuta com seus colegas: que tipo de ação pode ser adotada para fortalecer línguas como o quimbundo?

Ao longo do texto, José Eduardo Agualusa aponta uma série de problemas relacionados à lusofonia. A imagem final que ele faz da língua portuguesa é otimista ou pessimista? Por quê?

Em 2014, a Guiné Equatorial foi aceita como membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para que sua inclusão se efetivasse na Comunidade, duas condições foram impostas: abolir a pena de morte e adotar o português como língua oficial. Na verdade, critérios políticos e econômicos determinaram a inclusão da Guiné Equatorial à CPLP, o que imediatamente causou indignação e protesto em outros países-membros dessa comunidade. Até o início de 2020, a pena de morte ainda não havia sido abolida no país.

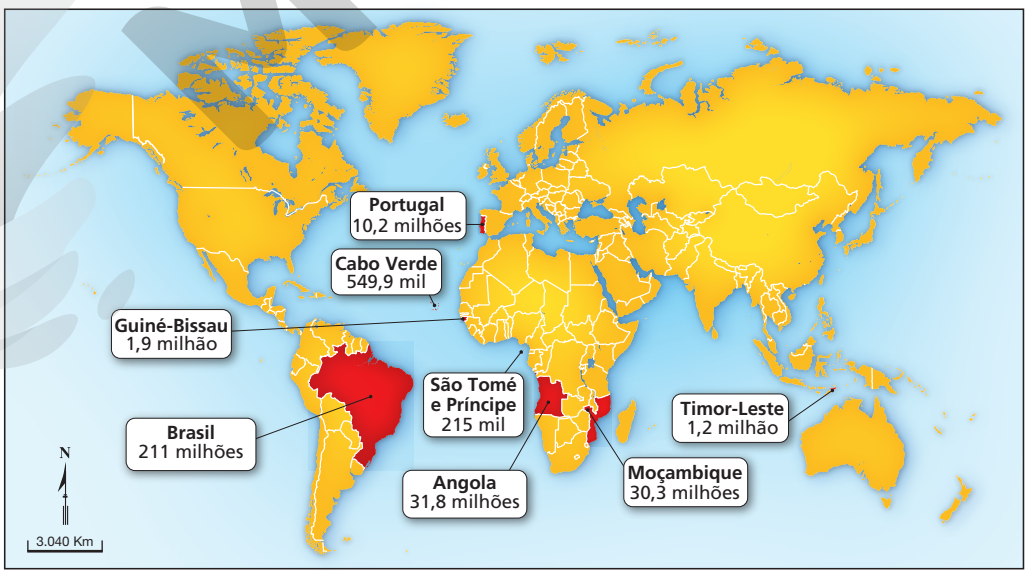
Embora tenha passado por um breve período de ocupação portuguesa no século XV, a Guiné Equatorial foi colonizada por espanhóis a partir de 1778. Portanto, apesar de incluí-la entre os países que têm o português como língua oficial, temos de levar em consideração que ele não é falado lá.

O português no mundo

Utilizado por cerca de 255 milhões de pessoas, o português é uma das línguas mais faladas no mundo. Está presente em quatro continentes — Europa, América, África e Ásia — e é língua oficial em nove países — Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Além desses países, o português ainda está presente em Macau, território chinês que permaneceu sob administração portuguesa até 1999, onde convive com o chinês como língua oficial, e em Goa, estado indiano que foi possessão portuguesa até 1961.

A língua portuguesa no mundo



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Pelas razões expostas acima, optamos por não incluir a Guiné Equatorial no mapa que destaca os países onde a língua portuguesa é falada. Explique isso aos estudantes.

Fontes: *World Population Prospects 2019*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs — Population Division; IBGE. *Países*. Disponíveis em: <https://population.un.org/wpp/>; <https://paises.ibge.gov.br>. Acessos em: 18 jun. 2020.

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

MODERNA

De olho na internet

Dia Mundial da Língua Portuguesa

Em comemoração ao Dia Mundial da Língua Portuguesa, celebrado pela primeira vez em 5 de maio de 2020, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) divulgou um breve vídeo em que conta um pouco da origem do idioma, de como saiu de Portugal a bordo das caravelas, no século XV, e se espalhou pelos quatro cantos do mundo. Merece atenção o destaque dado para o Brasil, país com o maior número de falantes de português no mundo. O vídeo está disponível no *site* do Observatório da Língua Portuguesa e no YouTube. Disponíveis em: <https://observalinguaportuguesa.org/a-lingua-portuguesa-2/> e <https://www.youtube.com/watch?time_continue=846&v=WqQzx-3R3ak&feature=emb_logo>. Acessos em: 18 jun. 2020.

Na mesma data, o Instituto Camões, em parceria com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a Unesco e a ONU News, realizou um evento comemorativo com a participação de autoridades dos países da CPLP e testemunhos de escritores, atletas, cientistas, artistas, que falam sobre a importância do português. O evento foi encerrado pela apresentação dos cantores Aline Frazão (Angola), Ivan Lins (Brasil), Teófilo Chantre (Cabo Verde), Manecas Costa (Guiné-Bissau), Stewart Sukuma (Moçambique), João Gil (Portugal), Tonecas Prazeres (São Tomé e Príncipe) e Zé Camarada (Timor-Leste).

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

De Portugal para o mundo

Os célebres versos de Camões, em *Os lusíadas*, podem ser tomados como ponto de partida da viagem da língua portuguesa pelos caminhos marítimos.

Já a vista, pouco e pouco, se desterra
Daqueles pátrios montes, que ficavam;
Ficava o caro Tejo e a fresca serra
De Sintra, e nela os olhos se alongavam;
Ficava-nos também na amada terra
O coração, que as mágoas lá deixavam;
E, já depois que toda se escondeu,
Não vimos mais, enfim, que mar e céu.

Assim fomos abrindo aqueles mares,
Que geração alguma não abriu,
As novas Ilhas vendo e os novos ares
Que o generoso Henrique descobriu;
De Mauritânia os montes e lugares,
Terra que Anteu num tempo possuiu,
Deixando à mão esquerda, que à direita
Não há certeza doutra, mas suspeita.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os lusíadas*. *In*: SALGADO JÚNIOR, Antônio (org.). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 115. (Fragmento).

Foram interesses comerciais que levaram os navegadores portugueses a procurar um caminho pelo mar para as Índias. Queriam ter acesso direto às valiosas especiarias encontradas naquele país. Quando as primeiras caravelas portuguesas começaram a desbravar o mar-oceano, teve início a viagem da língua portuguesa pelos diferentes continentes. Esse vínculo do português com o mar já foi cantado em prosa e verso. A esse respeito, merece destaque uma fala do escritor português Vergílio Ferreira.

MODERNA

> Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação.
>
> FERREIRA, Vergílio. *Língua portuguesa, um oceano de cultura*. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/oceanoculturas/22.html>. Acesso em: 15 jun. 2020. (Fragmento).

Entre os séculos XV e XVI, enquanto Portugal criava o primeiro império comercial europeu, o português se espalhou por vários territórios da África e da Ásia. Na América, desembarcou no Brasil, onde é hoje falado por mais de 210 milhões de pessoas.

Nos diferentes territórios onde se estabeleceu como língua oficial, o português sofreu influência das línguas locais, enriquecendo seu vocabulário com termos como *jangada*, de origem malaia, e *chá*, de origem chinesa. Além disso, as várias situações de contato linguístico fizeram com que a língua falada em regiões distintas adquirisse diferentes características referentes à pronúncia e à organização sintática.

Crioulos: os muitos "filhos" do português

Durante o processo de conquista e colonização dos territórios na África e na Ásia, os portugueses entraram em contato com um grande número de comunidades. A necessidade de estabelecer uma comunicação eficiente fez surgir uma série de línguas "mistas", também chamadas de *crioulos*.

Os crioulos nascem do contato entre um idioma europeu e determinada língua nativa, conservando características das duas línguas de que se originam. Inicialmente surgidas para permitir o contato entre diferentes povos, essas línguas mistas acabam por se tornar crioulos quando passam a ser a língua materna falada pelas novas gerações.

Muitos crioulos de base portuguesa formaram-se durante o período de colonização de territórios na África e na Ásia. Na África, são bem conhecidos os falados em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Na Ásia, surgiram crioulos de base portuguesa na Malásia (Málaca e Kuala Lumpur), em Cingapura e em algumas ilhas da Indonésia (Java, Flores, Ternate, Ambon e Timor).

A diva dos pés descalços

Nascida em Mindelo, em 27 de agosto de 1941, na ilha de San Vicente, Cesária Évora é a mais conhecida cantora de Cabo Verde. Tornou famosa a morna, gênero musical derivado do fado português, cantado em crioulo cabo-verdiano, que fala da longa história de isolamento e sofrimento do povo local.

Cesária ficou conhecida como a "diva dos pés descalços", por apresentar-se sem sapatos em solidariedade aos sem-teto e às mulheres e crianças pobres de seu país. Em 2004, a cantora ganhou o prêmio Grammy de melhor álbum de *world music* contemporânea. Faleceu em 17 de dezembro de 2011, na sua cidade natal.

Veja, na página seguinte, a letra de uma das belas mornas cantadas por Cesária Évora e conheça um pouco o crioulo cabo-verdiano de base portuguesa.

JORDI VIDAL/REDFERNS

Cesária Évora, em Barcelona, Espanha, 2010.

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

Flor di nha esperança	Flor da minha esperança
Se m'sabia	Se eu soubesse
K'gente novo ta morrê	Que os jovens também morriam
M'ka tava ama	Eu não teria amado
Ninguém	Ninguém
Ness mundo	Nesse mundo
Ess morna	Essa morna
E sonho d'nha esperança	É o sonho da minha esperança
Ki ja confessam	Que me revelou
Qu'ma bo amor	Que seu amor
Era falso, ô flor	Era falso, ó flor
Na dispidida	Na hora da despedida
Bo tchora tcheu	Você chorou muito
M'magoa	Eu fiquei tão triste
M'tchora também	Que chorei também

ÉVORA, Cesária. *Flor da minha esperança*. Tradução feita para esta obra. Disponível em: <http://www.cesaria.info/paroles_flor.php>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Língua oficial × língua falada

Em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, embora o português seja a língua oficial, os crioulos de base portuguesa são as línguas faladas pela população, em situações de uso cotidiano.

De modo geral, o que se observa nesses países é que o português é utilizado nos documentos oficiais e administrativos.

Em Cabo Verde, por exemplo, os meios de comunicação (rádios e televisões) e as escolas também fazem uso da língua oficial. Na Guiné-Bissau, o contexto de uso é ainda mais restrito: somente nas escolas e na zona comercial conhecida como Praça (correspondente à zona central da capital, Bissau) a comunicação é feita em português.

Em São Tomé e Príncipe, o uso da língua oficial está associado à condição sociocultural: o português é falado pela população culta, pela classe média e pelos donos de propriedades.

Unidade e diversidade da língua portuguesa

Presente em vários países e continentes, a língua portuguesa apresenta uma enorme diversidade em termos da maneira como é utilizada em diferentes regiões e por grupos sociais distintos. Há variações em termos fonológicos, morfossintáticos e lexicais. Apesar das muitas diferenças, os vários povos que falam português percebem-se como falantes de uma *mesma* língua.

Essa visão define tais países como "irmãos" linguísticos, membros da comunidade dos lusofalantes, e lhes dá identidade cultural. Por esse motivo, vários encontros mundiais têm sido promovidos pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa — CPLP (constituída por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) para estreitar os laços culturais e garantir a preservação da identidade linguística de seus membros.

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

MODERNA

Formação da língua portuguesa

390 a.C.- 124 d.C.
Formação da Europa Latina, com a conquista, pelos romanos, da Europa Ocidental, de parte da Europa Oriental e do norte da África. O *latim* é a língua oficial do Império Romano.

264 a.C.- 146 a.C.
Guerras Púnicas: Roma invade a península Ibérica para conter os cartaginenses. Os soldados romanos falam o *latim vulgar*, variedade popular do latim.

218 a.C.
Começo da ocupação romana na península Ibérica. Levam dois séculos para completar sua ocupação.

138 a.C.
Fundação da cidade de Felicitas Julio Olisipo (atual Lisboa) pelos lusitanos.

CORBIS/GETTY IMAGES

Lisboa em gravura do século XV.

411
Bárbaros (alanos, vândalos e suevos) invadem a península Ibérica e expulsam os romanos.

711
Mouros invadem a península e fixam-se ao sul. O árabe passa a ser a língua oficial, mas os invasores permitem que se continue usando o *romance* (latim vulgar com influência das línguas regionais).

STEVE HEAP/SHUTTERSTOCK

Muralha do Castelo dos Mouros, construção árabe, em Sintra, Portugal, 2019.

Fase proto-histórica do português

1094
D. Henrique, conde de Borgonha, casa com D. Tareja, filha de Afonso IV, rei de Leão e Castela, e recebe o Condado Portucalense de dote.

1100-1350
O *galego-português* é a língua falada em Portugal, sendo utilizada pelos trovadores em suas cantigas.

1143
D. Afonso Henriques, filho de D. Henrique, expulsa os mouros e é coroado rei de Portugal. Durante seu reinado, incorpora ao território Santarém, Lisboa e o Alentejo.

EXPOSE/SHUTTERSTOCK

Estátua de D. Afonso Henriques, no Castelo de São Jorge, Lisboa, 2015.

Fase arcaica do português

1214
Surgem os primeiros documentos escritos em português: o *Testamento de Afonso II* e a *Notícia de Torto*.

~1350
Separação entre o galego e o *português*, que se torna a língua de Portugal.

1385
Os portugueses vencem os castelhanos em Aljubarrota e D. João I é aclamado rei, dando início à dinastia de Avis. Durante seu reinado, começam as viagens marítimas portuguesas.

KANUS/ULLSTEIN BILD/GETTY IMAGES

Estátua de D. João I, na praça da Figueira, Lisboa, 2011.

1415
Início da expansão colonial portuguesa com a tomada de Ceuta, ao norte da África. O português começa a ser levado para fora de Portugal.

1427
Descoberta de parte do arquipélago dos Açores.

1462
Início do povoamento da ilha de Santiago, em Cabo Verde.

1470
Descobrimento das ilhas de Fernão do Pó, São Tomé, Príncipe e Ano Bom.

1484-1486
Exploração do reino de Benin (na atual Nigéria).

1500
Carta de Pero Vaz de Caminha anuncia, ao rei D. Manuel, a chegada da frota de Pedro Álvares Cabral à costa brasileira.

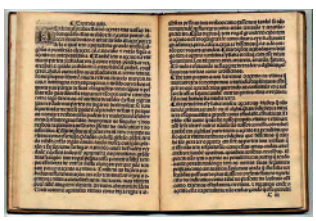
ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, PORTUGAL

Carta de Pero Vaz de Caminha.

1510-1511
O navegador Afonso de Albuquerque conquista Goa e Málaca; faz a primeira expedição portuguesa ao Pacífico.

Fase moderna do português

1536
Fernão de Oliveira publica a *Grammatica da lingoagem portuguesa*.


© BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DE LISBOA

Grammatica da lingoagem portuguesa.

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

Timor-Leste: um país reaprende a falar português

Colônia portuguesa até 1975, quando foi invadido pela Indonésia, o Timor-Leste reconquistou sua independência em 1999 por meio de um referendo popular organizado pela ONU. Uma das decisões tomadas no mesmo referendo foi a de banir a língua dos invasores e estabelecer o português e o tétum como línguas oficiais. Hoje, o português é falado por pouco mais de 20% dos timorenses.

Professores de Portugal e do Brasil foram enviados ao Timor, em 2002, para auxiliar a população a reaprender uma das línguas que definem sua identidade cultural.

ATOSAN/GETTY IMAGES

Praia em Dili, capital do Timor-Leste.

De olho na internet

Muitas outras informações úteis sobre a formação da língua portuguesa e sua presença em diferentes países do mundo podem ser encontradas nos *sites* a seguir.

Portal do Museu da Língua Portuguesa

O museu foi inaugurado na Estação da Luz (São Paulo, SP) em 2006. O portal traz vários textos que explicam a história da formação do português e discutem as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, o portal também conta com um glossário de definições e termos técnicos. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

***Site* do Instituto Camões**

Parte desse *site* é dedicada à apresentação da história da língua portuguesa. Há textos informativos a respeito dos diferentes crioulos de base portuguesa falados na África e na Ásia, bem como discussões sobre os vários dialetos utilizados em Portugal e no Brasil. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/historia-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

***Site* do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**

Esse *site* foi criado em 1989, quando os países de expressão portuguesa se reuniram, em São Luís do Maranhão, para pensar as bases de uma comunidade lusófona. Traz *links* interessantes para o Vocabulário Ortográfico Comum (VOC), com os vocabulários de cada um dos países da CPLP, e também para a revista *Platô*. Disponível em: <https://iilp.cplp.org/>. Acesso em: 10 set. 2020.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Não escreva no livro.

Pensamento computacional

De maneira geral, conhecemos muito pouco o português falado nos outros países da lusofonia. Para saber um pouco mais sobre essas outras variedades do idioma, você e seus colegas participarão de um evento multimídia que comemorará o Dia Mundial da Língua Portuguesa.

O primeiro passo será a realização de uma pesquisa, em diferentes manifestações artístico-culturais (música, literatura etc.) sobre o português falado e escrito nos países que, além do Brasil, têm essa língua como idioma oficial.

Reúnam-se em grupos de quatro ou cinco pessoas. Cada um dos grupos deverá coletar informações sobre um dos seguintes países: Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Um sorteio pode definir qual país será atribuído a cada grupo.

A pesquisa, dividida em três etapas, servirá de base para a organização do **evento multimídia** para todos os estudantes do Ensino Médio. Na primeira etapa, serão coletados e selecionados dados para compor uma breve **apresentação oral, com o apoio de *slides*** (máximo de cinco minutos), sobre aspectos linguísticos que caracterizam o português falado e escrito em cada país lusófono. Na segunda etapa, será feita uma seleção de canções de artistas populares desses países para montar uma ***playlist* comentada** que complementará as apresentações orais. Na terceira, será escolhido um poema representativo de cada país para ser lido no **sarau literário** que fechará o evento. Na página seguinte, detalhamos cada etapa.

Optamos por manter somente os países em que o português é língua oficial como objeto da pesquisa dos estudantes. Por essa razão, Macau (uma região administrativa da China) e Goa (um estado da Índia) não aparecem na lista.

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

MODERNA

1ª etapa: Pesquisa de trechos representativos do português falado e escrito em países lusófonos

Nessa etapa, os integrantes de cada grupo deverão:

- buscar, em jornais *on-line* e em obras de artistas (romancistas, contistas, poetas, músicos etc.), trechos de textos jornalísticos, poemas, contos e canções que sejam característicos da forma como o português é falado e escrito em cada um desses países;
- selecionar alguns exemplos que permitam ilustrar, para os colegas, aspectos linguísticos que caracterizam essas diferentes variedades do português. Considerem as questões a seguir.

a) O que chamou a atenção de vocês em relação ao léxico e à sintaxe do português usado no país pelo qual seu grupo ficou responsável?

b) Em que essa variedade se diferencia do português brasileiro?

2ª etapa: Seleção de canções para criação de *playlist* comentada

Pesquisem em ***sites*** e em páginas da internet músicas de artistas populares no país pelo qual seu grupo ficou responsável.

Escolham duas canções de artistas representativos da produção musical desse país. Além das canções, vocês deverão selecionar as informações sobre cada artista e sua obra que serão incluídas nos comentários para explicar sua importância cultural.

Nesses comentários, procurem destacar, se possível, como o tema, a melodia, o gênero musical ou o ritmo ilustram elementos característicos da identidade cultural desses povos.

Concluída a seleção e a análise das canções, façam um **roteiro** para organizar a criação da *playlist* comentada de vocês, decidindo o que deverá ser dito como introdução à seleção feita, qual será a ordem de apresentação das músicas e o que será informado aos colegas sobre cada uma delas.

3ª etapa: Seleção de poemas de autores lusófonos

Pesquisem em ***sites*** e em páginas da internet poemas de autores do país sorteado para o seu grupo. Escolham um **poema** que tematize algum aspecto definidor da cultura ou do povo desse país para ser lido por um representante do grupo no **sarau de poesias**.

Além do poema, busquem informações sobre o poeta e sua obra, para servir de base à introdução, a ser feita por um dos integrantes do grupo, antes da leitura expressiva do texto escolhido.

Proposta de produção: evento multimídia Dia Mundial da Língua Portuguesa

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

Agora que você e seus colegas fizeram a pesquisa sobre o português falado e escrito em diversos países lusófonos e viram como a língua se manifesta em produções artístico-culturais desses países, estão prontos para organizar os diferentes momentos de um evento para comemorar o Dia Mundial da Língua Portuguesa.

O evento, destinado a todos os estudantes do Ensino Médio, deverá ter a duração de um período (manhã ou tarde) e será dividido em dois momentos:

1. **Apresentações orais** sobre aspectos linguísticos do português falado e escrito em cada país lusófono, complementadas pelas ***playlists* comentadas** criadas por vocês;

2. Sarau de poesia com leituras expressivas de textos de autores de países que têm o português como idioma oficial.

No primeiro momento, um representante do grupo fará a **exposição oral com o apoio de *slides*** (com duração máxima de cinco minutos) sobre os elementos que caracterizam o português falado e escrito do país que ficou sob sua responsabilidade.

O material preparado por vocês deve conter, necessariamente, uma contextualização breve sobre o país cuja variedade de português foi pesquisada e exemplos dos elementos lexicais e sintáticos que caracterizam essa variedade, bem como o destaque dos aspectos em que ela se diferencia do português brasileiro.

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

MODERNA

Avaliem o uso de recursos audiovisuais para enriquecer os ***slides*** da apresentação (vídeos ou áudios com exemplos que enfatizem algum ponto específico da fala de vocês etc.), considerando a finalidade e o público-alvo a que se destinam. A apresentação pode ser dividida entre vocês ou ficar a cargo de um porta-voz do grupo. Lembrem-se de usar uma linguagem e um tom de voz adequados ao momento.

Em seguida, cada equipe apresentará a ***playlist* comentada** dos artistas populares do país por que ficou responsável. As músicas podem ser reproduzidas a partir de um serviço de *streaming* musical ou ter sido previamente gravadas.

No segundo momento, ocorrerá o **sarau de poesia**. Os estudantes designados para fazer a leitura dos poemas devem prepará-la com cuidado. Não podem se esquecer, também, de organizar as informações básicas sobre os autores dos textos escolhidos e sobre os temas por eles trabalhados. Seus colegas de grupo irão se juntar ao público para ouvir atentamente a leitura dos poemas.

Na hora da leitura, é importante dar especial atenção à projeção da voz e à escolha do tom adequado para a interpretação expressiva do texto poético selecionado.

Todos os grupos ficarão responsáveis por organizar o local em que serão feitas as apresentações e o sarau e por decorá-lo com elementos que caracterizem as diferentes culturas dos vários países lusófonos.

Conversem com os professores de Arte e de Educação Física e, caso seja possível, preparem também apresentações de danças típicas desses povos.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Língua, gestualidade e cultura

Algumas pesquisas linguísticas têm se preocupado com o fato de que diversas línguas, além de aspectos essencialmente verbais, apresentam diferentes gestualidades. Uma pesquisa desenvolvida na Universidade de San Diego, na Califórnia, Estados Unidos, evidenciou como alguns povos associam dimensão espacial com as noções de passado e futuro:

> [...] Na maioria das culturas ocidentais imaginamos o futuro como estando localizado à nossa frente e o passado, atrás ("A vida é longa, é preciso ir em frente."). Mas, para os mais de 2 milhões de habitantes da Bolívia, Peru e Chile que falam a língua aimará, o passado se encontra à nossa frente e o futuro, às nossas costas.
>
> A palavra "nayra" é usada para descrever a posição de um objeto à nossa frente e também um acontecimento no passado. A palavra "qhipa" descreve algo no futuro e também algo que está atrás de nós. Nessa comunidade, quando alguém se refere ao futuro normalmente gesticula apontando para trás das costas e quando se refere ao passado aponta o espaço à sua frente. [...] Quando se pergunta a um deles por que o futuro está nas costas e o passado, na frente, eles têm uma boa explicação. O futuro é desconhecido, inacessível aos nossos sentidos, e ainda não presente na nossa memória. É lógico para eles que algo desconhecido e fora do campo de visão esteja atrás. Já o passado é conhecido, já foi vivido, está presente na nossa memória e disponível para exame. É natural que ele esteja no nosso campo de visão, na nossa frente. [...]
>
> REINACH, Fernando. De costas para o futuro. *O Estado de S. Paulo*, 31 maio 2012. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,de-costas-para-o-futuro-imp-,880310>. Acesso em: 10 set. 2020.

Assim, os aspectos não verbais e a forma como utilizamos o corpo podem variar conforme a língua que falamos. Nesse sentido, portanto, o exemplo dos Aimarás nos ajuda a entender que quando as línguas morrem, morrem com elas algumas gesticulações e também maneiras de entender o tempo e o espaço.

O boxe procura salientar a relação entre língua e cultura evidenciando-a por meio do exemplo do povo Aimará. Os estudos a respeito da conexão entre a gestualidade e maneiras de falar do tempo passado e futuro já foram mencionados em trabalhos acadêmicos de pesquisadores da Universidade de San Diego, como se pode verificar no *link* a seguir: <https://ucsdnews.ucsd.edu/archive/newsrel/soc/backsfuture06.asp> (em inglês). Acesso em: 10 set. 2020. Um artigo da revista *Scientific American* também destaca a conexão entre língua e cultura comentando o caso Aimará, disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/how-we-make-sense-of-time/>. Acesso em: 10 set. 2020.

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.

7 O ser em movimento: o corpo nas Artes da cena

Objetivos

1. Relacionar diferentes concepções de corpo nas Artes da cena aos seus contextos históricos, políticos e identitários.
2. Verificar processos de renovação das Artes da cena durante o período conhecido como Século XX Teatral.
3. Praticar diferentes formas de criação nas Artes da cena, tais como as ações físicas e a *kinesfera*.
4. Valorizar a diversidade de identidades que se expressam por meio do trabalho com o corpo.

O que pode um corpo? Você já refletiu sobre isso?

Com o corpo, é possível comunicar um ponto de vista ou demonstrar sentimentos, por exemplo. Essa característica expressiva do corpo permite, inclusive, utilizá-lo de maneira artística. Neste capítulo, vamos entender como isso acontece por meio de alguns exemplos das Artes da cena em que o corpo tem um papel essencial.

Vamos começar analisando o espetáculo *Til, a saga de um herói torto*, do Grupo Galpão, de Belo Horizonte, Minas Gerais. Observe a imagem.

O Grupo Galpão transita em diferentes espaços cênicos – dos palcos à rua – e entre os mais diversos universos temáticos. Em *Til, a saga de um herói torto*, o grupo se apropriou de histórias medievais. A caracterização e a expressão corporal fazem referência ao imaginário daquela época na Europa, com personagens que remetem ao grotesco.

A história aborda uma lenda medieval de natureza cristã, sobre uma aposta entre Deus e o Diabo. Este último aposta que, se as pessoas perdessem todas as qualidades, cairiam em perdição. Deus então traz ao mundo Til, um herói sem qualidades, que embarca em várias aventuras na região da Alemanha medieval.

GUTO MUNIZ

Til, a saga de um herói torto, apresentação do Grupo Galpão, 2009. Belo Horizonte (MG).

Grotesco: nesse caso, é a estilização de uma figura, de modo que sua representação cause o sentimento de desconforto no espectador. É um elemento comum do imaginário medieval, e é apropriado em produções modernas e contemporâneas.

Na faixa 17 da Coletânea de áudios ouça um trecho de *Geni e o Zepelim*, que faz parte do musical *A Ópera do malandro*, de Chico Buarque.

Com base na observação da imagem e em sua experiência, cite exemplos de comunicação que utilize apenas a gestualidade corporal.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a citarem exemplos que já tenham estudado nas aulas dos componentes de Linguagens – Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, assim como exemplos de seu cotidiano. Ou seja, além de espetáculos, esportes, brincadeiras e *performances*, eles podem citar elementos cotidianos, como gestos e movimentos. Desse modo, leve-os a refletir sobre o potencial expressivo do corpo. Para aprofundar esse debate, consulte mais orientações e sugestões no **Suplemento para o Professor**.

As Artes da cena são aquelas em que o artista realiza uma ação para se apresentar aos espectadores – como é o caso do Teatro, da Dança e do Circo. Nesse tipo de linguagem, o corpo do artista é ao mesmo tempo a principal ferramenta e o suporte para a criação. Por meio do corpo, um ator ou dançarino pode expressar sua memória, sua imaginação, suas emoções e transformar isso tudo em Arte, em linguagem. Para criar com o próprio corpo, um artista precisa desenvolver sua consciência corporal, o que exige prática e estudos. Nas Artes da cena, um artista se relaciona com seus parceiros de cena e geralmente eles contam com os figurinos e com o cenário.

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

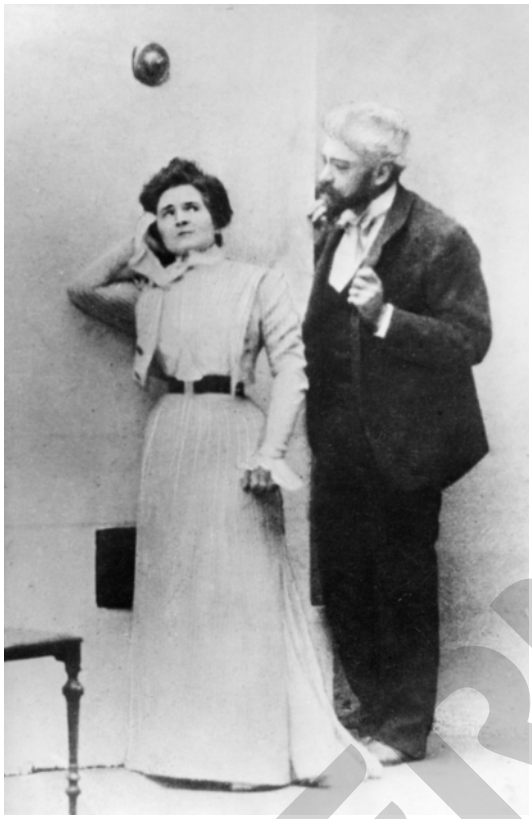
O corpo do ator é o suporte de sua criação

O ator é um artista? Justifique.

Resposta pessoal. Esse questionamento de tom polêmico esteve presente em muitos dos debates teóricos em torno do fazer teatral no início do século XX e deu origem a muitas vertentes estéticas modernas e contemporâneas. Retomá-lo para um debate com os estudantes tem o objetivo de fazê-los refletir sobre as especificidades da criação cênica, em especial a atuação, buscando identificar possíveis elementos que possam caracterizá-la como Arte. Para respondê-lo, incentive os estudantes a partirem dos referenciais com que já tiveram contato por meio de televisão, cinema, manifestações populares, ou espetáculos. Caso respondam que o ator ou a atriz não podem ser considerados artistas, aprofunde a discussão questionando-os sobre quais são suas definições de artista e por que a atuação não se enquadra nela. Caso respondam afirmativamente, que atuação é, sim, Arte, questione-os sobre o que constitui a criação do ator e da atriz e se conseguem identificar com quais elementos esses artistas trabalham. Para mais referenciais de como aprofundar esse debate por meio de exemplos da época, sugestões e orientações, consulte o **Suplemento para o professor**.

No início do século XX, em países como Inglaterra, França, Alemanha e Rússia, essa pergunta gerava muitas polêmicas. Naquela época, estavam ocorrendo grandes avanços científicos e tecnológicos, que provocavam profundas mudanças na sociedade. Acompanhando esse movimento, a Arte também se transformava.

Em algumas linguagens artísticas, as mudanças ocorreram de forma mais natural, motivadas pelo próprio processo de transformação na sociedade. O Teatro, por sua vez, foi um pouco mais resistente ao processo de renovação. Uma das problemáticas envolvidas era a função assumida pelos atores nas produções.



SOVFOTO/UIG/FOTOARENA

A gaivota, apresentação do Teatro de Arte de Moscou, início do século XX. Na fotografia, os atores Constantin Stanislávski e Olga Knipper.

Na Europa dos séculos XVIII e XIX, a formação de atores se limitava à imitação de papéis já consagrados ou à própria vivência do intérprete na profissão. O ator não era visto como um criador, mas apenas como alguém que executava o roteiro. Além disso, com exceção do texto dramático, havia pouca discussão em torno das linguagens envolvidas nas Artes da cena, sobretudo a atuação.

Para renovar as Artes visuais, os pintores podiam repensar seus elementos constitutivos: as formas, os materiais e as cores. Os músicos podiam inovar nos elementos do som. Mas, e os atores? Como eles poderiam renovar em sua arte?

Um dos artistas que buscou solucionar esse dilema foi o ator e diretor russo Constantin Stanislávski (1863-1938). Ele defendia a necessidade de se estabelecer princípios objetivos pelos quais os atores pudessem estudar e aprimorar seu trabalho para se tornarem criadores de fato. Para isso, ele se voltou para a relação entre a memória e as ações do corpo, criando princípios que comporiam o que ficou conhecido como Sistema Stanislávski. Dentre seus conceitos, o que mais impactou a cena moderna e contemporânea foi o de **ações físicas**.

Ações físicas: corpo e memória no Teatro

Ações físicas são formas de expressão elaboradas pelos atores com base em suas características pessoais para cumprir determinada intenção na cena. De acordo com Stanislávski, elas são um modo de o ator estruturar seu trabalho de forma autêntica, partindo da própria subjetividade. Para isso, o ator deveria recorrer às próprias experiências, à imaginação e às relações estabelecidas com os parceiros de cena, os objetos do cenário e o espaço cênico. Se você quisesse interpretar o papel de Til do espetáculo da página anterior, por exemplo, precisaria primeiro começar improvisando e investigando as situações em que a personagem se encontra para, só depois, passar a decorar as palavras do texto e iniciar a caracterização.

