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

A LINGUAGEM EXPRESSA TRANSFORMAÇÕES: LITERATURA, CINEMA, MÚSICA E ESPORTE

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

A LINGUAGEM EXPRESSA TRANSFORMAÇÕES: LITERATURA, CINEMA, MÚSICA E ESPORTE

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Elaboração de originais:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20-37552 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

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

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

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

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

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

MODERNA

SUMÁRIO

O Ensino Médio V

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

A Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio VIII

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

A estrutura da coleção XI

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

Fundamentação teórico-metodológica XVIII

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

Avaliação XXX

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

Sugestões de cronogramas XXXII

Referências bibliográficas comentadas XXXIII

Referências bibliográficas complementares comentadas XXXVIII

Comentários e respostas XXXIX

MODERNA

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

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

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

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

O estudante do Ensino Médio

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

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

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

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

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

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

Combate à violência e a promoção da saúde mental dos estudantes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O professor

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

EDIÇÃO DE PROVA

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

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

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

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

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

MODERNA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ETAPA DO ENSINO MÉDIO

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

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

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

ADILSON SECCO

BRASIL, 2018a, p. 9.

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

As áreas do conhecimento

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

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

Competências gerais, competências específicas e habilidades

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

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

EDIÇÃO MODERNA

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

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

Temas Contemporâneos Transversais

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

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

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

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

MODERNA

A ESTRUTURA DA COLEÇÃO

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

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

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

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

ADILSON SECCO

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

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

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

Veja, na página seguinte, 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 desenvolvidos ou se é necessário retomar alguns deles, para que sejam mais bem compreendidos.

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

Os componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias

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

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

Língua Portuguesa

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

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

EM MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA

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

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

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

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

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

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

EM MODERNA

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

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

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

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

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

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

Um olhar para a Literatura (metodologia)

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

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

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

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

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

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

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

A Literatura como um discurso

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

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

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

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

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

Os agentes do discurso

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

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

REFLEXÕES SOBRE OS USOS DA LÍNGUA

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

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

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

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

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

Um olhar para o estudo da Língua Portuguesa (metodologia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRODUÇÃO DE TEXTO E GÊNEROS DISCURSIVOS

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

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

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

Leitores

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

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

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

Escribas

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

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

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

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

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

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

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

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

REPRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

Leitura e escrita: uma perspectiva discursiva (metodologia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDIÇÃO DOCENTE

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

Arte

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PROVA

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

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

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

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

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

Educação Física

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

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

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

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

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

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

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

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

EM MODERNA

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

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

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

NUNES, 2016, p. 63-64.

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

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

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

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

• **Experimentação**: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. [...]

• **Uso e apropriação**: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. [...]

• **Fruição**: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

• **Reflexão sobre a ação**: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.

• **Construção de valores**: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. [...]

• **Análise**: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.

• **Compreensão**: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. [...]

• **Protagonismo comunitário**: refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. [...]

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

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

Metodologias ativas

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

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

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

MANUAL DO PROFESSOR

> 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).

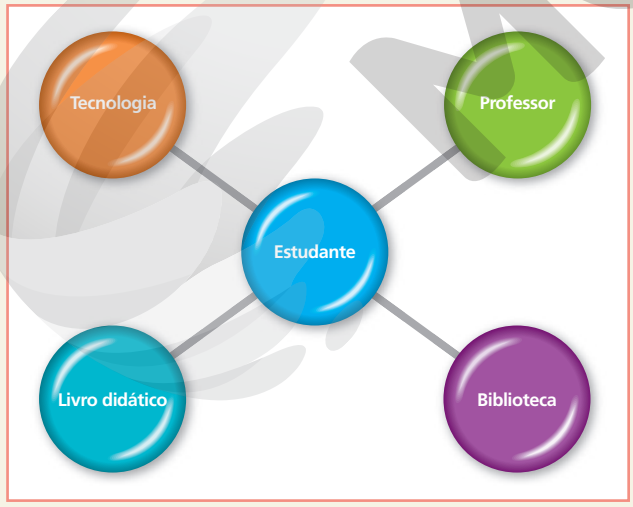
As dez competências gerais propostas pela BNCC estão alinhadas a situações de aprendizagem que podem ser conduzidas por meio da aplicação de estratégias e metodologias ativas, incentivando o protagonismo do estudante.

> 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 permitir que os estudantes aprofundem seus conhecimentos relacionados à literatura, aos gêneros textuais, às manifestações artísticas culturais e à cultura corporal de movimento. 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, considerando especialmente a produção cinematográfica, a transformação digital nas produções musicais brasileiras e o poder da arte e do esporte no engajamento social. É também objetivo deste volume ajudar os estudantes a compreenderem como a linguagem expressa transformações e como a língua pode ser considerada um fenômeno histórico, cultural e social, sensível aos contextos de uso.

Tal abordagem e os objetivos deste volume condizem com as **Competências gerais 1**, **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **8**, **9** e **10**. A **Competência geral** 1 é favorecida por meio do trabalho desenvolvido sobre cinema, especialmente na parte em que se fala da história do cinema, assim como por meio da temática das lutas como práticas corporais, incluindo toda a parte de história sobre diferentes lutas, possibilitando aos estudantes valorizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social, cultural e digital com o objetivo de entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

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 até mesmo 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 de atividades que levarão os estudantes a conhecer melhor o universo do cinema, todos os profissionais envolvidos, assim como os profissionais ligados à música, ao esporte e aos jogos eletrônicos, permitindo que aprendam a valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas profissionais alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida.

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 4**, **6** e **7**, cada uma condutora de uma unidade, ao favorecer a compreensão das línguas como fenômeno geo(político), histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível ao contexto; ao estimular a apreciação estética de diversas produções artísticas e culturais a fim de que os estudantes mobilizem seus conhecimentos para dar significado e (re)construir produções autorais; e, finalmente, ao mobilizar práticas de linguagem no universo digital para que os estudantes possam engajar-se em práticas autorais e coletivas.

MODELO

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.

Na página seguinte, 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, nesse 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. Tradução de 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 e MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 dessa 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 A construção dos sentidos nas práticas artísticas e culturais

BNCC em destaque

A competência condutora desta unidade é a Competência Específica 6. Nesta unidade, nos capítulos 1 e 2, ela será especialmente favorecida por meio da leitura e análise de textos literários, que permitirão aos estudantes apreciar esteticamente produções artísticas e culturais, considerando suas características de mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais.

Neste capítulo, são favorecidas especialmente a Competência Geral 1, pois o trabalho com as variações permite aos estudantes valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a Competência Geral 4, pois os estudantes utilizarão diferentes linguagens e seus conhecimentos sobre as linguagens artística e científica; a Competência Geral 5, pois os estudantes farão atividades que lhes permitirão compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética e disseminar informações; e a Competência Geral 7, pois os estudantes serão estimulados em vários momentos a refletir e debater, argumentando com base em fatos e construindo com outros pontos de vista comuns de forma solidária e ética.

1. A LITERATURA É GÊNERO: A ÉPICA

Leitura da imagem [p. 12]

BNCC em destaque

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

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

EM13LP14.

1. Espera-se que os estudantes destaquem o aspecto "medonho" do gigante: cabelos e barba desgrenhados, olhos arregalados, boca parcialmente aberta, como se estivesse dizendo algo.

- A aparência do rosto esculpido na pedra é a de um ser *raivoso*, *enfurecido*. Essa expressão é resultante da associação dos olhos arregalados à boca aberta.

2. É possível observar, no canto inferior esquerdo da escultura, a figura de um homem. A diferença de tamanho entre esse homem e Adamastor é o que leva o observador a concluir que o ser mitológico seria um gigante.

3. Resposta pessoal. Não é possível observar, na escultura, o rosto do homem. Por isso, os estudantes devem levar em conta, para responder, o aspecto monstruoso de Adamastor e a diferença de tamanho entre o gigante e o homem. Com base nessa observação, pode-se imaginar que, ao avistá-lo pela primeira vez, a reação do homem tenha sido de medo, terror, espanto. Também é razoável supor que a visão de um ser como Adamastor provoque alguma curiosidade, mas essa seria, certamente, uma reação secundária.

Da imagem para o texto [p. 13]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

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

EM13LP01, **EM13LP49**, **EM13LP52**.

4. Nos versos de Camões, Adamastor é apresentado como robusto, disforme, de estatura imensa. Sobre suas feições, o narrador informa que o gigante tinha o "rosto carregado, a barba esquálida, / Os olhos encovados", seus cabelos eram crespos, a boca, negra, e os dentes, amarelos. Sua postura era "medonha e má".

5. Adamastor fica enfurecido ao constatar que as naus portuguesas chegaram até ele. Como ele informa, aqueles mares nunca tinham sido "arados de estranho ou próprio lenho", ou seja, nunca tinham sido navegados por qualquer embarcação.

6. Adamastor diz que os portugueses são uma "gente ousada", ou seja, pessoas corajosas, que conquistaram feitos mais importantes do que qualquer outro povo ("mais que quantas / No mundo cometeram grandes cousas"). O gigante também destaca que os portugueses são incansáveis, nunca desistem, por mais difíceis que sejam os perigos que enfrentam ("Tu, que por guerras cruas, tais e tantas, / E por trabalhos vãos nunca repousas").

- A descrição dos portugueses feita por Adamastor constrói a imagem de um povo incansável, corajoso, disposto a enfrentar todo tipo de perigo e a fazer qualquer sacrifício para a glória de seu país e de seu rei.

7. O gigante declara que irá se vingar dos portugueses que ousaram navegar por seus mares. Ele promete causar, às naus portuguesas, "Naufrágios, perdições de toda sorte", de tal maneira que o menor sofrimento de todos seja a morte.

8. Vasco da Gama e os navegadores portugueses podem ser considerados heróis, porque, em um momento da história da humanidade em que não havia informações ou tecnologia suficientes, lançaram-se ao mar para descobrir novos territórios e tiveram de superar toda sorte de perigos da natureza que encontraram pelo caminho. Fizeram isso não só para realização pessoal, mas principalmente para cumprir as vontades do seu rei e, assim, engrandecer o poder de Portugal.

- O confronto entre um ser humano — Vasco da Gama — e um ser monstruoso — Adamastor — potencializa o caráter heroico do navegador português, porque, mesmo diante de um gigante, claramente poderoso e enraivecido, Vasco da Gama não recua. Mesmo amedrontado, o português segue adiante, cruza o Cabo das Tormentas e alcança as Índias. Como um herói, portanto, supera suas limitações para realizar uma tarefa aparentemente impossível.

MODERNA

Roda de conversa [p. 14]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

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

Nesse boxe, espera-se que os estudantes concluam que, apesar de todos os aspectos importantes ligados à Era dos Descobrimentos e às grandes navegações portuguesas e espanholas dos séculos XV e XVI, para os povos dos locais supostamente "descobertos", como os indígenas brasileiros e as populações dos diversos territórios da costa africana, os impactos negativos desse processo foram imensos. Considerando o que se sabe, hoje, sobre as práticas associadas à colonização (dominação linguística e cultural, imposição da religião católica, escravização, expropriação de territórios, desmatamento indiscriminado etc.), pode-se imaginar que um poema épico contemporâneo não veria os navegadores portugueses como heróis.

Certamente poderiam ser louvados por sua coragem em desbravar os oceanos, mas provavelmente seriam denunciados (ou mesmo condenados) por promoverem os aspectos controversos da colonização, que resultou em um significativo processo de exploração, aculturação e até extermínio de inúmeros povos, além do esgotamento das riquezas nativas de diferentes territórios, como foi o caso do ouro no Brasil.

Texto para análise [p. 20]

BNCC em destaque

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

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

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

1. Jean Valjean é tomado pela confusão de sentimentos em relação ao seu modo de ver o mundo e as pessoas até aquele momento, pois a atitude do Bispo contrariava tudo o que o ex-prisioneiro tinha vivido em anos de reclusão. Acostumado a ser oprimido e tratado com pouca ou nenhuma clemência, reagia contra a bondade demonstrada pelo sacerdote e relutava (levado pelo orgulho e pelo ódio que sentia de todos os que lhe causaram mal) em aceitar que sua alma pudesse ser "resgatada" pela atitude de compaixão do sacerdote.

a) Jean Valjean tem essa sensação porque o perdão do Bispo leva-o a constatar que existiam pessoas boas no mundo, capazes de compaixão e clemência. A força dessa constatação é o "ataque" mais forte sofrido por Valjean, pois o obriga a repensar a própria vida e gera o seu dilema: resistir àquele perdão seria ter sua alma irremediavelmente endurecida e trilhar o caminho da maldade; ceder à bondade significaria renunciar ao ódio que sentia de todos os que lhe causaram sofrimento e dos quais desejava se vingar.

b) Essa sensação faz com que Jean Valjean chore longamente e se permita ser frágil e ter medo. Enquanto chorava, refletia sobre quanto aquele momento definidor tinha de extraordinário e terrível. Ao lembrar-se do passado sofrido, da prisão, de seu embrutecimento, de seus planos de vingança e do perdão do Bispo, chegou à conclusão de que sua vida era "horrível" e sua alma, "execrável". No entanto, parecia ainda haver esperança.