Stanislávski não via divisão entre o aspecto físico e o psicológico no trabalho do ator. Segundo ele, nossas ações e nossa corporeidade estão atreladas à nossa subjetividade. Por conta disso, Stanislávski defendia que a atuação era um trabalho constante de autoconhecimento e transformação de si mesmo.

Corporeidade: refere-se ao que é corporal, que faz parte do corpo.

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

MODERNA

As transformações na concepção teatral

Qual é o papel da pesquisa para a criação? Cite exemplos de sua experiência, dentro e fora da escola.

Resposta pessoal. Caso considere necessário para aprofundar o questionamento e auxiliar os estudantes no debate, oriente-os a escolher uma linguagem artística de sua preferência – Artes visuais, Dança, Música, Teatro, entre outras – e, pautando-se em conteúdos estudados anteriormente em sua trajetória escolar, elencar exemplos de artistas e períodos artísticos em que possa analisar essa relação entre pesquisa e criação (por exemplo: a importância da ciência e da matemática para o Renascimento, o estudo do som para a Música contemporânea, a experimentação de novas formas de composição nas vanguardas do século XX etc.). Nesse debate, também podem citar exemplos relativos às próprias criações na escola, como a criação da *playlist* de músicas de países lusófonos proposta no Capítulo 6, ou na pesquisa de imagens e experimentação da linguagem de fotopintura proposta no Capítulo 3 deste volume. Com base nisso, promova um debate com a turma em torno dessa relação entre pesquisa, experimentação e criação. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

O trabalho de Stanislávski teve grande impacto e chamou a atenção para a necessidade de se repensar as capacidades criativas do ator. Ao fazer isso, ele aumentou o tempo que usualmente era destinado para ensaios, valorizando momentos de experimentação, pesquisa e improvisação dos atores durante o processo de criação. Com isso, os ensaios deixaram de ser vistos como momentos para memorização das falas e marcações de cena e passaram a priorizar a pesquisa corporal e de gestualidades, a experimentação e a criação.

Marcações de cena: designam os deslocamentos espaciais dos atores, muitas vezes definidos pela direção.

Em uma época em que havia muitos debates em torno da arte teatral na Rússia e na Europa, o trabalho de Stanislávski deu um impulso criativo a encenadores de diversas partes do mundo que também buscavam inovar no Teatro. Desse modo, junto a outros artistas da época, seu trabalho em torno da arte do ator marcou o início do que ficou conhecido como o **Século XX Teatral**.

O Século XX Teatral foi um período caracterizado principalmente pelos aspectos a seguir.

- **Criação de novas técnicas e teorias sobre a atuação**: por causa do grande interesse de artistas em descobrir novas metodologias para criar, alguns pesquisadores chegam a afirmar que entender as transformações ocorridas nos ensaios é tão importante quanto analisar os espetáculos do período.
- **Valorização do corpo do ator como potencial expressivo**: as ações do corpo do ator e sua técnica de atuação passaram a ser mais valorizadas, e não apenas suas falas decoradas.
- **Novas formas de encenação**: os diretores passaram a ganhar mais destaque, sendo reconhecidos pelas características particulares de seus espetáculos e suas diferentes práticas de experimentação com os atores durante os ensaios.

Pesquisar e encenar

O Século XX Teatral foi um período em que a criação artística se aliou a práticas de pedagogia e pesquisa. Grande parte dessas mudanças foi possível devido à criação de **Estúdios** e **Laboratórios teatrais**. Eles foram criados inicialmente na Rússia e depois se espalharam para várias partes do mundo, inclusive o Brasil. Esses lugares se propunham a ser espaços onde diversos artistas pesquisavam novas formas de criar e ensinar sua arte. Essa relação entre criação, pesquisa e pedagogia foi tão intensa que muitos artistas, como Stanislávski, ficaram conhecidos como **diretores-pedagogos**. Outros diretores-pedagogos foram Vsevolod Meyerhold (1874-1940), Bertolt Brecht (1898-1956), Jerzy Grotowski (1933-1999) e Eugênio Barba (1936-). No Brasil, podemos citar Augusto Boal (1931-2009) e Luís Otávio Burnier (1956-1995). Esses artistas criaram formas de dramaturgia que influenciaram não só os espetáculos, mas ideais políticos e filosóficos, além de novas concepções de corpo.

THE HISTORY COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA

A princesa Turandot, apresentação dirigida por Evguêni Vakhtângov com os atores do Terceiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou, 1922. Moscou, Rússia. Estúdios teatrais como esse foram lugares de experimentação e ensino de novas formas de atuação e direção.

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

MODERNA

Apropriando-se de gestos e ações cotidianas

Nas páginas anteriores, estudamos o conceito de ação física. Stanislávski defendia que os atores precisam compor com precisão tudo o que fazem em cena, agindo intencionalmente em cada detalhe da atuação. Vamos entender melhor por meio do exemplo de um encenador influenciado por Stanislávski: o polonês Jerzy Grotowski, cujos espetáculos foram marcos do Teatro na década de 1960. Leia o texto a seguir.

[...]

"Atividades não são ações físicas", repetiu Grotowski várias vezes. Em seguida, ele fez uma demonstração bem clara sobre a diferença entre atividades físicas e ações físicas. Fez isso usando o seu copo d'água: levantou o copo até a boca e bebeu. Uma atividade – ele disse – banal e desinteressante. E aí ele bebeu água nos observando, atrasando o seu discurso para se dar o tempo de pensar e enquadrar o adversário. A atividade se converteu em uma ação física viva. Agora ela tem um ritmo específico próprio, que nasceu daquilo que ele estava fazendo, o que por sua vez, nasceu das circunstâncias. Se eu lia o seu corpo, entendia a sua intenção: "Será que ele nos colocou – nós, seus adversários – no lugar que queria, ou não?". Ele bebe para se dar tempo de ver, julgar, de criar uma estratégia específica para, depois, passar ao ataque.

[...]

RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 33. (Fragmento).

EVELSON DE FREITAS/FOLHAPRESS

O diretor Jerzy Grotowski participando das comemorações de 50 anos do Sesc, no Cinesesc, em 1996. Cidade de São Paulo.

No texto, o que transforma a atividade de beber um copo d'água em ação física? Qual era a intenção de Grotowski ao beber a água pela segunda vez?

Espera-se que os estudantes percebam que, segundo o texto, o que transforma a atividade de Grotowski em ação física é o fato de que ele inseriu nesse ato uma intencionalidade, em relação às demais pessoas ao redor. No caso, sua intenção e sua ação física, ao beber água pela segunda vez, era convencer os seus interlocutores. Nesse debate, o objetivo é fazer os estudantes perceberem que, segundo a lógica das ações físicas, a atuação se fortalece e ganha vida na medida em que os artistas dão uma intenção para cada ação que realizam, moldando o ritmo e o desenho de seus movimentos conforme agem e reagem às relações que estabelecem em cena. Ao final da discussão, como forma de introduzir as propostas da seção "Você em ação", explique que as ações físicas precisam ser estruturadas de maneira repetível, de modo que possam ser aprimoradas com os ensaios e as apresentações.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos investigar o trabalho com as ações físicas na atuação. Siga as orientações.

1 Primeiro, reflita sobre uma atividade cotidiana.

a) Escolha uma atividade de seu dia a dia em que você costuma utilizar um objeto. Por exemplo, escrever um bilhete com uma caneta.

b) Decomponha essa atividade em etapas: pegar a caneta, retirar a tampa, pousá-la sobre o papel etc. Pense em variações de ritmo e forma, atentando para os detalhes.

c) Converta essas etapas em ações físicas, dando-lhes maior significado e buscando atribuir-lhes intenções. Por exemplo, retire a tampa lentamente enquanto pensa no que vai escrever. Pouse-a sobre o papel de maneira súbita e brusca, como forma de expressar descontentamento etc.

2 Agora que você já experimentou o trabalho com as ações físicas na prática, vamos investigar sua relação com a memória.

a) Escolha uma memória de sua infância e tente reconstruí-la por meio de movimentos. Comece pelas ações físicas, tentando reconstruir em seu corpo os detalhes presentes nessa memória.

b) Componha uma cena, utilizando repetições em suas ações. Assim, você pode detalhar formas, ritmos, intenções e relações no espaço. Ensaie em casa e apresente à turma. Depois, converse com os colegas sobre essa experiência.

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.

MODELO

Para aprofundar e exemplificar o assunto, explique aos estudantes que o princípio da Biomecânica se chama *otkaz*: um princípio formulado com base em elementos gestuais da Ópera de Pequim, o qual estabelece que todo movimento ou ação deve iniciar pela sua direção oposta (por isso o nome, que significa recusa, em russo). Isso se refere tanto aos movimentos físicos (como a flexão dos joelhos para baixo antes de saltar para cima, ou o ato de pegar impulso para trás antes de correr para frente etc.), quanto às situações dramáticas da peça (as peripécias e reviravoltas da peça, o que uma personagem faz antes de um momento importante, por exemplo). Assim, ao exercitar o *otkaz*, o ator desenvolveria tanto a sua capacidade de estilizar visualmente os seus movimentos quanto a de pensar e compor dramaturgicamente o seu papel na trama desenvolvida na peça. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

O corpo é pensamento!

Nesse contexto das inovações no Teatro, o ator, diretor e teatrólogo russo Vsevolod Meyerhold criou um sistema de interpretação conhecido como **Biomecânica Teatral**.

A Biomecânica Teatral é um sistema de treinamento corporal que visa ajudar o ator a compor a plasticidade e o ritmo de suas ações e movimentos, auxiliando-o a pensar a dramaturgia da peça. Na Biomecânica, cada exercício deve conter princípios físicos e dramáticos pelos quais o ator compõe o que o espectador vai assistir. Por exemplo, um de seus princípios se refere à preparação de cada movimento e ação. Pode se referir tanto ao momento de pegar um impulso para baixo antes de pular para cima, quanto ao momento de hesitação de uma personagem antes de cumprir uma tarefa importante, criando expectativa em quem assiste. Ou seja, ao estudar e exercitar princípios como esse, o ator também estaria pensando na dramaturgia da peça como um todo.

Para Meyerhold, os cenários e demais elementos da cena não deveriam se limitar a ambientar realisticamente os lugares onde acontece a peça. Nos seus cenários, vemos escadas, rampas e máquinas que conferem desafios físicos aos atores, ajudando-os a encontrar novas formas plásticas e rítmicas de compor ações e movimentos. Esses elementos do cenário também remetiam ao trabalho nas fábricas, o que demonstra parte do pensamento político e social da Biomecânica. Para compor esse sistema, Meyerhold se baseava também em teorias da Sociologia, como o papel do ritmo para o taylorismo, de modo que a movimentação proposta em muitas de suas encenações refletisse o trabalho dos operários.

FINE ART IMAGES/ALBUM/FOTOARENA – GALERIA TRETYAKOV, MOSCOU, RÚSSIA

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

Maquete do cenário da peça *Le Cocu Magnifique*, dirigida por Vsevolod Meyerhold, 1922. Galeria Tretyakov, Moscou, Rússia.

Plasticidade: relativo às formas visuais, ao desenho e ao movimento.
Taylorismo: teoria de organização do trabalho que visa aumentar a produtividade empregando o menor esforço.

Um rebelde eterno

Vsevolod Emilevitch Meyerhold foi um dos artistas mais importantes no campo da encenação contemporânea. Ele foi discípulo de Stanislávski, mas se rebelou contra o mestre, buscando o próprio modo de pensar e criar teatro. Stanislávski propunha a vivência do ator nas situações da peça, mas a Biomecânica Teatral de Meyerhold se concentrava na composição plástica e rítmica do movimento. Curiosamente, após décadas se opondo um ao outro, dentre todos os seus discípulos, Stanislávsky escolheu justamente Meyerhold para continuar a desenvolver sua pesquisa.

Meyerhold sofria perseguição política por parte do governo soviético. Essa perseguição diminuiu quando Stanislávski nomeou-o herdeiro de sua pesquisa, porém retornou com a morte do mestre em 1938. Em 1939, foi preso e torturado sob a falsa acusação de espionagem, sendo executado no ano seguinte. Ele foi considerado inocente pelo governo anos depois, em 1955.

SOVFOTO/UIG/FOTOARENA

O ator e diretor Vsevolod Meyerhold, 1922. Moscou, Rússia.

Dança-Teatro: narrativa e expressão corporal

Durante o século XX, além do Teatro, a Dança passava por profundas transformações. Normas e técnicas estabelecidas nos séculos anteriores – como a coluna ereta, as posturas base, o predomínio de pés e pernas do balé clássico – passaram a ser questionadas. Os coreógrafos buscavam novas temáticas, desenvolviam novos processos de criação, além de experimentarem diferentes cenários e figurinos. A capacidade criativa dos dançarinos passou a ser valorizada e os momentos de experimentação durante o ensaio se tornaram cada vez mais frequentes.

Novas concepções de corpo também começaram a surgir desses processos. Em 1975, por exemplo, a alemã Pina Bausch (1940-2009) criou uma coreografia sobre o balé *A Sagração da Primavera*, composto pelo russo Igor Stravinsky (1882-1971). Observe uma cena da remontagem dessa coreografia, realizada 20 anos depois de sua criação.

Muitos trabalhos de Pina levantam questões sobre dominação e violência contra a mulher. O tema deste espetáculo, por exemplo, é uma lenda russa que trata do sacrifício de mulheres em rituais na chegada da primavera.

ANNE-CHRISTINE POUJOULAT/AFP/GETTY IMAGES

Pina também trabalhava com elementos da natureza para dar novas qualidades aos movimentos dos dançarinos. Neste espetáculo, o chão é coberto por terra vermelha.

Em seus espetáculos, os movimentos coreografados se misturam a gestualidades e ações cotidianas.

A Sagração da Primavera, apresentação coreografada por Pina Bausch, 1995. Avignon, França.

Ouça na faixa 18 da Coletânea de áudios um trecho de *A Sagração da Primavera*, de Igor Stravinsky, considerada uma das obras eruditas mais revolucionárias do século XX.

O Teatro e a Dança sempre foram duas artes muito próximas, e a relação entre ambas é antiga. Uma das consequências das novas experimentações do século XX foi uma reaproximação entre essas linguagens. É com base nesse contexto que, na década de 1920, surgiu a Dança-Teatro, gênero no qual Pina Bausch é considerada a maior expoente.

O gênero é caracterizado por misturar várias técnicas e tradições das duas linguagens (inclusive as do balé clássico que eram criticadas no começo do século XX) para dramatizar temas relacionados à contemporaneidade. No caso de Pina Bausch, isso era levado ao extremo. Em suas coreografias, ela se apropriava de gestos cotidianos para poder revelar tanto a subjetividade como a artificialidade e as opressões por trás deles. Para isso, uma das características mais marcantes de suas obras foi a **repetição**, com movimentos e ações sendo replicados incessantemente em ritmos e formas diversos de modo a gerar diferentes significados.

Proponha um debate com os estudantes incentivando-os a elencar exemplos de elementos em comum entre Teatro e Dança como: a presença do corpo do artista como suporte de criação, o ritmo dos movimentos, o trabalho com o espaço cênico etc. Nesse debate, incentive-os também a elencar exemplos desses aspectos dentro de suas vivências com as culturas juvenis, como em videoclipes, filmes, *videogames* que utilizem recursos de captura de movimento, entre outras possibilidades em que seja possível identificar uma intersecção entre as linguagens da Dança e da atuação. Em seguida, proceda à leitura da imagem orientando os estudantes a identificarem nela os elementos elencados. 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.

BETTINA STRENSKE/IMAGEBROKER/FOTOARENA

Assim como outros artistas que vimos neste capítulo, Pina também utilizava a subjetividade e a memória em suas composições. Um de seus métodos mais conhecidos era o de fazer perguntas pessoais aos dançarinos e solicitar a resposta por meio do movimento. Dessas experimentações, surgiam temáticas, passos e cenas inteiras que posteriormente eram incorporadas na coreografia.

Ifigênia em Táuris, apresentação coreografada por Pina Bausch, 2010. Londres, Inglaterra.

Para auxiliar os estudantes a entenderem o papel dos elementos da Dança aqui desenvolvidos, além das atividades propostas no decorrer deste capítulo, apresente também a eles alguns vídeos de espetáculos. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Elementos da Dança

Muitas das renovações na Dança foram possíveis devido ao estudo e aprofundamento de alguns de seus elementos constitutivos. Vamos analisar dois desses aspectos: o espaço e o tempo.

A Dança é formada por movimentos que são organizados dentro de uma ação rítmica. Nesse sentido, a Dança pode variar entre os movimentos a seguir.

Acelerado: movimentos rápidos.

Desacelerado: movimentos com frequência rítmica baixa ou lenta.

Moderado: movimentos que se revezam entre rápidos e lentos.

Assim, a Dança se caracteriza pelo modo com que o movimento se organiza no tempo. Ou seja, pela velocidade e duração do movimento corporal.

Na Dança, as manifestações corporais ocorrem em determinado espaço. Nele, o corpo assume diferentes ações de movimentos.

Direção: para a frente, para trás, para a direita e para a esquerda.

Extensão: entre perto e longe.

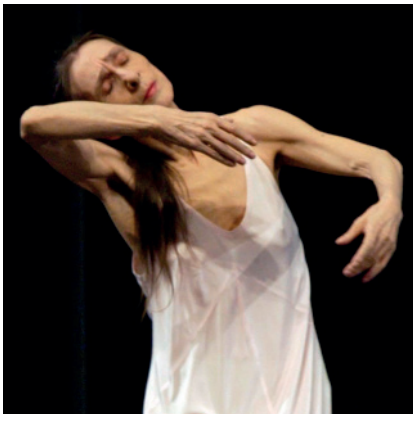
Dimensão: pequenos e grandes.

Níveis: entre os níveis baixo, médio e alto.

Por meio dessas variações, os dançarinos podem alcançar os mais diversos padrões de movimento e composição.

Sobre a autora

Pina Bausch foi uma das maiores coreógrafas da Dança contemporânea. Ela cresceu na Alemanha, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Suas lembranças dessa época difícil estão presentes em muitos de seus trabalhos. Ela estudou na escola Folkwang, na cidade alemã de Essen, onde foi aceita como estudante de Kurt Jooss (1901-1979), que foi um dos primeiros coreógrafos a criar em Dança-Teatro. Nessa escola, Pina se apropriou de muitas experimentações feitas no início do século XX, que ela aperfeiçoaria ao máximo em seu trabalho a partir da década de 1970.



DPA/ALBUM/FOTOARENA

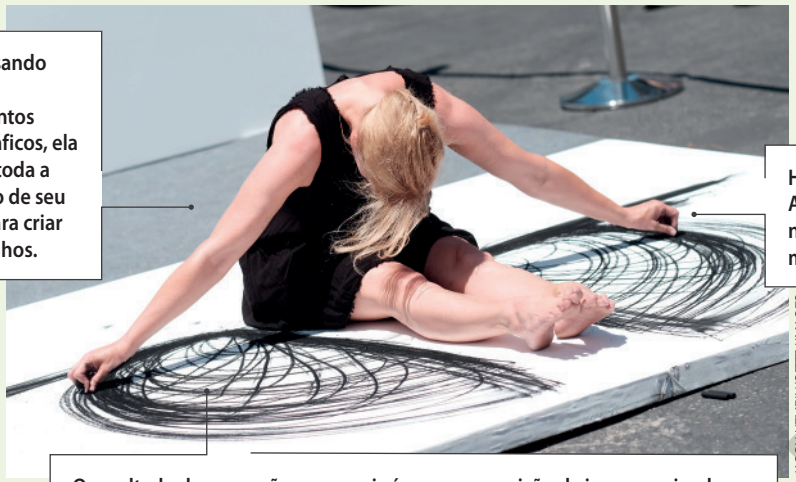
Pina Bausch ensaiando para a peça *Café Müller*, 2003. Bochum, Alemanha.

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

Você em ação

Não escreva no livro.

Conheça o trabalho da artista Heather Hansen (1970-), analisando a imagem abaixo.



Improvisando diversos movimentos coreográficos, ela explora toda a extensão de seu corpo para criar os desenhos.

Heather alia Dança e Artes visuais, desenhando no papel por meio de movimentos corporais.

Apresentação da artista Heather Hansen, 2016. Los Angeles, Estados Unidos.

JASON KEMPIN/GETTY IMAGES

O resultado de suas ações corporais é uma composição de imagens circulares, orgânicas e simétricas, nas quais podemos ver o percurso de seu movimento.

Nessa obra, um dos elementos explorados pela artista é a ***kinesfera***. Esse conceito se refere a uma esfera imaginária que delimita o espaço que o corpo de cada um consegue alcançar por meio do movimento.

Vamos descobrir quais são os desenhos escondidos em sua *kinesfera*? Para isso, inspire-se em Heather Hansen e explore o corpo captando cada movimento com um giz de cera.

Materiais

- Papel *kraft*
- Giz de cera
- Fita adesiva

Fixe o papel *kraft* no solo com a fita adesiva. Segurando o giz com suas mãos ou pés, espreguice, experimentando diferentes movimentos enquanto faz desenhos no papel.

Teste outras possibilidades de movimento e diferentes formas de se apoiar no chão. Deixe que os desenhos sejam consequência de seus movimentos.

Por último, deite-se sobre seu desenho e peça a um colega que trace sua silhueta sobre ele. Comparando sua silhueta com os desenhos, observe a extensão e a diversidade de movimentos que seu corpo pôde alcançar!

ILUSTRAÇÕES: ADRIEL CONTIERI

Ao final, exponham seus trabalhos, combinando coletivamente como organizar suas produções. Apreciem os trabalhos dos colegas e debatam sobre a experiência. O que cada desenho pode revelar sobre cada um?

Esta atividade demanda um espaço amplo e arejado. Tendo em vista a média de altura dos estudantes nessa faixa etária, o ideal é que fiquem a cerca de dois metros de distância uns dos outros para evitar que se choquem. Por isso, se possível, realize-a no pátio ou na quadra da escola. Caso contrário, organize a sala, orientando os estudantes a afastarem as carteiras e se alternarem em quantidade na realização da atividade. Nesse caso, enquanto parte deles realiza a atividade, os demais devem anotar em seus cadernos o que percebem por meio da estratégia *Quick writing* – descrita na seção "Metodologias Ativas" do **Suplemento para o professor** – para um debate após a atividade.

Na aula anterior a esta atividade, oriente os estudantes a trazerem para a escola uma muda de roupas mais velhas, uma vez que, trabalhando com giz de cera, eles se sujarão no decorrer do exercício.

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

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

O grito, de Marcos Abranches

Você já reparou que existe uma grande diversidade de corpos, cada qual com suas características? Isso significa também que podemos construir diferentes tipos de manifestações artísticas utilizando gestos e caracterização, por exemplo. Muitas pessoas também se valem da Arte para se afirmar, utilizando esse campo como lugar de construção identitária.

Vamos analisar agora a obra de um artista que inovou ao superar muitas barreiras para conseguir se expressar por meio da Arte. Observe a imagem.

GAL OPPIDO

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

Marcos Abranches durante apresentação da peça *O grito*, 2019. Cidade de São Paulo.

É possível em um só trabalho misturar elementos das Artes visuais, Dança e Teatro? É possível encenar uma pintura? Os bailarinos Marcos Abranches (1977-) e Ale Bono Vox (1995-) demonstram que sim, pois a Arte contemporânea possibilita a mistura de todas essas linguagens. A dupla de dançarinos é de São Paulo. Ambos têm deficiências físicas e exploram por meio da Dança os limites de seu corpo.

A peça *O grito* faz referência a uma pintura de mesmo nome do pintor norueguês Edvard Munch (1863-1944), feita em 1893, que ficou conhecida por representar, de modo pungente, a angústia e o sofrimento humanos. Abranches fez uma releitura coreográfica dessa pintura e, em sua obra, faz referências pessoais à sua deficiência, abordando a indiferença, a violência e, por outro lado, as demonstrações de afeto. Em suas obras, Abranches parte da própria experiência para abordar momentos sufocantes, constrangedores e angustiantes.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Qual é a reação de seu corpo quando você se sente sufocado ou constrangido?**
2. **O que lhe aflige ou lhe causa angústia? Como você expressaria isso por meio do movimento?**

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a se verem nessa situação, buscando relembrar e descrever o que sentiram quando estiveram em situações como as abordadas. Tendo em vista o tema deste capítulo, o objetivo do questionamento é levá-los a refletir sobre as reações de seus corpos ao sentirem emoções como essas, de modo a perceber a relação entre essas emoções e sua fisicalidade.
2. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a pensarem em ações corporais que possam remeter a esses sentimentos. Nesse debate, retome a dramatização através da Dança, assunto visto anteriormente com o trabalho de Pina Bausch, de modo que os estudantes possam refletir sobre de que maneira poderiam trabalhar esses sentimentos por meio das Artes da cena.

Consulte mais orientações no Suplemento para o professor.

Leitura da imagem

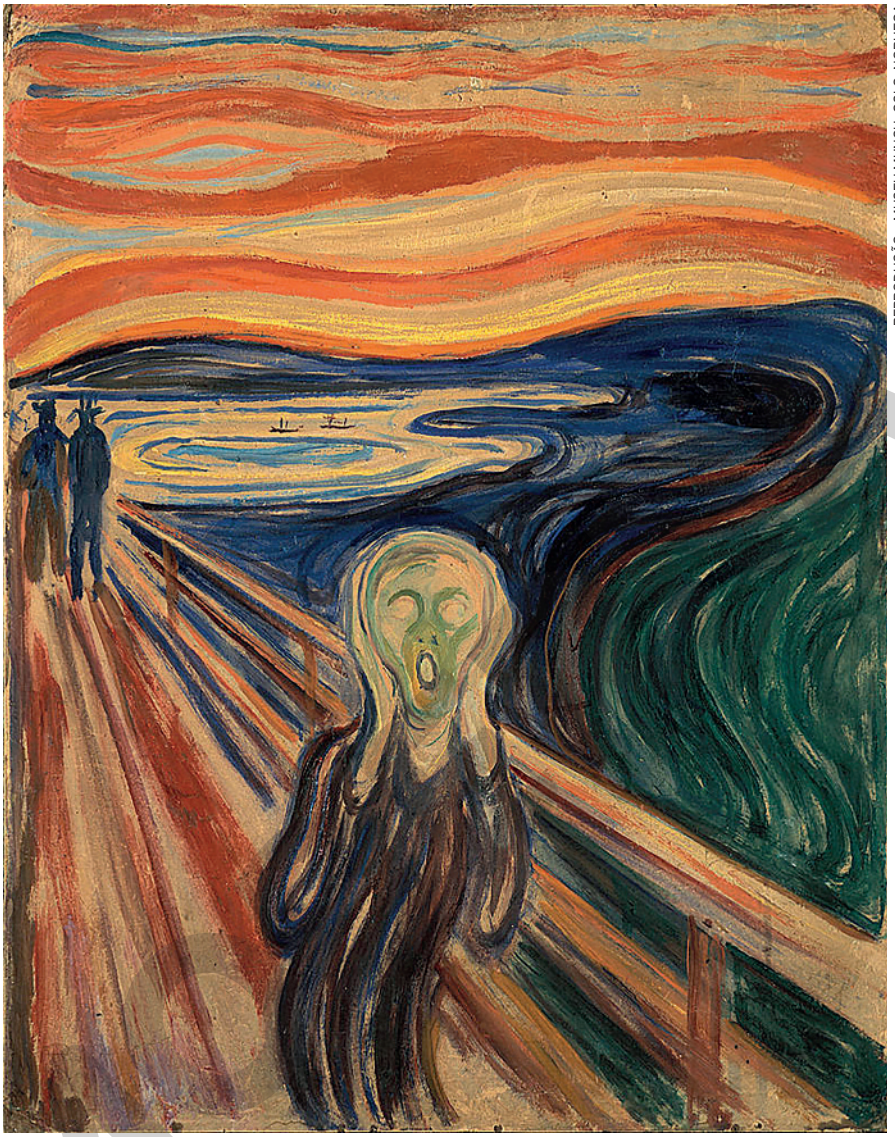
Não escreva no livro.

Como você viu, a coreografia de Abranches utiliza elementos da tela *O grito*, de Edvard Munch. Essa pintura foi uma importante referência na formação do Expressionismo, um movimento artístico que surgiu na Europa, no início do século XX, que valorizava a expressão das emoções, empregando recursos como a distorção de figuras. Observe a pintura ao lado.

Para explorarmos o conteúdo da pintura, devemos atentar para os vários elementos e detalhes que a compõem.

Vamos começar pela personagem principal. Observe-a. Preste atenção no gesto e no movimento de seu corpo. A intenção de Munch era tratar a angústia e o desespero. Perceba que a personagem está de frente para o observador. Ou seja, seu grito e sua angústia são dirigidos diretamente para nós, os espectadores.

Mas a narrativa do artista não se limita ao gestual da personagem. Por exemplo, observe o fundo da composição. Perceba como o fundo da tela complementa a sensação de dor com linhas onduladas e cores que convergem para a personagem, sufocando-a. Com esses recursos, o artista manifesta a dor e a angústia, convidando-nos a vivenciá-las por meio da obra. Edvard Munch pintou outras versões dessa tela; essa primeira versão é de 1893.



REPRODUÇÃO – MUSEU MUNCH, OSLO, NORUEGA

O grito, de Edvard Munch, 1893. Óleo sobre tela, 91 × 73,5 cm. Museu Munch, Oslo, Noruega.

Nas obras expressionistas, assim como essa de Munch, a prioridade não é representar fielmente a realidade, mas sim estilizar elementos, como cores, formas, gestos e texturas, para salientar os sentimentos que o artista deseja expressar.

1. **Você já conhecia essa obra? Quais são os significados e sensações que ela desperta em você?**
2. **Quais são os gestos da personagem?**
3. **Como eles se relacionam com o ambiente?**
4. **Interprete as cores da tela, relacionando cada uma delas a um sentimento específico. O que você consegue concluir com essa experiência?**
5. **Com base no que você estudou, é possível estabelecer relações entre o espetáculo de Marcos Abranches e a pintura de Munch? Quais?**

Consulte as 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.

Caracterização, iluminação e cenografia

De maneira geral, nas Artes da cena, o corpo do artista dialoga com vários elementos desenvolvidos por outros profissionais. Elementos de caracterização, criados por figurinistas e maquiadores, contribuem para a composição das personagens. Efeitos de iluminação dão movimento à peça, além de, com os cenários, criar ambientes e atmosferas que ajudam a delimitar o espaço de ação do espetáculo. Os dançarinos e atores precisam estar atentos para se relacionar com tudo isso.

Vamos nos aprofundar nesse tema, voltando a analisar *O grito*, de Marcos Abranches. Os cenários escuros com a luz focada nos dançarinos reforçam a carga dramática da coreografia. Para compor o espaço e a caracterização, Abranches buscou referências no cinema expressionista. Observe as imagens.

GAL OPPIDO

Cena da peça *O grito*, de Marcos Abranches, 2019. Cidade de São Paulo.

Cartaz do filme *O Gabinete do Dr. Caligari*. Direção de Robert Wiene, 1920. Alemanha.

REPRODUÇÃO

Descreva o espaço e a caracterização dessa peça. Quais são as sensações que esses elementos causam em você?

Resposta pessoal. Esse questionamento deve considerar em primeiro lugar a fruição dos estudantes, partindo de suas sensações ao entrar em contato com a proposta do artista, para depois analisarem como esses sentimentos são despertados pelos vários elementos que compõem a obra. Durante o debate, se julgar necessário, retome as temáticas de angústia levantadas pelo artista e as intertextualidades entre essa obra e *O grito* de Munch. Se possível, apresente trechos de filmes do cinema expressionista aos estudantes – como O *Gabinete do Dr. Caligari*, *Metrópolis*, *Nosferatu*, entre outros – para que, junto à tela de Munch, possam perceber as influências desse movimento na obra de Abranches. Verifique se a classificação indicativa dos filmes se enquadra na idade dos estudantes.
Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

A arte expressionista

O Expressionismo foi um movimento artístico europeu do início do século XX. Suas primeiras manifestações foram na pintura, mas esse movimento se estendeu para as demais linguagens, entre elas o Cinema, o Teatro e a Música.

As obras expressionistas apresentam um forte caráter subjetivo, manifestando sentimentos humanos. Uma característica desse movimento são suas temáticas, que abordam miséria, ansiedade, solidão e outros dramas humanos.

O Expressionismo nasceu em um contexto de contradição, marcado pelas comodidades proporcionadas pelos avanços tecnológicos, mas também pela grande desigualdade social. Além disso, no início do século XX, as tensões políticas cresciam, principalmente por causa dos impactos provocados pela Primeira Guerra Mundial. Era uma época de incertezas, em que os artistas passaram a manifestar angústias e sentimentos em suas obras.

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

O corpo, a identidade e a expressão

GAL OPPIDO

Marcos Abranches durante apresentação da peça *O grito*, 2019. Cidade de São Paulo.

Vimos com Stanislávski que o corpo é um caminho para trabalhar sobre si mesmo. Com Meyerhold, entendemos que o corpo nos possibilita pensar criticamente sobre o mundo. Com Pina Bausch, vimos a capacidade de dramatizar o cotidiano por meio do movimento para poder revelar memórias, sutilezas e também opressões escondidas por trás dele.

Nesses debates, buscamos uma abordagem que compreende o corpo em todas as suas potencialidades, desconstruindo noções idealizadas. Sob esse ponto de vista, o corpo é entendido pelas diferentes capacidades, particularidades e fragilidades. Nesse contexto, questionamos: há um limite para a expressão artística?

Bem, o dançarino Marcos Abranches nos indica que não. No caso dele e no de muitos outros artistas com semelhantes condições, não há limite físico para a criação. Nesses casos, a Arte é um modo de superação e de quebra de barreiras. Leia a seguir um depoimento do artista.

[...]

Quando eu comecei a dançar, trabalhar, sair de casa, eu mudei de pessoa. Eu comecei a enxergar o mundo de uma outra forma, da forma da arte, do amor, da paixão, do contato... e quebrar todas as barreiras do preconceito. Isso me deu uma grande força de mudança.

[...]

PASSARELLI, Patrícia. "Se eu não tivesse a minha deficiência, eu não seria artista". *Livro-reportagem em revista*. Ed. 5, 2017. (Fragmento).

A obra de Marcos Abranches representa um novo universo de criação no Brasil. Diariamente, os artistas que apresentam algum tipo de deficiência lutam para conquistar seu espaço e o direito a praticar sua arte. Abranches convive desde seu nascimento com a paralisia cerebral, em decorrência de parto prematuro. Espasmos e dificuldades motoras não são impedimentos para ele, mas elementos com os quais ele compõe suas criações coreográficas e expressa sua identidade. Você lembra que discutimos sobre o universo subjetivo dos artistas? Então, Abranches nos apresenta seu universo subjetivo, tal como afirma no depoimento acima.

Inicialmente, retome os conteúdos e artistas já estudados neste capítulo, de modo a salientar as potencialidades do corpo de expressar e formular questões de ordem sensível, afetiva, social, política, filosófica, entre outras. Com base nisso, passe a discorrer sobre a capacidade de o corpo expressar questões relacionadas à identidade, tomando como exemplo o trabalho de Marcos Abranches e o modo como ele se apropria das particularidades das próprias limitações para compor suas coreografias.

Ao abordar essa fala de Abranches, promova um debate sobre o modo como as linguagens podem possibilitar meios de socialização, cuidado de si e transformação de modos de vida.
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

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Pessoas com deficiência e a Arte

Ter algum tipo de deficiência física ou intelectual não impede as pessoas de se expressarem, porém faz com que uma parcela da população tenha de lutar diariamente por sua inserção social. Historicamente, pessoas com deficiência são discriminadas e separadas do convívio social. Suas subjetividades são ignoradas, e elas são tratadas de acordo com a patologia ou a disfunção que lhes atinge.

Observe a imagem.

GAL OPPIDO

Corpo sobre tela, de Marcos Abranches. Apresentação realizada na Mostra Latino-Americana de Dança, 2018. Cidade de São Paulo.

O que são pessoas com deficiência? O que você sabe sobre elas?

Após a análise do trabalho de Abranches, conseguimos entender o quanto sua proposta é inovadora e, ao mesmo tempo, integradora. Ao criar e executar coreografias extremamente expressivas, ele manifesta sua subjetividade e se faz singular. O artista nos ajuda a perceber as potencialidades existentes na diversidade, que podem ser exploradas em diversas linguagens artísticas. As pessoas com deficiência devem ser respeitadas em suas escolhas, tendo o direito de se inserir em qualquer atividade em que se sintam realizadas.

Ao conduzir o debate proposto por esse questionamento, oriente os estudantes a problematizar primeiro o que podemos classificar como deficiência para o convívio diário. Com base em suas respostas, questione-os sobre quais possíveis maneiras existem para auxiliar as pessoas com deficiência a se sentirem inseridas integralmente em nossa sociedade. Como forma de aprofundar o debate, retome o trabalho de Abranches, debatendo a relevância desse artista para a ampliação de nossa consciência sobre o tema.

De olho no filme

Muitos corpos, muitas formas de se expressar

Em *Meu pé esquerdo* (direção de Jim Sheridan, Inglaterra/Irlanda, 1989, 103 min), vemos a história verídica de Christy Brown que, após sofrer uma paralisia cerebral, perdeu os movimentos de seu corpo, exceto os de seu pé esquerdo. Porém, mesmo enfrentando essas dificuldades, ela buscou se expressar por meio da Pintura e da Literatura.

REPRODUÇÃO

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.

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.**

Você em ação

Não escreva no livro.

Ao longo deste capítulo, estudamos formas de narrativas artísticas; entre elas, Pina Bausch e a dramatização pela Dança, e a apropriação da obra *O grito* realizada pelo dançarino Marcos Abranches. Assim, aprendemos que, em Arte, podemos cruzar as linguagens, e que o corpo é o suporte e o instrumento para nos expressarmos.

Agora, é sua vez de criar uma apresentação teatral! Para isso, siga as instruções.

1 Em grupos, escolham uma pintura de um artista de seu interesse e pesquisem sobre ela.

2 Feita a pesquisa e utilizando a obra que vocês escolheram como referência, criem um pequeno roteiro que conte uma história em primeira pessoa. Busquem relacionar a expressão corporal com os elementos representados no quadro.

Após pesquisarem a imagem e dados sobre a proposta da pintura, organizem os materiais de que precisarão para cenografia e figurino.

Componham o cenário. Organizem o espaço conforme projetaram no roteiro. Lembrem-se de que o roteiro tem de ser claro para que a montagem da cena ocorra como planejado.

Quanto à encenação, ensaiem gestos, movimentos e ações antes da apresentação.

Conduzam o trabalho em equipe, escolhendo alguém para coordenar a expressão corporal do colega que estará encenando, orientando-o a explorar cada gesto de maneira expressiva. Analisem a gestualidade das várias partes do corpo, ressaltando a dramaticidade da cena, por exemplo.

ILUSTRAÇÕES: ADRIEL CONTIERI

3 É hora de apresentar! Organizem com o professor a divulgação da peça para que outras turmas da escola possam assistir a ela. Por fim, debatam sobre como foi a experiência.

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

MODELO

Consulte orientações 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 Educação Física.
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 O corpo e a ginástica

Objetivos

1. Verificar a importância dos exercícios físicos para a manutenção da saúde.
2. Analisar o conceito de ginástica com base em práticas que envolvem essa modalidade.
3. Realizar exercícios físicos para avaliar o próprio condicionamento.

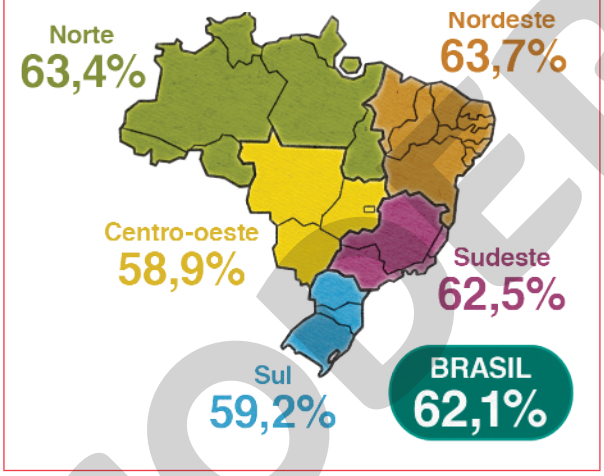
Você leva um estilo de vida saudável? Há muito tempo diversos pesquisadores investigam os elementos que contribuem para que as pessoas tenham uma vida saudável. No século XXI, esse tema exige ainda mais nossa atenção, pois muitos índices apontam o aumento de doenças vinculadas ao sedentarismo, por exemplo. Alguns especialistas consideram que existem três fatores importantes para se ter uma vida saudável: **alimentação adequada**, **lazer** e **atividades físicas**.

Você pratica os três fatores citados? Quais dessas práticas você considera mais importante para a manutenção de uma vida saudável? Converse com os colegas sobre o tema, relacionando-o com seu dia a dia.

Resposta pessoal. Esse questionamento tem o objetivo de desenvolver com os estudantes reflexões introdutórias sobre os sentidos e significados construídos em torno das práticas corporais vivenciadas por eles. Auxilie-os na condução da conversa, comentando que cada sociedade costuma atribuir significados diversos às diferentes práticas corporais, como a ginástica, os esportes ou atividades de lazer, e, atualmente, já estão comprovados os benefícios da prática de exercícios físicos para a manutenção da saúde.

Observe a seguir a porcentagem de pessoas que não praticam atividades físicas regularmente (dados de 2015), por região e no contexto nacional.

Sedentarismo no Brasil



RIVALDO BARBOZA

Fonte: *Práticas de esporte e atividade física*: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

No Brasil, entre os 28,1 milhões de praticantes de exercícios, algumas atividades se destacam. Observe a tabela.

Tipos de atividades que se destacam entre os praticantes de exercícios no Brasil

Atividade	Porcentagem
Caminhada	49,1%
Exercícios *fitness* ou de academia	16,8%
Musculação	7,2%

Fonte: *Práticas de esporte e atividade física*: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Observe o mapa acima. Qual é a situação da região onde você vive? O que isso indica?
2. Esses dados estão de acordo com a realidade de sua comunidade ou de sua família? Converse com os colegas sobre o tema.

1. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a verificarem no mapa a situação da região onde vivem. É importante que eles percebam que esses índices são muito preocupantes, pois mostram que grande parte da população não pratica exercícios físicos e que isso pode trazer problemas de saúde ou interferir negativamente em sua qualidade de vida.
2. Resposta pessoal. É importante que os estudantes estabeleçam relações com a realidade da comunidade onde vivem e com os hábitos familiares. Assim, eles poderão analisar com maior profundidade a presença de diferentes práticas corporais na sociedade.

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

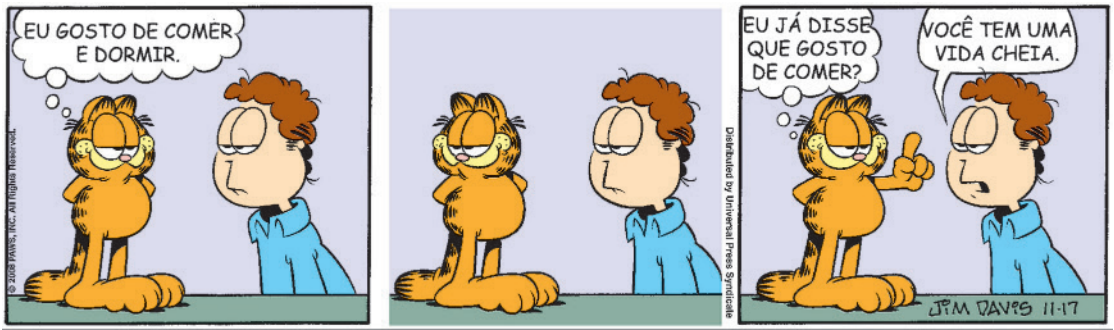
O sedentarismo e o ativismo

Comente com a turma que Garfield é uma personagem criada por Jim Davis, publicada pela primeira vez em 1978. Ele odeia segundas-feiras, geralmente está de mau humor, é extremamente irônico e sarcástico e implica muito com Odie, um cão de personalidade oposta à dele que divide a casa com ele e o dono, Jon.

Temas contemporâneos transversais: Saúde

A tira a seguir é de Garfield, um gato comilão e sedentário. Leia-a.

Garfield — Jim Davis



GARFIELD, JIM DAVIS © 2008 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Quais características do sedentarismo podemos identificar na tira? No último quadrinho, Jon faz uma consideração sobre a vida de Garfiled. O que a fala do Jon e sua expressão facial e corporal revelam? Quais são as consequências mais comuns em pessoas que têm comportamento semelhante ao de Garfield?

Espera-se que os estudantes analisem a tira, identificando a escolha da personagem que seguiu o padrão de sedentarismo ao definir suas ações: comer e dormir, sem praticar exercícios físicos. Sobre o fato de a personagem ser um gato, espera-se que os estudantes comentem que, embora os gatos sejam ativos, é consensual que eles dormem muito, especialmente durante o dia, e são mais preguiçosos. Dessa maneira, o comportamento da personagem reforça ainda mais essa ideia. Já a fala de Jon, no último quadrinho, embora pareça ser positiva, mostra-se irônica ao avaliarmos também sua expressão facial e corporal. Dessa maneira, Jon apenas reforça nosso entendimento de que Garfield é preguiçoso e não faz nada além de comer e dormir. Por fim, leve os estudantes a perceberem que pessoas sedentárias podem desenvolver obesidade e doenças crônicas, como hipertensão arterial e diabetes.

Ao refletir sobre o bem-estar e as escolhas para uma vida saudável, podemos apontar dois comportamentos que são considerados extremos: o sedentarismo e o ativismo. Vamos compreender as características de cada um deles?

O **sedentarismo** acontece quando a pessoa, pelos mais diversos motivos, realiza poucas atividades físicas. O sedentário não pratica esportes e evita atividades que gastem energia, como ir a pé da escola para casa, por exemplo. Geralmente, dizemos que uma pessoa é sedentária quando suas atividades físicas não excedem 150 minutos semanais, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Esse problema não está relacionado apenas a escolhas individuais, mas também a barreiras sociais. Quando pensamos na sociedade brasileira como um todo, verificamos que grande parte da população enfrenta dificuldades para adotar hábitos mais saudáveis. Entre essas dificuldades podemos citar: a falta de acesso a informações sobre o assunto, a não disponibilidade de tempo, além da ausência de condições materiais necessárias para a adoção do pretendido estilo de vida saudável. Essa ausência de tempo e acesso, gera um tipo de comportamento sedentário, que vimos no mapa da página **98**.

Inúmeras pesquisas vinculam diretamente a prática de atividades físicas à saúde e ao bem-estar, principalmente em casos de jovens e idosos. Nos últimos anos, com o aumento das jornadas de trabalho, associado ao ritmo de vida acelerado de grande parte população brasileira, o sedentarismo está se tornando um problema de saúde pública, com um crescente número de pessoas que se enquadram nesse perfil, e está ligado a obesidade e doenças crônicas, como hipertensão arterial, alto índice de colesterol LDL (também conhecido como colesterol ruim), diabetes, entre outras.

Já o **ativismo** é caracterizado pelo envolvimento exagerado de um indivíduo com as atividades físicas. Esse exagero é representado tanto pelo tempo que a pessoa fica praticando essas atividades quanto pelo número e a intensidade delas. Esse comportamento pode causar muitos danos à saúde, como lesões nos músculos e nas articulações.

Após analisar esses dois comportamentos, podemos concluir que o ideal é ter equilíbrio: manter hábitos de atividades físicas regulares e controladas, sem exageros e, se possível, com acompanhamento de um profissional de Educação Física.

Você se identifica com algum dos comportamentos apresentados (sedentarismo ou ativismo)? Em caso positivo, o que você poderia fazer para mudar esse comportamento?

Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é provocar nos estudantes reflexões sobre o próprio estilo de vida, auxiliando-os a pensar sobre suas escolhas.

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

Ginástica para uma vida saudável

A palavra ginástica vem do grego ***gymnastike*** e pode ser compreendida como o ato de exercitar o corpo com o objetivo de fortificá-lo. Existe uma grande variedade de tipos de ginástica na atualidade. Vamos conhecer alguns exemplos a seguir.

Práticas de ginástica	Modalidades	Descrição de objetivos
De condicionamento físico	Localizada, aeróbica, musculação, *step* etc.	Tem foco no condicionamento físico e em sua manutenção.
De competição	Artística, rítmica, acrobática, trampolim acrobático, *tumbling* etc.	É voltada para provas e torneios, com modalidades específicas.
Fisioterápica	Reeducação de postura corporal, cinesioterapia, *isostretching* etc.	São exercícios próprios para tratamento e prevenção de doenças e problemas posturais.
De conscientização corporal	Antiginástica, eutonia, *feldenkrais*, bioenergética, laboral etc.	Apresenta conceitos mais recentes, concebidos a partir da década de 1970. Busca uma melhor percepção corporal por meio de exercícios considerados leves e suaves.
De demonstração	Ginástica geral	Engloba qualquer modalidade com objetivos demonstrativos. Seus objetivos estão vinculados à interação social e ao desenvolvimento integral do corpo, sendo considerada uma prática não competitiva.

Origens da ginástica

Originalmente, a ginástica surgiu como elemento da cultura clássica a partir dos gregos da Antiguidade. Ela estava ligada ao ideal do corpo perfeito e em alguns momentos servia também como instrumento de treinamento para guerras.

As práticas de ginástica foram sistematizadas ao longo do século XIX, na Europa, por meio do pensamento científico. Nessa época, a questão do corpo acompanhava o processo de modernização pelo qual a sociedade passava. Corpos atléticos, saudáveis e viris começaram a ser mais valorizados, pois refletiam o ideal de progresso que era disseminado no período.

Desse modo, exercícios físicos sistematizados e controlados passaram a ser aceitos tanto pela sociedade civil quanto pela sociedade científica. Esses exercícios passaram então a compor práticas corporais amparadas no pensamento científico, distinguindo-se, assim, daquelas originadas no universo popular.

Nesse período, os estudos da Anatomia e da Fisiologia formaram a base que serviu para estruturar o conhecimento sobre a ginástica, gerando aquilo que poderia se chamar de "teoria geral da ginástica". Renomados cientistas do período se debruçavam sobre o estudo dos gestos e a sua aplicabilidade funcional, inclusive para o trabalho.

Desse modo, os estudos sobre a ginástica realizados ao longo do século XIX serviram para aprofundar a compreensão das práticas corporais, com o objetivo de experimentar, comparar, generalizar e controlar as ações humanas, tanto as individuais quanto as coletivas.

BOB THOMAS/POPPERFOTO/GETTY IMAGES

Atleta alemão Alfred Flatow treinando a modalidade de barras paralelas, 1896. Estádio Panatenaico, Atenas, Grécia.

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

MODERNA

A ginástica como treinamento e como esporte

Na ginástica, vivenciamos experiências que ampliam nosso controle e desenvoltura corporais, que podem trazer benefícios para o modo como realizamos as atividades diárias e também para a prática de diferentes esportes. Quando fazemos um treino de força, por exemplo, os músculos se desenvolvem e podem contribuir para melhorar a manutenção e sustentação da nossa postura.

Uma das concepções de ginástica está vinculada às práticas sistêmicas e controladas do exercício físico, como forma de **treinamento** e de desenvolvimento de capacidades corporais.

Nesse tipo de ginástica, não há necessariamente o envolvimento de pessoas em torneios ou competições. São práticas mais livres, vinculadas ao cuidado com o corpo e com a manutenção da saúde por meio de exercícios metódicos. Alguns exemplos de atividades físicas que podem entrar nessa categoria são: atividades com peso (conhecidas popularmente como musculação nas academias), prática de corridas em parques e pistas de treinos e aulas de ginástica ou de dança.

THIS IS ME/SHUTTERSTOCK

Mulher praticando exercício físico em aparelho com o auxílio de uma instrutora.

A ginástica também pode ser praticada com objetivos competitivos, vinculada ao **esporte** institucionalizado. Nesse tipo de ginástica, há diversas modalidades, como acrobática, aeróbica, artística, rítmica e de trampolim. Cada uma dessas modalidades de competição tem regras e critérios técnicos que são estabelecidos internacionalmente pela Federação Internacional de Ginástica (FIG).

Na imagem ao lado, por exemplo, vemos a atleta brasileira Jade Barbosa (1991-) sobre a trave de equilíbrio. Nessa modalidade da Ginástica Artística Feminina, existem regras que definem a pontuação a partir do movimento em relação à trave. Algumas delas são:

- A avaliação do exercício começa com a impulsão no trampolim que o atleta usa para subir na trave, e finaliza com sua saída até os colchões ao redor equipamento.
- A duração do exercício na trave de equilíbrio não poder ser menor de 1 minuto e 10 segundos, nem maior que 1 minuto e trinta segundos.
- Durante o exercício devem ser criados pontos altos e dinâmicos com elementos acrobáticos e ginásticos de diferentes grupos, variações no ritmo dos movimentos, mudança do trabalho próximo e afastado da trave.

A.RICARDO/SHUTTERSTOCK

A atleta carioca Jade Barbosa competindo nos Jogos Olímpicos, 2016. Cidade do Rio de Janeiro.

De olho no filme

Quebrando as barreiras do esporte

O filme *Vitórias de uma vida* (direção de Gregg Champion, Estados Unidos, 2014, 105 min) apresenta a trajetória de superação da atleta afrodescendente Gabby Douglas. Aos 16 anos de idade, ela foi a primeira ginasta negra a receber medalha de ouro na modalidade individual geral, nos Jogos Olímpicos de Londres, em 2012. Alternando cenas de ficção com algumas reais, o filme traz também um depoimento da ginasta.

Sugerimos que você assista ao filme com antecedência para que possa planejar intervenções pontuais necessárias, a fim de esclarecer algum aspecto relevante, e tirar eventuais dúvidas dos estudantes que decidirem ver o filme em casa.

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 aptidão física

Vimos que a ginástica é uma boa opção para melhorarmos e mantermos nossa saúde. Por meio dela, podemos praticar exercícios de modo sistematizado, o que também aumenta nossa consciência corporal.

Nesse sentido, a ginástica pode ser relacionada ao conceito de aptidão física. Você já ouviu falar nesse termo? Aptidão física é a capacidade de lidar com diferentes situações envolvendo a vida cotidiana, evitando a fadiga e problemas físico-motores. Além disso, ter aptidão física contribui para uma vida saudável.

Vamos analisar a seguir alguns componentes da aptidão física.

Componente	Definição	Exemplo de exercício de ginástica
Força/Resistência Muscular	A força é a tensão muscular efetuada contra determinada resistência. A manutenção dessa força muscular em um tempo máximo constitui a resistência muscular.	JACOB LUND/SHUTTERSTOCK Jovem em exercício de halterofilismo.
Flexibilidade articular	É o limite máximo alcançado pela extensão muscular e tendões musculares em um movimento voluntário sem lesionar articulações.	KZENON/SHUTTERSTOCK Jovem praticando exercício de alongamento e fortalecimento muscular.
Resistência cardiorrespiratória	É a capacidade que o organismo tem de fornecer o suprimento de oxigênio aos músculos para, assim, sustentar esforços físicos prolongados.	PROSTOCK-STUDIO/SHUTTERSTOCK Homem idoso praticando exercícios aeróbicos ao ar livre.

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

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

Não escreva no livro.

Como vimos, a ginástica possibilita que desenvolvamos nosso potencial físico para a manutenção de um corpo saudável, o que possibilita uma melhor qualidade de vida. Para isso, no entanto, há um fator importante a se levar em conta: seu atual condicionamento físico. Com a atividade a seguir, vamos entender a importância de avaliar como está esse condicionamento e de que forma as atividades físicas alteram algumas funções do nosso corpo.

1 Com a orientação do seu professor, faça uma sessão de alongamentos. Observe que todo movimento aciona um conjunto de músculos. Anote esses aspectos, especificando que área do corpo é acionada e a sensação física gerada durante e após o movimento.

2 Antes da prática de exercícios proposta na etapa **3**, observe e anote os seguintes aspectos.

a. Marque a sua frequência cardíaca por minuto.

b. Verifique a temperatura corporal e sensações como sede e cansaço (observe, por exemplo, se sua respiração é pausada e lenta ou acelerada e ofegante).

3 Faça agora alguns exercícios simples, como corrida, saltos, polichinelos e flexões. O objetivo é observar como seu corpo reage a esses movimentos.

4 Depois de realizar a atividade, verifique novamente os indicadores corporais. Anote as mudanças observadas no corpo após os exercícios (ruborização, respiração ofegante, sede, fadiga, aumento da frequência cardíaca, da sudorese e da temperatura corporal).

5 Reúnam-se em grupos e debatam os aspectos físicos de antes e depois dos exercícios. Anotem na lousa as marcações corporais de todos, para assim visualizarem qual é o perfil do condicionamento físico geral da turma.

6 Em seguida, analisem quais características predominaram no conjunto de estudantes. Estabeleçam relações entre os dados coletados e a rotina de exercícios de cada um. Procurem visualizar na lousa os seguintes aspectos.

a. Quais são as reações corporais dos estudantes que praticam regularmente atividades físicas?

b. E daqueles que não praticam atividades físicas regularmente?

c. Quais exercícios promoveram mais desgaste físico?

d. Quais reações vocês perceberam no corpo com a realização dos exercícios?

Com base nos resultados obtidos com essa atividade, conversem sobre as condições gerais da turma e quais são as melhores escolhas para cada um de vocês, considerando o próprio condicionamento físico.

LIGHTFIELD STUDIOS/SHUTTERSTOCK

Jovem praticando flexões de braço.

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

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

OS FILTROS DA BELEZA ETAPA 2

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

Na etapa anterior

Nas páginas **54** e **55**, conhecemos os objetivos do projeto e lemos um texto que nos ajudou a debater os padrões de beleza relacionados ao corpo e como eles interferem em nossa cultura corporal, determinando tipos de comportamento. Vocês se organizaram em grupos para realizar diferentes pesquisas a respeito desse tema.

Compartilhando com a turma

Agora, ainda em grupos, vocês vão apresentar os resultados de suas pesquisas para o restante da turma. Vocês podem elaborar cartazes com essas informações e expô-los como em uma galeria. Além de cartazes, os resultados das pesquisas podem ser apresentados em outros formatos, como áudios e vídeos.

Se preferirem, as apresentações também podem ser feitas por meio de seminários tradicionais. O importante neste momento é avaliar o material coletado por vocês e combinar, com a ajuda do professor, a melhor maneira de apresentar esse conteúdo aos colegas. Como cada escola tem um espaço diferente, definam juntos essa estratégia.

Organizando as tarefas

Pensamento computacional

Informações coletadas, compartilhadas e organizadas, é hora de planejar a produção do *vlog*, dos vídeos e das postagens. O primeiro passo é listar e ordenar todas as tarefas que ainda precisam ser realizadas. Vocês podem organizá-las como preferirem. Vejam um exemplo.

RIVALDO BARBOZA

Criar um nome para o *vlog*. Data limite: xx/xx » Rever as pesquisas e verificar os melhores temas para os vídeos. Data limite: xx/xx » Conseguir espaços e equipamentos necessários. Data limite: xx/xx

Lembrem-se

Planejem e produzam vídeos curtos! Cá entre nós, quase ninguém gosta de vídeos de internet muito longos. Ainda que o tema abordado seja complexo e exija cuidado, tentem não ultrapassar cinco minutos. Além disso, variem o máximo que puderem nos formatos dos vídeos. Convidem pessoas para participar, façam perguntas, comentem casos conhecidos, entrevistem especialistas – quanto mais diversidade e criatividade no conteúdo, melhor.

Preparando o *vlog*

Para facilitar a produção dos vídeos, vocês podem manter a organização em grupos, mas a elaboração do *vlog* é responsabilidade da turma toda. Vejam algumas orientações que podem ser importantes na organização dos trabalhos.

Estabelecer um cronograma considerando cada uma das tarefas necessárias nos ajuda a organizar a tarefa principal, isto é, publicar vídeos em um *vlog*.

- É importante dar um nome ao *vlog*. Decidam juntos. Vocês também podem criar um logotipo para ele.
- Cada grupo produzirá dois vídeos, ou seja, ao final haverá um total de dez publicações. A ideia é postar dois vídeos por semana, portanto o trabalho com o *vlog* deve ocorrer ao longo de, pelo menos, um mês. As pautas dos vídeos devem ser definidas por todos com base no levantamento decorrente da pesquisa com o grupo focal. As outras pesquisas devem ser utilizadas como base e referência para a produção de conteúdos e, caso necessário, como complemento para novas pautas.
- Além da produção dos vídeos, definam grupos para organizar dois trabalhos essenciais:
  1. a criação da página do *vlog* em uma plataforma de vídeos, o *upload* (envio) dos arquivos para o *site* e o gerenciamento de comentários e interações com o público;
  2. a organização das estratégias de divulgação do *vlog* na escola.
- Tarefas distribuídas, é hora de colocar a mão na massa. Com a ajuda dos professores, definam um cronograma e sigam em frente!

A turma pode produzir mais materiais ou seguir trabalhando com o *vlog*, mesmo após a finalização deste projeto. A quantidade apresentada é apenas uma proposta do mínimo a ser produzido.

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

MODERNA

Querem saber ainda mais sobre padrões de beleza e preconceitos relacionados a essa questão? Vejam as indicações abaixo.

De olho na internet

Vamos quebrar os padrões!

Apresentado pela jornalista Thamiris Rezende, o *GordaCast* aborda temas relacionados aos preconceitos sofridos por pessoas obesas. Os programas trazem discussões sobre autoestima, direitos, preconceitos no trabalho, entre outros assuntos.

Disponível em: <https://www.spreaker.com/show/gordacast>. Acesso em: 8 maio 2020.

Autoestima e sustentabilidade

O *podcast Beleza pra quem?* debate temas relacionados ao autoconhecimento e a caminhos para uma beleza alinhada à sustentabilidade. O programa é apresentado por Fê Guedes e reúne episódios sobre beleza em outras culturas, mudanças de consumo, beleza aliada ao veganismo, entre outros.

Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/belezapraquem/>. Acesso em: 8 maio 2020.

De olho no filme

Quem pode ser *miss*?

REPRODUÇÃO

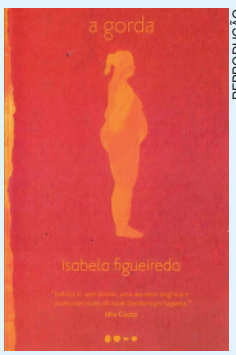
Inspirado em um livro homônimo, *Dumplin* (direção de Anne Fletcher, EUA, 2019, 110 min) conta a história de Willowdean Dickson, uma jovem gorda, tranquila em relação ao seu corpo. Quando inicia uma relação com Bo, Will começa a se sentir insegura. Para recuperar a antiga confiança, a moça se inscreve em um concurso de beleza surpreendendo a todos.

Entre estereótipos e autoaceitação

No documentário *Embrace* (direção de Taryn Brumfitt, Austrália, 2016, 90 min), a escritora e diretora Taryn Brumfitt percorre o mundo tentando compreender por que as mulheres se sentem tão insatisfeitas com o próprio corpo. Conscientização, aceitação e autoestima são elementos trabalhados nesse filme, que relata diversas histórias de inquietações vivenciadas por muitas mulheres.

De olho no livro

O corpo como centro das atenções



REPRODUÇÃO

Escrito pela portuguesa Isabela Figueiredo, o livro *A gorda* conta a história de Maria Luisa, uma adolescente com inúmeras qualidades, mas que é insegura e alvo de piadas e insultos apenas por uma razão: ser gorda.

Capa do livro *A gorda*, de Isabela Figueiredo. São Paulo: Todavia, 2018.

Na próxima etapa

Agora é com vocês! Todos organizados, é hora de criar a página na plataforma de vídeos e organizar as primeiras publicações. A próxima etapa será a divulgação do primeiro vídeo aos estudantes da escola. Nas páginas **150** e **151**, vocês terão mais orientações sobre essa atividade.

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

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

MODERNA

UNIDADE

3

AS LINGUAGENS A SERVIÇO DO APRENDIZADO, DA COMUNICAÇÃO E DA INTERVENÇÃO

9. **Resumir: um importante procedimento de estudo**

10. **Relação de sentido entre as palavras**

11. **O corpo como forma de comunicação e intervenção**

12. **O atleta e os esportes de rendimento**

O uso consciente das diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) permite que possamos agir de forma consciente e crítica, tornando-nos protagonistas em nossas próprias histórias e capazes de intervir no mundo, promovendo os Direitos Humanos e o respeito à diversidade. Nesta unidade, vamos estudar a construção dos sentidos na aquisição de conhecimento, conhecer e analisar o papel dos sentidos do corpo para a Arte colaborativa brasileira e compreender como podemos nos posicionar criticamente por meio das diferentes linguagens.

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**, **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7**, **8**, **9** e **10**.

Competência condutora: **3**.

9. **Resumir: um importante procedimento de estudo**
   CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.
   CE 3: **LGG301**.
   CE 4: **LGG402**.
   CE 7: **LGG701**, **LGG703**.
   LP01, **LP02**, **LP08**, **LP11**, **LP15**, **LP18**, **LP28**, **LP29**, **LP34**, **LP46**, **LP49**

10. **Relação de sentido entre as palavras**
    CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.
    CE 2: **LGG201**, **LGG202**.
    CE 3: **LGG301**, **LGG303**.
    CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
    CE 7: **LGG701**, **LGG703**, **LGG704**.
    LP01, **LP02**, **LP04**, **LP05**, **LP06**, **LP10**, **LP12**, **LP15**, **LP18**, **LP30**, **LP34**, **LP45**

11. **O corpo como forma de comunicação e intervenção**
    CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**, **LGG105**.
    CE 2: **LGG202**, **LGG203**, **LGG204**.
    CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**, **LGG304**, **LGG305**.
    CE 5: **LGG501**, **LGG502**, **LGG503**.
    CE 6: **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
    CE 7: **LGG701**, **LGG702**, **LGG703**.
    LP17, **LP47**

12. **O atleta e os esportes de rendimento**
    CE 2: **LGG202**.
    CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**, **LGG304**, **LGG305**.
    CE 5: **LGG502**.
    CE 7: **LGG701**, **LGG703**.
    LP12, **LP35**

CHAOSS/SHUTTERSTOCK

MODERNA

GERGELY ZSOLNAI/SHUTTERSTOCK

Dupla lutando capoeira.

SVETLANA LAZARENKA/SHUTTERSTOCK

Grupo de acrobatas circenses.

ESTING/SHUTTERSTOCK

Os bailarinos norte-americanos Amanda Evora e Mark Ladwig em exibição de gala do Grande Prêmio de Patinação Artística da China. Beijing, 2010.

Jovem dançando *break*.

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 Resumir: um importante procedimento de estudo

Objetivos

1. Compreender o que significa resumir textos e por que esse é um importante procedimento de estudo.
2. Entender por que os procedimentos de seleção e síntese variam a depender do gênero discursivo do texto.
3. Reconhecer as diferentes funções desempenhadas pelas partes constitutivas dos textos.
4. Conhecer as etapas a serem cumpridas na elaboração de um resumo.
5. Elaborar resumos de textos de diferentes gêneros discursivos.

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.

Leitura

O raio

Aconteceu-me uma vez, num cruzamento, no meio da multidão, no vaivém.

Parei, pisquei os olhos: não entendia nada. Nada, rigorosamente nada: não entendia as razões das coisas, dos homens, era tudo sem sentido, absurdo. E comecei a rir.