2. O último período do texto traz uma metáfora: apesar de seu passado lhe parecer horrível, um "dia sereno" brilhava sobre a vida e a alma de Jean Valjean. Por meio dessa metáfora, o narrador sugere que a luta interna travada pela personagem seria vencida pela bondade despertada pelo gesto de perdão do Bispo e que o caminho escolhido por Valjean seria o do bem e da renúncia aos sentimentos de ódio e de vingança.

3. O fato de Jean Valjean reagir ao perdão do Bispo de forma negativa e travar uma luta interna entre a maldade que ele acredita ser sua essência e a bondade revelada pelo gesto do sacerdote deixa clara a sua dimensão pessoal e humana: o seu sofrimento leva-o a crer que o endurecimento da alma e a perversidade são os únicos caminhos possíveis para alguém como ele. Por outro lado, sua humanidade também é revelada justamente pela escolha que enfrenta: seguir o caminho do bem e, para isso, ter de renunciar a todo e qualquer sentimento de ódio e de vingança contra aqueles que lhe causaram mal.

4. a) Madeleine é caracterizado como um homem na casa dos 50 anos, "de aspecto preocupado e muito bondoso". Tornara-se um homem bem-sucedido, que dava emprego a todos os que tivessem fome e desejassem trabalhar de forma honesta e correta. Como destaca o narrador, parecia mais interessado em ajudar ao próximo do que em obter benefícios para si mesmo, embora tenha enriquecido com os progressos de seu negócio.

b) O que causa estranhamento é o fato de que Madeleine, sendo um comerciante, não demonstra ter o desejo de acumular uma fortuna. Ao contrário, ele parece mais interessado em ajudar os necessitados do que em enriquecer às custas da exploração dos outros.

c) Espera-se que os estudantes percebam que Jean Valjean sabia que, se se apresentasse como quem realmente era (um ex-prisioneiro), dificilmente teria oportunidade de trabalho e, provavelmente, seria discriminado em razão de seu passado. Portanto, quando a oportunidade de "apagar" essa parte da sua vida surgiu (ao salvar duas crianças de um incêndio), ele a agarrou. Ao se reinventar como Madeleine, pôde ser quem desejava: um homem honesto que conseguiu vencer à custa de seu próprio esforço e que pôde, pela condição que conquistara, dar oportunidade a outras pessoas que, como aconteceu com ele no passado, sofriam privações.

5. a) O parágrafo revela que Madeleine era, de fato, um homem bom, que empregava todos os que desejassem trabalhar honestamente. O fato de exigir apenas que, dali em diante, todos os que ele empregava agissem de forma correta revela que a sua intenção primeira era garantir que essas pessoas tivessem uma chance de obter uma vida digna.

b) A exigência feita por Madeleine/Jean Valjean é exatamente a mesma que o Bispo fez a ele quando o perdoou, como vimos no trecho 1: que ele fosse um homem honesto e escolhesse o caminho do bem. Ao fazer essa exigência àqueles que buscavam emprego, Madeleine/Jean Valjean parece querer retribuir a segunda chance que lhe foi dada, no passado, pelo Bispo Bienvenu.

6. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente à questão. A trajetória da personagem é a de um herói moderno: seu passado de sofrimento o leva a imaginar que a única saída possível é a da perversidade, mas o ato de compaixão do Bispo Bienvenu lhe dá uma segunda chance e garante-lhe a redenção de seus pecados. Apesar de ter recriado sua identidade, é um homem abnegado e altruísta que revela, por meio de suas ações, preocupar-se mais com o bem-estar dos desafortunados do que com o próprio.

7. Macunaíma é negro, "filho do medo da noite" e caracterizado como uma criança feia. Também é preguiçoso, peralta, interesseiro (só fazia algo para ganhar dinheiro) e grosseiro com os homens ("guspia na cara"). Demonstra respeito pelos

REPRODUÇÃO PROIBIDA

mais velhos, tem interesse em aprender os rituais de dança da tribo e é inteligente, como revelou Rei Nagô numa pajelança.

a) Espera-se que os estudantes percebam que o fato de Macunaíma ser peralta, preguiçoso, interesseiro e grosseiro causa estranhamento. Características como essas são vistas como defeitos ou falhas de caráter e não condizem com a imagem de um herói, de quem geralmente se espera um comportamento correto e altruísta.

b) Espera-se que os estudantes respondam que o respeito aos mais velhos, o interesse pelos rituais de cultura da tribo e a inteligência são características positivas, compatíveis com a imagem de "herói da nossa gente", como é definido o protagonista.

8. a) De acordo com o texto, como Macunaíma simboliza o Brasil e seu povo, o uso da expressão "sem caráter" seria uma referência à falta de identidade de nossa nação, ainda muito jovem. O termo *caráter*, nesse caso, estaria relacionado ao fato de o Brasil não ter ainda uma identidade nacional constituída, assim como o protagonista, que é fruto da mistura de etnias e vai se transformando ao longo da narrativa. Não se trata de uma referência à fraqueza moral de Macunaíma.

b) Espera-se que os estudantes percebam que a expressão "herói sem nenhum caráter" pode ser interpretada como uma referência aos defeitos de Macunaíma ou à sua postura (a)moral. Embora ele tenha qualidades, o que sobressai são suas características negativas e ações condenáveis, que seriam indicadores da sua falta de caráter.

c) Os romances brasileiros nacionalistas oferecem, de modo geral, uma imagem idealizada do Brasil. Uma terra abençoada, edênica, com um povo heroico e trabalhador. Na imagem criada por Mário de Andrade, assim como o herói que o representa, o Brasil seria um país marcado por contradições e estaria muito distante da imagem de nação perfeita e idealizada presente nas obras românticas.

d) Espera-se que os estudantes formulem a hipótese de que, por meio da dualidade de uma personagem como Macunaíma (com vários defeitos e qualidades), Mário de Andrade pode ter desejado representar a nossa própria dualidade como nação: os traços negativos de comportamento do protagonista seriam os nossos (a preguiça, o interesse, a grosseria), assim como suas qualidades (a inteligência, o respeito pela cultura e pelos mais velhos) também poderiam ser reconhecidas como características do povo brasileiro.

9. Jean Valjean e Macunaíma se assemelham por serem ambos marcados por uma dualidade de comportamento: apresentam características positivas (são bons, corajosos, inteligentes) e negativas (roubaram, mentiram, enganaram). No entanto, enquanto os atos condenáveis de Jean Valjean podem ser atribuídos à sua trajetória de vida e seu sofrimento, a dualidade de Macunaíma é constitutiva da personagem, não permitindo que seja caracterizado com base em uma perspectiva simplista que divide as pessoas entre boas e más. Outra diferença entre os heróis é que Jean Valjean não representa as características de seu país, mas Macunaíma, sim, o que faz com que ele se aproxime, mesmo que às avessas, dos heróis pátrios da epopeia clássica.

▶ Espera-se que os estudantes reconheçam que tanto Jean Valjean quanto Macunaíma podem ser considerados heróis modernos, porque são personagens complexas que, em diferentes momentos, vivem crises reveladoras da sua dimensão humana. Além disso, cada um deles vive uma jornada que leva à transformação e à superação individual. Nesse sentido, ambos se afastam da imagem do herói clássico. No entanto, é importante que os estudantes percebam que Jean Valjean é um herói mais idealizado, com abnegação e força de caráter acima do comum, enquanto os defeitos e os momentos de fraqueza moral sobressaem em Macunaíma. Por isso, alguns críticos literários definem o protagonista como anti-herói, já que sua caracterização rompe com a imagem mais difundida do que seria heroico.

Pesquisar para entender melhor [p. 23]

BNCC em destaque

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

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

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

Competência Específica 7: **EM13LGG703**.

EM13LP01, **EM13LP11**, **EM13LP15**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP45**.

O objetivo da atividade é criar um contexto para que os estudantes aprofundem e ampliem sua reflexão sobre o conceito de herói, relacionando-o à realidade atual. Jornais e revistas (impressos ou digitais) e *sites* da internet são uma fonte interessante para a pesquisa de ações reconhecidas como heroicas pela sociedade contemporânea. Antes de iniciar a busca de informações, é fundamental que sejam estabelecidos alguns parâmetros para o que se vai aceitar como exemplo de heroísmo. Com base nesses parâmetros, os estudantes devem selecionar alguns casos para apresentar aos colegas. Uma vez identificados exemplos, oriente-os para, durante a análise, procurarem determinar qual é a natureza da ação heroica: ela exemplifica um gesto solidário, corajoso, honesto; trata-se de algo que beneficiou muitas pessoas, salvou vidas etc.

Espera-se que, em suas apresentações, os estudantes destaquem que o herói contemporâneo não é alguém que representa o caráter do povo a que pertence (como ocorre com o herói clássico) ou a superação individual, traço definidor do herói moderno. Ele é o ser humano comum que, por meio de um ato exemplar, afeta a vida de algumas pessoas. De modo geral, esse ato não simboliza uma característica do seu povo, nem costuma configurar a superação de grandes obstáculos individuais.

Após as apresentações, pode ser feito um debate com toda a classe sobre essas questões. Caso os estudantes tenham dificuldade em buscar informações, os *links* a seguir (acessos em: 25 jun. 2020) podem auxiliá-los na pesquisa, disponíveis em:

- <https://super.abril.com.br/historia/seja-humano-seja-heroi/>;
- <https://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2019/11/08/herois-da-vida-real-veja-a-integra-do-globo-reporter-desta-sexta-8.ghtml>.

Montando seu acervo [p. 23]

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. Eles devem ter total liberdade em relação à produção artística contemporânea, mas, caso não saibam por onde começar sua pesquisa sobre adaptações de epopeias clássicas ou narrativas protagonizadas por personagens heroicas, sugerimos que busquem as seguintes obras em HQ: *Odisseia em quadrinhos* (São Paulo: Peirópolis, 2013); *Macunaíma em quadrinhos* (São Paulo: Peirópolis, 2016); *Os lusíadas em quadrinhos* (São Paulo: Peirópolis, 2006).

EM PROVA

Além dessas obras, outros clássicos com personagens heroicas foram adaptados para o cinema, como *O Conde de Monte Cristo* e *Os três mosqueteiros,* de Alexandre Dumas.

2. A LITERATURA É GÊNERO: A LÍRICA

Neste capítulo, em continuação ao proposto no capítulo 1, são também, e pelos mesmos motivos, favorecidas em especial as Competências Gerais 1, 4, 5, 7.

Leitura da imagem [p. 24]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**.

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

EM13LP14.

1. Espera-se que os estudantes informem que a cena apresenta cinco pessoas que caminham por uma calçada. Somente uma menina negra aparece inteiramente nessa cena. Cercada por quatro homens vestidos de terno e portando uma braçadeira amarela onde se lê "Deputy U.S. Marshals", ela carrega o material escolar na sua mão esquerda (dois lápis, uma régua, dois cadernos ou livros). Próximo ao pé de um dos homens do lado direito, vê-se um tomate caído no chão após ter se chocado contra a parede. Um pouco acima dessa marca de tomate na parede, pode-se ler a palavra "*nigger*". Na mesma altura dessa palavra, na parede, no lado esquerdo, um pouco à frente de um dos homens, é possível identificar a sigla "KKK".

- Espera-se que os estudantes, ao considerarem que a menina está cercada por quatro homens da lei e que um tomate foi atirado contra ela, infiram que a cena sugere que a menina havia sofrido alguma ameaça ocasionada por algum tipo de manifestação violenta.

2. a) Com base nas informações dadas no boxe, os estudantes devem concluir que a pequena Ruby Bridges foi alvo de violência racial por parte daqueles que não aceitavam a ideia de uma criança negra frequentar uma escola que, até novembro de 1960, era destinada somente à formação de crianças brancas.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reajam de modo diferente à cena. Tanto é possível sentir tristeza, como indignação e revolta. Aliás, todas essas emoções podem se manifestar simultaneamente, já que a cena retratada ilustra um acontecimento real e transmite o clima de violência contra uma criança indefesa só por ela ser negra e estar indo para a escola.

3. O fato de a cabeça dos delegados federais não aparecer na imagem e somente Ruby Bridges ter sido retratada de corpo inteiro pode provocar estranhamento no observador.