Para mim, o estranho naquele momento foi que eu não tivesse percebido isso antes. E tivesse até então aceitado tudo: semáforos, veículos, cartazes, fardas, monumentos, essas coisas tão afastadas do significado do mundo, como se houvesse uma necessidade, uma coerência que ligasse umas às outras.

Então o riso morreu em minha garganta, corei de vergonha. Gesticulei, para chamar a atenção dos passantes e — Parem um momento! — gritei — Tem algo estranho! Está tudo errado! Fazemos coisas absurdas! Este não pode ser o caminho certo! Onde vamos acabar?

As pessoas pararam ao meu redor, me examinavam, curiosas. Eu continuava ali no meio, gesticulava, ansioso para me explicar, torná-las participantes do raio que me iluminara de repente: e ficava quieto. Quieto, porque no momento em que levantei os braços e abri a boca a grande revelação foi como que engolida e as palavras saíram de mim assim, de chofre.

De chofre: repentinamente, de modo súbito.

— E daí? — perguntaram as pessoas. — O que o senhor quer dizer? Está tudo no lugar. Está tudo andando como deve andar. Cada coisa é consequência da outra. Cada coisa está vinculada às outras. Não vemos nada de absurdo ou de injustificado!

E ali fiquei, perdido, porque diante dos meus olhos tudo voltara ao seu devido lugar e tudo me parecia natural, semáforos, monumentos, fardas, arranha-céus, trilhos de trem, mendigos, passeatas; e no entanto não me sentia tranquilo, mas atormentado.

— Desculpem — respondi. — Talvez eu é que tenha me enganado. Tive a impressão. Mas está tudo no lugar. Desculpem. — E me afastei entre seus olhares severos.

Mas, mesmo agora, toda vez (frequentemente) que me acontece não entender alguma coisa, então, instintivamente, me vem a esperança de que seja de novo a boa ocasião para que eu volte ao estado em que não entendia mais nada, para me apoderar dessa sabedoria diferente, encontrada e perdida no mesmo instante.

CALVINO, Italo. *Um general na biblioteca*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 14-15.

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

MODERNA

Análise

Não escreva no livro.

Neste capítulo, vocês irão realizar atividades um pouco diferentes das que fizeram até agora. Comecem pela leitura do conto do escritor italiano Italo Calvino. O ideal é que seja lido em voz alta, na sala de aula, por um estudante que se voluntarie para isso. Enquanto a leitura estiver sendo feita, além de prestar atenção ao que está sendo lido, cada um de vocês deve anotar, no caderno, as dúvidas e as impressões provocadas pelo texto.

1. Agora que vocês já conhecem o conto, dividam-se em grupos de quatro colegas e façam o que se pede a seguir.

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

- Conversem sobre o que entenderam da história e como a interpretam. Lembrem-se de ouvir atenta e respeitosamente a manifestação dos colegas.
- No momento definido pelo professor, um de vocês deverá compartilhar com o restante da turma o que concluíram a respeito do conto e seu simbolismo.

2. Ainda em grupo, considerem a seguinte definição de conto.

Tome nota

O **conto** é uma narrativa curta que apresenta os mesmos elementos do romance: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Diferencia-se do romance pela sua concisão, linearidade e unidade: o conto deve construir uma história focada em **um conflito básico** e apresentar o desenvolvimento e a resolução desse conflito.

- Releiam o conto e procurem identificar, no texto, os elementos apontados na definição. Anotem as respostas em seus cadernos.

a) Qual é o conflito? Como ele se desenvolve? É resolvido?

b) Que elementos narrativos (foco narrativo, personagens, enredo, espaço, tempo) podem ser identificados no texto?

3. Organizem, no caderno, as informações apresentadas com base nas seguintes categorias:

a) acontecimentos e reações do narrador e das pessoas a esses acontecimentos;

b) explicações do narrador;

c) falas ou diálogos;

d) informações contextuais (espaço, tempo).

3. Nossa intenção, ao sugerir essas categorias, é levar os estudantes a perceberem que é possível "decompor" as partes constitutivas de uma narrativa e identificar diferentes funções que elas cumprem na articulação do enredo. Ainda que o fluxo narrativo se apresente de modo orgânico, eles precisam aprender a analisar o modo como cada uma dessas partes contribui para a construção do conto.

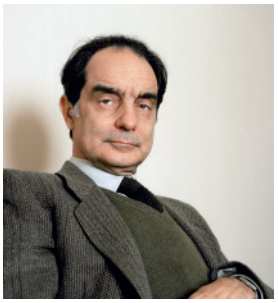
4. Concluída a organização dos elementos do conto nas categorias propostas na questão anterior, discutam: se vocês precisassem fazer um resumo do texto lido, como hierarquizariam essas categorias? Que elementos de cada uma delas deveriam ser incluídos?

5. Agora vocês estão preparados para escrever um resumo do conto "O raio".

- Decidam quem, no grupo, ficará encarregado de registrar, em seu caderno, o resultado do trabalho de vocês.
- Como se trata de uma criação coletiva, procurem negociar, de modo educado, as melhores soluções para o texto a ser escrito.
- Ao final da atividade, cada grupo deverá apresentar seu resumo para os colegas.
- Concluída a leitura de todos os resumos, escolham o melhor, procurando determinar em que ele se destaca dos demais com relação às informações oferecidas e ao modo como foram articuladas no texto.

5. É importante garantir que os resumos preparados pelos grupos representem, de fato, uma redução significativa em relação ao texto do conto e que apresentem não só os acontecimentos, mas também as reações e explicações necessárias para que alguém que não tenha lido o texto seja capaz de compreender o que foi narrado por Calvino.

Sobre o autor



ULF ANDERSEN/GETTY IMAGES

Italo Calvino, em Paris, jan. 1984.

Italo Calvino (1923-1985), curiosamente, nasceu em Cuba, porque seus pais, cientistas, estavam de passagem pelo país. Considerado um dos principais autores da literatura italiana do século XX, participou da resistência ao fascismo durante a Segunda Guerra Mundial. Autor de romances, novelas e contos, Calvino também atuou como jornalista e crítico literário.

Uma das suas obras mais conhecidas é a novela *As cidades invisíveis*, considerada uma obra-prima da literatura mundial. Nela, em linguagem poética, Marco Polo, o explorador veneziano, descreve para o imperador mongol Kublai Khan as cidades mais exóticas que conheceu em suas viagens pelo mundo.

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

MODELO

O desafio de identificar informações essenciais

A habilidade de resumir (ou sintetizar) as ideias de um texto é muito importante em diferentes situações de leitura e de produção. A mais óbvia delas é o momento do estudo: diante das anotações feitas em sala de aula, do livro didático ou de textos de divulgação científica relacionados a uma pesquisa, como separar o que é informação secundária e, portanto, dispensável, das informações principais, que devem ser imediatamente associadas a um determinado conteúdo?

Que critérios utilizar para diferenciar o que pode ser eliminado do que deve ser mantido, na hora de produzir uma síntese das ideias de um texto ou de um autor? Neste capítulo, vamos conhecer alguns procedimentos que podem nos auxiliar na elaboração de resumos de textos de diferentes gêneros discursivos.

O resumo de textos de diferentes gêneros

A primeira condição para fazer um bom resumo é garantir que se tenha total compreensão do texto a ser resumido. Em outras palavras, o texto deve ter sido lido e analisado cuidadosamente.

Só depois dessa leitura será possível identificar com segurança qual questão é tematizada no texto, determinar as ideias mais relevantes e identificar as informações essenciais para a compreensão dos aspectos básicos da questão abordada.

A primeira leitura de um texto a ser resumido, porém, não pode ser feita de qualquer maneira. É preciso levar em consideração algumas informações que serão úteis na hierarquização do conteúdo abordado por um autor e na seleção do que deverá constar de uma síntese. Começaremos por tratar dessa questão.

A identificação do contexto discursivo

Todo texto é produzido em um **contexto discursivo** específico.

Tome nota

O termo **contexto discursivo** refere-se ao conjunto de fatores que condicionam a produção dos textos. São fatores a serem considerados: a intenção do autor, o perfil dos interlocutores a que o texto se destina, o meio no qual circulará, o gênero em que será criado e as determinações histórico-culturais no momento da produção.

Conhecer o contexto discursivo referente a um texto que se deseja resumir é importante, porque permite que alguns elementos sejam antecipados pelo leitor.

Saber que o texto tem a estrutura de um gênero argumentativo, por exemplo, deve fazer com que, no momento da leitura, uma atenção especial seja dada aos argumentos apresentados pelo autor e aos dados e exemplos utilizados para sustentar tais argumentos, pois isso será importante no momento de hierarquizar e selecionar os elementos essenciais a serem incluídos em um resumo.

Portanto, antes de começar a leitura de qualquer texto, devemos levar em consideração os fatores discursivos que favorecerão a sua compreensão global.

Resumir textos narrativos

Nas atividades de abertura deste capítulo, tomando como referência um conto do escritor italiano Italo Calvino, sugerimos alguns parâmetros que devem ser considerados para a organização das informações apresentadas em uma narrativa. Além deles, outros parâmetros podem ser acrescentados à lista, compondo uma relação mais completa dos aspectos que devem ser observados no momento de resumir textos dos diferentes gêneros narrativos. São eles:

- identificação do foco narrativo;
- identificação e caracterização das personagens, levando-se em consideração o papel que desempenham nos acontecimentos;
- acontecimentos e reações do narrador e das personagens a esses acontecimentos;
- explicações do narrador ou das personagens;
- falas ou diálogos;
- informações contextuais (espaço, tempo etc.).

Pela natureza dos textos narrativos, o leitor deve identificar não só os elementos constitutivos desses textos (foco narrativo, personagens, espaço, tempo e enredo), mas também observar de que modo foram articulados pelo autor, porque isso é revelador do que foi priorizado por ele.

No caso do conto de Calvino, saber que ele é um escritor italiano que lutou contra o fascismo é relevante, porque ajuda o leitor a observar que o conflito criado no texto está diretamente relacionado ao questionamento de elementos utilizados, socialmente, para orientação e controle das pessoas, como semáforos e cartazes.

Um desses elementos – as fardas – remete o leitor para um contexto em que a presença de forças de controle estatal foi integrada ao cenário de um cruzamento urbano como se isso fosse algo normal. É justamente essa aparente "normalidade" que é questionada no conto. Portanto, ao elaborar um resumo desse conto, temos de incluir essa informação, ainda que, ao resumir outras narrativas nas quais haja alguma menção a fardas ou a homens fardados, isso possa ser eventualmente considerado desnecessário.

MODELO

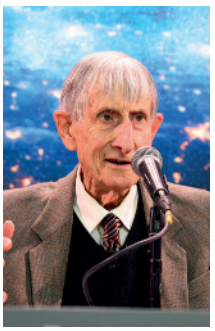
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Resumir textos expositivos

Com base na leitura analítica de um trecho de capítulo de um livro de divulgação científica escrito pelo físico britânico Freeman Dyson, vamos apresentar, a seguir, critérios que devem ser utilizados para a elaboração de resumos de textos de gêneros expositivos.

Sobre o autor

Freeman John Dyson (1923-2020) foi um físico e matemático inglês que se tornou mundialmente conhecido e respeitado por seus trabalhos na área de eletrodinâmica quântica, física dos estados sólidos, astronomia e engenharia nuclear. Laureado com a medalha Max Planck e com o prêmio Templeton, foi professor da Universidade de Princeton, nos Estados Unidos. Teorizou sobre a possibilidade de se criar uma planta geneticamente modificada para crescer em um cometa, a chamada árvore de Dyson. Publicou vários livros com suas visões para o futuro, entre os quais *Mundos imaginados*, *De Eros a Gaia* e *Perturbando o universo*.



BRYAN BEDDER/BREAKTHROUGH PRIZE FOUNDATION/GETTY IMAGES

Freeman Dyson, na cidade de Nova York, abr. 2016.

Temas contemporâneos transversais: Ciência e tecnologia

Ciência

Se buscamos novos rumos para a ciência, devemos procurar por revoluções científicas. **Quando não há revolução científica em andamento, a ciência continua a progredir em velhas direções. É impossível prever a ocorrência de revoluções científicas, mas às vezes pode ser possível imaginar uma revolução antes que aconteça.**

Há dois tipos de revoluções científicas, aquelas impulsionadas por novos instrumentos e aquelas estimuladas por novos conceitos. **Em seu famoso livro *A estrutura das revoluções científicas*, Thomas Kuhn referiu-se quase exclusivamente a conceitos, praticamente não se ocupando de instrumentos. Sua ideia de revolução científica se baseia num único exemplo,** a revolução na física teórica que ocorreu na década de 20 com o advento da mecânica quântica. Esse foi um exemplo típico de revolução desencadeada por conceitos. **O livro de Kuhn é escrito de forma tão brilhante que se tornou um clássico instantâneo. Mas induziu em toda uma geração de estudiosos e historiadores da ciência a ilusão de que todas as revoluções científicas seriam decorrentes de mudanças conceituais.** As revoluções conceituais são aquelas que mais atraem a atenção e que têm o maior impacto na consciência pública sobre a ciência, **porém na verdade são comparativamente raras. Nos últimos quinhentos anos, além da revolução da mecânica quântica usada como modelo por Kuhn, tivemos seis grandes revoluções conceituais, associadas aos nomes de Copérnico, Newton, Darwin, Maxwell, Freud e Einstein. No mesmo período houve cerca de vinte revoluções ligadas a instrumentos, não tão notáveis para o público, mas de igual importância para o progresso da ciência.**

Dois exemplos típicos de revoluções por instrumentos são a revolução galileana, resultante do emprego do telescópio na astronomia, e a revolução de Watson e Crick, decorrente do uso da difração de raios X para determinar a estrutura de macromoléculas na biologia.

As expressões e passagens que constituem uma **explicação** (ou justificativa) para o que acaba de ser dito podem ser eliminadas.

Exemplos que representam uma expansão de um tópico abordado podem ser eliminados.

Comentários do autor do texto podem ser eliminados.

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

MODERNA

O efeito de uma revolução conceitual é a explicação de coisas antigas de maneiras novas. O efeito de uma revolução instrumental é a descoberta de coisas novas que precisam ser explicadas. **Em quase todo ramo da ciência, mas especialmente na biologia e na astronomia, tem havido uma preponderância de revoluções instrumentais. Temos tido mais sucesso em descobrir coisas novas do que em explicar as antigas.** [...]

Após a revolução de Watson e Crick, na década de 50, a principal revolução instrumental que se seguiu foi o advento dos computadores eletrônicos e dos bancos de memória, nos anos 60. O processamento eletrônico de dados revolucionou todos os ramos da ciência experimental, ao passo que as simulações de computador revolucionaram todos os ramos da ciência teórica. Tanto a revolução de Watson e Crick como a dos computadores derivaram de instrumentos importados da física.

DYSON, Freeman. *Mundos imaginados*. Tradução de Cláudio Weber Abramo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 43-44. (Fragmento).

Informações complementares podem ser eliminadas.

Como dissemos, reconhecer o contexto discursivo associado a um texto que deverá ser resumido é parte importante desse processo. No caso do trecho reproduzido, saber que seu autor é um físico renomado e que o gênero escolhido por ele foi o texto de divulgação científica nos ajuda a antecipar algumas características estruturais próprias desse gênero discursivo que afetam o modo como as informações são apresentadas.

O objetivo do autor, com uma obra como essa, é levar a leitores leigos conhecimentos científicos de modo mais acessível, que não exija uma formação acadêmica na área. Por se tratar de um gênero voltado à divulgação desses conhecimentos, sabemos que iremos encontrar, no texto, não só definições, mas também exemplos e explicações. Como vimos nos comentários laterais, Freeman Dyson confirma essas expectativas no modo como organiza a apresentação das ideias sobre os caminhos a serem trilhados por quem, como ele, busca novos rumos para a ciência.

A leitura analítica do texto permite identificar sua questão central: a natureza dos dois tipos de revoluções científicas. Após a identificação da questão central, é necessário determinar quais são as informações essenciais para caracterizá-la e compreender suas implicações.

No caso do texto de Freeman Dyson, essas informações, mantidas na cor **preta**, seriam as seguintes:

- "Se buscamos novos rumos para a ciência, devemos procurar por revoluções científicas".
- "Há dois tipos de revoluções científicas, aquelas impulsionadas por novos instrumentos e aquelas estimuladas por novos conceitos".
- "[...] a revolução na física teórica que ocorreu na década de 20 com o advento da mecânica quântica [...] foi um exemplo típico de revolução desencadeada por conceitos".
- "As revoluções conceituais são aquelas que mais atraem a atenção e que têm o maior impacto na consciência pública sobre a ciência".
- "O efeito de uma revolução conceitual é a explicação de coisas antigas de maneiras novas. O efeito de uma revolução instrumental é a descoberta de coisas novas que precisam ser explicadas".
- "Tanto a revolução de Watson e Crick **[decorrente do uso da difração de raios X para determinar a estrutura de macromoléculas na biologia]** como a dos computadores derivaram de instrumentos importados da física".

Deixamos de fora dessa lista as **explicações** e os **comentários do autor** sobre essas informações. Como resumir é reduzir o texto a seus elementos essenciais, ainda que explicações sejam importantes, elas não devem ser incluídas nas sínteses dos textos expositivos. O mesmo é verdade para os comentários do autor.

É importante notar, porém, que pode ser necessário resgatar algum **exemplo** para que o conteúdo de uma informação faça sentido. Foi o que fizemos no caso da menção à revolução de Watson e Crick. Justamente para ter condições de tomar decisões como essa, precisamos reconhecer qual função desempenham as várias partes constitutivas de um texto.

Da análise desse trecho de um texto de divulgação científica, podemos constatar que textos do gênero expositivo, que têm, pela própria natureza, a função de apresentar informações, costumam oferecer também **explicações**, **exemplos**, **comentários** e **informações complementares**, além dos dados essenciais. Na maior

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

ENVIADA

parte dos casos, esses elementos devem ser identificados como informações secundárias que podem ser desconsideradas no momento de elaborar um resumo.

Após a aplicação dos critérios apresentados, o passo seguinte é organizar, de modo articulado, as informações essenciais identificadas no texto. É importante ressaltar que não se trata de simplesmente copiar os trechos que restaram, após os cortes, mas sim de dar sentido a um novo texto, mais conciso.

Os recursos linguísticos que permitem estabelecer relações coesivas são muito úteis nesse momento, porque vão garantir que o leitor do resumo compreenda de que modo as informações se articulam no plano das ideias.

Outra recomendação importante diz respeito à seleção lexical, ou seja, à escolha das palavras que serão utilizadas para sintetizar as ideias do texto original. Sempre que possível, devemos optar por termos mais abrangentes.

Uma possibilidade de resumo do texto do cientista Freeman Dyson seria a seguinte.

Resumo do texto "Ciência", de Freeman Dyson

As revoluções científicas estabelecem novos rumos para o progresso da ciência e podem ser de dois tipos: conceituais e instrumentais.

Revoluções conceituais, como a da mecânica quântica, são as que provocam maior impacto na consciência pública sobre a ciência, pois propõem novas explicações para fenômenos já conhecidos.

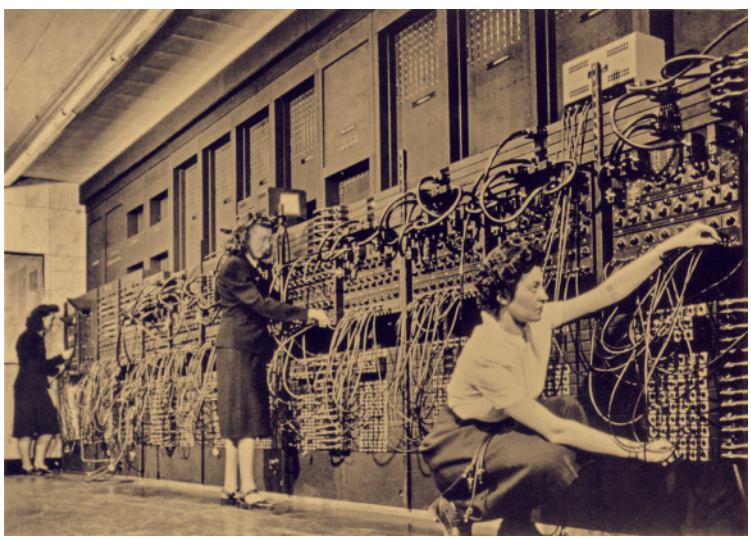
Revoluções impulsionadas por novos instrumentos podem ter grande impacto tanto na ciência experimental quanto na ciência teórica. Foi o que ocorreu com o advento do computador, criado a partir de instrumentos importados da física. Esses instrumentos nem sempre são conhecidos do público em geral.

As revoluções instrumentais levam à descoberta de novos fenômenos a serem explicados pela ciência.

Na síntese, foi necessário incluir um **exemplo** (referente à invenção do computador) porque, sem ele, os leitores provavelmente não compreenderiam o que significam "revoluções impulsionadas por novos instrumentos".

Esse é um cuidado necessário no momento de elaboração dos resumos. Quando notamos que o sentido original ficará pouco claro sem a inclusão de um exemplo ou de uma explicação, temos de trazer para o resumo o que julgarmos necessário para garantir a compreensão do que está sendo dito. Ainda que, em termos gerais, exemplos e explicações sejam considerados informações de ordem secundária na identificação dos elementos essenciais de textos de gêneros expositivos a serem resumidos, é preciso avaliar essa decisão em função da clareza necessária da síntese que está sendo feita.

Também é muito importante considerar que a finalidade de um resumo é oferecer ao leitor as informações básicas sobre uma determinada questão. Nesse sentido, o grau de especificidade das informações que devem ser mantidas no resumo sempre dependerá do perfil dos seus leitores preferenciais.



NARA/SCIENCE SOURCE/FOTOARENA

Técnicas conectam a fiação do primeiro computador eletrônico do mundo, que foi lançado em 1946 e pesava 30 toneladas. Para a construção do equipamento, foram gastos 400 mil dólares e usados 18 mil tubos de rádio.

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

MODERNA

Resumir textos argumentativos

O nosso próximo exercício de leitura será feito com base em um texto de natureza argumentativa. Para tanto, escolhemos um artigo de opinião sobre uma questão bastante polêmica: a derrubada de estátuas de figuras históricas, cujas ações vêm sendo questionadas no presente.

Vamos utilizar, na marcação dos trechos do texto, cores diferentes para distinguir a função desempenhada no desenvolvimento da tese defendida pelo autor e anunciada no título do artigo de opinião: derrubar estátuas também pode construir a história.

As **opiniões** serão destacadas na cor **laranja**. Os **argumentos** apresentados para sustentar essas opiniões foram marcados em **azul-marinho**. **Exemplos** que ilustram opiniões ou argumentos aparecerão em **azul-claro** e **informações** (ou seja, **fatos**), em **roxo**.

Sobre o autor

Amon Narciso de Barros é professor da universidade de Essex e professor licenciado da FGV EAESP (Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas) nos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Administração. Desde o doutorado, vem explorando a interseção entre história e administração e entre empresas, empresariado e política.

Derrubar estátuas também pode construir a história

Toda história é escrita a partir dos interesses do presente. Por isso, quando se erige uma estátua, não se abre uma janela para o passado, busca-se dizer algo às pessoas que compartilham o aqui e o agora com tal monumento.

Uma estátua é um documento. E deve ser lida não apenas pelo seu valor de face, mas a partir daquilo que não diz. Todo documento é elaborado dentro de certas regras e submetido ainda aos desejos de quem produziu o registro. Assim, não se pode esperar que o monumento revele seus sentidos subjacentes, sem que se faça um exame crítico do que ele revela e daquilo que esconde. Basta pensar nas diferenças entre ler uma ata e participar de uma reunião.

O que a estátua diz é resultado dessa dinâmica entre intencionalidades e sentidos atribuídos pelo passante, e não de seu caráter testemunhal sobre o passado. Como bom documento, a estátua não revela a intenção de quem o produziu. Aparece, ao observador, como um objeto neutro. E é a partir da memória que se liga ao cotidiano das pessoas. Ao fazer isso, a operação aí em curso é de iluminar uma dimensão apagando outras. Por exemplo, o traficante de pessoas escravizadas que é apresentado como um comerciante de sucesso.

A memória é produto de disputas em torno do que se quer lembrado ou esquecido. E é por isso que a disputa em torno de monumentos que dão suporte às memórias é legítima. Diferente da história, a memória se dispõe como um acervo de conhecimentos dispersos pelo tecido social e que se apoia em certos objetos e práticas para se manter "viva".

A história, por outro lado, interroga a memória e produz algo distinto, já que tem a princípio um compromisso com a objetividade, embora não com a neutralidade. A história se coloca para a crítica a partir do momento em que é produzida. E ainda que as intencionalidades não se façam necessariamente transparentes no texto histórico, ele se produz já com a antecipação da crítica.

Portanto, ao se derrubar uma estátua, não se ataca "o passado" ou "a história", mas uma memória, um objeto que deseja suportar uma certa forma de lembrar o que foi e estruturar o que será. É necessário entender quem quis colocá-la ali, em qual contexto e com qual intenção. É como olhar um quadro sem entender seu sentido, apreciando as suas formas, e observá-lo escrutinando o que ele pode dizer e o que o autor quis dizer.

STEPHEN MATUREN/GETTY IMAGES

Estátua de Cristóvão Colombo derrubada por manifestantes em frente ao Capitólio estadual de Saint Paul, Minnesota, Estados Unidos, em 2020. O protesto foi liderado por Mike Forcia, membro da Faixa Bad River do Lago Superior Chippewa, que chamou a estátua de símbolo de genocídio.

Nesse sentido, é esperado que diferentes interpretações de figuras do passado e da funcionalidade da estátua se confrontem diante da ação direta contra esses monumentos. Sempre se olha para essas imagens a partir de um momento e um

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

EM PODERIA

lugar. Assim, estátuas ofensivas para uns podem ser inofensivas para outros. É irônico, mas é uma relação dinâmica.

O monumento não é uma janela para o passado. Se fosse, bastava deixá-lo ali e todos olhariam e veriam por si o que está sendo dito. Estátuas são artefatos inseridos nas conversas do presente, buscando suportar memórias específicas.

Derrubar uma estátua pode muito bem servir para estabelecer ou descentralizar narrativas. Colocar no museu, também. É também fazer história, já que a crítica da memória é momento fundamental da produção de novas narrativas compartilhadas.

A cidade pode ser lida como um arquivo. O que fica e o que sai constroem parte das narrativas possíveis ou desejáveis sobre o espaço. A demolição de um casarão, a construção de uma torre espelhada ou a construção de um monumento dizem algo da comunidade que os abriga. Discutir se "o povo" deve ser o curador desse acervo é relevante, inclusive para se pensar quem pode ou deve decidir sobre a memória. Essa disposição, claro, pode se dar por vias formais ou nas ruas, onde as regras de tomada de decisão são distintas.

Ou seja, ninguém perde o passado ao se derrubar uma estátua. Ele já estava perdido. Cabe perguntar qual narrativa que está ali e no lugar de quais outras, interrogar se qualquer homenagem merece o espaço público por ser objeto de memória e decidir se é possível ressignificar o objeto mantendo-o como está. Acredito que isso deva ser feito, pensando em produzir espaços que respeitem a integridade das pessoas e tendo em conta os valores que a sociedade deseja comunicar aos seus partícipes.

BARROS, Amon. Derrubar estátuas também pode construir a história. *O Estado de S. Paulo*. Publicado em 12 jun. 2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/derrubar-estatuas-tambem-pode-construir-a-historia/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Agora que a leitura analítica do texto foi feita, precisamos determinar o que deverá ser mantido e o que poderá ser eliminado no momento de elaborar uma síntese do que foi dito por Amon Barros.

Como se trata de um texto de gênero argumentativo (artigo de opinião), é evidente que as opiniões do autor, principalmente a tese que ele procura defender, são importantes. Igualmente importantes são os argumentos apresentados para sustentar essas posições.

O problema é que há muitas opiniões e argumentos ao longo do texto. Como fazer para reduzir de modo significativo o que aparecerá no texto do resumo?

A resposta a essa pergunta só pode ser dada se levarmos em consideração um aspecto muito importante relacionado aos gêneros argumentativos. Em textos que procuram convencer os leitores de que a posição do autor é a mais acertada, a estratégia argumentativa frequentemente consiste em retomar a ideia central (ou a tese que se deseja demonstrar) e reforçar a sua validade por meio de diferentes argumentos e exemplos.

Isso significa, portanto, que algumas opiniões podem ser agrupadas, porque têm o mesmo sentido geral. Observe o agrupamento que fizemos de manifestações análogas do autor do texto e perceba como, a partir dessa organização, torna-se mais simples produzir uma síntese para cada um desses conjuntos.

Opiniões sobre o significado das estátuas:

- "Uma estátua [...] deve ser lida não apenas pelo seu valor de face, mas a partir daquilo que não diz".
- "A história [...] interroga a memória e produz algo distinto, já que tem a princípio um compromisso com a objetividade, embora não com a neutralidade".
- "O monumento não é uma janela para o passado".
- "A cidade pode ser lida como um arquivo".

Síntese: *Os monumentos públicos devem ser interpretados não só com base na história das personagens que representam, mas também com o olhar crítico do presente.*

Opiniões sobre a derrubada das estátuas e, como consequência, sobre o questionamento do que simbolizam em termos históricos:

- "Derrubar estátuas também pode construir a história".
- "A disputa em torno de monumentos que dão suporte às memórias é legítima".

BEN BIRCHALL/PA IMAGES/GETTY IMAGES

Manifestantes antirracistas jogam a estátua do traficante de escravos Edward Colston no rio. Porto de Bristol, Inglaterra, 2020.

- "[...] a história se coloca para a crítica a partir do momento em que é produzida. E ainda que as intencionalidades não se façam necessariamente transparentes no texto histórico, ele se produz já com a antecipação da crítica".
- "Derrubar uma estátua pode muito bem servir para estabelecer ou descentralizar narrativas. Colocar no museu, também. É também fazer história [...]".

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

MODERNA

- "Cabe perguntar qual narrativa que está ali e no lugar de quais outras, interrogar se qualquer homenagem merece o espaço público por ser objeto de memória e decidir se é possível ressignificar o objeto mantendo-o como está".

Síntese: *Questionar os monumentos é válido porque é preciso saber qual narrativa representam e quais outras foram silenciadas para que eles ocupassem um espaço público. A decisão de mantê-los ou não depende da possibilidade de atribuir a eles uma nova significação.*

Opiniões sobre o papel do povo:

- "Discutir se 'o povo' deve ser o curador desse acervo é relevante, inclusive para se pensar quem pode ou deve decidir sobre a memória. Essa disposição, claro, pode se dar por vias formais ou nas ruas, onde as regras de tomada de decisão são distintas".
- "Acredito que isso deva ser feito, pensando em produzir espaços que respeitem a integridade das pessoas e tendo em conta os valores que a sociedade deseja comunicar aos seus partícipes".

Síntese: *É importante saber quem deve decidir sobre os objetos públicos portadores de memórias e garantir que os espaços destinados a esses objetos sejam condizentes com os valores que uma sociedade deseja fortalecer entre seus cidadãos.*

Após concluir a identificação, o agrupamento e a síntese das opiniões de Amon Barros, temos de fazer algo semelhante com os argumentos que ele ofereceu para sustentá-las. Adotaremos o mesmo procedimento: vamos organizar os argumentos em relação a dois grandes tópicos aos quais eles estão vinculados no texto.

Em seguida, vamos selecionar os principais argumentos e criar uma paráfrase (ou seja, dizer a mesma coisa de outra maneira) que os articule. Veja.

Argumentos relativos ao que as estátuas significam/simbolizam:

- "[...] quando se erige uma estátua, não se abre uma janela para o passado, busca-se dizer algo às pessoas que compartilham o aqui e o agora com tal monumento".
- "[...] não se pode esperar que o monumento revele seus sentidos subjacentes, sem que se faça um exame crítico do que ele revela e daquilo que esconde".
- "Como bom documento, a estátua não revela a intenção de quem o produziu. Aparece, ao observador, como um objeto neutro. E é a partir da memória que se liga ao cotidiano das pessoas. Ao fazer isso, a operação aí em curso é de iluminar uma dimensão apagando outras".
- "Sempre se olha para essas imagens a partir de um momento e um lugar. Assim, estátuas ofensivas para uns, podem ser inofensivas para outros".

Seleção e paráfrase de argumentos:

Os monumentos são escolhidos para evocar memórias nas pessoas que os contemplam no presente. Com base nas memórias por elas evocadas, estátuas podem ser ofensivas para algumas pessoas e não para outras.

Argumentos relativos aos conceitos de memória e história e suas relações com monumentos públicos:

- "A memória é produto de disputas em torno do que se quer lembrado ou esquecido".
- "Diferente da história, a memória se dispõe como um acervo de conhecimentos dispersos pelo tecido social e que se apoia em certos objetos e práticas para se manter 'viva'".
- "[...] ao se derrubar uma estátua, não se ataca 'o passado' ou 'a história', mas uma memória, um objeto que deseja suportar uma certa forma de lembrar o que foi e estruturar o que será. É necessário entender quem quis colocá-la ali, em qual contexto e com qual intenção".
- "[O monumento não é uma janela para o passado.] Se fosse, bastava deixá-lo ali e todos olhariam e veriam por si o que está sendo dito. Estátuas são artefatos inseridos nas conversas do presente, buscando suportar memórias específicas".
- "[...] a crítica da memória é momento fundamental da produção de novas narrativas compartilhadas".
- "[A cidade pode ser lida como um arquivo.] O que fica e o que sai constroem parte das narrativas possíveis ou desejáveis sobre o espaço. A demolição de um casarão, a construção de uma torre espelhada ou a construção de um monumento dizem algo da comunidade que os abriga".
- "[...] ninguém perde o passado ao se derrubar uma estátua. Ele já estava perdido".