- Espera-se que os estudantes concluam que o modo escolhido por Rockwell para retratar a caminhada de Ruby para a escola revela que, para ele, a menina era a única pessoa que importava naquele contexto. A identidade (o rosto, portanto) dos delegados federais não era uma informação pertinente para a reflexão que ele desejava promover com sua obra. O fato significativo era a marcha dessa criança contra o preconceito de uma sociedade que via os negros como inferiores aos brancos e julgava aceitável negar a eles uma série de direitos. Em outras palavras, o artista parece desafiar seus observadores a enfrentar a realidade crua da violência contra uma menina de 6 anos motivada pela cor da sua pele.

4. Resposta pessoal. Os estudantes dispõem de elementos informativos suficientes para concluir que "o problema" aludido no título do quadro é o preconceito racial. A segunda parte do título — "com o qual todos vivemos" — sugere que não se pode ver o racismo como um problema somente da população negra (ou da menina Ruby Bridges): ele deve ser reconhecido como uma questão que envolve todos os cidadãos, porque afeta o tecido social, na medida em que pretende justificar a violência contra seres humanos e aceitar a negação de seus direitos básicos como o acesso à educação. O impacto das ações preconceituosas e discriminatórias não atinge somente as pessoas que são vítimas dessa conduta. A sociedade que admite esse tipo de violência paga um preço muito alto pelas ações ignorantes de alguns. Assim, toda a humanidade fica empobrecida.

Da imagem para o texto [p. 25]

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**, **EM13LGG604**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP49**, **EM13LP50**, **EM13LP52**.

No YouTube, há um vídeo em que Maya Angelou declama o poema que deverá ser lido e analisado pelos estudantes, com legendas em português. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sUFyWCUJOKc> (acesso em: 23 jun. 2020). Seria muito interessante que eles pudessem ouvir as considerações iniciais feitas por ela e como declama seu poema. Após verem o vídeo, converse com eles a respeito do modo como interpretaram o poema, quando leram, e pergunte se, após ouvirem a própria autora dizer os seus versos, essa interpretação se modificou. Esse é um exercício importante, porque permite que os estudantes reflitam sobre a camada sonora dos textos poéticos, algo que será explorado neste capítulo.

Se for possível realizar um trabalho interdisciplinar com o professor de inglês, sugerimos aos alunos que assistam a um vídeo criado para o Forum Skoll World, que reúne, todos os anos, cerca de 1000 empreendedores sociais na Universidade de Oxford para trocar ideias, informações e propor soluções para os graves problemas que enfrentamos no mundo. Nesse vídeo, uma série sugestiva de imagens de significação histórica é apresentada ao som do poema de Maya Angelou. Mais uma vez, sugerimos que, após assistirem ao vídeo, discutam se uma nova camada de significação pode ser reconhecida no poema. O *link* para o vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fthuqMaPe0Y> (acesso em: 23 jun. 2020).

5. Os versos que, explicitamente, tratam do preconceito racial são: "Da favela, da humilhação imposta pela cor"; "Sou um oceano negro, profundo na fé,"; "Trazendo comigo o dom de meus antepassados, / Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado."

- O eu lírico manifesta, no poema, o seu "canto" de resistência. Nas estrofes em que responde às tentativas de ser dominado, aprisionado, pode-se identificar sua determinação em resistir às diferentes formas de opressão que vão sendo enumeradas ao longo dos versos. Isso fica evidente em: "Como a lua e como o sol no céu, / Com a certeza da

MANOLENA

onda no mar, / Como a esperança emergindo na desgraça, / Assim eu vou me levantar"; "Pode me atirar palavras afiadas, / Dilacerar-me com seu olhar, / Você pode me matar em nome do ódio, / Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar."; "Da favela, da humilhação imposta pela cor / Eu me levanto / De um passado enraizado na dor / Eu me levanto / Sou um oceano negro, profundo na fé, / Crescendo e expandindo-se como a maré.". Em todas essas estrofes, é importante notar que o eu lírico compara a força da sua resistência aos elementos da natureza (sol, ondas do mar, ar, oceano), como se dissesse que, assim como os seres humanos não têm o poder de conter as forças da natureza, também a sua vontade de resistência à opressão é algo incontrolável.

6. O eu lírico enfrenta o preconceito sem jamais se deixar derrotar.

a) Podemos associar o seu comportamento a uma série de qualidades positivas: força, resistência, perseverança. Na última estrofe, surgem duas outras marcas do seu comportamento: o orgulho por pertencer à raça negra e a esperança de alcançar "um novo dia de intensa claridade".

b) Resposta pessoal. O título do poema e a expressão "eu me levanto" (e suas variações), repetida ao longo do poema, podem ser associados diretamente aos sentimentos de força, resistência e perseverança do eu lírico. O sentimento de esperança (e também de orgulho por sua raça e seu povo) poderia ser associado a alguns versos da última estrofe do poema ("Em direção a um novo dia de intensa claridade", "Trazendo comigo o dom de meus antepassados", "Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado").

7. Espera-se que os estudantes concluam tratar-se de alguém que deve ter sofrido a discriminação racial, ou seja, a voz do eu lírico representa a voz do negro que foi humilhado, que teve seus antepassados escravizados e que carrega, hoje, o "sonho e a esperança" de sua raça.

- Resposta pessoal. Os estudantes podem considerar, para construir a imagem do eu lírico, o que é afirmado no próprio poema sobre a discriminação dos negros e sobre o seu passado de sofrimento, e também do conhecimento de mundo que eles têm sobre a escravidão e a discriminação racial que ainda hoje ocorrem em inúmeras sociedades.

8. Podemos perceber, no poema, um recurso muito evidente: a repetição da expressão "eu me levanto" como forma de resistência diante da opressão. Por isso, o "eu me levanto" ecoa, ao longo do poema, como contraponto às ações desse interlocutor não identificado ("Você pode me riscar da História"; "Minha presença o incomoda?), que representa todos aqueles que, na sociedade e ao longo da História, sempre atuaram para submeter o negro, para impedir que sua força interior se manifestasse.

9. As ideias de fé e de expansão que podem ser reconhecidas em "Sou um oceano negro, profundo na fé, / Crescendo e expandindo-se como a maré" reafirmam a crença do eu lírico na força de seu povo. Essa ideia é ainda mais reforçada nos outros versos em que opõe "dia de intensa claridade" a "noites de terror e atrocidade", revelando um olhar otimista do eu lírico em relação ao seu futuro pessoal e ao de seu povo.

10. Espera-se que os estudantes reconheçam, na criança de 6 anos de idade que enfrentou uma reação preconceituosa muito violenta para frequentar as aulas na Escola Elementar William Frantz, a mesma força de resistência manifestada pelo eu lírico do poema de Maya Angelou. Não é exagero imaginar que Ruby Bridges levava consigo, ao caminhar escoltada pelos delegados federais, "o sonho e a esperança do homem escravizado", porque, naquele momento, ela se levantou e resistiu a todos aqueles que desejavam restringir o seu direito à educação. Como reconheceu o diretor da escola, 54 anos mais tarde, ao homenageá-la, seu ato de resistência "abriu uma porta pela qual passaram gerações de estudantes".

Roda de conversa [p. 26]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

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

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

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

EM13LP01, **EM13LP05**, **EM13LP12**.

O tema do preconceito em obras literárias tem sido objeto de discussão e polêmica, porque envolve livros escritos em um momento em que o contexto discursivo era muito diferente. Hoje, com muito mais conhecimento e reflexão, principalmente sobre como a linguagem pode ser um veículo de preconceito, muitas pessoas retomam obras escritas no início do século XX e propõem que não sejam mais lidas, para que crianças e adolescentes não sejam influenciados pelo modo como lidam com a questão racial. O cientista político João Pereira Coutinho levanta uma importante questão em seu texto: se essas obras forem banidas das bibliotecas e, assim, não puderem ser objeto de análise, discussão e crítica do modo como a sociedade no seio da qual foram concebidas via a questão racial, isso não representa um risco ainda maior para a formação dos jovens leitores?

Por se tratar de uma questão bastante polêmica, é muito importante garantir que os estudantes tenham feito a pesquisa sugerida para que possam manifestar opiniões fundamentadas em argumentos. Também é essencial garantir que o debate transcorra em um clima de respeito mútuo e que tenha por base princípios democráticos, fundamentados no respeito à igualdade e aos direitos humanos.

Texto para análise [p. 34]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

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

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP49**, **EM13LP50**, **EM13LP52**.

1. Espera-se que os estudantes percebam que o tratamento dado ao tema sugere a intensidade do amor devotado pelo eu lírico à amada, a quem ele se dirige. É um sentimento tão grande que o leva a afirmar que, no momento da sua morte, ele deseja que a amada continue a viver para passar por experiências semelhantes às que tiveram juntos.

2. Nessas estrofes, o eu lírico se dirige à amada para dizer o que deseja que ela faça no momento da morte dele e em todo o tempo posterior à sua partida: quer sentir uma última vez as mãos dela em seus olhos; quer também que ela reviva cada experiência que compartilharam, enquanto ele, adormecido, esperará por ela até que se reencontrem.

a) A imagem se refere às mãos da amada e ao que elas simbolizam.

b) Outras metáforas para as mãos da amada são: "quero *a luz e o trigo de tuas mãos* amadas / *passar* uma vez mais *sobre mim seu viço*".

c) Por meio dessas imagens, o eu lírico associa a delicadeza, o viço e a luminosidade do toque da amada — e, por extensão,

MODERNA

dela própria — ao efeito causado nele: sua vida foi transformada pelo amor que recebeu, representado, no poema, pelo toque das mãos dessa mulher.

3. Nos tercetos, o eu lírico revela que seu maior desejo é que a amada continue a viver plenamente, como uma continuação do amor dos dois. Ela foi o que ele amou e cantou acima de todas as coisas. Por isso, deve seguir vivendo e florescendo para que todos compreendam a razão que o levava a cantar em versos o amor que viveu.

4. Os dois quartetos promovem o desenvolvimento do tema do soneto: a declaração do amor do eu lírico e os desejos que manifesta à amada; os dois tercetos trazem a conclusão do poema, revelando os motivos para os pedidos que o eu lírico faz à amada: manter vivo o sentimento que o inspirava e garantir que todos compreendam ter sido essa a razão que o levou a escrever seus poemas.

- Os estudantes devem reconhecer que o soneto é uma forma lírica por definição. Outros aspectos que evidenciam se tratar de um texto lírico são o tema abordado (manifestação de sentimentos intrinsecamente pessoais e subjetivos) e o tratamento dado a esse tema (a subjetividade na escolha das imagens, a valorização das sensações, a aproximação entre o eu lírico e o objeto de seu amor).

5. Resposta pessoal. É provável que os estudantes julguem exagerada (ou rebuscada) a forma como o eu lírico manifesta seus sentimentos e talvez concluam que não declarariam assim o amor por alguém. Caso isso ocorra, seria interessante discutir com eles como canções de determinados gêneros musicais (o gênero sertanejo e, dentro dele, o subgênero "sofrência", por exemplo) e alguns filmes românticos apresentam uma visão tão arrebatada do amor (ou do sofrimento causado por ele) quanto a visão do eu lírico do poema de Neruda.

6. O eu lírico caracteriza o amor que sente como um sentimento urgente, que não se contém e não se envergonha da sua livre manifestação. Além disso, os versos sugerem que esse amor é marcado pelo desejo quase incontrolável de estar com a pessoa amada.

a) Possibilidades: "sem nenhum pudor"; "Quando aperta eu grito da janela"; "Tem urgência, medo de encanto quebrado".

b) Espera-se que os estudantes respondam que, por um lado, o tratamento dado ao tema sugere a intensidade do sentimento do eu lírico por seu amado, assim como no poema de Neruda. Por outro, os sentimentos são caracterizados de forma distinta: no soneto de Neruda, temos um amor mais idealizado, romantizado; no de Adélia Prado, vemos a expressão mais carnal do sentimento amoroso, marcado pelo desejo e pela urgência de estar com a pessoa amada.

7. O eu lírico opõe o amor que sente (repleto de desejo, urgente, afobado) ao que seria o sentimento amoroso ideal. Esse sentimento tranquilo e carinhoso é ilustrado no poema por meio de ações cotidianas (dormir junto, fazer cafuné e cuidar do amado) que revelariam o afeto e a intimidade de um casal.

a) Essa oposição revela que o amor ideal, para o eu lírico, é um sentimento sossegado, estável e repleto de intimidade e de afeto, diferentemente do amor urgente e "duro" que ele sente. Isso é reforçado pelo verso final, em que explicita que "Pouca gente gosta" desse jeito de amar.

b) Resposta pessoal. Nesse caso, as respostas podem variar: alguns estudantes podem dizer que gostariam também de viver esse amor ideal, repleto de companheirismo e afeto; outros, que prefeririam um sentimento mais arrebatado e marcado pelo desejo, como o que sente o eu lírico.