Seleção e paráfrase de argumentos:

Como a memória é produto de disputas, ela representa um acervo de conhecimentos sociais e se apoia em objetos (monumentos) e práticas para se manter viva. Derrubar um monumento significa questionar as memórias que ele evoca.

Deve-se procurar entender em que contexto os monumentos foram erigidos e com qual intenção, para decidir se devem ou não ser mantidos.

Novas narrativas compartilhadas são criadas quando se questionam as memórias evocadas pelos monumentos.

Agora que sintetizamos as opiniões e criamos paráfrases que agrupam argumentos semelhantes, temos de decidir de que modo vamos organizar um resumo do artigo de opinião que explicite, para o leitor, a posição

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

MODERNA

do autor e a essência da argumentação utilizada para defendê-la.

Para fazer isso, vamos considerar os dois conjuntos de sínteses breves criados por nós.

Opiniões:

- *Os monumentos públicos devem ser interpretados não só com base na história das personagens que representam, mas também com o olhar crítico do presente.*
- *Questionar os monumentos é válido porque é preciso saber qual narrativa representam e quais outras foram silenciadas para que eles ocupassem um espaço público. A decisão de mantê-los ou não depende da possibilidade de atribuir a eles uma nova significação.*
- *É importante saber quem deve decidir sobre os objetos públicos portadores de memórias e garantir que os espaços destinados a esses objetos sejam condizentes com os valores que uma sociedade deseja fortalecer entre seus cidadãos.*

Argumentos:

- ***Os monumentos são escolhidos para evocar memórias nas pessoas que os contemplam no presente. Com base nas memórias por elas evocadas, estátuas podem ser ofensivas para algumas pessoas e não para outras.***
- ***Como a memória é produto de disputas, ela representa um acervo de conhecimentos sociais e se apoia em objetos (monumentos) e práticas para se manter viva. Derrubar um monumento significa questionar as memórias que ele evoca.***
- ***Deve-se procurar entender em que contexto os monumentos foram erigidos e com qual intenção, para decidir se devem ou não ser mantidos.***
- ***Novas narrativas compartilhadas são criadas quando se questionam as memórias evocadas pelos monumentos.***

Esses são os dados necessários para "montar" o nosso resumo. É muito importante lembrar que não basta "colar" essas sínteses umas após as outras. Sempre que preciso, devemos utilizar recursos linguísticos que explicitam relações lógicas entre as ideias sumarizadas ou que permitem fazer referência a algo já dito. Só assim garantiremos que o texto do resumo seja claro, coeso, bem articulado e coerente.

Para facilitar a ilustração do modo como estamos articulando opiniões e argumentos sintetizados, vamos manter, no resumo, a cor **roxa** nos trechos que parafraseiam a argumentação de Amon Barros. Em **verde**, destacamos passagens e termos inseridos no texto para explicitar as relações e estabelecer a coesão textual. Veja o resultado.

Resumo do texto "Derrubar estátuas também pode construir a história", de Amon Barros

Os monumentos públicos devem ser interpretados não só com base na história das personagens que representam, mas também com o olhar crítico do presente. Essa afirmação se apoia no argumento de que os monumentos são escolhidos para evocar memórias nas pessoas que os contemplam no presente. Por essa razão, com base nas memórias por elas evocadas, estátuas podem ser ofensivas para algumas pessoas e não para outras.

Questionar os monumentos é válido porque é preciso saber qual narrativa representam e quais outras foram silenciadas para que eles ocupassem um espaço público. Como a memória é produto de disputas, ela representa um acervo de conhecimentos sociais e se apoia em objetos (monumentos) e práticas para se manter viva. Derrubar um monumento, portanto, significa questionar as memórias que evoca.

A decisão de manter ou não tais monumentos depende da possibilidade de atribuir a eles uma nova significação, o que implica procurar entender em que contexto foram erigidos e com qual intenção, para determinar se podem ou não ser ressignificados.

Novas narrativas compartilhadas são criadas quando se questionam as memórias evocadas pelos monumentos. Por esse motivo, é importante saber quem deve decidir sobre os objetos públicos portadores de memórias e garantir que os espaços destinados a esses objetos sejam condizentes com os valores que uma sociedade deseja fortalecer entre seus cidadãos.

Considerações finais

Como você viu ao longo deste capítulo, ainda que o ato de resumir textos signifique identificar seus elementos essenciais e apresentá-los de modo claro e articulado, os procedimentos utilizados para alcançar tal resultado não são os mesmos para todos os gêneros discursivos.

Como a organização dos textos está sempre vinculada ao gênero a ser produzido, é natural que a síntese das informações e ideias neles presentes varie também. Por isso dissemos que, antes de começar a ler um texto a ser resumido, é importante conhecer a estrutura do gênero em que ele foi escrito. Esse conhecimento, além de garantir uma melhor compreensão global da leitura que será feita, vai também orientar a decisão sobre quais procedimentos devem ser utilizados no momento de selecionar, organizar e sintetizar os elementos essenciais identificados.

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

PROVA

Elementos essenciais: produção de resumo

Pensamento computacional | Não escreva no livro.

1. Pesquisa e análise de dados

A revista *Pesquisa Fapesp* se dedica à divulgação científica e oferece, em seu *site* (disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/>, acesso em: 18 jun. 2020), a possibilidade de pesquisar, nas várias edições, artigos relacionados a um mesmo tema.

Você deverá buscar, no *site* da revista, um artigo cujo tema seja relacionado a alguma questão de interesse vinculada aos estudos que está realizando nas aulas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática ou Linguagens.

Procure um texto cujas informações possam auxiliar você e seus colegas na compreensão de conceitos relacionados a alguma dessas áreas do conhecimento. Outra possibilidade é escolher um texto que apresente informações sobre descobertas interessantes vinculadas a conteúdos já vistos por vocês.

Sua tarefa será elaborar um **resumo** dos elementos essenciais do texto lido para fazer parte de um caderno digital de resumos a ser preparado pela turma, com o título "**Textos de divulgação científica: temas de interesse**". Você deverá manter o título original do texto resumido, informar quem é(são) seu(s) autor(es) e criar um *hiperlink* clicável que leve ao texto completo do artigo resumido por você. Seu resumo deverá ser produzido na modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Quando todos os resumos ficarem prontos, você e seus colegas deverão se dividir em quatro grupos. Cada grupo ficará responsável por organizar os resumos relacionados a uma das quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens) e prepará-los em um arquivo PDF para ser integrado ao caderno digital.

REPRODUÇÃO

Capa da revista *Pesquisa Fapesp* de março de 2020. Nessa edição, o assunto em destaque foram as mulheres na Ciência. No *site*, é possível folhear e baixar esta e outras edições da revista.

Tenham o cuidado de conferir se os *hiperlinks* relacionados aos resumos estão funcionando, porque é por meio deles que os artigos completos podem ser acessados.

Decidam quem será o estudante responsável por fazer a montagem final do caderno digital. Quando o arquivo ficar pronto, deverá ser compartilhado com todos os colegas, por *e-mail* ou por algum aplicativo de mensagem instantânea, para que eles possam ler os vários resumos e decidir quais artigos de divulgação científica têm interesse de ler na íntegra para ampliar seus conhecimentos nas diversas áreas.

2. Elaboração

Lembre-se de que os elementos essenciais de um texto de divulgação científica são as informações e os conceitos.

- Retome os procedimentos sugeridos neste capítulo para a identificação das informações presentes em textos de divulgação científica.
- Organize visualmente as informações segundo as categorias sugeridas (explicação, exemplo, comentário do autor, informação complementar). Você pode copiar o arquivo digital do texto selecionado e usar diferentes cores, como fizemos no capítulo.
- Faça uma síntese das partes identificadas como essenciais.
- No momento de redigir o resumo, utilize os recursos linguísticos necessários para garantir a clareza e a boa articulação do texto.
- Garanta que o grau de formalidade definido na proposta seja respeitado no texto.
- Mantenha o título original e a informação sobre a autoria do texto.
- Crie o *hiperlink* que levará ao artigo original.

3. Reescrita do texto

Coloque-se na posição dos colegas que não leram o texto escolhido por você. Releia seu resumo e avalie se, com base no texto escrito por você, eles terão condições de compreender de que trata o artigo original. Observe também se todos os elementos essenciais estão presentes na sua síntese, se não há ideias ou informações repetidas e se a articulação do texto foi bem estabelecida.

Caso identifique algo que precise ser eliminado ou reescrito, faça isso.

MODERNA

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

10 Relação de sentido entre as palavras

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.

1. Saber o que significa polissemia.
2. Reconhecer a natureza das diferentes relações lexicais: sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia.
3. Saber o que é um campo semântico e qual a sua importância para a progressão temática do texto.
4. Compreender o papel das relações lexicais na construção da coesão textual.
5. Fazer uso adequado das relações lexicais para a construção de campos semânticos e o estabelecimento da coesão textual.

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.

Leitura

Não escreva no livro.

Leia atentamente o diálogo entre mãe e filho na tira.

Armandinho — Alexandre Beck

© ALEXANDRE BECK

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

1. A mãe do menino Armandinho está chamando a atenção dele. Por que razão ela faz isso?
2. Qual é a reação de Armandinho?
3. As respostas de Armandinho, no segundo e terceiro quadrinhos, pretendem ser uma réplica à repreensão da mãe. Em termos argumentativos, essa réplica é eficiente? Por quê?
4. Você considera que, por meio de suas respostas, Armandinho coloca em questão a relação de poder entre pais e filhos? Justifique.
5. Podemos afirmar que o efeito de humor da tira está associado a essas respostas do menino. Explique de que modo esse efeito é construído pelo autor.
6. O *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* registra doze significados para o verbo arrumar. Entre eles, estão os reproduzidos a seguir.

2 [...] pôr (algo) em certa ordem ou numa inter-relação ou sequência correta, conveniente ou apropriada; arranjar, compor, dispor [...]

[...]

10 [...] obter (algo), satisfazendo um desejo; conseguir, arranjar [...]

Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

De acordo com o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, a segunda acepção apresentada é derivada de um regionalismo.

MODERNA

► Podemos associar a primeira definição do termo ao sentido que o verbo tem para a mãe e a segunda ao sentido que tem na fala do filho. Com base na definição dada pelo dicionário, como você explica essa mudança de sentido no contexto da tira?

O diálogo entre mãe e filho permite concluir que, em diferentes contextos (cultural, regional, social etc.), o sentido das palavras pode mudar. A esse fenômeno chamamos **polissemia**.

Tome nota

Polissemia é a multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra da língua pode apresentar, em diferentes contextos de uso.

Relações lexicais

Outras relações de sentido, além da polissemia, envolvem diferentes palavras da língua. Para compreender essas relações de sentido entre as palavras que constituem o **léxico** (o vocabulário da língua), devemos analisar a maneira como elas são utilizadas nos textos. Veja.

Rafting na Pompeia

[...]

O verão está chegando e, com ele, a temporada de **esportes aquáticos**.

Como toda boa cidade turística, São Paulo oferece uma gama de opções para os amantes de **práticas subaquáticas**, como o ***snorkeling*** de enchentes e o **mergulho livre** com leptospirose. Cortada pelos rios Tietê e Pinheiros, que costumam transbordar nos períodos mais chuvosos, a cidade proporciona ao visitante o contato com espécies da fauna local, como a capivara, o jacaré, as garrafas PET e um ou outro cadáver.

[...]

BARBARA, Vanessa. *O louco de palestra e outras crônicas urbanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 112. (Fragmento).

No texto, um mesmo conceito — **esportes aquáticos** — é recuperado por diferentes palavras e expressões: ***rafting***, **práticas subaquáticas**, ***snorkeling*** e **mergulho livre**. No interior do texto, todas essas palavras e expressões estão relacionadas porque se referem a atividades esportivas que podem ser praticadas na água. A autora, evidentemente, está sendo irônica ao associar conhecidos esportes aquáticos à temporada de enchentes na cidade de São Paulo. As palavras destacadas pertencem a um **campo semântico**.

Tome nota

Campo semântico é uma rede lexical formada por um conjunto de palavras ou expressões que compartilham algumas características em termos de seus significados. Os campos semânticos criam, no texto, áreas de significação associadas a grupos de palavras e expressões.

Todas as palavras e expressões utilizadas pela autora do texto cumprem uma função específica: fazer referência ao conceito de **esportes aquáticos**.

Conheceremos, agora, várias relações de sentido que se estabelecem entre palavras e expressões da língua portuguesa.

Sinonímia e antonímia

Uma página de humor criada em uma rede social oferece instruções para quem deseja falar e agir como um verdadeiro paulistano. O cartaz de outra página "responde" a essas instruções de forma bem-humorada. Observe os dois textos da página seguinte.

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

REPRODUÇÃO/SINTA-SE PAULISTANO

Sinta-se paulistano. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/140033869639354985/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

REPRODUÇÃO/SINTA-SE CARIOCA

Sinta-se carioca. Disponível em: <https://www.facebook.com/sesintacarioca/photos/pb.283016718574810.-2207520000.1439067782./287628471446968/?type=3&amp%3Btheater>. Acesso em: 25 jun. 2020.

E então, que termo se deve empregar para fazer referência ao aparelho de sinalização das vias urbanas, utilizado para orientar o tráfego: ***farol***, ***sinal***, ***semáforo***, ***sinaleira***? Como vemos, o autor do primeiro cartaz sugere que, para usuários da variedade de português falada na cidade de São Paulo, o termo seria ***farol*** e, de brincadeira, ainda acrescenta um comentário provocativo: "Xingue os cariocas por chamarem de sinal". O autor do segundo cartaz defende que "farol é aquela torre com um facho de luz usado como orientação pelas embarcações e aviões" e afirma: "não é farol, é sinal de trânsito".

O que está em jogo, nessa disputa bem-humorada, é o termo utilizado por falantes de duas variedades do português – a paulistana e a carioca – para fazer referência a um mesmo objeto.

Uma consulta rápida ao dicionário ajuda a esclarecer essa questão. Veja como o termo ***semáforo*** está definido no *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/>. Acesso em: 31 ago. 2020.)

Semáforo

Poste de sinalização luminosa, usado para orientar o trânsito urbano de automóveis e afins ou como ponto de referência; sinal de trânsito, sinaleira, sinaleiro.

Após informar qual é o sentido de ***semáforo*** na língua portuguesa, o texto do verbete oferece uma série de outras palavras ou expressões utilizadas para designar o mesmo objeto. Como se pode constatar, "farol" não é uma das opções presentes nesse verbete.

No entanto, quando se consulta a definição de ***farol***, no mesmo dicionário, uma informação importante é dada. Observe.

Farol

1 Construção junto ao mar, geralmente em forma de torre, dotada de um foco luminoso na parte superior para orientar navios e aviões durante a noite.

[...]

5 *SP, GO* sinal luminoso de trânsito; sinaleira, semáforo.

[...]

Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2020. Disponível em: <https://www.houaiss.net/corporativo/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

O que está em questão na discussão sobre os termos *farol*, *sinal*, *semáforo*, *sinaleira(o)* é que todos eles designam o mesmo objeto, mas um deles é utilizado apenas regionalmente. Como informa o *Dicionário Houaiss*, a palavra *farol* é o termo usado em São Paulo e Goiás para fazer referência ao sinal luminoso que orienta o trânsito urbano.

Por isso, embora muitos brasileiros compreendam esse sentido atribuído regionalmente à palavra *farol*, somente os termos *semáforo*, *sinal* e *sinaleira(o)* devem ser considerados **sinônimos**.

Tome nota

Sinonímia é a relação de semelhança de sentido entre palavras e expressões da língua. Cada um dos termos de sentido semelhante é chamado de **sinônimo** dos outros termos com os quais se relaciona semanticamente.

Os sinônimos nunca apresentam uma identidade completa de significado. Falantes de diferentes variedades linguísticas, por exemplo, podem optar por um dos termos sinônimos e atribuir ao outro um sentido diferente.

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

MODERNA

Quando, ao escrever um texto, você procurar um sinônimo para retomar alguma ideia e evitar repetições, deve garantir que a nova palavra escolhida seja adequada ao contexto do texto que está sendo elaborado.

Observe, agora, a seguinte tira.

Rango — Edgar Vasques

O cartunista Edgar Vasques explora os sentidos opostos dos termos *temporárias* e *permanente* para destacar e criticar uma situação frequente nas sociedades modernas: por vezes investimentos vultosos são feitos em obras voltadas para eventos circunstanciais (no caso da tira, as "estruturas temporárias" construídas para a Copa do Mundo realizada no Brasil em 2014), que geram grandes lucros para poucos e são quase sempre fonte de desvio de dinheiro. Os prejuízos para a população, que deixa de usufruir de investimentos necessários em saúde, educação, transporte, segurança, saneamento básico etc., são, no entanto, permanentes. Os termos que se opõem, nessa tira, são **antônimos**.

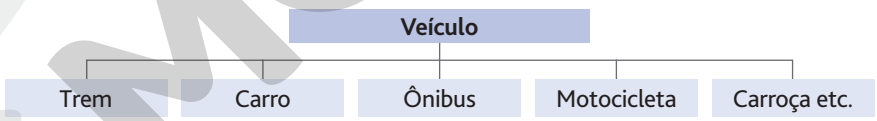
Tome nota

Antonímia é a relação de oposição de sentido entre palavras e expressões da língua. Cada um dos termos de sentido contrário é chamado de **antônimo** do outro termo ao qual se opõe semanticamente.

No caso dos antônimos, vale a mesma observação feita para os sinônimos. Nem sempre dois termos têm sentidos exatamente opostos, mas podem estabelecer, em um texto, uma relação semântica que sugere uma oposição de sentido.

Hiperonímia e hiponímia

Você já deve ter notado que existem, na língua, palavras de significado mais abrangente, que nomeiam todo um conjunto de seres, objetos, sentimentos.



O termo *veículo* pode ser usado para fazer referência a qualquer um dos termos a ele ligados. *Veículo* é um **hiperônimo**.

Veja outros exemplos da mesma relação semântica.

Hiperônimo	Hipônimos
Ave	Codorna, galinha, peru, pato, faisão etc.
Acontecimento	Festa, comício, passeata, reunião etc.
Inseto	Mosca, pernilongo, barata, formiga, besouro etc.
Sofrimento	Dor, tristeza, angústia etc.

Tome nota

Hiperonímia é a relação que se estabelece entre um termo cujo significado pode ser considerado mais abrangente com relação ao significado de um conjunto de outras palavras com as quais se relaciona. Essas palavras de sentido mais específico são seus **hipônimos**.

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

As relações lexicais na construção da coesão textual

Algumas das relações de sentido que vimos nas seções anteriores são frequentemente utilizadas como mecanismos de articulação entre partes do texto, para garantir a coesão lexical.

Vamos analisar, com base em dois textos de diferentes gêneros discursivos, de que modo a criação de campos semânticos e as escolhas lexicais feitas no interior desses campos promovem a manutenção do tópico e a articulação dos vários trechos, mantendo o foco do leitor no assunto abordado.

Campos semânticos

O primeiro texto é uma reportagem sobre um paulistano fascinado por máquinas de lavar roupa. Leia-o atentamente, prestando atenção aos termos destacados nas cores **azul** e **vermelha**.

Maníaco da máquina

Um colecionador de lavadoras

Numa tarde de 2011, o paulistano Fernando Ricci passeava por uma loja de eletrodomésticos num *shopping* de Higienópolis quando perdeu o chão. O motivo do transtorno foi uma **máquina de lavar** de cor grafite com *design* elegante e minimalista. Era a primeira vez que via aquele **modelo importado**. Era a **Ferrari das lavadoras**. Obcecado, não sossegaria enquanto não tivesse uma daquelas na sua coleção.

A **máquina** estava ligada e conectada à rede de água, e ele se precipitou para explorar as **configurações** e **ciclos de lavagem**. Perdeu a noção do tempo e passou várias horas na loja. Voltou para casa encantado e triste — com preço na casa dos 14 mil reais, ela não estava propriamente ao alcance do seu salário de analista de informações numa companhia telefônica. "É um **modelo** que nunca terei e nem verei **lavando roupa**", pensou, resignado. Mas a sorte virou. Fracasso de vendas, a **lavadora** foi tirada de linha. No *site* da fabricante, Ricci conseguiu arrematar uma das **últimas unidades**, vendida na queima do estoque por 2.699 reais. "Apertei de tudo que era lado pra poder comprar", contou numa manhã recente.

A **máquina** de aparência futurística é a joia da coroa da sua coleção. Fica em seu quarto, espremida entre outras duas **lavadoras**, sob a tevê de 55 polegadas. Com orgulho indisfarçado, Ricci ligou-a e, manipulando com desenvoltura o **menu na tela sensível ao toque**, mostrou as **centenas de programas de lavagem** disponíveis. A função mais notável é a de **remoção de manchas**, na qual o usuário informa **a cor da roupa**, o **tipo de tecido** e a **natureza da nódoa**, e a **máquina** se encarrega do resto. Se o caso fosse remediar um acidente com *ketchup* numa camiseta branca, a **lavagem** demoraria 157 minutos – a duração poderia variar se a **mácula** fosse provocada por graxa, manteiga ou fezes de bebê.

O fascínio de Fernando Ricci pelas **lavadoras** remonta à infância — ele se lembra de quando a mãe o colocava de pé sobre um banquinho para assistir enfeitiçado às **maquinadas com a roupa suja** da família. Aos 18 anos, quando arrumou emprego como caixa num supermercado, usou parte do salário para adquirir seu **primeiro modelo**. Não parou mais desde então — sempre que juntava algum dinheiro, trazia um **modelo novo** para casa. Ricci guarda um registro detalhado das quinze **lavadoras** que já adquiriu, com a data da compra, o **modelo** e o custo da transação.

A obsessão ganhou escala depois que ele deixou de morar com a mãe, há dois anos e meio. Em sua casa, sentiu-se à vontade para espalhar as **máquinas** por todo canto. Aos 36 anos, Ricci mora no 2º andar de um sobrado na Vila Fachini, na Zona Sul de São Paulo. É um imóvel de quarto e sala que não deve ter muito mais que 50 metros quadrados, o que não impede que ele acumule ali doze **lavadoras** (das quais **duas portáteis**), uma **secadora** e uma pequena **centrífuga**. "Moro numa grande **lavanderia** adaptada para ser também a minha casa", definiu.

É preciso se desviar das **máquinas** para se locomover e já na sala de estar o visitante se depara com dois **trambolhos** junto ao sofá. Só na cozinha ficam cinco, incluindo **uma de parede** e **outra portátil** que lembra uma lixeira. O centro nevrálgico é o espaço que Ricci chama de **lavanderia** – o único banheiro da casa, que faz as vezes também de área de serviço. Além de acomodar três **lavadoras**, o cômodo serve de depósito para uma profusão de **sabões** e **amaciantes** estocados em duas estantes e uma fruteira de plástico. "Quando vou ao supermercado, o primeiro corredor que visito é o de **insumos para lavar roupa**", contou. "Se amigos viajam para o exterior, peço **sabão** importado de encomenda."

Em 2006, o fã das **lavadoras** começou a frequentar diariamente os sites das fabricantes em busca de novidades. Notou que, quando algum **modelo** saía de linha, simplesmente desaparecia da internet, o que o exasperava. Ter essa informação à mão sem depender de ninguém foi a principal motivação para que ele criasse um *blog* temático. ***Roupa suja se lava na máquina!*** estreou em 2010 e já teve quase 4 milhões de páginas acessadas. Ricci publica ali resenhas minuciosas dos **novos lançamentos** e esclarece dúvidas dos leitores. Posta também as centenas de vídeos do seu canal no YouTube, que mostram **maquinadas** comentadas por ele em tempo real.

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

CÓPIA

A popularidade do *blog* chamou a atenção dos fabricantes, que começaram a lhe mandar **modelos** para testes (dos catorze **aparelhos** atualmente em sua casa, cinco estão ali para avaliação e serão devolvidos). Ricci já ganhou uma **máquina** de presente e passou a receber convites para o lançamento de novos **modelos** e eventos temáticos. Disse que não recebe dinheiro das empresas e que a proximidade não compromete a isenção das suas avaliações – "Senão perco minha credibilidade". Mas encontrou um jeito de fazer dinheiro com o hobby: ganha a vida escrevendo resenhas de eletrodomésticos (não só **lavadoras**) para um site de compras. Prefere não revelar quanto recebe, mas diz que consegue pagar suas contas.

O paulistano costuma **lavar roupas** trazidas por vizinhos e familiares – um serviço que presta de graça e feliz. Chega a fazer sete **maquinadas** por semana nos períodos mais ocupados, mas diz não gastar muito com luz e água – as contas de setembro custaram-lhe 121,30 e 32,62 reais, respectivamente. Quando foi visitado por **piauí**, suas **lavadoras** estavam ociosas, algumas cheias de **roupa** acumulada – faltara água por cinco dias em seu bairro.

Com frequência, Ricci convida amigos para uma **lavação coletiva de roupa suja**, evento que batizou de ***wash-in***. "Faço almoço e passamos o sábado usando as **máquinas** e testando **ciclos** diferentes", explicou. Frequentador dos ***wash-ins***, Eduardo Freitas comprou um **modelo** sob orientação de Ricci e até conseguiu ver certo encanto na **máquina**. Mas demorou a se acostumar com a esquisitice do amigo. "Ele colocava a **máquina** para funcionar e ficava sentado olhando por mais de uma hora", contou, desconcertado. "Não via nenhum sentido nisso."

ESTEVES, Bernardo. Maníaco da máquina. *Piauí*. São Paulo, edição 98, nov. 2014. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/maniaco-da-maquina/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

O jornalista Bernardo Esteves constrói, em sua reportagem, o perfil de uma personagem insólita: um homem obcecado por máquinas de lavar roupa. Para fazer isso, recorre a termos e expressões que estabelecem, no texto, um **campo semântico** específico.

Como o texto da reportagem precisa focalizar um mesmo eletrodoméstico (a máquina de lavar), o jornalista se viu obrigado a explorar diferentes modos de fazer referência a esse objeto. No subtítulo e ao longo de todo o texto, o autor fez uso de sinônimos (***lavadoras*** e ***máquina de lavar***) para retomar, em momentos diferentes, o mesmo referente.

Em três momentos, no texto, o autor usa expressões elípticas (***duas portáteis***, ***uma de parede***, ***outra portátil***). Nessas ocorrências, também é possível reconhecer um vínculo com o mesmo campo semântico, uma vez que o termo não explicitado é ***máquina(s)***.

Há uma série de outros termos e expressões, ao longo do texto, que, dado o campo semântico criado, necessariamente fazem referência a máquinas de lavar: ***máquina***, ***modelo importado***, ***modelo***, ***últimas unidades***, ***primeiro modelo***, ***modelo novo*** etc. É importante observar que, se o campo semântico fizesse referência a veículos, por exemplo, esses mesmos termos poderiam ser utilizados. Isso acontece porque seu sentido se define na relação com o campo semântico estabelecido no texto.

Além dos termos e expressões utilizados para recuperar um mesmo referente (a lavadora de roupa), o campo semântico inclui **outros aspectos** associados ao processo de lavagem de roupa: ***configurações***, ***ciclos de lavagem*** etc.

O fato de o modelo cobiçado por Fernando Ricci ser sofisticado e caro deu a Bernardo Esteves a possibilidade de criar uma metáfora (a ***Ferrari das lavadoras***) com base em uma relação de semelhança com ***modelo importado***. Por meio dessa metáfora, o autor destaca a qualidade singular da máquina de lavar roupa que fascinou o paulistano.

A marcação feita por nós ajuda a ilustrar a importância de sabermos controlar relações de sentido entre palavras de um mesmo texto. Como se pode observar, o autor fez uso de termos relativos ao campo semântico criado ao longo de toda a reportagem, porque eles ajudam a construir a articulação das partes, estabelecendo assim a coesão textual.

A sinonímia no interior dos campos semânticos

Agora, veremos como o autor de um texto de divulgação científica fez uso das relações lexicais para falar sobre um complexo fenômeno astrofísico relativo à interação das dimensões de espaço e tempo denominado **buraco negro**. Leia-o atentamente, prestando atenção aos termos destacados nas cores **verde** e **rosa**.

Os buracos negros e a relatividade do tempo

Temas contemporâneos transversais: Ciência e tecnologia

Em um dos grandes relatos de viagens fantásticas, o escritor norte-americano Edgar Allan Poe conta a história de uma expedição marítima na costa norueguesa que se depara com um **redemoinho** gigante, conhecido como **Maelstrom**. Passado o terror inicial, o narrador proclama: "Pouco depois,

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

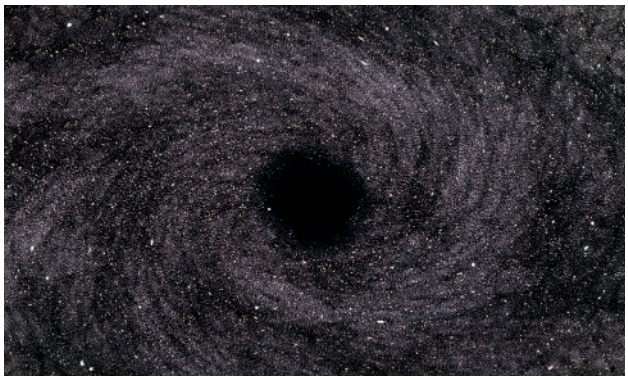
fiquei possuído da mais aguçada curiosidade pelo próprio **turbilhão**. Sentia positivamente um desejo de explorar suas profundezas, mesmo ao preço do sacrifício que ia fazer; e meu principal pesar era que jamais poderia contar a meus amigos, na praia, os mistérios que iria conhecer".

Se Poe tivesse escrito seu conto 150 anos depois (o original foi publicado em 1841), talvez substituísse a exploração das entranhas do **vórtice** pela exploração das entranhas de um **buraco negro**. Fica difícil imaginar uma viagem fictícia mais fascinante do que a uma região em que nossas noções de espaço e tempo deixam de fazer sentido, de onde nada, nem a luz, escapa, um verdadeiro **Maelstrom cósmico**. Os **buracos negros** e suas ligações com objetos exóticos, conhecidos como "**buracos de minhoca**" — possíveis **pontes** de um ponto a outro no espaço e no tempo —, desafiam até a imaginação dos físicos.

Tudo começou em 1905, quando Einstein propôs a teoria da relatividade especial. A teoria demanda uma revisão das noções clássicas de tempo e espaço, firmemente arraigadas no nosso bom senso. O tempo flui sempre na mesma direção (o que chamamos de causalidade, a causa precede o efeito), indiferente a nós, os observadores. Já o espaço é a arena em que eventos acontecem, o palco onde a natureza encena seu drama, independentemente de nós, os espectadores.

Einstein mostrou que a passagem do tempo e as medidas de distância não são quantidades absolutas. Dependem do movimento relativo entre observadores. Um relógio em movimento bate mais devagar do que um em repouso, e uma régua em movimento terá um comprimento menor do que o de outra em repouso. Não percebemos isso porque os fenômenos relativísticos só se manifestam a velocidades próximas à da luz (300 mil quilômetros por segundo). Mas, se um trem fosse capaz de andar a 180 mil quilômetros por hora, um relógio marcando a passagem de uma hora no trem marcaria uma hora e quinze minutos na estação.

Se a velocidade da luz fosse infinita, esses efeitos não existiriam. Mas ela é finita, e a dilatação temporal e a contração espacial são observadas rotineiramente em experimentos com partículas subatômicas. No mundo da relatividade, espaço e tempo não são absolutos, mas entrelaçados em um "espaço-tempo" de quatro dimensões, três para o espaço e uma para o tempo. Esse espaço-tempo é o verdadeiro palco em que a natureza encena seu drama. Nossa visão é bloqueada pelas minúsculas velocidades do nosso dia a dia.



AARON HOROWITZ/GETTY IMAGES

Ilustração digital com representação de um buraco negro.

Uma das limitações da relatividade especial é que ela só trata de movimentos com velocidades constantes. Em 1915, após anos de suor, Einstein propôs uma generalização da teoria, conhecida como teoria da relatividade geral. Ao tentar descrever movimentos acelerados, Einstein teve o que considerou a "visão mais feliz de minha vida": que um movimento acelerado pode imitar os efeitos da força gravitacional. O mesmo puxão que sentimos ao acelerar um carro pode ser provocado pela súbita colocação de uma enorme massa atrás do carro, que nos atrairia gravitacionalmente em sua direção. Esse efeito é conhecido como "princípio de equivalência". Uma teoria da relatividade com aceleração é uma teoria da gravidade.

Einstein foi além. Mostrou que o efeito da atração gravitacional pode ser interpretado como a curvatura do espaço-tempo em torno de um objeto muito denso. Assim como uma bola de chumbo sobre um colchão deforma sua superfície, a presença de matéria deforma a curvatura do espaço. Objetos em movimento nesse espaço curvo terão suas trajetórias alteradas, tal como bolas de gude no colchão deformado. E, como o tempo e o espaço estão intimamente ligados em relatividade, a presença de matéria deforma a passagem do tempo. Em relatividade geral, o espaço-tempo torna-se deformável pela presença de matéria.

E os **buracos negros**? Uma estrela passa a vida lutando contra sua implosão devido à gravitação. Para isso, produz enormes quantidades de energia por meio da queima de sua própria matéria. Com o passar de bilhões de anos, a estrela devora seu interior e começa a implodir. Isso faz com que uma quantidade enorme de matéria ocupe um volume cada vez menor, criando um campo gravitacional cada vez mais intenso. A um certo ponto, nasce um **buraco negro**, um objeto com um campo gravitacional tão intenso que nem mesmo a luz escapa.