8. Embora os dois poemas tratem da intensidade do amor que o eu lírico devota à pessoa amada, no de Neruda esse eu lírico é masculino e, no de Adélia Prado, feminino. Além disso, Neruda usa uma forma fixa (soneto) e uma linguagem mais sofisticada, enquanto Adélia recorre a versos livres e utiliza uma linguagem mais coloquial.

Universo digital: produção de áudio e criação de *playlist* comentada de canções de amor [p. 35]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

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

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

EM13LP01, **EM13LP11**, **EM13LP13**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP21**, **EM13LP53**.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto para que os estudantes aprofundem o conhecimento sobre o gênero lírico e sobre os recursos poéticos, além de estimular a exploração dos diálogos possíveis entre poemas e os elementos que o caracterizam (tema e aspectos sonoros) e a música. Também desejamos favorecer a prática do trabalho colaborativo e permitir que os estudantes mobilizem diferentes recursos, habilidades e conhecimentos que os auxiliem a aprender a pesquisar, analisar, produzir e compartilhar conteúdos de mídias variadas, ampliando, dessa forma, seu universo de referências artístico-culturais.

No momento de avaliar as recriações musicais e a *playlist* comentada, é importante observar, na etapa de preparação, se a canção escolhida atende ao que foi especificado na proposta (texto contemporâneo, eu lírico masculino ou feminino, expressão do sentimento amoroso, elementos que se associem aos recursos poéticos estudados no capítulo) e se a exploração dos recursos sonoros enfatizam os aspectos destacados e produzem interessantes efeitos expressivos. No que se refere à criação da *playlist* comentada, é importante avaliar se o texto que introduz a seleção das canções informa de maneira adequada o processo de recriação de cada canção e os efeitos pretendidos com o uso da remixagem ou sampleamento.

Sugira aos estudantes que busquem informações e tutoriais sobre como fazer remixagem e sampleamento, além de aplicativos que podem ser usados para realizar esse tipo de recriação musical. Recomendamos os seguintes *links* (acessos em: 17 jun. 2020), mas há muitos outros disponíveis na internet: <https://www.youtube.com/watch?v=WpSuJsGp6RQ>; <https://www.youtube.com/watch?v=KBNNKzFPd2k>; <https://www.dicionarioinformal.com.br/samplear/>; <https://www.nexojornal.com.br/podcast/2017/03/24/Como-samplear-virou-pr%C3%A1tica-corrente-na-m%C3%BAsica>; <https://proaudioclube.com/2016/11/11/samplers-gratuitos-e-pagos/>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Remix>; <https://helpx.adobe.com/br/audition/user-guide.html/br/audition/using/creating-remix.ug.html>.

Esta atividade permite o desenvolvimento do Pensamento computacional, pois exige que os alunos façam uma pesquisa com objetivos específicos, selecionem o objeto mais adequado, recriem esse objeto com recursos digitais – nessa fase são iniciados novos procedimentos e etapas de criação, edição e revisão – e montem uma *playlist* com os resultados, realizando negociações com o grupo, dividindo tarefas e trabalhando com metas e prazos em conjunto.

EDIÇÃO ESPECIAL

Montando seu acervo [p. 35]

BNCC em destaque

EM13LP51.

O objetivo desse boxe é estimular os estudantes a ampliarem o seu repertório pessoal a partir da pesquisa, apreciação e seleção de obras artístico-literárias contemporâneas. Como se trata de uma escolha feita a partir das preferências individuais, os estudantes devem ter total liberdade em relação aos autores que desejam conhecer.

No caso de poetas contemporâneos, além dos apresentados no capítulo, sugerimos alguns nomes: Claudia Roquette-Pinto, Hilda Hilst, Ana Cristina Cesar, Alice Ruiz, Elisa Lucinda, Francisco Alvim, Contador Borges, Fabrício Corsaletti e Fabrício Carpinejar.

3. "UMA CÂMERA NA MÃO E UMA IDEIA NA CABEÇA"

BNCC em destaque

p. 36

- Tomando como competência condutora a Competência Específica 6, este capítulo tem o objetivo de levar os estudantes à fruição de várias obras cinematográficas, entendendo como essa linguagem se relacionou com a Arte moderna e a contemporânea. Nesse sentido, ao conhecer e ser incentivados a fruir exemplos de filmes de diversos movimentos e gêneros cinematográficos, analisando-os com relação a seus contextos históricos e culturais, os estudantes também desenvolvem as Competências Gerais 3 e 4, e as habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.
- Durante a atividade proposta no boxe "Roda de conversa", os estudantes vão refletir e debater criticamente a relação entre elementos artísticos e industriais na linguagem cinematográfica e as possibilidades de criação de um Cinema engajado, o que lhes possibilita o desenvolvimento das Competências Gerais 1, 4 e 7, uma vez que nessa conversa devem valorizar e usar os conhecimentos historicamente construídos a respeito do Cinema; utilizam a linguagem verbal, bem como conhecimentos da linguagem artística para se expressar, partilhar informações e argumentar; e se apropriam de conhecimentos e experiências que lhes possibilitam entender as relações próprias do mundo do trabalho no universo cinematográfico; além da Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303**.

- Antes de iniciar as aulas referentes a este capítulo, seria aconselhável assistir aos filmes citados, levando em consideração o grau de maturidade da turma ao indicar alguma obra e também nas propostas de pesquisa.
- Explique aos estudantes que a frase que dá título a esse capítulo foi proferida por Glauber Rocha, um cineasta que marcou a história da Arte brasileira no período do Cinema Novo, na década de 1960, tornando-se característica desse movimento. Utilize essa referência de Glauber Rocha como maneira de problematizar com os estudantes a relação entre fazer autoral e indústria cinematográfica.
- Aborde o exemplo mencionado na página, *Parasita*, de Bong Joon-ho, para discorrer sobre os potenciais da arte cinematográfica de levantar debates de interesse social e político. Misturando diversos gêneros — comédia, terror, suspense, drama, entre outros —, esse filme levanta a temática da desigualdade social e econômica entre ricos e pobres e os conflitos que podem surgir dessa relação. A linha que separa ricos e pobres é uma metáfora que percorre todo o filme, presente tanto nos diálogos e situações do roteiro quanto nas escolhas de enquadramento de Bong Joon-ho — sempre encontrando formas de ressaltar relações de subalternidade e opressão entre as personagens ricas e pobres por meio do modo como estão posicionadas em cena. O filme conta a história de uma família pobre que busca ascender socialmente ao tentar se integrar a uma família rica. Porém, ao fazer isso, acabam se confrontando com os obstáculos que os separam de seus desejos de consumo e também com os preconceitos dos integrantes das classes mais altas contra aqueles que julgam seus subalternos.
- Conduza o debate proposto pelo boxe "Roda de conversa" por meio da estratégia de *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, incentivando todos os estudantes a participar em um debate coletivo. Oriente-os a buscar exemplos de produções às quais já tenham assistido para incrementar seus argumentos, de modo também a incentivar que os estudantes troquem seus referenciais entre si, a fim de ampliar o repertório cinematográfico de todos. Confira a seguir as respostas do questionamento da seção.

1. Dentre os elementos que podem ser elencados pelos estudantes, destacamos: os recursos e os orçamentos exigidos por parte de suas produções; os aspectos logísticos para sua criação e distribuição, os quais demandam o trabalho de várias pessoas; a interferência de financiadores particulares e públicos nos processos de criação das obras etc.

2. Espera-se que os estudantes apontem o trabalho criativo dos artistas envolvidos — tais como editores, diretores, atores, roteiristas, figurinistas etc. — e também as características particulares das linguagens exercidas por esses profissionais (o pensamento no enquadramento dos diretores, a expressão corporal dos atores, o ritmo ditado pela montagem dos editores etc.). Durante esse debate, tome cuidado para que não se reforce uma visão dicotômica entre esses elementos criativos e as atividades logísticas elencadas no questionamento anterior. Explique que a equipe de técnicos, produtores e assistentes também é essencial para a concretização da proposta dentro da realidade material disponível e, por isso, eles também são responsáveis pelas características estéticas das obras.

3. Espera-se que os estudantes respondam que sim e citem exemplos de filmes que tenham conhecido durante sua própria vivência e em sua trajetória escolar. Caso sinta necessário, mencione que os filmes apresentados nessa página (de Glauber Rocha e *Parasita*, de Bong Joon-ho) são exemplos de Cinema engajado, assim como alguns presentes no infográfico das páginas **38** e **39**.

- Ao final da "Roda de conversa", leia para a turma o seguinte texto do crítico e estudioso Marcel Martin.

Uma indústria e uma arte

É conhecida a célebre fórmula conclusiva de *Esquisse d'une psychologie du cinéma* (Esboço de uma psicologia do cinema) de André Malraux: "De qualquer forma, o cinema é uma indústria". O que aparentemente, para André Malraux, não é senão a constatação de uma evidência tornar-se, no espírito de alguns, a afirmação de um vício condenável.

De fato, o cinema é uma indústria, mas há de se convir que a construção de catedrais também foi, literal e materialmente falando, uma indústria, pela magnitude dos meios técnicos, financeiros e humanos que exigia, o

que não impediu a elevação desses prédios rumo à beleza. Mais que seu caráter industrial, é o comercial que constitui uma grave desvantagem para o cinema, porque a importância dos investimentos financeiros que necessita o faz tributário dos poderosos, cuja norma de ação é a da rentabilidade; estes acreditam poder falar em nome do gosto do público em função de uma suposta lei de oferta e procura, cujo jogo é falseado porque a oferta modela a procura ao seu bel-prazer. [...]

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2013. p. 12-15. (Fragmento).

- Após a leitura, pergunte aos estudantes se eles concordam com essas afirmativas, buscando compará-las com aquilo que vocês discutiram anteriormente. Em seguida, oriente-os a anotar os pontos principais daquilo que foi discutido e aprofunde o debate com a proposta da atividade extra a seguir.

Mais atividades

- Como forma de incentivar o desenvolvimento da Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, promova uma atividade de pesquisa e organização de seminários expositivos com base na experiência fruitiva dos próprios estudantes. Para isso, oriente-os a se dividir em grupos e a montar uma lista de três filmes que considerem importantes e que devam ser debatidos.
- Após escolher os filmes, eles devem fazer uma seleção de cenas, cartazes e comentários em revistas e jornais especializados para serem apresentados junto da análise do grupo sobre os filmes. Nesse processo, devem pesquisar também os itens a seguir:
  - **a)** O ano de produção, a direção e a nacionalidade dos filmes selecionados.
  - **b)** O gênero cinematográfico desses filmes.
  - **c)** Em que esses filmes se destacam (fotografia, trilha sonora, efeitos especiais etc.).
  - **d)** Os critérios utilizados para selecionar a cena apresentada aos colegas (clímax do filme, a iluminação, o plano de filmagem etc.).
  - **e)** Se os filmes selecionados são *blockbuster* (feitos pensando no circuito comercial) ou alternativos a esse meio, e como conseguiram identificar esse aspecto nesses filmes.
  - **f)** Se esses filmes foram indicados ou vencedores de alguma premiação, como Oscar e Globo de Ouro, e em quais categorias.
  - **g)** Como esses filmes se relacionam com o contexto (social, cultural, político e econômico) em que foram produzidos.
- Oriente-os a debater os conteúdos pesquisados e a organizar os seminários. Como forma de contemplar a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG105**, se possível, oriente os estudantes a selecionar trechos dos filmes e a organizá-los em um pequeno vídeo para apresentar à turma. Isso pode ser feito exibindo as produções dos estudantes por meio de um projetor ou, caso esse recurso não esteja disponível, pelo compartilhamento em alguma rede social em comum entre todos da sala.
- Ao final das apresentações, oriente-os a retomar suas anotações geradas na discussão da "Roda de conversa" e a debater se os elementos discutidos ainda se aplicam aos filmes selecionados por todos na sala. Nesse ponto, como cada grupo escolheu filmes diferentes, é importante ressaltar o olhar subjetivo, sensível e particular de cada um ao se aproximar dessas produções culturais.

p. 37

- Inicie o debate proposto por essa página discorrendo sobre as relações de influência mútua que o Cinema estabeleceu com as demais linguagens artísticas. Uma forma de fazer isso é apresentando aos estudantes o vídeo *As pinturas que inspiraram os filmes de terror*, do canal EntrePlanos. Com linguagem acessível e abordando um assunto próximo ao cotidiano de muitos estudantes dessa faixa etária em meio às culturas juvenis — no caso, os filmes de terror —, esse vídeo aborda a relação do Cinema com a pintura, discorrendo sobre alguns elementos formais em comum entre ambas as linguagens, como ângulos, planos, enquadramentos, iluminação e cores.

  As Pinturas Que Inspiraram Os Filmes de Terror. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XcfBf5fXhCI>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- Após assistir ao vídeo com os estudantes, questione-os sobre quais elementos constitutivos em comum eles percebem entre essas duas linguagens. Assim, por meio da pintura e dos exemplos apontados nesse vídeo, explique-lhes alguns dos elementos essenciais da linguagem visual do cinema, como: **planos** (referentes à distância entre o observador e o objeto retratado), **ângulos** (referentes à posição e altura do observador em relação ao objeto retratado), **enquadramentos** (referentes à imagem captada, resultado da escolha de planos e ângulos), **escala cromática** (referente ao jogo de cores empregado) e **iluminação** (como a incidência de luzes e sombras na imagem, por exemplo). Promova, então, um debate sobre como esses elementos formais da linguagem afetam os aspectos sensíveis que serão captados e fruídos pelo espectador.
- Como apontado no texto, explique que o Cinema, além de absorver elementos de outras linguagens artísticas, também passou a influenciar a Literatura, o Teatro e a Música de seu tempo. Por exemplo, a possibilidade de colocar imagens em movimento influenciou muito os poetas futuristas que buscavam exaltar a velocidade e o movimento. Muito da Literatura influenciada pelo Cinema dispensa descrições longas, para apresentar imagens de maneira mais rápida e sintética. Para explicitar como isso ocorreu, usando um exemplo brasileiro, sugerimos que apresente aos estudantes alguns poemas de Oswald de Andrade (1890-1954).
- Ao abordar o boxe informativo, comente que os movimentos de vanguarda foram uma série de movimentos artísticos que buscaram revolucionar a Arte, dando início à Arte moderna. Além dos já citados Futurismo, Expressionismo e Surrealismo, também explique e apresente aos estudantes obras dos seguintes movimentos:
  - **Cubismo**: vindo da pintura, esse movimento é caracterizado pela decomposição das figuras em várias formas geométricas diferentes. Ele quebra com a noção de perspectiva na Arte, uma vez que, ao fazer isso, mostrava que um mesmo objeto podia ser visto por meio de pontos de vista diferentes. Seus principais artistas são Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963).
  - **Dadaísmo**: caracterizado como um movimento antiarte, contava com produções e encenações que buscavam provocar e até mesmo satirizar o sentido de criação artística. Alguns de seus principais nomes são Emmy Hennings (1885-1948), Hugo Ball (1886-1927) e Marcel Duchamp (1887-1968).
- Explique aos estudantes que Fritz Lang é um cineasta austríaco que, quando produziu filmes em Berlim, tornou-se um dos principais nomes do Cinema expressionista alemão. Na década de 1930, Lang fugiu para o continente americano por causa da ascensão do nazismo em seu país.

EM MOBILIZAÇÃO

- Explique também que Luis Buñuel foi um diretor espanhol que se naturalizou mexicano. Seus filmes — principalmente *Um cão andaluz* — foram marcos do Surrealismo no Cinema, apresentando aos espectadores imagens oníricas e fragmentadas.

Montando seu acervo

- Outro vídeo do canal EntrePlanos que pode ser usado como problematizador dos elementos formais do Cinema é referente à análise do filme *Cidadão Kane* (1941), do cineasta estadunidense Orson Welles (1915-1985). Ao abordar o uso de imagens com grande profundidade de campo desse filme, o vídeo chama a atenção para as particularidades do uso da imagem no Cinema, analisando como elementos formais ajudam a compor discursos. Se considerar pertinente, apresente-o aos estudantes para aprofundar essa discussão.

  A Técnica Que Fez "Cidadão Kane" Ser Revolucionário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0xdN25Td_AE>. Acesso em: 28 jul. 2020.

p. 38 e 39

BNCC em destaque

- No infográfico dessas duas páginas, os estudantes conhecerão títulos representativos de diferentes movimentos artísticos que marcaram a história do Cinema. Se possível, providencie trechos de alguns desses filmes para apresentar aos estudantes e debater com eles, promovendo o desenvolvimento da Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG601** e **EM13LGG602**, além da Competência Geral 3.

- Se julgar pertinente, antes de apresentar o infográfico aos estudantes, comente que foi feito um recorte temporal, incluindo tanto obras nacionais quanto internacionais representativas desse período.
- Ao abordar os exemplos apresentados pelo infográfico e o questionamento ao final da página **39**, retome com os estudantes o debate da "Roda de conversa" da página **36**. Caso verifique que eles têm pouca familiaridade com os filmes e gêneros representados, volte a dividir a turma em pequenos grupos (de preferência em grupos diferentes daqueles da atividade anterior, de modo a promover a integração entre estudantes de diferentes perfis, formando grupos heterogêneos), para que cada um fique responsável por pesquisar ao menos três exemplos do infográfico para apresentar à turma, seguindo as mesmas etapas e procedimentos descritos na atividade extra referente à página **36** proposta neste **Suplemento para o professor**. Ao final, promova um debate coletivo, comparando os dados levantados por ambas as pesquisas. Assim, os estudantes poderão analisar os filmes presentes em seu próprio referencial (levantados e discutidos na atividade anterior) em perspectiva com aspectos da história do Cinema.
- A resposta da questão apresentada no final da página é pessoal. O objetivo é incentivar os estudantes a refletirem sobre a produção cinematográfica que consomem, constatando que o Cinema, como linguagem, também possui uma história de transformações estéticas e temáticas que influenciam sua produção. Se julgar pertinente, leve-os a refletir sobre o acesso ao cinema perguntando-lhes como é a produção cinematográfica na cidade ou região em que moram, se há salas de cinema na cidade, se costumam ir ao cinema, quais limitações observam no acesso ao cinema, entre outras questões que julgar importantes.

Mais atividades

- Se julgar pertinente, promova um debate coletivo com os estudantes para que possam refletir criticamente sobre o acesso ao Cinema em sua cidade ou região. Para isso, divida a turma em pequenos grupos (novamente buscando variar os integrantes em formações heterogêneas, para que todos tenham a oportunidade de trabalhar com diferentes colegas). Nesses pequenos grupos, devem debater sobre os questionamentos a seguir.
  - Na cidade em que moram há alguma produção cinematográfica?
  - Há salas de cinema em sua cidade?
  - Sua região possui políticas públicas para incentivar o acesso à fruição e à produção dessa linguagem?
  - Quais limitações observam no acesso ao Cinema? O que pode ser feito para solucioná-las?
- Após debater as questões, oriente os estudantes a anotar em seus cadernos suas considerações e a compartilhá-las com os demais colegas da sala. Durante esse debate, instigue-os a refletir sobre possibilidades de ação a serem tomadas para aprimorar o acesso ao Cinema em sua cidade ou região. Desse modo, ao refletir criticamente sobre sua realidade próxima, identificando limitações e formulando maneiras de resolvê-las, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG303**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305**.

p. 40

BNCC em destaque

- Ao abordar o surgimento de novos gêneros audiovisuais por meio da internet e das tecnologias digitais — como é o caso do *vlog* e do webdocumentário — e seu impacto na formação do sujeito e nas práticas sociais, esse tópico contempla as Competências Gerais 1 e 5, a Competência Específica 7 e sua habilidade **EM13LGG702**, além do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**. Ao identificar exemplos provenientes dessa linguagem que se propõem a desconstruir preconceitos, abre-se a possibilidade de abordar o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.

- Oriente os estudantes a assistir ao webdocumentário *Negra é a minha cor*, indicado no boxe "De olho na internet", e debatê-lo em grupos. Em seguida, eles devem apresentar as leituras do grupo sobre os temas pontuados pelo autor ao longo do webdocumentário. Nesse debate, deve ficar clara a temática — as opressões sofridas pelas mulheres entrevistadas — e as escolhas formais pelas quais o discurso é expresso — a construção baseada no depoimento dessas mulheres.
- Por meio dos apontamentos dos estudantes, passe para a explanação das características do gênero webdocumentário. Ele consiste em documentários feitos para circularem na internet, podendo inclusive usar recursos da rede para aumentar a interatividade com os espectadores.
- Tenha em mente que, apesar de a internet ter possibilidade da ampliação de debates de empoderamento e desconstrução de preconceitos, por outro lado, também abre espaço para comentários de cunho reacionário, misógino, racista, para a divulgação de *fake news*, discurso de ódio etc. Por isso, aborde o boxe "Cuidado com o preconceito" de modo a alertar os estudantes para a necessidade do uso ético das redes, de se opor a declarações preconceituosas e de se promover uma sociedade solidária e aberta às diferenças mesmo na internet, incentivando, assim, a cultura da paz.

Montando seu acervo

- Para conhecer mais sobre os gêneros audiovisuais que nasceram com a internet, confira a referência a seguir.

EDITORIA

GRASSI, Lucas Oliveira. *Um olhar sobre os vlogs*: mecanismos, atores e ações. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14743/1/2016_LucasOliveiraGrassi_tcc.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

- Também apresente alguns exemplos de *vlog* para que os estudantes se familiarizem com essa linguagem. Tendo em vista o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**, recomendamos que você exponha exemplos que visem à desconstrução de opressões e preconceitos. Alguns canais que trabalham essa temática são o Papo de Preta, que aborda questões relativas a racismo e cultura *pop*, Spartakus, que aborda tanto assuntos referentes ao racismo quanto ao universo LGBTQI+, e Wariu, que aborda questões relativas aos povos indígenas. Confira-os a seguir:

  Papo de Preta. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCvu2MvWjNozGxCdRlY1034Q>. Acesso em: 8 ago. 2020.

  Spartakus. Disponível em:<https://www.youtube.com/user/sparpotter/about>. Acesso em: 8 ago. 2020.

  Wariu. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZFj_5-VLQRddUKouwCSpbA>. Acesso em: 8 ago. 2020.

Mais atividades

- Tendo em vista as Competências Gerais 4 e 5, a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**, a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703** e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP17**, **EM13LP34** e **EM13LP45**, promova uma atividade de criação de *vlog* com os estudantes.
- Divida-os em grupos e incentive-os a escolher uma temática relacionada à defesa dos direitos humanos, como o combate ao racismo, à violência, à intolerância religiosa, à desigualdade social, à fome etc. Em seguida, devem pesquisar dados relativos ao tema escolhido e montar um pequeno roteiro no qual possam organizar seus argumentos e desenvolver seus pensamentos sobre o tópico abordado. Essa etapa pode ser feita de maneira integrada entre os componentes de Arte e Língua Portuguesa, dividindo-a entre as aulas de ambos os professores. Finalizado o roteiro, oriente-os a iniciar e editar as gravações.
- Caso verifique a falta de recursos para a gravação, edição e divulgação do vídeo dessa atividade, como falta de acesso a equipamentos e à internet, faça algumas adaptações. Verifique a possibilidade de unir os estudantes em grupos de modo que estudantes que tiverem acesso a celulares e câmeras possam ficar no mesmo grupo que aqueles que não têm acesso a esses recursos. Verifique também se há na escola esses equipamentos e, com a devida autorização e orientação, que possam ser disponibilizados e manuseados pelos estudantes. Busque sempre tomar esses cuidados e fazer adaptações como essas em atividades que exigem o uso de recursos tecnológicos, para que eles possam desenvolver as habilidades relacionadas às tecnologias digitais sem deixar de considerar as dificuldades e limitações socioeconômicas de cada turma e estudante.
- Marque uma aula para que a turma possa assistir em conjunto às produções. Após a apresentação de cada *vlog*, promovam um debate coletivo para que todos possam fazer suas críticas, avaliações e autoavaliações, sempre de maneira ética, respeitosa e empática para com o trabalho dos colegas. Finalize com um debate para escolher uma plataforma digital para compartilhar os vídeos com a comunidade escolar.

p. 41

BNCC em destaque

- Ao conhecer alguns dos elementos que compõem os documentários, em contato com as ideias de alguns documentaristas durante o processo, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver a Competência Geral 3, a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG103** e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG602**.