Como o **Maelstrom** de Poe, **buracos negros** têm uma espécie de borda, chamada "horizonte". Imagine que observamos nosso pior inimigo sendo atraído

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

MODERNA

por um **buraco negro**. Sua espaçonave tem uma luz azul que pisca a intervalos fixos. Observamos que o intervalo entre os pulsos de luz vai aumentando e que a luz vai ficando mais vermelha à medida que a espaçonave se aproxima do horizonte. Ao passar pelo horizonte, o intervalo entre os pulsos se alarga indefinidamente, a luz avermelhada desaparece, com a espaçonave e o nosso inimigo. Para um observador externo, é impossível ver um objeto além do horizonte; o tempo (intervalo entre os pulsos) também para. Para desvendarmos os mistérios dos **buracos negros**, precisamos explorar seu interior.

Nosso inimigo é imediatamente esmagado pelas forças gravitacionais do **buraco negro**, seu foguete vira espaguete. Mas o que aconteceria se pudéssemos viajar através de um **buraco negro**?

Ao entrarmos no horizonte, o tempo continuaria a fluir normalmente, mas sentiríamos um forte puxão na direção de seu centro, conhecido por "singularidade". Seria impossível desviarmos, assim como não podemos mudar a direção do tempo em nosso mundo. Pelas teorias atuais, nosso destino dependeria da estrela que formou o **buraco negro**. Se ela fosse exatamente esférica, nosso destino seria trágico: nos desintegraríamos ao chegarmos na singularidade central. Mas, se a estrela não fosse exatamente esférica, se estivesse em rotação (e a maioria dos objetos astrofísicos está em rotação), a singularidade não seria um ponto esmagador, mas um **túnel**, uma espécie de **passagem**. Para onde?

Essas **passagens no espaço-tempo** são conhecidas como "**pontes de Einstein-Rosen**". Em especulações mais ambiciosas, essas **pontes** terminam no oposto dos **buracos negros**, os buracos brancos, que vomitam matéria no espaço, talvez até em outro Universo. Quando essas **pontes** ligam pontos diferentes no nosso Universo, são conhecidas como "**buracos de verme**", **passagens** a pontos diferentes, no espaço e no tempo. Certos **buracos negros** podem conter um número enorme de **buracos de verme**, conectando o mesmo ponto do espaço a vários outros. Em princípio, é possível escolher um caminho que nos leve ao mesmo ponto no espaço, mas a outro instante do tempo, seja no passado ou no futuro.

A relatividade geral permite, em princípio, a existência de máquinas do tempo! Mas com uma limitação. Essas **gargantas cósmicas** são extremamente instáveis e se fecham rapidamente. Para mantê-las abertas, é necessário uma espécie de matéria capaz de produzir pressões negativas, o oposto da matéria comum. Infelizmente, não temos a menor ideia de como produzir tal matéria. Mesmo que essas **passagens** existam, a possibilidade de que algum dia nós iremos passear através do tempo por intermédio de **buracos de verme** é muito remota. No meio tempo, podemos seguir o brilhante exemplo de Poe e usar a nossa imaginação.

GLEISER, Marcelo. *Micro macro*: reflexões sobre o homem, o tempo e o espaço. São Paulo: Publifolha, 2005.

Para introduzir um complexo conceito da astrofísica, o de buracos negros, o físico Marcelo Gleiser foi buscar na literatura a imagem de um fenômeno marítimo no qual um movimento de rotação em espiral forma um turbilhão de água conhecido como **redemoinho**. A semelhança entre redemoinhos e buracos negros está na violência com que sugam tudo o que está a seu redor.

Observe, no início do texto, como o autor recorreu a sinônimos (***Maelstrom***, ***turbilhão***), para retomar, em momentos diferentes, o conceito de **redemoinho**. No segundo parágrafo, ele estabelece uma relação de semelhança entre os termos ***vórtice*** e ***buraco negro***, fazendo com que todos os termos possam ser associados, no texto, a um mesmo campo semântico. Essa associação é estabelecida, no texto, pela expressão "**Maelstrom cósmico**", porque o leitor já foi informado, no primeiro parágrafo, que Maelstrom é um redemoinho gigante. Quando o adjetivo ***cósmico*** passa a qualificar esse substantivo, ele se torna uma metáfora para os buracos negros.

Nos próximos seis parágrafos, Marcelo Gleiser apresenta aos leitores informações básicas sobre a teoria da relatividade especial, formulada pelo físico alemão Albert Einstein, essencial para a compreensão dos buracos negros. Enquanto explica como essa teoria funciona, Gleiser não faz mais menção aos buracos negros e, portanto, não precisa mais recorrer aos termos que remetem a esse conceito.

No oitavo parágrafo, porém, quando retorna ao tema dos buracos negros, o autor cria um campo semântico para fazer referência a um segundo fenômeno astrofísico: as ***pontes de Einstein-Rosen***, conhecidas como "**buracos de minhoca**" ou "**buracos de verme**". Os termos ***túnel***, ***passagem(ns)***, ***pontes*** e a metáfora ***gargantas cósmicas*** são utilizados pelo autor para se referir a esse segundo fenômeno abordado no texto.

A observação de como o autor desse texto de divulgação científica se vale das relações lexicais para aludir aos conceitos que deseja apresentar aos seus leitores ilustra bem a importância de sabermos controlar relações de sinonímia no interior dos campos semânticos. A rede de relações de sentido estabelecida pelo uso desses termos garante que os vínculos coesivos necessários para a articulação do texto sejam determinados de modo adequado.

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

MODERNA

Não escreva no livro.

Leia o trecho a seguir, extraído de uma crônica de Antonio Prata, para responder às questões de 1 a 6.

Murundu polissêmico

Que manga seja tanto o fruto da mangueira quanto o braço da camisa é um desses indícios — pequenos, mas incontornáveis — de que a humanidade está fadada ao fracasso. Veja, as combinações entre as consoantes e as vogais são infinitas, os frutos, as partes da camisa e os demais itens deste mundo, não. Se usamos o mesmo nome para duas coisas tão distintas, é porque a bagunça é ampla, geral e irrestrita.

Murundu: no contexto, significa confusão, bagunça.
Barafunda: bagunça, confusão.

Eu sei que a língua não surge por decreto. Palavras brotam como árvores, esgarçam-se como camisas; às vezes, também, mudam de significado: a fruta vira compota, a blusa, pano de chão. Mas assim como os pomares têm seus agricultores e as roupas, as costureiras, o vernáculo conta com os gramáticos para trazer mais racionalidade à selva da comunicação. Se, em vez de ficarem depenando as tremas de pinguins indefesos em inúteis reformas ortográficas, eles se dedicassem a uma reforma semântica, tudo ficaria mais simples. [...]

Explique aos estudantes que, embora o autor use "as tremas", provavelmente de forma intencional para produzir um efeito de humor, o correto é "o trema".

Os novos termos, contudo, pouco importam. Fundamental é deixarmos de viver nesta barafunda em que uma mercadoria que não é cara (rosto) é barata (inseto), em que os budistas são liderados por lamas, em que três pessoas e uma rachadura num copo — uma única rachadura, olhe só — são chamados de trinca.

Polissemia é o nome da lambança. Vem do grego: poli = vários + sema = significado — e muito me admira que gramáticos tenham se reunido, se debruçado sobre o problema e surgido não com uma solução, mas com esta palavra bonita e pomposa. Lembra-me aquela placa: "Atenção, buracos na pista". Não era mais fácil consertar a estrada? Minha vontade é arrancar a placa e botar sobre um buraco. É pegar "polissemia" e batizar com ela as mangas da camisa. Ou o molho tártaro. Ou o tártaro dos dentes. Ou o povo da Tartária.

[...]

PRATA, Antonio. Murundu polissêmico. *Folha de S.Paulo*. 16 jan. 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2013/01/1215497-murundu-polissemico.shtml?origin=uol>. Acesso em: 25 jun. 2020. (Fragmento).

1. **Como você resumiria o assunto tratado nessa crônica?**
   ► Explique de que maneira o título sugere para o leitor a opinião de Antonio Prata a respeito desse assunto.
2. **No primeiro parágrafo, o autor faz referência a uma palavra da língua para exemplificar a questão abordada no texto. Qual é essa palavra e o que significa?**
   ► Em seu caderno, transcreva as passagens desse parágrafo em que o autor deixa clara a sua opinião sobre a questão tratada.
3. **Em seu texto, Antonio Prata faz uma sugestão equivocada em relação ao que os gramáticos poderiam fazer a respeito dessa questão. Que sugestão é essa?**
   a) Qual é o impedimento que ele mesmo vê para que sua sugestão seja posta em prática?
   b) Por que podemos qualificar como equivocada a proposta de Antonio Prata?
4. **A partir do terceiro parágrafo, o texto apresenta outras palavras polissêmicas. Identifique-as, explicando seus diferentes sentidos. Caso seja necessário, pesquise o significado dessas palavras no dicionário.**
   ► Qual é a estratégia utilizada pelo autor, nesses parágrafos, para provar que a multiplicidade de sentidos de uma mesma palavra pode causar confusão? Justifique.

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

MODERNA

5. Além de murundu**, que outros termos são usados por Antonio Prata nos dois últimos parágrafos para se referir à confusão causada pela polissemia? Transcreva-os em seu caderno.**

► Explique a relação de sentido estabelecida entre esses termos e *murundu* e de que forma seu uso contribui para reforçar a opinião do autor sobre o assunto tratado na crônica.

6. Quando consideramos o caráter discursivo da linguagem, ou seja, reconhecemos que a língua é sempre utilizada em um contexto definido, percebemos que o suposto problema identificado na crônica não existe. Explique essa afirmação.

O trecho a seguir, extraído de uma crônica de Martha Medeiros, trata do resgate de determinadas palavras e o efeito de sentido causado por seu uso em determinados contextos. Leia-o para responder às questões de 7 a 9.

Vocabulário *vintage*

[...] Sempre gostei de ver resgatadas algumas palavras antigas que, ao invés de denunciarem a decrepitude de quem as escreve, acabam por dar ao texto um ar *vintage*, que, como se sabe, é ultramoderno. Em vez de dizer que fulana ficou estressada, não é muito mais divertido dizer que ela teve um faniquito? Temos medo de bandidos, mas simpatizamos com os pilantras. [...] Antigamente as expressões eram mais leves, e leveza hoje é uma qualidade revolucionária.

[...]

MEDEIROS, Martha. *Feliz por nada*. Porto Alegre: L&PM, 2011. p. 168. (Fragmento).

***Vintage*:** referência a algo de importância ou qualidade reconhecida por sua antiguidade, excepcionalidade; clássico.
Decrepitude: no contexto, significa idade avançada, velhice.

7. A que se refere a expressão "vocabulário *vintage*", usada no título do texto?

► Qual é a opinião da autora sobre o uso desse tipo de termo em um texto? Justifique.

8. Quais são os termos utilizados para exemplificar a questão abordada?

► Explique a relação estabelecida, no texto, entre esses termos e seus equivalentes.

9. Martha Medeiros define como "ultramoderno" o "ar *vintage*" dado aos textos por palavras antigas. O que ela pretende dizer com isso?

► Considerando o significado dos termos *ultramoderno* e *vintage* e o contexto em que foram usados, explique que relação de sentido é estabelecida entre eles.

Universo digital: criação de verbetes de dicionário digital colaborativo

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Não escreva no livro.

Inspirados pelo trecho do texto de Martha Medeiros, você e seus colegas vão selecionar palavras que caíram em desuso e criar **verbetes** que serão publicados em um **dicionário digital colaborativo** especializado em vocábulos "*vintage*".

Reúnam-se em duplas. Pesquisem em livros, páginas e *sites* da internet textos de escritores brasileiros do século XIX para descobrir palavras usadas em outras épocas que não são mais comuns hoje em dia. Escolham duas palavras entre as coletadas por vocês e pesquisem em que contexto e com que sentido eram usadas.

Apresentem os verbetes com as seguintes informações sobre cada palavra: classe gramatical a que pertence, contexto de uso, significado e sinônimo(s) no português atual, frase que exemplifique seu uso.

A entrada a seguir, extraída de um conhecido dicionário digital colaborativo, pode ser usada como referência para apresentação e organização dos verbetes pesquisados.

bil.tre
Substantivo
1. homem de má índole
Sinônimos
• canalha
• traste

Wikcionário. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/biltre>. Acesso em: 25 jun. 2020. (Adaptado).

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

Observamos o uso da palavra *biltre* em Machado de Assis:

"[…] Bajulador, torpe bajulador! Só para adular ao Dr. Bacamarte. Pois agora aguenta-te; anda, aguenta-te, alma de lacaio, fracalhão, vil, miserável. Dizes amém a tudo, não é? Aí tens o lucro, **biltre**!" – E muitos outros nomes feios, que um homem não deve dizer aos outros, quanto mais a si mesmo.

ASSIS, Machado de. O alienista. *Papéis avulsos*. (Fragmento).

Organizem as informações obtidas sobre as palavras escolhidas e selecionem o que deve constar em cada verbete. Produzam e revisem o texto de cada entrada no dicionário digital, conforme o que foi definido na proposta. Respeitem o grau de formalidade exigido pelo contexto discursivo.

Definam os colegas responsáveis por criar e hospedar a página do dicionário digital em uma plataforma gratuita e insiram os verbetes criados pelas duplas.

Finalizadas todas as etapas, façam um breve texto explicando esse projeto colaborativo e disponibilizem o *link* do dicionário de termos *vintage* em seus perfis nas redes sociais e no *site* do colégio.

Proposta de produção: artigo de opinião

Consulte mais orientações e/ou sugestões no **Suplemento para o professor**.

Você aprendeu, neste capítulo, como é importante controlar as relações lexicais para construir a coesão textual. Sua tarefa agora será a de escrever um **artigo de opinião** a ser enviado para um caderno de tecnologia de jornal de grande circulação que mantém um espaço para manifestação dos leitores. O tema do seu artigo será **O impacto dos *smartphones* no poder de concentração dos jovens**.

Tenha o cuidado de explorar as possibilidades lexicais criadas pelo campo semântico definido em seu texto. Considere, como ponto de partida para a sua pesquisa sobre o tema, o trecho da reportagem reproduzida a seguir.

Smartphone, uma arma de distração em massa

Capacidade de concentração fica prejudicada com tantos aplicativos que cobram atenção. É difícil manter o foco. O celular cria vício. Domesticá-lo não é simples

Levamos a vida com uma arma de distração em massa no bolso. Com um dispositivo maravilhoso que põe o mundo ao alcance das nossas mãos, sim, com um aparelho que é a porta do conhecimento, ou pelo menos da informação.

Foi por volta do ano de 2004 quando a professora Gloria Mark, titular do Departamento de Informática da Universidade da Califórnia Irvine, comparou nossa tendência a checar de modo compulsivo o *e-mail* e as redes sociais com nosso comportamento ante uma máquina caça-níqueis. Olhamos o celular porque buscamos uma gratificação. E a mera expectativa de poder obtê-la é suficiente para fazer com que voltemos o tempo todo em busca dela — recorremos ao telefone entre 80 e 110 vezes por dia, segundo estudos separados. Esse comportamento se mantém graças ao chamado reforço aleatório (*Randomly Reinforced Behaviour*).

Essas pílulas de informação que consumimos através do celular geram descargas de dopamina [...]. Por isso voltamos com obstinação em busca de novos caramelos digitais.

[...]

O novo cenário tecnológico está nos levando ao que o neuropsicólogo Álvaro Bilbao denomina de estilo de atenção *monkey mind* — o termo procede do budismo —, uma mente que pula de uma coisa para a outra, que vai e volta, que faz com que cada vez mais nos interrompamos uns aos outros pela incapacidade de manter a atenção no que o outro está nos dizendo.

[...]

O debate em torno do impacto das novas ferramentas tecnológicas no nosso cérebro e na produtividade, não obstante, está aberto.

ELOLA, Joseba. *Smartphone*, uma arma de distração em massa. *El País*. 25 jun. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/23/tecnologia/1498217993_075316.html?rel=mas>. Acesso em: 25 jun. 2020. (Fragmento adaptado).

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.

11 O corpo como forma de comunicação e intervenção

Objetivos

1. Verificar a importância assumida pelo corpo nas novas linguagens artísticas que surgiram no século XX, como as *performances* e os *happenings*.
2. Relacionar as novas experimentações dessas linguagens e seus artistas aos seus contextos históricos e políticos.
3. Analisar o papel dos sentidos do corpo para a Arte colaborativa brasileira.
4. Vivenciar formas de intervenção artística com o corpo.

O corpo tem um potencial comunicativo enorme: possibilita que uma pessoa se expresse por meio de movimentos, gestos, ações, vocalizações, falas, sussurros, gritos etc. Com base nesse potencial, a partir das décadas de 1960 e 1970, diversos artistas passaram a explorar o corpo como suporte de criação, propondo experiências que misturavam linguagens e despertavam vários sentidos no público. Assim, eles passaram a realizar ações que não visavam apenas contar histórias, interpretar personagens ou compor coreografias de movimentos, mas também explorar novas formas de expressão visual e sonora por meio do corpo.

Um exemplo disso na contemporaneidade é o trabalho da artista estadunidense Alexa Meade (1986-). Ela cria cenários tridimensionais ao colocar atores cobertos de tinta em ambientes pintados com cores semelhantes. Dessa forma, ela dialoga com a linguagem da pintura, criando verdadeiros quadros vivos que trazem novas visualidades e sensações aos espectadores. Observe uma de suas obras, a instalação *Blueprint*.

Instalação: linguagem das Artes visuais que trabalha predominantemente com o espaço, criando ambientes onde artistas e espectadores podem se inserir e agir fisicamente.

ALEXA MEADE – COLEÇÃO PARTICULAR, WASHINGTON D.C, EUA

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

Blueprint, instalação da artista Alexa Meade, 2010. Washington D.C, Estados Unidos.

Em sua opinião, por que a artista utiliza atores como suporte para suas criações? Ao observar *Blueprint*, quais qualidades o corpo humano traz à obra que o diferenciam de outros suportes de pintura?

Resposta pessoal. Entre as respostas possíveis, os estudantes podem elencar a tridimensionalidade do corpo humano em relação às cores da tinta; a relação que o corpo humano estabelece com o espaço tridimensional à sua volta, ações, gestualidades e movimentos dos atores, que podem interferir nos demais elementos criados pela artista etc. Utilize os questionamentos para introduzir uma reflexão sobre os potenciais expressivos do corpo humano que serão abordados no capítulo.

Consulte as respostas e orientações no **Suplemento para o professor**.

Espera-se que os estudantes respondam que sim, por meio de gestos, movimentos e expressões que não têm compromisso em compor uma narrativa, por exemplo. O objetivo dessa questão é apresentar aos estudantes algumas características da *performance* como linguagem, ou seja, quando esta tem caráter não ficcional. Durante o debate, caso julgue necessário, retome com eles seus conhecimentos prévios sobre representações abstratas em outras linguagens – como na pintura e na escultura –, para então incentivá-los a refletir sobre como isso poderia ser feito também por meio do corpo.

As vanguardas artísticas e a *performance*: uma questão de experiências

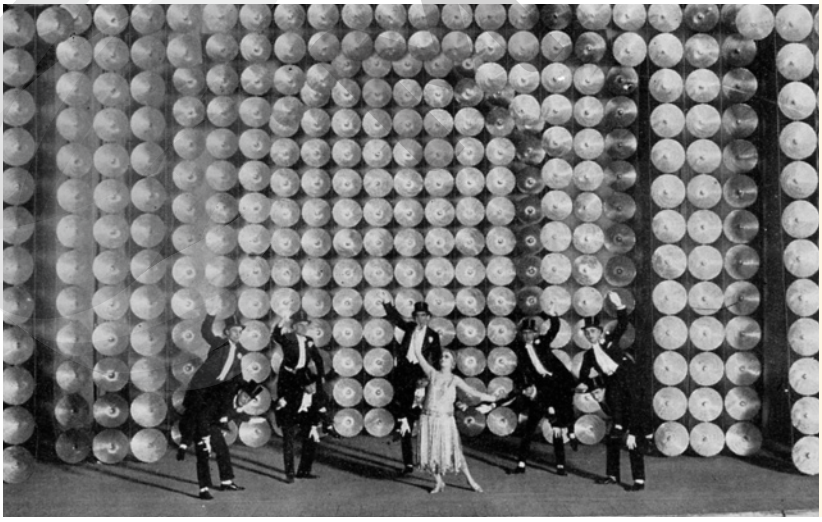
O corpo pode representar o abstrato, tal como fazem as Artes visuais e a Música instrumental? De que maneira?

O conceito de *performance* surgiu durante a década de 1970, mas as origens dessa linguagem artística remontam aos movimentos de vanguarda artística do início do século XX. Esses movimentos se organizavam em torno de propostas artísticas coletivas, nas quais os artistas envolvidos defendiam novas formas de experimentação e criação. Alguns desses movimentos apresentavam manifestos em que seus adeptos proclamavam suas propostas, que revolucionaram os paradigmas da Arte daquele tempo. Um deles era o de que a Arte precisava representar fielmente a realidade e outro era o de que as obras precisavam ter um significado reconhecível. Para entender melhor esse assunto, vamos nos aprofundar sobre um desses movimentos de vanguarda: o Dadaísmo.

Durante o contexto de horror, pessimismo e desesperança da Primeira Guerra Mundial, o Dadaísmo se destacava como um movimento de antiarte e antilinguagem, com seus artistas criando obras que nada significavam.

Os dadaístas se reuniam principalmente no Cabaret Voltaire, um clube fundado em 1916 pelo casal de artistas Emmy Hennings (1885-1948) e Hugo Ball (1886-1927), em Zurique, na Suíça. Nesse espaço, eles liam suas produções e faziam apresentações explorando o corpo e a voz. Os dadaístas se interessavam mais em explorar a visualidade e a sonoridade dos elementos do que buscar necessariamente um sentido lógico ou um significado para aquilo que estavam apresentando.

Podemos observar essas características no espetáculo dadaísta *Ballet Relâche*, de Francis Picabia (1879-1953) e Erik Satie (1866-1925).



LEBRECHT MUSIC ARTS/BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX BRASIL

Ballet Relâche, apresentação dirigida por Francis Picabia e Erik Satie, 1924. Teatro dos Campos Elísios, Paris, França.

AUTOR DESCONHECIDO – COLEÇÃO PARTICULAR

Performance de Hugo Ball, 1916. Zurique, Suíça.

Mistura de linguagens

O espetáculo incluía cenas com projeção de filmes mudos que dialogavam com a coreografia dos dançarinos. Essa mistura de recursos multimídia com ações do corpo já adiantava muitas das renovações que a *performance* traria posteriormente.

Relação com o público

Os dançarinos iniciavam o espetáculo sentados na plateia e misturados com o público, usando roupas do cotidiano. Ao subir ao palco e revelar os figurinos bizarros que vestiam por baixo, iniciavam coreografias que provocavam ora gargalhadas, ora indignação.

Experimentação

Esse espetáculo trouxe várias experiências sensoriais que causavam estranhamento no público, como figurinos e cenários cheios de espelhos, que refletiam a luz nos olhos da plateia, e uma trilha musical dissonante, que causava incômodo auditivo nos espectadores.

Abstrato: aquilo que não remete a elementos concretos da realidade.
Paradigmas: padrões de pensamento e comportamento a serem seguidos.
Dissonante: aquilo que destoa, que não combina.

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

Nesse contexto de experimentação do início do século XX, também se destacou a Bauhaus – escola de Arquitetura, *Design* e Artes – fundada na cidade alemã de Weimar, em 1919. Suas experiências misturavam diversas linguagens e também impactavam o entendimento sobre o lugar do corpo na Arte. Um exemplo disso é o *Balé Triádico* de Oskar Schlemmer (1888-1943), professor da Bauhaus.

ULLSTEIN BILD DTL/GETTY IMAGES

Balé Triádico, apresentação dirigida por Oskar Schlemmer, 1921. Berlim, Alemanha.

As cores, os cenários e as emoções humanas

O *Balé Triádico* era dividido em três atos, cada um associado a uma cor do cenário: amarelo, rosa e, na parte final, preto. Cada cor representava uma emoção humana.

Um corpo abstrato

O formato e os materiais dos figurinos exigiam novos movimentos dos dançarinos, transformando a visualidade de seus corpos. Assim, o corpo humano se equiparava a uma pintura abstrata posta em movimento.

Mistura de linguagens

A obra misturava Artes visuais e Artes da cena. Seus figurinos e cenários eram compostos por cores vibrantes e figuras geométricas, que ganhavam novos sentidos conforme dialogavam com os movimentos dos dançarinos.

Você em ação

Não escreva no livro.

No *Balé Relâche* e no *Balé Triádico*, vimos como os artistas podem se expressar por meio do corpo em diálogo com outras linguagens. Que tal experimentar essa possibilidade?

1. Em grupo, explorem alguns movimentos corporais para fazer uma intervenção no espaço escolar. Os movimentos podem ser testados livremente ou com limitadores: carregando uma cadeira, caminhando em pares, com as pernas unidas etc. Tomem como exemplo o modo como os bailarinos do *Balé Triádico* experimentaram novos movimentos a partir dos figurinos compostos por Schlemmer.
2. Escolham um local dentro da escola para fazer sua intervenção. Planejem todas as ações e movimentos que pretendem desenvolver e definam os objetos que pretendem utilizar. Para isso, tenham em vista a relação que vocês pretendem estabelecer com o público. Experimentem e ensaiem previamente antes de realizar a intervenção no local escolhido.
3. Reúnam-se para um debate com a turma. Apresentem e expliquem as escolhas que fizeram em relação aos movimentos que realizaram. Também façam apontamentos e críticas construtivas sobre o trabalho dos colegas. Por fim, reflitam sobre quais possibilidades de expressão vocês descobriram nesta atividade.

A voz também é corpo!

Além de movimentos, nosso corpo produz sons. Os potenciais expressivos da voz são enormes – abrangendo sonoridades, vibrações, entonações e ressonâncias –, indo muito além da mera palavra falada. Em suas experimentações, muitos artistas exploram esses elementos para compor suas *performances*.

Ao realizar a atividade ao lado, se for de interesse do grupo, por que não experimentar esse universo também?

Entonações: maneira de emitir um som vocal, modulando sua altura e seu ritmo.

Ressonâncias: propriedade da Física referente à capacidade de ampliar os sons que alguns materiais têm. Diferentes formas de cantar e falar provocam diferentes ressonâncias no corpo e no espaço.

Para trabalhar a voz enquanto elemento corporal presente em muitas das pesquisas criativas em torno da *performance*, consulte as sugestões de artistas, referências 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

Happening e *performance*

As manifestações que você viu nas duas páginas anteriores são consideradas precursoras das *performances*. Porém, o conceito de *performance* só seria formulado décadas depois. Com as experimentações feitas pelas vanguardas artísticas e as pesquisas da Bauhaus, os artistas percebiam cada vez mais que o corpo na Arte não precisava se limitar a contar histórias ou a compor personagens. Ele também podia propor visualidades, sonoridades e impactar diversos sentidos do espectador. Com isso, novas formas de expressão começaram a surgir. Veja a imagem a seguir.

IMAGEM DIGITAL, MUSEU DE ARTE MODERNA, NOVA YORK/SCALA, FLORENÇA

Allan Kaprow (de camisa branca ao centro) e seus colaboradores ensaiando para *18 happenings em 6 partes*, 1959. Nova York, Estados Unidos.

O evento

Essa imagem retrata um ensaio para *18 happenings em 6 partes*, coordenado por Allan Kaprow (1927-2006). O nome da ação se deve ao formato: ele era dividido em seis partes, em que três ações previamente ensaiadas eram executadas simultaneamente, resultando em um total de 18 acontecimentos.

A execução

No dia de sua realização, esses acontecimentos foram feitos em meio aos espectadores, sem nenhuma separação entre público e artistas. Portanto, apesar de ensaiadas, todas as ações feitas no dia estavam sujeitas ao acaso e à interação com os espectadores.

O que a ação comunica

As atividades realizadas pelos artistas eram simples – como tocar instrumentos de brinquedo, espremer laranjas, ler cartazes etc. – e aparentemente desconexas entre si. A relação entre elas e seu significado dependia da interpretação e da leitura de cada espectador.

Com experimentações como essa, o corpo ganhou espaço significativo no universo da Arte a partir da década de 1960, tornando-se tema, instrumento e suporte da ação artística. Nesse período, a relação entre a obra e o público transformou-se radicalmente. A noção de fruição artística deixou de se limitar à relação contemplativa, como acontece quando apreciamos um quadro, uma escultura ou um espetáculo. A própria situação de encontro entre artistas e público passou a ser uma obra de arte em processo. Foi assim que, explorando esse mesmo aspecto, nasceram duas novas linguagens artísticas: o *happening* e a *performance*. Em inglês, o termo *happening* significa acontecimento, e, em Arte, é caracterizado como uma ação não totalmente planejada, que conta com a participação ativa dos espectadores. O observador pode inclusive se inserir no processo sem saber que está participando de uma ação artística, lidando com o acaso e com a espontaneidade dos participantes. No *happening*, a interação entre as pessoas envolvidas é mais importante do que o resultado final.

O trabalho de Allan Kaprow que você conheceu acima foi essencial para a formulação do conceito de *happening*. Quais relações você consegue fazer entre o conceito de *happening* e o trabalho *18 happenings em 6 partes*?

Entre as respostas possíveis dos estudantes sobre os motivos que resultaram da contribuição do evento para a formulação do conceito, estão: a importância do acaso para a realização dessa obra; a interação entre artistas e espectadores; o fato das cenas apresentadas não comporem uma narrativa ou dramaturgia explícita; a mistura de diversas linguagens artísticas.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Explique aos estudantes que a *performance Como explicar pinturas a uma lebre morta* se tornou famosa pela gama de simbolismos empregados por Beuys. Suas ações tinham um tom xamânico e ritualístico em relação à lebre, que também pode ser vista como um símbolo de renovação. Os materiais usados em sua pintura facial também estavam repletos de simbologias, uma vez que o ouro é o símbolo alquímico da iluminação, e o mel – que é uma materialidade produzida pelo trabalho das abelhas – pode ser lido como um dado político, símbolo de coletividade. Explique aos estudantes que esse ato de conferir valores simbólicos aos materiais utilizados para a criação é uma característica importante do trabalho de Beuys e de vários outros artistas da Arte contemporânea.

Enquanto o *happening* é caracterizado por uma ação coletiva que valoriza a experiência e a interação com os espectadores, a *performance* vai por outro caminho. Ela se centra mais na figura individual do artista e – apesar de também estar aberta ao acaso e à ação dos espectadores – tem mais preocupação com o resultado da ação. Desse modo, a *performance* se configura como uma ação planejada, ensaiada e elaborada pelo artista, porém, ao contrário de uma apresentação teatral, não visa representar uma narrativa ficcional. É um ato elaborado artística e intencionalmente para explorar diferentes visualidades, sonoridades e sensações, dependendo da experiência e da relação proposta pelo artista ao público.

A *performance* recebeu influências de diversas linguagens, e até mesmo da pintura: uma de suas referências foi a chamada *action painting*. Seu idealizador, Jackson Pollock (1912-1956), afirmava que o artista deveria estar totalmente implicado em sua obra, de modo que ela só estaria completa com a presença dele.

O artista alemão Joseph Beuys (1921-1986) é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da *performance* como uma linguagem artística. Por meio de suas experiências, ele explorava lugares, métodos e materiais diversificados, como feltro e mel, e por vezes se apresentava acompanhado de animais.

AGE FOTOSTOCK/EASYPIX BRASIL

Como explicar pinturas a uma lebre morta, *performance* de Joseph Beuys, apresentada na Bienal de Veneza, 1980. Itália.

Beuys era um defensor ferrenho dessa nova linguagem e, em algumas de suas apresentações, satirizava a repulsa que algumas pessoas manifestavam contra a Arte contemporânea. Em *Como explicar pinturas a uma lebre morta* (1965), ele se cobriu de mel e ouro e, como o título indica, percorreu uma galeria de Arte explicando suas obras para uma lebre morta. Uma das várias interpretações possíveis para essa ação é a de que, para ele, era mais fácil uma lebre morta entender as novas propostas e se sensibilizar com elas do que boa parte do público de seu tempo.

***Action painting*:** técnica de pintura inventada por Pollock e que consiste em espalhar a tinta pela tela por meio da exploração dos movimentos do artista, valorizando mais a ação de seu corpo.

O grupo Fluxus

Joseph Beuys é um dos artistas ligados ao Fluxus. Esse grupo surgiu em 1962 propondo uma Arte que se aproximasse da vida e do cotidiano das pessoas. Seus artistas exploravam diversas linguagens, principalmente as que estavam surgindo naquele momento, como o *happening*, a instalação e a *performance*.

Na *performance Pedaço cortado*, realizada originalmente em 1964, a artista japonesa Yoko Ono (1933-), uma das integrantes do grupo Fluxus, sentava-se em um palco e uma tesoura era disposta à sua frente no chão. O público era convidado a se aproximar e cortar um pequeno pedaço de sua roupa para levar consigo. Esse trabalho é pioneiro por pressupor a necessidade da participação ativa do público.

FRANCOIS GUILLOT/AFP/GETTY IMAGES

Releitura contemporânea de *Pedaço cortado*, *performance* de Yoko Ono, 2003. Paris, França.

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

Espera-se que, durante essa reflexão, os estudantes elenquem significados variados para esse termo – desde aqueles dicionarizados referentes à existência de algo ou alguém em determinado lugar, até mais metafóricos relacionados aos afetos e não tanto à presença física. Se possível e se julgar pertinente, possibilite aos estudantes pesquisarem em dicionários ou na internet para poderem problematizar os significados que encontrarem. Nesse processo, explique que o termo **presença** – em especial **presença cênica** – é muito presente nos debates das Artes da cena e das *performances* contemporâneas, de modo a problematizar os elementos sensíveis provocados pelo corpo do artista na presença do corpo do espectador. Assim, use o questionamento para passar à análise e problematização da obra da artista, tanto na análise de seu título quanto na situação expressa por ela: duas pessoas – a artista e o espectador – na presença uma da outra.

O corpo e a presença no trabalho de Marina Abramovic

Quais são os possíveis significados do termo presença?