- Inicie a abordagem desse tópico com o questionamento que introduz a página. Incentive os estudantes a descrever as temáticas e os estilos das produções a que assistem. Verifique quais deles têm mais familiaridade com o assunto e incentive-os a trocar suas referências com os colegas de modo a ampliar os conhecimentos de todos sobre o assunto. Em seguida, explique a definição do que é um documentário, com base nas respostas dos próprios estudantes. Nesse processo, explique-lhes que esse gênero busca fazer um recorte sobre algum tema da realidade, por meio de recursos como: uso de imagens não ficcionais, entrevistas, apresentação de dados etc. O modo como isso é concretizado pode assumir tons diversos, segundo as particularidades e subjetividade de cada cineasta. Ele pode ter tanto um tom jornalístico e impessoal (como os filmes do cineasta estadunidense Michael Moore) quanto subjetivo, poético e intimista (como as produções do alemão Win Wenders e da brasileira Petra Costa), porém sempre se baseando em assuntos da realidade.
- Há também os "falsos documentários" (também chamados de pseudodocumentários), filmes de ficção que imitam um documentário, como *A bruxa de Blair* (1999) e *Borat: o segundo melhor repórter do glorioso país Cazaquistão viaja à América* (2006). Sua produção é comum na comédia — como forma de sátira e paródia — e também em filmes de terror, de modo que a "sensação de que aquelas imagens são reais" aumente a sensação de medo no espectador. Faça uma seleção de trechos desses filmes, tendo em vista a classificação indicativa, a faixa etária e a maturidade de cada turma, para apresentar aos estudantes.
- Se possível, selecione alguns trechos dos documentários apresentados nessa página para ampliar o repertório dos estudantes. Forneça algumas informações sobre essas obras.
- Único filme dirigido e montado por John Grierson (nos demais ele trabalhou como produtor), *Drifters* é um documentário mudo que apresenta cenas da pesca na costa da Escócia, abordando a relação das pessoas da pequena cidade de Shetlands com o mar. Nesse filme, para expor de maneira precisa seu olhar sobre as situações retratadas, Grierson sobrepôs várias imagens em ritmos diferentes, intercalando-as com títulos que explicam ao espectador o que está sendo mostrado na tela.
- A proposta de Vertov no filme mudo *Um homem com uma câmera* foi contrapor várias cenas e situações cotidianas da União Soviética, coletadas na década de 1920. Elas são apresentadas ao espectador sem o auxílio de intertítulos, diálogos, narrações ou mesmo uma história central que as conecte. Desse modo, os possíveis temas de cada passagem do filme se revelam pelo próprio processo de montagem dessas cenas. Ou seja, mesmo trabalhando com acontecimentos reais, o que conecta as cenas não é uma narrativa central, mas o próprio olhar do artista no processo de contrapô-las. Nesse documentário experimental, Vertov aplicou seus ideais de um "Cinema Olho" (*Kino Glaz*), em que as imagens apresentadas deveriam coincidir com o próprio olho do cineasta ao captar momentos da realidade. Ele ilustra esse ideal ao contrapor imagens da sociedade russa da época com filmagens suas no ato de filmá-las. Ao inserir a si mesmo como uma personagem da ação, aparecendo durante o processo de captação das imagens, ele salienta poeticamen-

PROIBIDA

te que o filme não é a realidade em si, mas uma representação, uma recriação da realidade. Mostra ao espectador que aquilo a que ele assiste não é a realidade, mas o olhar do autor sobre ela.

- Em *Carne*, Frederick Wiseman documenta todo o ciclo industrial da carne no Colorado (Estados Unidos), desde a criação dos animais, seu abate em matadouros, o processamento na forma de hambúrguer até a sua comercialização. Wiseman registra as relações de trabalho nesse contexto industrial extremamente automatizado, questionando também aspectos da sociedade de consumo.

Montando seu acervo

- Para maiores informações sobre o Cinema *Verité* de Frederick Wiseman, confira o texto a seguir:

  SCARPA, Paulo Cesar Almeida. *Cinema e realismo*: Frederick Wiseman. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-06122012-114423/pt-br.php>. Acesso em: 30 jul. 2020.

---

p. 42

BNCC em destaque

- Ao conhecer o início do Cinema brasileiro e seus primeiros documentaristas, relacionando-os ao período histórico ao qual pertencem, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 1 e a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG604**.
- A Competência Geral 7 também é contemplada na discussão proposta no boxe "Roda de conversa", uma vez que requer dos estudantes discurso argumentativo de opinião.

- Confira a seguir as respostas do boxe "Roda de conversa".

1. Resposta pessoal. Dentre as respostas possíveis dos estudantes, podem estar: a importância de documentar costumes de uma época, as temáticas debatidas em cada período, os recursos técnicos disponíveis etc.

2. Resposta pessoal. Uma maneira de aprofundar esse questionamento é incentivar os estudantes a retomar os filmes elencados na atividade extra da página **36**, buscando identificar suas características em comum, suas temáticas recorrentes, seus processos de criação e distribuição etc.

Montando seu acervo

- Em 2017, o Canal Brasil realizou parceria com a vlogueira de Cinema conhecida como Lully, para produzir uma série de vídeos curtos sobre a história do Cinema brasileiro. Caso considere pertinente, mostre aos estudantes o primeiro episódio da série, em que Lully apresenta um resumo das mais importantes fases e movimentos de nossa produção cinematográfica.

  Lully | História do Cinema Brasileiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c-yuaqjyX3c>. Acesso em: 3 ago. 2020.

p. 43

- A produção cinematográfica de Farkas é essencialmente didática, muitas vezes feita para ser passada em escolas. Por causa de sua exploração formal, muitos críticos enxergam o trabalho de Farkas como a versão documental do que viria a ser o chamado Cinema Novo.

Mais atividades

- Além de produtor e diretor de Cinema, Thomaz Farkas é um expoente da fotografia moderna brasileira. Muitas de suas fotografias retratam momentos do cotidiano e também detalhes de elementos arquitetônicos, valorizando formas geométricas e jogos de iluminação entre claro e escuro, em fotografias em preto e branco. Sugerimos que utilize essa referência para promover uma atividade de criação que leve os estudantes a se apropriar de elementos da linguagem da fotografia e do vídeo para estabelecer um novo olhar sobre a cidade em que vivem. Desse modo, eles poderão desenvolver as Competências Gerais 3 e 4, a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG103**, **EM13LGG104** e **EM13LGG105**, a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG603** e a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP20**.
- Para isso, faça um mapeamento de lugares da cidade onde seja possível levar os estudantes para uma atividade de exploração da linguagem fotográfica. Alguns dos critérios para a seleção desse lugar podem ser: as características arquitetônicas das construções ao seu redor, suas características paisagísticas e naturais, sua importância cultural para a cidade, sua importância afetiva para os próprios estudantes, entre outros. O objetivo é que a atividade possibilite a eles usar a fotografia para construir um novo olhar sobre um espaço com o qual já tenham uma relação cotidiana e afetiva. Nesse momento de mapeamento e seleção, tome algumas medidas de cuidado, como: verificar a segurança dos estudantes no lugar escolhido, combinar previamente com a direção da escola e providenciar as devidas autorizações dos responsáveis para desenvolver a atividade fora da escola.
- Antes de levar os estudantes ao local escolhido, primeiro é necessário familiarizá-los com a linguagem que será explorada. Selecione alguns dos trabalhos fotográficos de Farkas para apresentar à turma, de modo que todos possam perceber como os elementos formais dessa linguagem podem criar discursos e gerar novos pontos de vista com relação à realidade. Ao mostrar as fotografias, incentive-os a anotar suas impressões rapidamente por meio da estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para debatê-las em seguida. Você pode selecionar trabalhos de Farkas no *link* a seguir:

  Thomaz Farkas — Instituto Moreira Salles. Disponível em: <https://ims.com.br/titular-colecao/thomaz-farkas/>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- No dia combinado, leve os estudantes ao local escolhido. As fotografias podem ser feitas com o uso de celulares e câmeras. Atente ao fato de que alguns estudantes podem não ter acesso a esses equipamentos. Nesse caso, sugerimos que divida a turma em duplas, de modo que aqueles que possuam celulares e câmeras possam compartilhá-las com colegas que não as possuam. Caso a escola tenha câmeras fotográficas que possam ser manuseadas — com a devida orientação — pelos estudantes, verifique a possibilidade de serem disponibilizadas para a atividade.
- Durante a prática, incentive os estudantes a atentar aos detalhes, como ações e gestos cotidianos, sombras e efeitos de iluminação e formas geométricas. Para isso, incentive-os a retomar seus conhecimentos sobre ângulos, planos e enquadramentos, explorando esses elementos para descobrir novos detalhes sobre esse local. Nesse sentido, para investigar esses elementos também em movimento, os estudantes podem experimentar a criação de pequenos vídeos.
- Na aula seguinte, debata com a turma uma forma de compartilhar esses materiais com a comunidade escolar, seja por meio de uma exposição, uma página em rede social, o compartilhamento *on-line*, ou até mesmo a criação de um portfólio a ser disponibilizado na biblioteca da escola. O modo como o

MOREIRA

trabalho será divulgado deve ser decidido pelos próprios estudantes — de maneira a promover o desenvolvimento de seu protagonismo e autonomia com relação ao seu próprio trabalho —, tendo em vista o discurso pretendido (o que por sua vez demanda um processo coletivo de análise, seleção e curadoria das fotografias e vídeos gerados por esse processo) e os materiais disponíveis para essa realização.

- Oriente os estudantes a planejar a ação escolhida, prevendo a aquisição dos materiais necessários e as tarefas a serem realizadas. Isso pode ser feito por meio da estratégia de *Brainstorming,* descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Com o planejamento feito, oriente-os a dividir as tarefas e realizar essa etapa de socialização.
- Com o compartilhamento realizado, finalize a atividade propondo um debate coletivo sobre quais novos pontos de vista sobre a cidade foram desenvolvidos. Aproveite para incentivar os estudantes a avaliar o próprio desempenho na atividade, refletindo sobre os pontos positivos, negativos e o que pode ser melhorado em uma próxima atividade.

p. 44

BNCC em destaque

- Ao conhecer exemplos de filmes nacionais que se opuseram à ditadura civil-militar, compreendendo o discurso de denúncia social presente nessas produções cinematográficas, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 2 e sua habilidade **EM13LGG202**, além da Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG604**, na medida em que compreendem os processos identitários que permeiam as práticas de linguagem, analisando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo, e apreciam produções artísticas e culturais locais, relacionando-as às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificando o processo de construção histórica dessas práticas.

- Em uma abordagem que integre o componente de Arte e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente o componente curricular de História, aborde o que foi a ditadura civil-militar e seus impactos para a cultura nacional. Explique que ela — assim como muitas outras ditaduras civis-militares na América Latina, como no Chile e na Argentina — iniciou no contexto da Guerra Fria, em que os Estados Unidos e a União Soviética disputavam entre si pela hegemonia global. Explique que em 1959 se concretizou a Revolução Cubana, que instaurou um regime socialista em Cuba, o que reacendeu o interesse dos Estados Unidos na América Latina para impedir que outros países seguissem o mesmo caminho. Isso também criou um temor nas elites econômicas da região contra políticas de esquerda, o que levou as forças armadas — com o apoio estadunidense e da elite industrial brasileira — a tomar o poder do então presidente João Goulart (1919-1976), que, entre outras coisas, apresentava uma aparente relação amistosa com Cuba.
- A ditadura civil-militar durou 21 anos. Nesse contexto, é importante perceber que havia uma disputa de interesses e legitimidades entre diferentes visões de mundo. No campo da Arte, por exemplo, muitos artistas reagiram a esse período, criando obras que contestavam a autoridade do regime. Entre outras atitudes, o governo reagiu intensificando a censura contra obras artísticas, notícias jornalísticas e manifestações culturais e políticas que pudessem ameaçar a legitimidade do governo. Muitas das produções artísticas dessa época devem ser entendidas nesse contexto de disputa tanto em âmbito brasileiro quanto internacional, com vários fatores geopolíticos envolvidos.

p. 45

- O Cinema Novo foi um movimento cinematográfico heterogêneo com diversas poéticas e causas políticas e sociais sendo desenvolvidas. Por causa da vastidão do assunto, recomendamos que utilize a estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor** para abordar o assunto com os estudantes. Informe-lhes em uma aula prévia que deverão pesquisar informações sobre o que foi o Cinema Novo, anotando os dados que encontrarem, as fontes que usaram e as possíveis dúvidas que surgirem. Além das informações presentes nas páginas **45** e **46**, algumas fontes de textos e vídeos que podem ser apresentados aos estudantes são:

  KREUTZ, Katia. *Cinema Novo*. *Academia Internacional de Cinema*, 2018. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/cinema-novo/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

  Britannica Escola. *Glauber Rocha*. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Glauber-Rocha/574509>. Acesso em: 30 jul. 2020.

  Lully — Cinema Novo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gcov04hHs5Q>. Acesso em: 31 jul. 2020.