Sugerimos que você assista ao documentário com antecedência para que possa planejar intervenções pontuais que sejam necessárias a fim de esclarecer algum aspecto relevante e tirar eventuais dúvidas dos estudantes que decidam assistir a ele em casa.

Quando falamos do corpo na Arte da *performance*, o significado do termo **presença** ganha muita importância. Tome como exemplo a obra abaixo: nela, vemos duas pessoas imóveis, presentes uma em frente à outra. Quais possíveis significados podem surgir dessa relação tão simples?

A *performance* como linguagem ganhou grande notoriedade com o trabalho da artista sérvia Marina Abramovic (1946-). Seus trabalhos exploram situações nas quais o corpo e a vida afetiva são expostos ao olhar do outro.

O foco de muitos de seus trabalhos está na forma como situa o público, dando-lhe papel significativo na construção do sentido de suas ações. A *performance A artista está presente*, do ano de 2010, é um bom exemplo dessa característica.

Esse trabalho começava apenas com duas cadeiras. Em uma delas, como sugere o título da obra, estava presente a artista e, na outra, uma pessoa do público que era convidada a se sentar. A partir disso, a interação entre elas se dava de uma maneira sutil, apenas por meio de olhares e gestos.

Nessa obra, também vemos outra característica dos trabalhos da artista: eles são desafios físicos e psicológicos para ela mesma. Em *A artista está presente*, Abramovic desenvolveu uma verdadeira ação de resistência: permaneceu no Museu de Arte Moderna de Nova York durante três meses com essa ação. Durante todo esse tempo, a artista superou seus limites corporais e psicológicos, estando disponível a interagir com o público durante horas a fio.

PATRICK MCMULLAN/GETTY IMAGES © ABRAMOVIC, MARINA/AUTVIS, BRASIL, 2020

A artista está presente, performance de Marina Abramovic, 2010. Museu de Arte Moderna (MoMa), Nova York, Estados Unidos.

De olho no filme

O que é estar presente?

O documentário *Marina Abramovic: a artista está presente* (direção de Mathews Akers, Estados Unidos, 2012, 106 min) explora a *performance* estudada nesta página. Por meio de cenas repletas de sensibilidade e emoção, é possível conhecer todo o processo de criação de Marina e também sua trajetória como artista.

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.

Espera-se que os estudantes reflitam sobre o lugar do público dentro da produção artística, tendo como base suas experiências prévias e os conteúdos trabalhados anteriormente neste capítulo. Com base nisso, deixe claro que as novas linguagens do século XX tiveram o papel fundamental de tirar os espectadores de uma posição unicamente contemplativa, e passaram a agir ativamente dentro das obras de Arte. Se necessário, retome alguns exemplos trabalhados anteriormente – como *18 happenings em 6 partes*, de Kaprow – para alimentar essa discussão.

O espectador também tem corpo! A Arte colaborativa no Brasil

Qual é o papel do público para a criação artística? Exemplifique.

Como você viu, as novas concepções e experimentações com relação ao corpo no século XX resultaram no surgimento de linguagens artísticas que valorizavam mais a ideia de experiência do que a construção de uma obra acabada. Uma das consequências disso foi que os artistas passaram a transcender as divisões que separavam as diferentes linguagens da Arte. Por exemplo, nas Artes visuais, os artistas propuseram experiências que não se pautavam apenas na visão, mas afetavam diversos sentidos do corpo do espectador.

Exemplos disso são os Parangolés do artista carioca Hélio Oiticica (1937-1980), que você pode conferir a seguir.

CLÁUDIO OITICICA

Parangolé P15 Capa 11, incorporo a revolta, de Hélio Oiticica, 1967. Cidade do Rio de Janeiro.

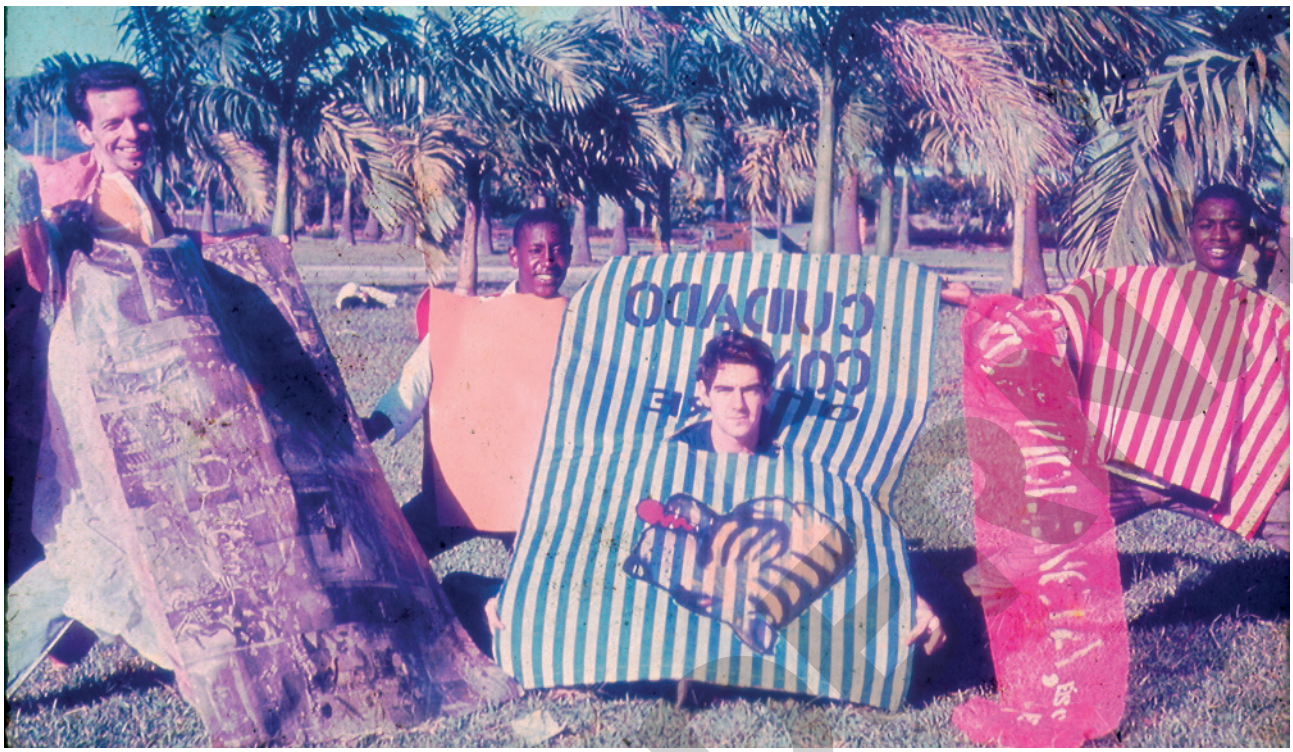
Os Parangolés são capas feitas de diversos materiais, texturas, cores e pesos e, alguns contêm imagens e textos estampados. Eles não devem ser apenas contemplados visualmente. Na proposta de Oiticica, os Parangolés deveriam ser vestidos pelos participantes para que estes pudessem dançar e experimentar diferentes movimentos, aproveitando as diferentes sensações e visualidades despertadas por essas capas.

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.

Perceba que – de maneira similar ao *happening* – obras como os Parangolés demandam a participação ativa do público para cumprir seus propósitos originais. São obras que transcendem o próprio artista, uma vez que este não tem controle total do resultado da experiência, dependendo da ação do espectador para ser realizada satisfatoriamente. Diferentes participantes experimentam movimentos diversos e a experiência se torna única para cada um deles.

CLÁUDIO OITICICA



Hélio Oiticica (à esquerda) e passistas da Mangueira usando Parangolés, 1965. Jardins do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), cidade do Rio de Janeiro.

Oiticica elaborou a proposta dos Parangolés em colaboração com os moradores do morro da Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro, e isso foi um marco revolucionário das Artes visuais brasileiras. Quando realizada pela primeira vez, na exposição Opinião 65, do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), ela precisou ser feita nos jardins da instituição, pois os organizadores temiam que os passistas esbarrassem e danificassem as demais obras ao dançar.

Esse tipo de obra, cuja criação se abre para a colaboração, a intervenção e a fruição de diversas pessoas, é conhecido como **Arte colaborativa**. No Brasil, além de Oiticica, outro expoente dessa forma de Arte foi Lygia Clark (1920-1988), que se autodenominava uma propositora, alguém que propõe experiências, e não apenas obras de Arte. Com esse tipo de processo, percebemos que, na Arte contemporânea – em especial na Arte colaborativa –, o artista e a obra deixam de ser o centro da criação e abrem espaço para a colaboração e a experimentação ativa do público.

O Neoconcretismo

Lygia Clark e, posteriormente, Hélio Oiticica foram nomes importantes do Neoconcretismo. Esse movimento surgiu como uma reação e oposição a um movimento que vigorava no Brasil anteriormente: o Concretismo. Os concretistas defendiam que a Arte não deveria representar nada além do que ela mesma. Seus trabalhos valorizavam planos e formas geométricas, de modo a valorizar ideais de racionalismo e de um pensamento lógico e matemático.

Os neoconcretistas se opuseram a esse racionalismo exacerbado do concretismo, e passaram a defender uma Arte que valorizava a experimentação, as sensações do corpo e a participação ativa do público. É nesse sentido que se define a ideia de Lygia Clark dos artistas como agentes propositores, e também as propostas colaborativas de Hélio Oiticica.

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 propostas de Arte colaborativa continuam presentes e marcando o trabalho de muitos artistas brasileiros. Em algumas propostas, isso é feito de maneira a interferir diretamente no cotidiano, com experiências que possibilitam novas formas de percepção das cidades. Um exemplo disso é o trabalho da artista paulista Maíra Vaz Valente (1981-).

As *performances* da artista se baseiam em criações coletivas, na qual os participantes podem experimentar diversas formas de se relacionar com o próprio corpo – descobrindo as sensações variadas que isso pode causar – e também deixar a sua marca na criação da obra. Esse é o caso de *1:1 (versão amarelo)*, que você vê a seguir.

LUIZA XAVIER

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

1:1 (versão amarelo), de Maíra Vaz Valente, 2010. Porto Alegre (RS).

Essa proposta consiste em dois participantes vestirem uma peça de tecido chamada *Conector*, que limita a distância entre eles em no máximo 3 metros, e depois percorrerem juntos as ruas da cidade. Como o *Conector* limita a distância entre as pessoas, os trajetos que vão percorrer nas ruas da cidade e a maneira como vão fazer isso se dão por meio da relação entre os dois participantes, que devem decidir conjuntamente suas ações. Essa é uma proposta de vivência compartilhada, de experimentar agir e viver com a presença do outro.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Tomando como base os artistas brasileiros que vimos até agora neste capítulo, o que significa ser um artista propositor?**
2. **Em que isso difere de outras formas de criação artística? Em sua opinião, quais são as possíveis implicações e intencionalidades artísticas e políticas desse tipo de abordagem?**

1. Espera-se que, com base nas informações apresentadas sobre os artistas abordados, os estudantes percebam que os artistas propositores têm como característica focar o seu trabalho na experiência pessoal de cada participante, integrando-o à obra.
2. Um dos fatores que podem ser levados em conta pelos estudantes é o fato de que, no caso de um artista propositor, a criação particular do artista deixa de ser o centro do fazer artístico, dando espaço para a intervenção e interação dos participantes. Desse modo, noções como relação, experiência e subjetividade acabam sendo valorizadas. Incentive os estudantes a darem suas opiniões e posicionamento com relação a esses temas, de modo a identificar os seus impactos no mundo da Arte.

Um universo de sensações

Entre as possíveis respostas dos estudantes estão: a sensação de temperatura da água, os cheiros exalados pelas frutas, a visualidade por meio de suas cores, a propriocepção ao experimentar os movimentos do corpo na água, o tato com os objetos presentes, entre outros.

Com as novas concepções de corpo e as experimentações da Arte contemporânea, abriram-se inúmeras possibilidades artísticas. Afinal, o corpo – tanto o do artista quanto o do espectador – é feito de uma multiplicidade de sensações. Além dos cinco sentidos – visão, audição, tato, olfato e paladar –, ainda temos uma infinidade de outras formas de percepção, como a noção de equilíbrio do corpo e a propriocepção. Tudo isso pode ser integrado à Arte.

Alguns artistas e coletivos se especializaram justamente em criar trabalhos que exploram múltiplos sentidos corporais. Observe a imagem a seguir.

Incentive os estudantes a realizarem a leitura da imagem buscando elencar vários elementos para, então, refletir sobre a presença das múltiplas sensações do corpo na criação e fruição artística e sobre as intencionalidades de coletivos, como o Opavivará!, em trabalhos como esses. Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

REPRODUÇÃO – ACERVO OPAVIVARÁ!

Salada mista na encruzilhada, intervenção do coletivo Opavivará!, 2015. Cidade do Rio de Janeiro.

Quais sentidos corporais estão sendo experimentados nessa obra? Em sua opinião, qual é a intenção dos artistas ao criar uma obra como essa, que explora vários sentidos do corpo?

O coletivo Opavivará! é formado por artistas do Rio de Janeiro que, muitas vezes, criam obras multissensoriais. Em *Salada mista na encruzilhada*, o coletivo encheu uma piscina com frutas variadas, convidando os participantes a entrar e descobrir as sensações proporcionadas por essa experiência.

Assim como outros exemplos que vimos neste capítulo, esse tipo de proposta não se limita ao resultado final da obra, mas está ligado às experiências e descobertas de cada participante em sua relação com a obra. Além disso, o público precisa sair de uma atitude contemplativa e participar da ação para poder experimentar a proposta dos artistas. Vemos assim que, na Arte contemporânea, além de serem exploradas novas possibilidades para o corpo do artista, o corpo do público pode ser posto em experimentação.

Propriocepção: é a capacidade de percebermos a localização de cada parte do nosso corpo no espaço.

Obras multissensoriais: obras de arte que exploram vários sentidos corporais do espectador.

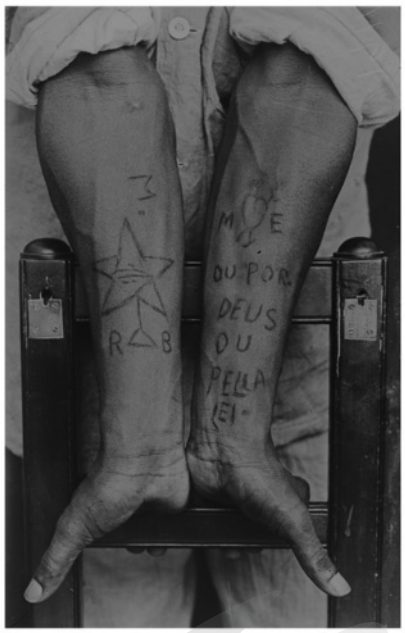
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

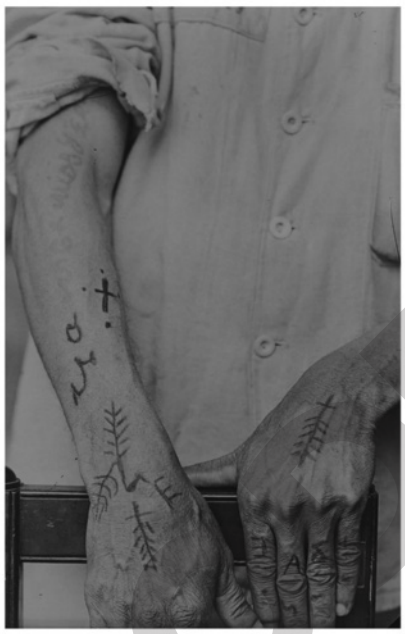
Corpo, Arte e política

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Toda linguagem está inserida em um contexto social, histórico e cultural. Por isso, a maneira como praticamos uma linguagem também é, entre outras coisas, uma forma de agir politicamente na sociedade. O trabalho dos artistas que conhecemos até agora nos ajuda a perceber que, quando repensamos o lugar do corpo na Arte, também refletimos sobre inúmeras questões culturais, como o papel da mulher na sociedade, o sentido (ou falta de sentido) da linguagem, as inúmeras sensações que temos a todo momento, entre outras.

Essa capacidade de suscitar reflexões por meio do corpo é o centro do trabalho de muitos artistas. Para nos aprofundar, vamos nos voltar para um exemplo da Arte contemporânea brasileira: a série *Cicatriz*, de Rosângela Rennó. Observe as imagens.





Sem título (braços com mãos), série *Cicatriz*, 1996-1997, de Rosângela Rennó, a partir de originais do Museu Penitenciário Paulista. Fotografias p&b em papel resinado, laminada, montada em PVC Sintra. 112 × 71 cm (cada). Coleções Museu de Arte da Pampulha, Belo Horizonte (BH) e Coleção Gilberto Chateaubriand/MAM-RJ, Rio de Janeiro (RJ).

© ROSÂNGELA RENNÓ – COLEÇÕES MUSEU DE ARTE DA PAMPULHA, BELO HORIZONTE E COLEÇÃO GILBERTO CHATEAUBRIAND/MAM-RJ, RIO DE JANEIRO

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

Rosângela Rennó fez essa série com base em fotografias do Museu Penitenciário Paulista. Tais imagens haviam sido originalmente obtidas entre 1910 e 1950 e visavam registrar tatuagens, cicatrizes e demais marcas corporais dos detentos. Para essas pessoas, tais marcas corporais funcionavam como uma espécie de identidade.

Nessa obra, Rosângela selecionou algumas das fotografias, imprimiu em tamanho grande e as emoldurou, expondo-as em uma galeria de Arte. Perceba que, ao fazer isso, a artista colocou as imagens em um novo contexto, despertando nossa percepção para a realidade dessas pessoas, e aos códigos corporais que elas expressam em meio ao sistema penitenciário. Esses símbolos nos remetem a um universo cultural próprio e, desse modo, podemos ser sensibilizados pelas dores, sofrimentos e, também, por memórias, afetividades e identidades dessas pessoas. Ou seja, na série, Rennó aborda não só o encarceramento, mas também os códigos corporais que nos remetem a esse universo cultural específico.

Rosângela Rennó focou seu trabalho em tatuagens e cicatrizes. Como você relaciona esses elementos às ideias de identidade e memória?

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, partindo da fruição e mediante sua experiência sensível suscitada pelo contato com o trabalho de Rennó, reflitam sobre os aspectos identitários do corpo e, com eles, suas possíveis implicações sociais, históricas e políticas. Use esse debate para retornar ao tema *performance* com o trabalho de Berna Reale na página seguinte.

Consulte mais informações e orientações no Suplemento para o professor.

Inúmeros temas sociais que atravessam nosso cotidiano podem ser repensados por meio da Arte. As obras de Berna Reale (1965-), por exemplo, se debruçam sobre a violência. A artista atuou como perita criminal no Pará, seu estado natal, e no exercício dessa profissão teve contato com cadáveres de vítimas de violências. Devido ao estado em que esses corpos eram encontrados, as autoridades muitas vezes não conseguiam identificá-los.

Muitas das questões e imagens que tocaram a artista durante essa experiência aparecem em suas obras como forma de denúncia. Por exemplo, na *performance Ordinário* (2013), Reale percorreu solenemente vários trechos da cidade, transportando ossadas de pessoas que não haviam sido identificadas e acabaram enterradas em valas comuns.

Outra característica marcante de seu trabalho é que ela se apropria de mídias como fotografias e vídeos para sintetizar em imagens suas *performances*.

Veja a seguir uma imagem do vídeo *Cantando na chuva*, gravado em um lixão de Belém, capital paraense.

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

CORTESIA DA ARTISTA E GALERIA NARA ROESLER

Cantando na chuva #05, *performance* de Berna Reale, 2014. Belém (PA). Galeria Nara Roesler, cidade de São Paulo.

Em sua opinião, quais são as temáticas trabalhadas pela artista nessa obra? Em quais elementos da imagem você se baseou para responder à pergunta?

Entre os temas trabalhados por Berna Reale, está a desigualdade social, denunciada de maneira satírica pelo contraste feito entre o figurino de Berna – todo pintado de dourado em alusão à riqueza – e o ambiente ao redor, cheio de lixo. Incentive os estudantes a decodificarem elementos variados na composição, como o que pode significar a máscara de oxigênio, a intenção por trás de se dançar em um lixão, os possíveis significados de seus gestos, o tapete vermelho, a intertextualidade com o filme hollywoodiano de mesmo nome da década de 1950 etc.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. A Arte possibilita debater temas com os quais nos identificamos, mas também que nos incomodam. Berna Reale, por exemplo, aborda um tema que a aflige: a violência. Tomando-a como exemplo, em grupo, levantem temas que os incomodam e que gostariam de abordar por meio de uma *performance*.
2. Com base nos temas que listaram, selecionem ações corporais e imagens que utilizariam para criar a *performance*. Pensem também em objetos e/ou vestuário que possam acentuar a ação.
3. Ao final, sintetizem suas propostas de *performance* descrevendo-as em poucas linhas. Compartilhem o que escreveram com a turma.

Consulte as respostas e orientações no **Suplemento para o professor**.

Videoperformances

Temas contemporâneos transversais: Ciência e Tecnologia

Neste capítulo, você conheceu dois artistas que se apropriam de vídeos para registrar suas *performances*: Marina Abramovic e Berna Reale. Para aprofundar o assunto, conheceremos agora uma linguagem baseada em *performances* especificamente pensadas para serem registradas e apreciadas na forma de vídeo: a *videoperformance*.

Essa linguagem também surgiu na década de 1960, época em que os sistemas portáteis de vídeo começaram a ser lançados comercialmente e se tornaram acessíveis à população. Assim, a captação e a projeção de imagens em movimento passaram a integrar as mais variadas linguagens. Nas Artes visuais, um dos pioneiros da *videoperformance* foi o estadunidense Bruce Nauman (1941-).

A imagem abaixo mostra uma cena de uma das *videoperformances* de Nauman, chamada *Violin tuned D.E.A.D.* (violino afinado em morto, em português). Nessa obra, ele experimentou tocar de maneira incessante e desordenada um violino cujas quatro cordas estavam afinadas nas notas Ré (D), Mi (E), Lá (A) e novamente Ré (D), que, em inglês, formam a palavra ***dead*** (morto). Nauman também inova na maneira de explorar a linguagem do vídeo para criar novas qualidades para a sua obra. Nessa mesma *performance*, o artista se filmou com a câmera tombada para o lado, alterando a percepção que temos do espaço e vendo seu corpo na posição horizontal.

Explique aos estudantes que existem muitas formas de notação musical além das partituras tradicionais. Uma delas é a notação por letras, que substituem as notas Dó-Ré-Mi-Fá-Sol-Lá-Si pelas letras C-D-E-F-G-A-B, nessa ordem (cifrado americano). Por isso, as notas Ré-Mi-Lá-Ré do violino de Nauman se traduzem em D-E-A-D. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

© BRUCE NAUMAN – COLEÇÃO KUNSTMUSEUM WOLFSBURG, ALEMANHA

Cena de *Violin tuned D.E.A.D.*, *videoperformance* de Bruce Nauman, 1969. Museu de Belas Artes de Wolfsburg, Alemanha.

INGRIDHI BORGES

Ilustração que representa um aparelho de TV, que é um suporte frequentemente utilizado para a visualização das *videoperformances*.

À medida que os artistas da segunda metade do século XX passaram a se concentrar mais no processo de criação do que no produto final, os vídeos se mostraram uma forma de registrar esse processo e disponibilizá-lo ao público. De certa forma, os vídeos ajudaram a transformar os processos de criação nas obras em si, sendo disponibilizados nas galerias de arte, que precisaram se adaptar à nova realidade.

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

As inovações trazidas pela *performance* e pelo *happening* – como também pelas Artes da cena contemporâneas – demonstraram que, na Arte, o corpo não precisa se limitar a compor personagens e narrativas, mas tem valor expressivo em si mesmo. Nesse mesmo período, a *videoperformance* quebrou outro paradigma: mostrou que o corpo sequer precisa estar presente fisicamente para isso. O trabalho de Nauman foi um dos primeiros a demonstrar esse fato, mas também houve outros artistas importantes a explorar essa linguagem.

Chris Burden (1946-2015), por exemplo, tornou-se célebre ao explorar essa linguagem tecnológica. Além de criar *videoperformances*, ele foi um dos pioneiros em utilizar recursos de vídeo em *performances* ao vivo. Em *Match piece*, por exemplo, aparelhos de televisão foram instalados na sala, de modo a dar ao público novos pontos de vista para a ação que estava acontecendo ao vivo. Os aparelhos foram posicionados de tal maneira no espaço que os espectadores precisavam escolher se veriam a peça olhando-a diretamente, se a veriam por meio do vídeo ou alternando entre as duas formas.

MAGNOLIA PICTURES/ENTERTAINMENT PICTURES/ZUMAPRESS/FOTOARENA

Cena do documentário *Burden*. Direção de Richard Dewey e Timothy Marrinan. 2017. Estados Unidos.

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

Você em ação

Não escreva no livro.

É hora de praticar! No boxe "Roda de conversa", na página **141**, vocês levantaram temas que gostariam de debater por meio de uma *performance* e criaram uma proposta para a sua realização. Agora, vamos aprofundar o debate explorando também a linguagem do vídeo.

1. Montem um roteiro com base no que discutiram e estabeleceram anteriormente. Ele deve definir as ações corporais que vocês vão realizar e em que ordem elas serão executadas. Vocês precisam definir, também, o espaço onde será feita a *performance* e como se dará a interação com o público. Definam de que maneira o vídeo será gravado.
2. Antes da intervenção, verifiquem todos os materiais que serão utilizados, assim como os ensaios necessários para a ação.
3. Sob a orientação do professor, combinem o dia de realizar a intervenção.
4. Após a realização de todas as intervenções, combinem uma data para assistir às *videoperformances* e debater os resultados alcançados.

Consulte orientações e 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 Educação Física.

12 O atleta e os esportes de rendimento

Objetivos

1. Compreender a relação entre fisiologia e rendimento esportivo.
2. Entender a relação entre os esportes de rendimento e a noção de espetáculo.
3. Conhecer os fatores que influenciam no desempenho esportivo de um atleta profissional.

Você costuma acompanhar algum esporte pela TV ou pelo noticiário? Já ouviu falar sobre como é o dia a dia de um atleta? Nas últimas décadas, é muito comum ver notícias sobre os desempenhos dos atletas e suas conquistas. Essa espetacularização do esporte é veiculada por diferentes mídias e está diretamente relacionada à questão da sociedade do consumo.

Vamos refletir sobre o exemplo do futebol para compreender melhor essa situação. Durante um torneio de Copa do Mundo, mobilizam-se muito mais elementos do que apenas competições esportivas. Camisetas e outros produtos vinculados às seleções são vendidos ao público, que costuma comprar também equipamentos tecnológicos para ver os jogos ou até mesmo viajar para assistir às partidas nos estádios. Os jogadores fazem campanhas publicitárias, divulgando marcas e propagando um estilo de vida próprio, geralmente atrelado a discursos de motivação e superação.

CELSO PUPO/SHUTTERSTOCK

O atleta jamaicano Usain Bolt faz o gesto do "homem-raio" após sua equipe conquistar a medalha de ouro na modalidade de revezamento 4 × 100 metros rasos, nos Jogos Olímpicos de 2016, na cidade do Rio de Janeiro. Bolt é considerado um dos atletas mais bem pagos da história. Seus desempenhos o levaram à conquista de diversos recordes e medalhas olímpicas e lhe renderam contratos milionários de patrocínio.

Todos esses costumes que são vinculados ao esporte compõem parte da indústria esportiva, que realiza grandes investimentos em diversos setores. Nesse sentido, o esporte age como catalisador do consumo, propagando a valorização de desempenhos e estilos de vida. A cultura corporal, dessa maneira, extrapola a noção de saúde e bem-estar do indivíduo, tornando-se parte do fenômeno da globalização.

E os atletas nesse contexto? Você já parou para refletir como é o dia a dia dos esportistas que estão inseridos nessa indústria do consumo? Na foto ao lado, vemos o velocista Usain Bolt (1986-), em torno do qual foi construída uma imagem mitificada de "homem-raio". À sua imagem foram agregados marcas e *slogans*, assim como a ideia de invencibilidade e superação. Isso tem se tornado cada vez mais comum no mundo do esporte e nos faz questionar os limites dessa relação com o consumo. Você conhece outros atletas que apresentam uma imagem mitificada e que é utilizada pela mídia, por exemplo, em campanhas de publicidade?

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Qual é a relação entre esporte e indústria do consumo?
2. Cite alguns exemplos de atletas ou competições em que o esporte se confunde com o espetáculo.
3. Como podemos descrever os padrões de corpos atléticos que são divulgados em *sites*, peças publicitárias e televisão?
4. Você acredita que esses modelos de "atletas-mitos" divulgados pela mídia interferem em sua rotina ou na própria autoestima? Que efeitos essa imagem de atleta exerce na sociedade? Explique.

Consulte as 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.

Atleta: um herói nacional

Vimos que a mídia sustenta a imagem de atletas-heróis, valorizando uma noção de invencibilidade e alto desempenho para poder propagar a venda de produtos e serviços diversos. Essa carga simbólica vinculada aos atletas é uma construção social que surgiu aos poucos, a partir da propagação dos esportes de grande público. Nesse contexto, os atletas passaram a ser entendidos como modelos ideais, com corpos e comportamentos moldados de acordo com interesses econômicos.

Mas, além de estimular o consumo, o esporte pode estar vinculado a ideais de patriotismo e de reafirmação do poder político. Observe a fotografia ao lado e tente identificar o atleta retratado.

No contexto brasileiro, a Copa do Mundo de futebol masculino de 1970 é bastante representativa para analisarmos as ligações entre esporte e política. Naquela época, o país vivia sob a ditadura civil-militar, que cerceava os direitos dos cidadãos e perseguia os opositores do regime. O presidente Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) apropriou-se da conquista do tricampeonato mundial da seleção brasileira e a utilizou como propaganda política do governo, atrelando a vitória no esporte ao sucesso do governo e aos ideais de progresso e de patriotismo. A conquista da Copa do Mundo de futebol masculino foi exaltada em campanhas publicitárias e na indústria musical.

ALLAN OLLEY & MONTE FRESCO/MIRRORPIX/GETTY IMAGES

Partida de futebol entre as seleções nacionais de Brasil e Tchecoslováquia pela Copa do Mundo, 1970. Guadalajara, México. Na foto, vemos um atleta que se tornou muito importante e famoso na história brasileira. Você sabe quem é ele?

Edson Arantes do Nascimento, o Pelé

Edson Arantes do Nascimento, mais conhecido como Pelé, foi consagrado "o rei do futebol". O atleta nasceu em 1940, na cidade mineira de Três Corações. Ainda criança, mudou-se para o estado de São Paulo com a família e já jogava futebol no bairro com os amigos. Aos 16 anos de idade, ele ingressou no Santos Futebol Clube e aos poucos teve seu trabalho reconhecido, consagrando-se como artilheiro em várias competições, acumulando muitos títulos pelo "alvinegro praiano" (estaduais, nacionais e internacionais) e participando de 92 jogos com a camisa da seleção brasileira – ganhando as Copas de 1958, 1962 e 1970 –, além de ser o maior artilheiro do futebol mundial, com 1281 gols. Como vimos acima, na época da ditadura civil-militar, assim como em outros momentos da história, o esporte era utilizado para propósitos políticos. A imagem de Pelé foi utilizada nesse contexto para construir a ideia de herói nacional, responsável pela conquista do tricampeonato e pelos espetáculos em campo.

De olho no filme

Os usos políticos do esporte

O documentário *Memórias do chumbo: o futebol nos tempos do condor* (direção de Lúcio de Castro, Brasil, 2012, 200 min) retrata o panorama de apropriação do futebol por regimes ditatoriais na América Latina, apresentando um olhar crítico sobre os usos políticos do esporte.

Sugerimos que você assista ao documentário 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.

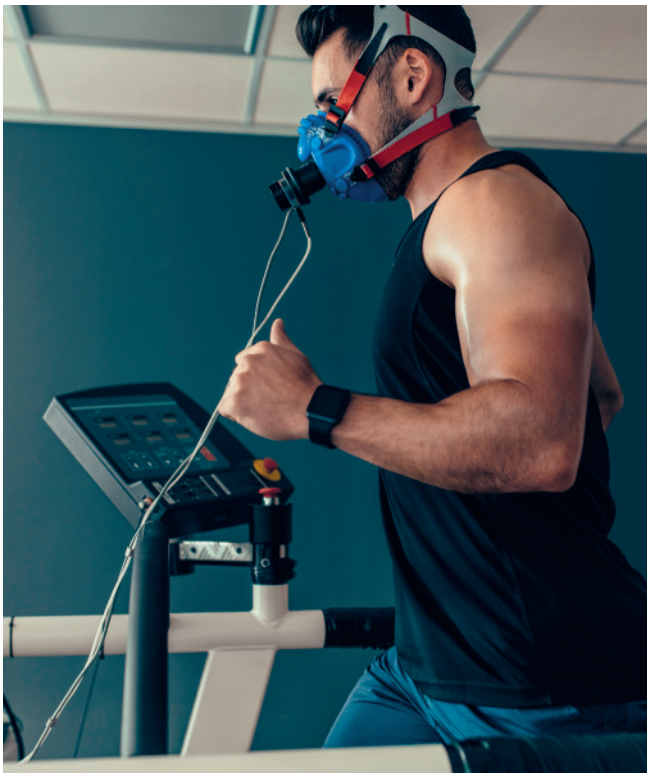
Fisiologia e rendimento esportivo

Embora a imagem construída pela mídia mostre o aspecto espetacular dos esportes, sabemos que o dia a dia dos atletas profissionais é muito diferente. Para obter bons rendimentos em suas modalidades, a maioria deles enfrenta dietas rigorosas e treinos intensos.

Os atletas de alto rendimento são acompanhados por profissionais que monitoram minuciosamente suas condições físicas. Nesse sentido, podemos pensar em como funciona a relação entre a ciência e o esporte.