  Cinema Novo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bc8WnXifpBc>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- No caso dos vídeos, seria aconselhável assistir a eles antes de apresentá-los aos estudantes, para avaliar se é compatível com o grau de maturidade da turma.
- Na aula seguinte, utilize a estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para que os estudantes compartilhem livremente as informações que encontraram, respondendo a questões como:
  - Quais são as características do Cinema Novo?
  - Em que contexto surgiu?
  - Quais são seus cineastas e filmes?
  - Por que ele foi importante para o Cinema nacional?
- Anote na lousa os principais pontos que os estudantes disserem. Reserve um espaço da lousa para anotar as dúvidas também. Então, quando julgar necessário, passe para o debate de cada item anotado, aprofundando com mais informações, corrigindo informações errôneas, pondo em debate os dados que se contradisserem e esclarecendo as dúvidas.
- Como forma de finalizar o debate, apresente aos estudantes alguns trechos e imagens dos filmes do Cinema Novo para que possam analisar e debater as características discutidas.

p. 46

- Além do plano inicial de *Rio, 40 graus*, outro importante trecho a ser mostrado aos estudantes é referente ao filme *O dragão da maldade contra o Santo Guerreiro*, de Glauber Rocha. Sugerimos que apresente a cena do duelo entre as personagens Antônio das Mortes e Coirana, para que os estudantes percebam como a poética do cineasta mistura temas sociais a um caráter místico e metafórico, com bases em tradições da cultura popular. Nessa cena, após um diálogo em versos — que se assemelha à literatura de cordel —, as duas personagens batalham de maneira ritualística, cada uma mordendo as extremidades de um longo tecido. Seus

MANUAL DO PROFESSOR

movimentos de ataque e defesa ocorrem enquanto dançam embaladas pelo ritmo das cantorias e batuques da população que assiste ao duelo.

- O duelo também é cheio de metáforas visuais que reforçam o discurso social e político de Glauber Rocha. Por exemplo, a personagem Coirana — que naquele momento representa a revolta do povo — luta com uma arma improvisada que a deixa em desvantagem diante de Antônio das Mortes, mercenário pago por fazendeiros para suprimir a revolta popular. Coirana perde a batalha, mas é salvo pela personagem Santa — representante da religiosidade popular —; mas o rito é interrompido por Coronel Horácio — representante da elite agrária no local —, que brada constantemente: "Parem essa cantoria! Parem essa cantoria!". Segundo alguns críticos, as personagens desse filme são metáforas de diferentes interesses e classes sociais em disputa, representando o conflito entre ricos e pobres. Após assistirem a esse trecho do filme, promova um debate com os estudantes sobre como perceberam o discurso e a poética expressa por Glauber Rocha.
- Para selecionar trechos de filmes de Glauber Rocha, inclusive do já citado *O dragão da maldade contra o Santo Guerreiro*, pesquise pelo nome do cineasta no *site* do Banco de Conteúdos Culturais da Cinemateca Brasileira.

Coletânea de áudios - faixa 20

- Para conduzir a escuta da faixa 20, será necessário situar a música na linguagem para a qual foi produzida: o Cinema. A música compõe a trilha sonora do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha (1939-1981). A composição é do próprio Glauber Rocha em parceria com o compositor e cantor Sérgio Ricardo (1932-2020). É importante apresentar o teor narrativo do filme, visto que a música em questão promove um aprofundamento de sua estrutura. Sendo assim, durante a condução de preparação para a escuta, apresente aos estudantes as seguintes informações:
- No filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol,* são tratados temas caros à estética do Cinema Novo, como a vida dura do sertanejo pobre, a devoção religiosa, a desesperança e o extermínio populacional, seja pela negligência do Estado, seja pelo autoritarismo dos coronéis da região. Ao longo do filme, esses temas se traduzem em cenas de violência, traição e desamparo.
- Em contraposição a essa situação opressiva, o filme apresenta algumas formas de insurreição popular encabeçadas por dois tipos de líderes, de acordo com as definições do próprio Glauber Rocha: o beato, um rebelde místico; e o cangaceiro, um rebelde anarquista.
- É nesse contexto que se desenvolve a trama do filme, que narra a saga do casal Manuel e Rosa, trabalhadores rurais que, trabalhando duro para tentar melhorar de vida, têm sua parte do lucro com a criação do gado tomada pelo patrão. Em meio à discussão, Manuel mata o rico fazendeiro e foge com sua companheira e acabam se juntando ao grupo religioso de Sebastião, que está em busca da salvação e da santidade e contra os latifundiários. É nesse momento que entra em cena Antônio das Mortes, contratado pelos grandes fazendeiros para eliminar o grupo.
- Considerando que essa música faz parte de uma trilha sonora, para uma melhor escuta é importante que os estudantes conheçam esse conceito. Explique a eles que, na trilha sonora de um filme, o som forma um conjunto com a imagem. A partir da relação desses dois elementos, constrói-se uma narrativa fílmica que não se restringe apenas à utilização de músicas, mas também de ruídos que fazem parte da narrativa. Desse modo, a trilha sonora pode ser composta de vozes, ruídos e música, ou seja, tudo o que é audível no filme.
- A **voz**: é representada pela palavra falada, o texto verbal, e está presente nos diálogos, na *voice over* (narração). Seguindo o padrão clássico do cinema falado, o diálogo é o principal elemento da trilha sonora. As falas das personagens na composição sonora de um filme são postas essencialmente em primeiro plano, agregando à voz uma função dramática, psicológica, informativa e afetiva.
- O **ruído**: é referente aos sons que não sejam claramente musicais nem linguísticos. Esses são divididos em três categorias: a) ruídos de ambiente: relativos aos sons da "paisagem sonora"; b) ruídos de efeito: sons provenientes de fontes sonoras específicas, como o som de carros, tiros, explosões; c) ruídos de sala: criação de sons especiais em estúdio, relacionados a movimentos e ações dos atores como passos, socos, atrito de tecidos etc.
- O **silêncio**: é usado como quebra de padrões da sonoridade do filme, destacando algumas situações específicas em que, ao não ouvir determinados sons que supostamente deveriam acompanhar a imagem, o espectador tem a possibilidade, por exemplo, de acessar o estado de espírito de determinada personagem.
- A **música**: ocupa uma posição privilegiada na trilha sonora cinematográfica, complementando a narrativa do filme. A música participa da construção da narrativa, conferindo ritmo, tom e emoção às cenas, evidenciando os códigos culturais da tristeza, da alegria, da empolgação, do suspense etc.
- Depois de abordar o contexto da música e os aspectos técnicos que envolvem sua presença no filme, propicie aos estudantes um primeiro momento de escuta. Nessa primeira escuta, proponha a observação de como a música e a sonoplastia se complementam, formando uma narrativa de caçada. Oriente-os a perceber a música, as falas e os tiros. Após a escuta, retome os elementos que envolvem a trilha sonora — falas, ruídos, momentos de silêncio e música.
- Se possível, promova um segundo momento de escuta, apresentando aos estudantes o trecho do filme em que a música se constitui como elemento narrativo (1h53min15s a 1h58min47s). Oriente-os a primeiro apreciar a cena sem a trilha sonora. Em seguida, repita a cena com a música.
- Promova um debate com a turma sobre as percepções narrativas da cena em ambas as situações e explique que essa música pode ser pensada dentro da narrativa do filme com base nos seguintes aspectos:
- A música como um dos elementos centrais da narrativa da cena: existe um cantador que, acompanhado por um violão ou, por vezes, *a capella*, conta para o espectador a história, no estilo dos repentistas nordestinos. A canção tem um caráter narrativo, com as palavras cantadas coincidindo diretamente com o que a imagem nos mostra.
- A dramaticidade transmitida pela música: a principal função da música na cena é de natureza dramatúrgica, na qual os tiros, a toada, os recitais e o cantar destacam as ações das personagens, reforçando os valores narrativos.
- A música na transição das cenas funciona como um intertítulo que dá fechamento a uma seção da narrativa e anuncia a etapa seguinte do filme.

p. 47

BNCC em destaque

- Ao abordar intersecções entre Literatura e Cinema no Brasil, em especial a relação entre o Cinema Novo e o Modernis-

mo brasileiro, apropriando-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares e refletindo sobre as relações dessas práticas artísticas com as diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG601** e **EM13LGG604** e a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP50**.

- Recomendamos que os conteúdos dessa página sejam ministrados de maneira integrada entre os professores de Arte e Língua Portuguesa. Juntos, selecionem trechos de romances do Modernismo brasileiro e trechos dos filmes que os adaptaram. Além de fruir esteticamente esses livros e filmes, o objetivo será o de analisar e comparar as características e elementos presentes em ambas as linguagens, entendendo como cada uma produz discursos e aspectos sensíveis. Dentre as obras possíveis de serem pesquisadas estão: *Vidas secas,* de Graciliano Ramos, que foi adaptada por Nelson Pereira dos Santos; *A falecida,* de Nelson Rodrigues, que foi adaptada para o Cinema por Leon Hirszman; e *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter,* de Mário de Andrade, que foi adaptado para o Cinema por Joaquim Pedro de Andrade.
- Alguns críticos apontam confluências entre a obra de Glauber Rocha e o escritor João Guimarães Rosa. Apesar de não consistir em adaptações diretas da obra de Rosa, aborde essa relação com a turma. Para isso, se considerar pertinente, selecione trechos da obra *Grande Sertão: Veredas,* de Guimarães Rosa, e de *Deus e o Diabo na Terra do Sol,* de Glauber Rocha, para mostrar aos estudantes a confluência entre essas duas obras.
- Recomendamos que, após selecionarem o material, dividam sua abordagem nas aulas de ambos os componentes: primeiro com a apresentação dos trechos literários nas aulas de Língua Portuguesa — com sua respectiva contextualização histórica e cultural — e posteriormente os filmes do Cinema Novo nas aulas de Arte. Como forma de engajar o protagonismo e a autonomia dos estudantes para a análise das obras, sugerimos que façam a abordagem por meio da estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Assim, os estudantes poderão formular e aprimorar suas impressões e análises individualmente para, então, confrontar suas anotações durante o debate coletivo. O objetivo dessa abordagem deve se voltar tanto para as características particulares de cada linguagem — a cinematográfica e a literária — e também dos dois movimentos estudados — o Modernismo e o Cinema Novo.
- Durante essa contextualização do Modernismo e do Cinema Novo, aborde também a pintura *Criança Morta,* de Candido Portinari. Ela faz parte da série *Retirantes,* de Portinari, que retrata o problema da seca no Nordeste brasileiro, um grande problema social, causando a fome e miséria de inúmeras famílias na região. Dada a problemática dessa questão, a seca se tornou um dos principais temas de muitos autores da segunda geração do Modernismo — fase mais marcada pela preocupação social e pelo engajamento político —, como Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz. Promova uma leitura da imagem incentivando os estudantes a elencar quais elementos formais eles identificam — como as figuras estilizadas e os tons mais escuros das cores do quadro — e quais sensações, sensibilidades e impressões esses elementos suscitam.
- A resposta do questionamento final desta página é pessoal. Recomendamos que o conduza por meio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, de modo a incentivar os estudantes a refletir sobre as características particulares de ambas as linguagens por meio do debate coletivo. Caso constate que a turma apresenta dificuldade para responder, utilize a questão como uma maneira de introduzir a atividade proposta na seção "Você em ação" da página **48**.

Montando seu acervo

- Outra intersecção entre o Modernismo e o Cinema Novo é a relação do cineasta Glauber Rocha com a obra do romancista João Guimarães Rosa. O único romance de Glauber Rocha, *Riverão Sussuarana*, traz Rosa como uma de suas personagens principais. Além disso, alguns críticos apontam confluências entre a jornada de Riobaldo Tatarana — protagonista de *Grande Sertão: Veredas,* de Guimarães Rosa — e Antônio das Mortes — uma das personagens centrais de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* e protagonista de *O dragão da maldade contra o Santo Guerreiro,* de Glauber Rocha. Para se aprofundar nesse assunto, confira as referências a seguir:

  GUIMARÃES, Carolina Serra Azul. A fome e o sonho: olhar de Glauber Rocha sobre a obra de Guimarães Rosa. *Revista Terceira Margem*, Rio de Janeiro, n. 24, 2011.

  ROCHA, Glauber. *Riverão Sussuarana*. Florianópolis: UFSC, 2012.

p. 48

BNCC em destaque

- Ao levar os estudantes a pesquisar e fruir obras do Cinema e da Literatura nacional, analisando suas características enquanto linguagens, a atividade proposta na seção "Você em ação" contempla as Competências Gerais 1 e 3 e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**. A produção dos cartazes e dos seminários expositivos permite o desenvolvimento da Competência Geral 4 e das Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP34**, **EM13LP35**, **EM13LP46** e **EM13LP52**.