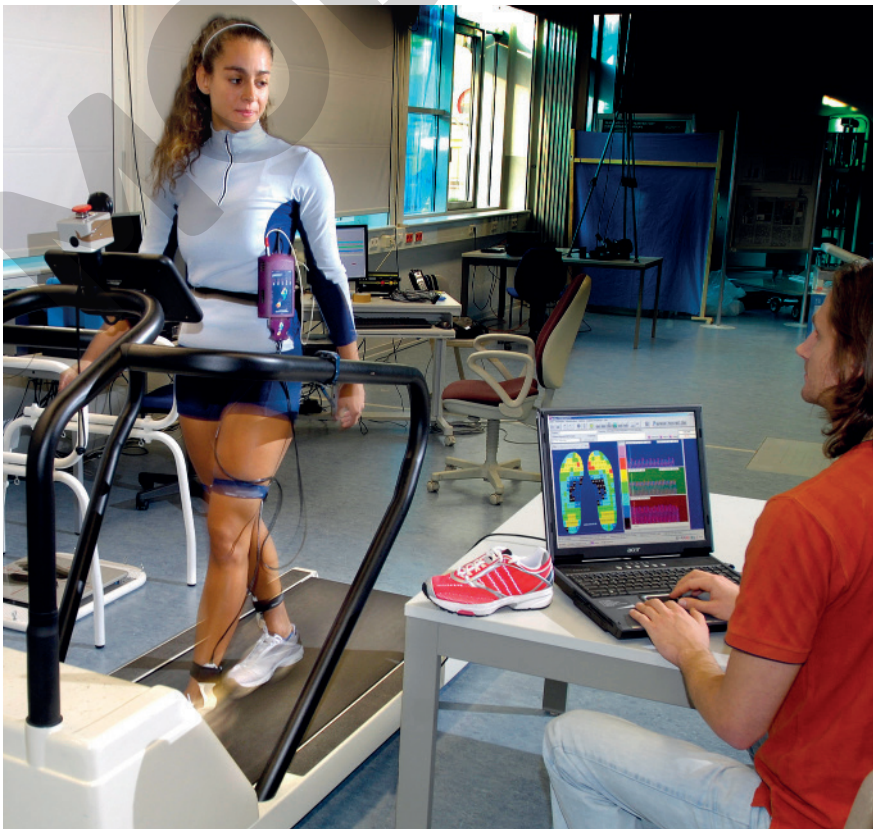
Para que as habilidades dos atletas se desenvolvam e eles alcancem níveis de alto rendimento, geralmente há uma equipe técnica responsável para auxiliá-los nesse processo. Essa equipe pode ser formada por diferentes profissionais, dependendo da modalidade esportiva, envolvendo médico, treinador, preparador físico, fisioterapeuta, nutricionista e psicólogo.

Os estudos sobre fisiologia são um aliado importante dessas equipes de apoio ao atleta. Mas você sabe o que essa área do conhecimento estuda? A fisiologia é um campo que estuda o funcionamento do organismo, analisando suas múltiplas funções. Quando aplicada ao esporte, auxilia a determinar como o organismo se altera durante a realização dos movimentos ao se praticar uma modalidade esportiva. Assim, os estudiosos podem determinar formas de tornar cada movimento corporal mais produtivo.



JACOB LUND/SHUTTERSTOCK

Atleta medindo desempenho e consumo de oxigênio enquanto treina em laboratório de ciência esportiva, 2019. Nova York, Estados Unidos.



AGENCJA FOTOGRAFICZNA CARO/ALAMY/FOTOARENA

Atleta treinando com acompanhamento tecnológico, 2005. Laboratório de Ciência do Movimento da Universidade de Tecnologia de Chemnitz, Alemanha.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

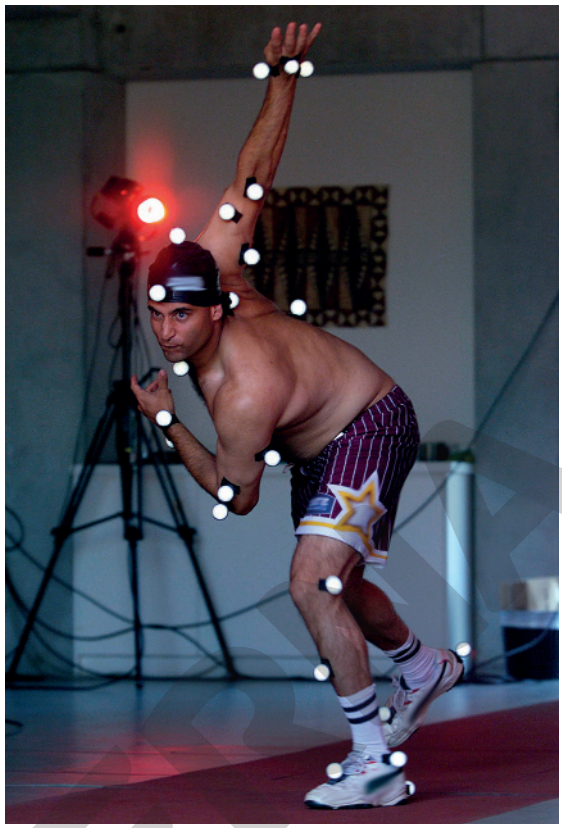
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Apenas a preparação e o acompanhamento físico, contudo, não garantem total aproveitamento dos atletas em seus desempenhos. Há outros fatores envolvidos no desempenho esportivo, principalmente o aspecto psicológico. Como os atletas vivem sob intensa pressão por resultados em rotinas desgastantes, é muito importante que eles tenham um acompanhamento psicológico também. Esse profissional da psicologia do esporte vai auxiliá-los a lidar com a pressão das competições e com sentimentos como o estresse.

Vimos que no treinamento e no trabalho de acompanhamento do atleta existem muitos fatores que influenciam no sucesso ou não da estratégia adotada. Um desses fatores é o próprio corpo do esportista: cada um possui particularidades diferentes e pode reagir de formas diversas aos estímulos.

Outro aspecto importante a ser considerado pelos treinadores é o conhecimento técnico e tático dos adversários. A análise de vídeos com o desempenho e a movimentação adversária podem auxiliar na decisão sobre as estratégias a serem adotadas.

Confira a seguir alguns dos principais fatores que influenciam no desempenho dos atletas profissionais nas competições.



PHIL WALTER/GETTY IMAGES

O pesquisador Rene Ferdinands realizando análises biomecânicas em movimentos de críquete, 2001. Universidade de Waikato, Hamilton, Nova Zelândia. Na biomecânica, os movimentos dos atletas são rigorosamente analisados, inclusive com o uso de computadores. Com isso, é possível determinar em detalhes quais movimentos corporais são mais eficientes.

Fatores	Descrição
Nutricionais	Uma dieta saudável e personalizada pode favorecer a qualidade dos movimentos corporais a serem realizados durante as competições. Com uma dieta equilibrada, desenvolvem-se estratégias para a produção adequada de energia, de modo a suprir a necessidade de gasto calórico durante a prática esportiva. Além disso, o acompanhamento nutricional auxilia na regulação hormonal e na formação do sistema imunológico do atleta.
Condições situacionais de treino	A elaboração dos treinamentos é muito importante na definição das estratégias e no desempenho da modalidade. Quanto mais próximo às condições efetivas da competição, melhor será o treinamento. Assim, durante a preparação, é preciso analisar as condições do local da competição e buscar reproduzi-las criteriosamente durante os treinos.
Psicológicos	O acompanhamento psicológico auxilia no desempenho dos atletas, pode evitar o estresse e ajudá-los a lidar com derrotas, conflitos pessoais, pressão do público, rotina desgastante e outros problemas.
Biomecânica	Área de estudos que analisa o funcionamento dos organismos utilizando leis da mecânica. Ela auxilia o atleta na definição dos melhores ângulos das articulações, promovendo a eficiência na execução dos movimentos corporais. Nessa área, são estudados os efeitos da força e da aceleração e as relações de ação e reação que influenciam na movimentação realizada.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Os esportes de rendimento e a saúde dos atletas

Existem diversos tipos de esporte. Observe a classificação de acordo com as leis brasileiras.

- Educacional: pode ser praticado nas escolas ou em outros ambientes, com a finalidade de desenvolver o lazer e a cidadania, sem fins competitivos.
- Participação: tem caráter voluntário, com o intuito de promover a integração dos praticantes na vida social e cidadã.
- Formação: tem como finalidade o aperfeiçoamento e a aquisição inicial de conhecimentos esportivos.
- Rendimento: é praticado de acordo com as regras internacionais e nacionais para que resultados de excelência sejam alcançados. Também visa promover a interação de povos e nações.

Os esportes de rendimento podem ser organizados em profissionais e não profissionais (também conhecidos como esportes amadores). No caso desses últimos, os atletas geralmente não sofrem pressão para obter resultados e têm mais liberdade de prática. Já nos esportes profissionais a cobrança por resultados exerce grande pressão sobre os atletas e, para corresponder às expectativas, muitas vezes eles se submetem a esforços excessivos, que podem causar danos à saúde.

A.RICARDO/SHUTTERSTOCK

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

Estádio lotado para a partida de futebol entre os times do Flamengo e do Centro Esportivo Alagoano pelo Campeonato Brasileiro, 2019. Estádio do Maracanã, cidade do Rio de Janeiro.

Os esportes de rendimento que envolvem atletas profissionais reúnem grandes públicos, formados por milhares de pessoas. Esses esportes podem ser transmitidos para milhões de telespectadores, tornando-se um fenômeno social de grande escala, exercendo muita influência sobre o imaginário social no mundo contemporâneo. Desse modo, tais espetáculos envolvem não só aspectos sociais e econômicos, mas também científicos e educacionais.

Porém, podemos nos perguntar: será que o modo como as competições atuais são estruturadas favorece a saúde dos atletas? A potencialização de resultados e o excesso de treinos, muitas vezes, acabam favorecendo o espetáculo e o entretenimento – devido a fatores econômicos e culturais – em detrimento da promoção da saúde e da qualidade de vida dos atletas.

Assim, alguns especialistas questionam o papel do esporte na atualidade e criticam essa associação aos ideais de competitividade e à noção de esporte como espetáculo. De acordo com esse ponto de vista, algumas modalidades prejudicam a qualidade de vida dos atletas.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

À medida que o esporte foi ganhando conotação de espetáculo televisivo, muitas modalidades passaram por mudanças. Nas regras do vôlei, por exemplo, foram feitas várias adaptações ao longo dos anos, com o objetivo de promover mais agilidade e torná-lo mais atraente ao público. Uma dessas adaptações é quando, no saque, a bola toca a rede e vai para a quadra adversária, não sendo mais considerado falta; além disso, os *sets*, que antes iam até 15 pontos, passaram a ter 25, sendo eliminada também a regra da vantagem. Tais mudanças tiveram influência das redes televisivas, que desejavam aumentar a audiência dos jogos.

A_LESIK/SHUTTERSTOCK

Partida pela Copa Ucraniana de Voleibol Feminino, 2020. Odessa, Ucrânia.

Outra modalidade que passou por mudanças recentes foi o futebol. Você já assistiu a alguma partida com árbitro eletrônico? Em casos de dúvidas sobre determinadas situações durante o jogo, o árbitro pode solicitar o auxílio das imagens para avaliar melhor, por exemplo, casos de impedimento, pênaltis ou irregularidades. Isso tem provocado muitos debates nos programas televisivos e contribui ainda mais para a espetacularização do esporte.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vimos que o esporte de rendimento está muito relacionado à ideia de espetáculo.

1. Em grupo, pesquisem em *sites* e revistas especializadas em esportes o impacto dos investimentos econômicos na prática esportiva. Sua pesquisa pode se concentrar em temas como: as mudanças nas regras; o adoecimento de atletas profissionais decorrente de esforço excessivo; as transações milionárias nos passes de atletas profissionais; a busca incansável pelos recordes; e o *doping*.
2. Reúnam o material pesquisado e organizem os resultados em *slides* para apresentar à turma.
3. Depois das apresentações, encerrem a atividade com uma discussão sobre as questões a seguir.

   a) As constantes mudanças nas dinâmicas esportivas, tornando-as mais rápidas, exigindo dos atletas mais de seu potencial físico, podem ser consideradas um fator preocupante em relação à saúde dos profissionais? Justifique sua resposta com base nas pesquisas.

   b) Em quais situações podemos relacionar a busca incessante por resultados com a questão dos interesses econômicos no esporte?

   c) Como vocês veem a condição do atleta diante dessas mudanças?

   d) Durante a pandemia da covid-19, em 2020, a FIFA autorizou que, nas partidas oficiais dos campeonatos de futebol, as equipes pudessem substituir até 5 atletas em 3 paradas. Essa medida foi considerada positiva por diversos atletas e treinadores, que já cobravam mudanças quanto a essas regras devido à dinâmica que as partidas de futebol têm assumido na última década. No esporte que pratica ou que tem maior afinidade, quais mudanças você faria para torná-lo mais humano e praticável?

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

OS FILTROS DA BELEZA ETAPA 3

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

Na etapa anterior

As pesquisas foram compartilhadas entre os colegas da turma, e vocês puderam ouvir uns aos outros, trocar ideias e pensar juntos as melhores estratégias. Em grupos, vocês definiram os detalhes da produção dos *vlogs* e se prepararam para chegar até aqui. Para relembrar esses detalhes, retornem às páginas **104** e **105**.

Lembrem-se

- Uma turma prevenida vale por duas! Antes da exibição, verifiquem a disponibilidade dos equipamentos eletrônicos na escola e testem todos eles.
- Para manter a empolgação do lançamento, se possível, criem uma página do projeto nas redes sociais e continuem divulgando. O trabalho com cartazes e a divulgação "boca a boca" também são eficientes.
- O principal objetivo deste projeto é a conscientização; por isso o alcance dos vídeos também é importante. Verifiquem os acessos periodicamente e respondam às interações do público.

Compartilhando com a escola

Chegou a hora do lançamento do *vlog*! Se possível, façam o lançamento por meio de uma exibição para a escola. Conversem com a direção para definirem um espaço e convidem os demais estudantes a participarem. Aproveitem esse momento para explicar o projeto de vocês. Em seguida, apresentem o primeiro vídeo e façam um debate sobre o conteúdo dele. Vejam algumas dicas que podem auxiliar nessa organização.

- Antes da exibição, definam quem apresentará o trabalho de vocês. Nessa fala inicial, ao explicar o objetivo do *vlog*, comentem também a periodicidade de postagens e o caminho que a turma percorreu até o produto final. Por se tratar de uma temática delicada e que pode até mesmo gerar *bullying*, aproveitem esse momento para pedir respeito ao público em relação aos conteúdos apresentados e combatam qualquer tipo de atitude preconceituosa que possa constranger alguém.
- Após a exibição, iniciem o debate com o público respondendo às questões e acolhendo as contribuições de cada um. Se houver oportunidade, ouçam a opinião dos participantes do grupo focal e verifiquem se eles sentiram que suas demandas foram contempladas nesse primeiro vídeo.
- Ouçam as eventuais críticas e anotem as sugestões do que pode ser melhorado. Caso ainda faltem vídeos a serem produzidos, procurem acolher as contribuições pertinentes.

Caso não seja possível fazer o evento de lançamento do *vlog*, elaborem uma estratégia de divulgação via internet, por exemplo, em uma página de rede social da escola, se houver uma. O foco dos vídeos são os problemas levantados pelos estudantes da escola, mas essa também pode ser a realidade de muitos outros jovens.

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

Avaliação do projeto

Durante todo o projeto, é importante haver momentos de reflexão sobre os trabalhos produzidos, buscando melhorar a cada etapa. Ao final da exibição dos dez vídeos, a turma deve se reunir para uma avaliação do projeto.

Antes da avaliação coletiva, separe uma folha para entregar ao professor e escreva nela uma frase para cada um dos itens 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 em que você teve dificuldade e diga como você pode fazer da próxima vez para trabalhar melhor nesse tipo de tarefa.

Antes de entregar a folha ao professor, organizem-se em um círculo e debatam os tópicos a seguir.

1. O debate da primeira etapa foi produtivo e despertou a motivação da turma em relação ao trabalho? Quais temas relacionados à padronização da beleza surgiram nessa etapa?
2. Como as pesquisas realizadas auxiliaram no trabalho?
3. 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?
4. Como foi o planejamento e a produção dos vídeos? Quais foram os maiores desafios dessa etapa e como vocês trabalharam para superá-los?
5. Como foi a divulgação do produto final? Vocês conseguiram atingir os objetivos iniciais? Vocês conseguiram desenvolver boas estratégias para divulgar o trabalho?

Ao finalizarem o debate de avaliação do projeto, retomem a folha separada no início da avaliação e reflitam, de forma individual, sobre as questões abaixo.

Autoavaliação

4. Como foi minha participação nos debates com a turma? Em quais pontos eu poderia melhorar?
5. Como foi minha organização durante a pesquisa e a elaboração do produto final? Fui proativo? Consegui colaborar com minha equipe?
6. Minhas opiniões e convicções do início do projeto mudaram? Se sim, o que mudou?
7. Quais foram meus principais aprendizados com a realização desse trabalho?
8. Como eu posso melhorar nos próximos trabalhos?

Para finalizar, escrevam nessa mesma folha um pequeno texto relatando sua experiência neste projeto. Depois, troque com um colega com o objetivo de compartilharem suas impressões.

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

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

1.

Fim de semana no parque

Olha o meu povo nas favelas e vai perceber
Daqui eu vejo uma caranga do ano
Toda equipada e o tiozinho guiando
Com seus filhos ao lado estão indo ao parque
Eufóricos brinquedos eletrônicos
Automaticamente eu imagino
A molecada lá da área como é que tá
Provavelmente correndo pra lá e pra cá
Jogando bola descalços nas ruas de terra
É, brincam do jeito que dá
[…]
Olha só aquele clube, que da hora
Olha aquela quadra, olha aquele campo, olha
Olha quanta gente
Tem sorveteria, cinema, piscina quente

[…]
Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo
Pra molecada frequentar nenhum incentivo
O investimento no lazer é muito escasso
O centro comunitário é um fracasso

RACIONAIS MC's. *Racionais MC's*. São Paulo: Zimbabwe, 1994. (Fragmento).

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

A – retrata a ausência de opções de lazer para a população de baixa renda, por falta de espaço adequado.

B – ressalta a irrelevância das opções de lazer para diferentes classes sociais, que o acessam à sua maneira.

C – expressa o desinteresse das classes sociais menos favorecidas economicamente pelas atividades de lazer.

D – implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos.

E – aponta para o predomínio do lazer contemplativo, nas classes favorecidas economicamente; e do prático, nas menos favorecidas.

2.

Slow Food

A favor da alimentação com prazer e da responsabilidade socioambiental, o *slow food* é um movimento que vai contra o ritmo acelerado de vida da maioria das pessoas hoje: o ritmo *fast-food*, que valoriza a rapidez e não a qualidade. Traduzido na alimentação, o *fast-food* está nos produtos artificiais, que, apesar de práticos, são péssimos à saúde: muito processados e muito distantes da sua natureza — como os lanches cheios de gorduras, os salgadinhos e biscoitos convencionais etc. etc.

Agora, vamos deixar de lado o *fast* e entender melhor o *slow food*. Segundo esse movimento, o alimento deve ser:

- bom: tão gostoso que merece ser saboreado com calma, fazendo de cada refeição uma pausa especial do dia;
- limpo: bom à saúde do consumidor e dos produtores, sem prejudicar o meio ambiente nem os animais;
- justo: produzido com transparência e honestidade social e, de preferência, de produtores locais.

Deu pra ver que o *slow food* traz muita coisa interessante para o nosso dia a dia. Ele resgata valores tão importantes, mas que muitas vezes passam despercebidos. Não é à toa que ele já está contagiando o mundo todo, inclusive o nosso país.

Disponível em: <https://www.maeterra.com.br/>. Acesso em: 5 ago. 2017.

Algumas palavras funcionam como marcadores textuais, atuando na organização dos textos e fazendo-os progredir. No segundo parágrafo desse texto, o marcador "agora":

A – define o momento em que se realiza o fato descrito na frase.

B – sinaliza a mudança de foco no tema que se vinha discutindo.

C – promove uma comparação que se dá entre dois elementos do texto.

D – indica uma oposição que se verifica entre os trechos anterior e o seguinte.

E – delimita o resultado de uma ação que foi apresentada no trecho anterior.

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

MODERNA

3.

— Não digo que seja uma mulher perdida, mas recebeu uma educação muito livre, saracoteia sozinha por toda a cidade e não tem podido, por conseguinte, escapar à implacável maledicência dos fluminenses. Demais, está habituada ao luxo, ao luxo da rua, que é o mais caro; em casa arranjam-se ela e a tia sabe Deus como. Não é mulher com quem a gente se case. Depois, lembra-te que apenas começas e não tens ainda onde cair morto. Enfim, és um homem: faze o que bem te parecer.

Essas palavras, proferidas com uma franqueza por tantos motivos autorizada, calaram no ânimo do bacharel. Intimamente ele estimava que o velho amigo de seu pai o dissuadisse de requestar a moça, não pelas consequências morais do casamento, mas pela obrigação, que este lhe impunha, de satisfazer uma dívida de vinte contos de réis, quando, apesar de todos os seus esforços, não conseguira até então pôr de parte nem o terço daquela quantia.

AZEVEDO, A. *A dívida*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 20 ago. 2017.

O texto, publicado no fim do século XIX, traz à tona representações sociais da sociedade brasileira da época. Em consonância com a estética realista, traços da visão crítica do narrador manifestam-se na:

A – caracterização pejorativa do comportamento da mulher solteira.

B – concepção irônica acerca dos valores morais inerentes à vida conjugal.

C – contraposição entre a idealização do amor e as imposições do trabalho.

D – expressão caricatural do casamento pelo viés do sentimentalismo burguês.

E – sobreposição da preocupação financeira em relação ao sentimento amoroso.

4.

o que será que ela quer
essa mulher de vermelho
alguma coisa ela quer
pra ter posto esse vestido
não pode ser apenas
uma escolha casual
podia ser um amarelo
verde ou talvez azul
mas ela escolheu vermelho
ela sabe o que ela quer
e ela escolheu vestido
e ela é uma mulher
então com base nesses fatos
eu já posso afirmar
que conheço o seu desejo
caro watson, elementar:
o que ela quer sou euzinho
sou euzinho o que ela quer
só pode ser euzinho
o que mais podia ser

FREITAS, A. *Um útero é do tamanho de um punho*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

No processo de elaboração do poema, a autora confere ao eu lírico uma identidade que aqui representa a:

A – hipocrisia do discurso alicerçado sobre o senso comum.

B – mudança de paradigmas de imagem atribuídos à mulher.

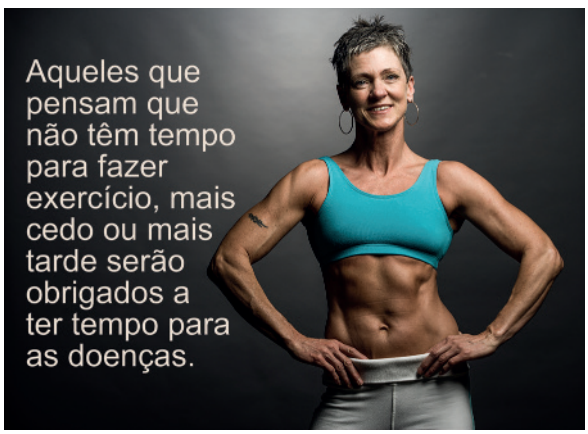
C – tentativa de estabelecer preceitos da psicologia feminina.

D – importância da correlação entre ações e efeitos causados.

E – valorização da sensibilidade como característica de gênero.

5.

Texto I



JUPITERIMAGES/GETTY IMAGES

Texto II

Imaginemos um cidadão, residente na periferia de um grande centro urbano, que diariamente acorda

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

MODERNA

às 5h para trabalhar, enfrenta em média 2 horas de transporte público, em geral lotado, para chegar às 8h ao trabalho. Termina o expediente às 17h e chega em casa às 19h para, aí sim, cuidar dos afazeres domésticos, dos filhos etc. Como dizer a essa pessoa que ela deve praticar exercícios, pois é importante para sua saúde? Como ela irá entender a mensagem da importância do exercício físico? A probabilidade de essa pessoa praticar exercícios regularmente é significativamente menor que a de pessoas da classe média/alta que vivem outra realidade. Nesse caso, a abordagem individual do problema tende a fazer com que a pessoa se sinta impotente em não conseguir praticar exercícios e, consequentemente, culpada pelo fato de ser ou estar sedentária.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *RBCE*, n.2 jan. 2001. (Adaptado).

O segundo texto, que propõe uma reflexão sobre o primeiro acerca do impacto de mudanças no estilo de vida na saúde, apresenta uma visão:

A – medicalizada, que relaciona a prática de exercícios físicos por qualquer indivíduo à promoção da saúde.

B – ampliada, que considera aspectos sociais intervenientes na prática de exercícios no cotidiano.

C – crítica, que associa a interferência das tarefas da casa ao sedentarismo do indivíduo.

D – focalizada, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pela prevenção de doenças.

E – geracional, que preconiza a representação do culto à jovialidade.

6.

10 anos de "*hashtag*": a ferramenta que mobiliza a internet

A "*hashtag*", ícone das redes sociais, celebrou em 2017 seus primeiros 10 anos de uso no acompanhamento dos grandes eventos mundiais com um efeito de mobilização e expressão de emoção e humor.

A palavra-chave precedida pelo símbolo do jogo da velha foi popularizada pelo Twitter antes de ser incorporada por outras redes sociais. A invenção foi de Chris Messina, designer americano especialista em redes sociais. Em 23 de agosto de 2007, o usuário intensivo do Twitter propôs em um tuíte usar o jogo da velha para reagrupar mensagens sobre um mesmo assunto. Ele lançou, então, a primeira "*hashtag*" #barcamp sobre oficinas participativas dedicadas à inovação na web.

O compartilhamento das palavras-chaves — que já são citadas 125 milhões de vezes por dia no mundo — já serviu de trampolim para mobilizações em massa.

Alguns slogans que tiveram grande efeito mobilizador foram o #BlackLivesMatter (Vidas negras importam), após a morte de vários cidadãos americanos negros pelo polícia, e #OccupyWallStreet (Ocupem Wall Street), referente ao movimento que acampou no coração de Manhattan para denunciar os abusos do capitalismo.

AFP. *Exame*, 24 ago. 2017. (Adaptado).

Ao descrever a história e os exemplos de utilização da *hashtag*, o texto evidencia que:

A – a incorporação desse recurso expressivo pela sociedade impossibilita a manutenção de seu uso original.

B – a incorporação desse recurso expressivo pela sociedade o flexibilizou e o potencializou.

C – a incorporação pela sociedade caracterizou esse recurso expressivo de forma definitiva.

D – esse recurso expressivo se tornou o principal meio de mobilização social pela internet.

E – esse recurso expressivo precisou de uma década para ganhar notabilidade social.

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.

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

MODELO

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.

(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.).

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

MODELO

(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.

(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.

(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.

(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

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

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.

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

CÓPIA

(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.

(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), rela to 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.

(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por *slide* e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados, gravação de áudios em *slides* etc.).

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, social *advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

(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.

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(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.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.).

(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.

PROVA

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 Berkeley, 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.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão & coerência. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

A obra discute noções associadas à coesão e coerência textuais para auxiliar o trabalho pedagógico voltado à produção de textos claros e bem articulados.

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 as 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.

COHEN, Renato. Performance *como linguagem*: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002.

Um dos paradigmas fundamentais dessa obra de Renato Cohen é apresentar uma contextualização tanto da história do surgimento quanto das características fundamentais da linguagem da *performance*, sem deixar de considerar as produções brasileiras. Traçando relações tanto entre a linguagem da *performance* e da encenação quanto entre as produções brasileiras com artistas internacionais, esse livro se tornou um marco do estudo da *performance* no Brasil.

ECO, Umberto. *História da feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Nesse livro, o escritor e semiólogo italiano Umberto Eco analisa o conceito de feiura em diversas civilizações e períodos históricos. Nesse processo, acaba revelando os interesses políticos, as disputas de poder, as implicações religiosas e filosóficas do conceito de feio – e, consequentemente, também do conceito de belo – no decorrer da História da Arte.

FABRIS, Annateresa. O debate crítico sobre o hiper-realismo. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 233-244, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1402>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Nesse artigo, a autora analisa características do movimento hiper-realista tanto em relação a sua capacidade de representação da realidade quanto pelo estranhamento que suas produções causam. Nesse sentido, são considerados elementos como a relação que o movimento mantinha com a linguagem da fotografia e as tensões que manteve com outras tendências das Artes visuais contemporâneas.

FROIS, Erica; MOREIRA, Jacqueline; STENGEL, Márcia. Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-77, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a09v16n1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

O artigo apresenta e discute a influência da mídia sobre as imagens corporais consideradas modelos que são valorizadas pela sociedade. Ainda apresenta modos possíveis de o jovem construir uma imagem corporal que favoreça seu bem-estar na relação com os outros.

GOMBRICH, Ernst H. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

O historiador Ernst Gombrich faz uma contextualização de vários períodos da História da Arte, tomando como objeto de pesquisa e análise as produções dos próprios artistas. Desse modo, por meio da leitura de imagem de obras específicas, busca traçar elementos que ajudam o leitor a se aproximar de diversas formas de criação, levando em conta as particularidades individuais de cada artista dentro de suas poéticas e contextos culturais.

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. *Performance*: um fenômeno de arte-corpo-comunicação, *Logos*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 20, p. 76-95, 1º sem. 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14676>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Nesse artigo, o lugar do corpo na *performance* é avaliado considerando seus aspectos comunicacionais e artísticos. Buscando entender também como as novas tecnologias se aliam a esse processo, o autor avalia como o corpo ressignifica diversos elementos do cotidiano nessa linguagem e os aspectos de ruptura propostos por seus artistas.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (org.). *Ginástica, dança e atividades circenses*. Maringá: Eduem, 2014.

A obra destaca a ginástica em suas diversas modalidades, bem como a dança e as atividades circenses como manifestações culturais com variados sentidos e significados e oferece exemplos de como preparar e desenvolver aulas de Educação Física tendo essas práticas como seu objeto de ensino.

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.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Obra que discute a importância da linguagem como instrumento de interação entre os indivíduos de uma sociedade.

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

EM OBRA

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.

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 e algumas estratégias que podem ser desenvolvidos com estudantes de diversas idades.

ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

O autor traz contextualizações históricas sobre alguns dos debates artísticos que marcaram a cena teatral nos últimos séculos, analisando a retomada dos valores clássicos e literários no século XVII, o surgimento do drama burguês durante o século seguinte, a revalorização da encenação e sua tensão com a literatura dramática durante os séculos XIX e XX e, a partir disso, algumas das tendências que surgiram no Teatro contemporâneo nas últimas décadas.

WEINECK, Jürgen. *Biologia do Esporte*. São Paulo: Manole, 1991.

O livro apresenta fatores que estão presentes na formação, na preparação e no treinamento esportivo, destacando também a relevância do esporte para a saúde e para o lazer.

Referências bibliográficas complementares comentadas

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Nessa compilação de artigos, Mia Couto aborda, com rigor intelectual, imaginação poética e humor, temas variados da África contemporânea: a corrupção, o autoritarismo, os ódios raciais e religiosos, a riqueza da tradição oral e das culturas locais, as relações complexas entre o português e as línguas nativas, entre outros.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Pinto. *Controle do peso corporal*: composição corporal, atividade física e nutrição. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

O livro apresenta como a composição corporal pode ser avaliada, quais são suas características e como é analisada pelas medidas corporais. Também trata da influência do estilo de vida na composição corporal e apresenta programas de atividades físicas que favorecem o controle da composição corporal, principalmente o sobrepeso.

LUERSEN, Paula C. Arte contemporânea: a dimensão corporal e sensorial da experiência receptiva. *Revista Latino-Americana de História*, v. 1, n. 2, p. 116-129, fev. 2012.

A autora avalia as formas como os artistas contemporâneos exploram os sentidos do corpo humano para além da visualidade, tirando o espectador de uma posição contemplativa e transformando-o em participante do fenômeno artístico. Aborda também o modo como essas experiências marcam a memória dos participantes, por meio de entrevistas com pessoas imersas na visitação de exposições contemporâneas.

PEREIRA, Sayonara. O Teatro da Experiência coreografado por Pina Bausch. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 487-521, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602018000300487&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Trazendo uma contextualização dos pressupostos artísticos do surgimento da Dança-Teatro no início do século XX, o artigo avalia as inovações que a dançarina e coreógrafa alemã Pina Bausch trouxe para essa linguagem. Nesse processo, elementos estéticos de quatro importantes obras da artista são analisados: *Sagração da Primavera* (1974), *Bandoneon* (1980), *Cravos* (1982) e *Palermo Palermo* (1989).

SANTOS, Rodrigo Severo dos. A branquitude de *White Face and Blonde Hair*. *Sankofa*, São Paulo, ano XIII, n. XXIII, p. 141-158, abr. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/169159>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Esse artigo analisa a *performance White Face and Blonde Hair*, da artista paulistana Renata Felinto, debruçando-se sobre as questões identitárias, contradições sociais e críticas políticas levantadas por ela. Nesse processo, são analisados padrões de beleza veiculados pela indústria cultural, o racismo estrutural construído historicamente no Brasil e os processos de violência e opressão gerados por esses elementos.

TOURINHO FILHO, Hugo. *Treinamento esportivo*: interfaces com a fisiologia do esporte. Passo Fundo: UPF, 2007.

O livro apresenta possíveis respostas orgânicas de uma pessoa quando participa de sessões de treinamentos físicos. Destaca várias formas de preparação fisiológica para a prática esportiva e para a organização da prática de exercícios físicos quando se procura melhora de desempenhos atléticos ou da aptidão física.

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

MODERNA

MODERNA

ISBN 978-65-5779-271-1

MODERNA