- Recomendamos que a presente atividade seja conduzida integrando as aulas dos componentes curriculares de Arte e Língua Portuguesa. O objetivo será o de ampliar o universo fruitivo dos estudantes em ambas as linguagens, a literária e a cinematográfica. Para isso, em uma aula inicial, façam o levantamento solicitado na etapa **1**. Esse levantamento pode contar com alguns dos exemplos apresentados na página, além das obras que já tenham sido estudadas nas aulas de ambos os componentes curriculares. Caso algum dos estudantes não tenha lido nenhum livro que tenha sido adaptado para o cinema, indique-lhe algum dos exemplos já apresentados ou outros.
- Muitos filmes, fotografias, entrevistas e demais materiais sobre o Cinema brasileiro podem ser encontrados no *site* do Banco de Conteúdos Culturais da Cinemateca Brasileira. Indique esse referencial aos estudantes para que possam ter mais meios para concluir sua pesquisa.
- Durante a etapa **2**, auxilie os estudantes a selecionar trechos das obras literárias escolhidas que os ajudem a contextualizar e compreender suas características estilísticas e, depois,

MODERNA

a compará-las ao modo como foram adaptadas para o Cinema. O objetivo é levá-los a compreender as características particulares de ambas as linguagens.

- Como apontado na etapa **3**, os estudantes devem organizar as informações que encontraram em cartazes e, se possível, em pequenos vídeos com trechos dos filmes escolhidos. Oriente-os a organizar suas informações de maneira sintética, seguindo as instruções apresentadas na atividade.
- Durante a etapa **4**, promova a socialização dos trabalhos dos estudantes por meio de seminários expositivos. Aproveite este momento para incentivá-los a trocar suas impressões. Finalizada a atividade, promova um momento de avaliação e autoavaliação e incentive-os a assistir aos filmes e ler os livros estudados pelos demais colegas.

4. A LUTA COMO PRÁTICA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

p. 49

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 6, que trata da apreciação estética de produções artísticas e culturais, para que os estudantes possam mobilizar seus conhecimentos e exercer o protagonismo, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Isso ocorre neste capítulo por meio da análise das lutas tanto como práticas esportivas, quanto como manifestações culturais, e também por meio da reflexão sobre o papel das lutas em nossa sociedade, favorecendo o trabalho com as habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**. Ao discutir como essas práticas estão ligadas a seus contextos histórico-culturais, os estudantes poderão desenvolver seus conhecimentos de forma crítica e autônoma.
- Ao compreender a luta como uma prática corporal, reconhecendo os processos de produção e negociação de sentidos que envolvem essa prática, os estudantes também desenvolvem a Competência Específica 5.
- Entender as lutas como práticas corporais, conhecendo a história sobre diferentes lutas, possibilita aos estudantes valorizar os conhecimentos historicamente construídos com o objetivo de entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, desenvolvendo a Competência Geral 1.
- O estudo das lutas como prática corporal também permite aos estudantes valorizar a diversidade de saberes e perceber várias opções no universo do trabalho. Compreender a luta como uma opção profissional permite-lhes ampliar suas possibilidades para realizar com liberdade, autonomia e consciência crítica boas escolhas e cada vez mais alinhadas ao seu projeto de vida, desenvolvendo assim a Competência Geral 6.

- Como proposta de introdução ao capítulo, faça uma discussão envolvendo as imagens dessa página e que evoque os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das lutas. Converse com eles sobre cada uma das cenas e incentive-os a contar o que sabem sobre essas lutas. Essa proposta pode auxiliar no diagnóstico da turma e pode orientar quanto ao trabalho nas páginas que se seguem.
- Caso os estudantes não conheçam a luta huka-huka, explique-lhes que se trata de uma tradição indígena dos povos do Xingu, na região de Mato Grosso. É uma luta em que os competidores ficam de joelhos e manipulam o pescoço do adversário. Essa manifestação integra os rituais do Quarup, celebração característica do Xingu que envolve danças, encenações e rituais. A luta visa avaliar a capacidade de força dos competidores e é parte da competição Jogos dos Povos Indígenas. Se julgar interessante, incentive os estudantes a pesquisar vídeos sobre o tema e assistir a alguns golpes de huka-huka, identificando aspectos de seu gestual característico.
- Confira, a seguir, as respostas do boxe "Roda de conversa".

1. Resposta pessoal. Evidencie a diversidade apresentada na página, mostrando aos estudantes que a luta pode ser considerada também uma prática esportiva, inclusive olímpica, como também um costume cultural ligado a uma celebração, por exemplo. Incentive-os a contar aos colegas o que sabem sobre o assunto, se já acompanharam alguma competição ou se já praticaram algum tipo de luta. Caso no município de vocês tenha algum projeto que ofereça prática e desenvolvimento das lutas, aproveite para citá-lo durante a discussão.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes citem outros tipos de lutas comuns em sua realidade próxima ou que já tenham visto em mídias, como televisão ou internet. Incentive-os a comentar sobre elas, ampliando a noção de luta para que a compreendam como uma prática corporal que pode estar atrelada a uma filosofia de vida. Algumas características dessas práticas que podem ser citadas são: a luta geralmente é uma disputa ou uma simulação de embate entre oponentes; há a aplicação de golpes diversos entre adversários; cada luta possui seus movimentos característicos e diferentes níveis de aproximação e interação entre combatentes etc.

3. O objetivo dessa questão é que os estudantes reconheçam as lutas como práticas inseridas nas tradições culturais de um povo em determinada época e região. Assim, ao longo da história, as lutas compõem parte das práticas corporais, sempre ligadas ao povo que as pratica e também ao momento histórico em que ocorrem.

p. 50

BNCC em destaque

- A proposta da seção "Você em ação" de praticar um golpe de capoeira propicia o desenvolvimento da Competência Geral 3 e da Competência Específica 6, que, além de tratar sobre a apreciação estética de produções culturais, também menciona intersecções entre as linguagens artísticas com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, as habilidades **EM13LGG601** e **EM13LGG603** podem ser aprimoradas.
- A Competência Específica 5, que trata da produção de sentidos nas práticas corporais, também é aprimorada no tópico apresentado nessa página, junto de sua habilidade **EM13LGG501** e com a Competência Geral 4, pois os estudantes selecionam e utilizam movimentos corporais, vivenciando-os como forma de autoconhecimento e descoberta da cultura corporal de movimento dentro da capoeira. Ao registrar a atividade em vídeo, possibilita a socialização do conhecimento, compartilhando sua experiência e abrindo-se ao debate diante de sua ação corporal.
- A produção e edição de um vídeo possibilita o desenvolvimento da Competência Geral 5 e da Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**.
- Como se trata de um elemento de matriz afro-brasileira, o tópico se relaciona com os Temas Contemporâneos Transversais **Diversidade Cultural** e **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

MODELO

- Se houver na turma estudantes que praticam capoeira, promova um momento para que eles façam uma demonstração para os colegas e para que eles compartilhem reflexões, informações e curiosidades sobre essa luta.
- Durante as reflexões, comente sobre a integração da capoeira com a arte, pois em sua prática há elementos da dança e da música. Comente com a turma que a expressão jogar capoeira se refere à prática da luta em uma dimensão lúdica, despretensiosa, e que a recompensa está na própria participação.
- Por meio da leitura do boxe "A perseguição à capoeira", é possível abrir uma discussão sobre os preconceitos que a capoeira sofre e já sofreu. Se possível, combine com um professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente do componente de História, uma aula integrada a fim de que ele explore elementos que possam contribuir com essa abordagem, principalmente seus aspectos históricos e sociais.
- Para a atividade proposta na seção "Você em ação", esclareça aos estudantes que se trata de uma demonstração, e que eles não devem atingir os colegas. É possível que nem todos consigam realizar adequadamente os movimentos propostos. Esclareça para turma, entretanto, que a proposta é apenas conhecer e tentar realizar essa experiência. Não há a necessidade de realizar o movimento exatamente como apresentado nas imagens, pois essa capacidade se desenvolve com treinos específicos. A intenção da proposta é aproximar a capoeira do dia a dia dos jovens, incentivando-os a vivenciar algumas de suas práticas, de forma introdutória em uma perspectiva participativa que envolva a consciência do movimento, seja ele executado de forma correta, seja dentro das limitações de cada estudante. Verifique também a possibilidade de adaptações para estudantes com alguma limitação ou deficiência física.
- Se possível, filme a prática para que eles a analisem posteriormente a fim de se observar e corrigir algum movimento. Se necessário, faça uma demonstração para eles visualizarem melhor os movimentos sugeridos. Durante as reflexões, espera-se que eles compartilhem seus conhecimentos sobre a capoeira; mencionem que, além dos membros inferiores, os superiores (braços, principalmente) também são movimentados, além dos quadris e das inclinações para a frente e para trás; e compreendam que ela é parte da construção de nossa identidade. Proponha a pesquisa de outro movimento da capoeira para ser executado e gravado pelos estudantes. Faça uma lista com os movimentos selecionados e oriente-os a variar as escolhas. Para a produção do vídeo, auxilie-os a providenciar os equipamentos. Se necessário, instrua-os a editar os vídeos usando programas ou aplicativos disponíveis na internet. Por fim, promova um momento para que todos assistam aos movimentos gravados e comentem sobre eles e sobre como foi realizar a atividade.

Montando seu acervo

- No portal oficial do Iphan sobre a capoeira, é possível consultar grupos de capoeira, eventos, notícias e publicações sobre a capoeira.

  Capoeira. Disponível em: <https://capoeira.iphan.gov.br/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

p. 51

- Ao abordar o tópico dessa página, se julgar pertinente, comente com os estudantes que, no ano de 2013, o Comitê Olímpico Internacional (COI) cogitou a possibilidade de excluir a luta olímpica dos Jogos Olímpicos de 2020. As modalidades olímpicas são constantemente reavaliadas segundo alguns critérios, como popularidade, venda de ingressos, número de atletas praticantes, entre outros. Entretanto, após a votação final no Comitê a modalidade permaneceu e não foi excluída do programa olímpico.
- Nessa página, os estudantes poderão refletir sobre as origens das lutas. Explique-lhes que elas são práticas corporais que se desenvolveram tanto nas culturas antigas orientais como nas ocidentais. Em princípio, estavam ligadas aos ideais militares e eram vistas como técnica de combate. Ao longo dos anos, essa concepção sofreu transformações e as lutas também passaram a ser vistas como práticas corporais e atualmente também são praticadas com a finalidade de manutenção do condicionamento corporal.

p. 52 e 53

BNCC em destaque

- Ao apresentar filmes que retratam o universo das lutas e promover a reflexão sobre eles, o tópico da página **52** permite aos estudantes desenvolver a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, na medida em que têm conhecimento das produções cinematográficas e, com isso, apropriam-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, analisando como as lutas são retratadas em filmes de diferentes culturas e períodos, relacionando tais representações às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica, identificando o processo de construção histórica dessas práticas.
- A Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG502** também são contempladas na medida em que os estudantes analisam criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas lutas ao refletir, por exemplo, sobre o papel da mulher nesse contexto.
- A atividade complementar proposta contempla a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP15**, uma vez que os estudantes devem planejar, produzir, revisar, reescrever e editar os textos produzidos de acordo com as características do gênero e seu contexto de produção.

- No trabalho com a questão no início da página **52**, escreva na lousa os títulos dos filmes conforme os estudantes forem citando. Incentive todos a participar e, se necessário, peça que pesquisem previamente alguns filmes com essa temática. O objetivo é abordar o conhecimento prévio dos estudantes e também levá-los a refletir como esse assunto é retratado na linguagem cinematográfica.
- Ao analisar as relações entre boxe e Cinema, utilize uma abordagem que evoque as culturas juvenis, explorando os filmes citados pelos estudantes e com os quais eles tenham contato.
- Se possível, assista com os estudantes na íntegra a um dos filmes mencionados na legenda da cena de *Menina de ouro*, e separe trechos (ou o *trailer*) dos demais para que possam analisá-los e refletir sobre a representação da luta nessas produções.
- Promova a análise estética esportiva por meio das cenas de filmes que forem apresentadas aos estudantes. Assim, eles poderão identificar que a luta está atrelada aos contextos culturais das sociedades e a questões de identidade, por exemplo. Para exemplificar tais questões, comente com a turma sobre a

AMOSTRA

personagem Rocky Balboa, que, nas décadas de 1970 e 1980, representava os ideais estadunidenses diante do contexto soviético. Nos ringues, as lutas entre ele e seus adversários simbolizavam em grande medida a disputa da Guerra Fria, que marcou tal período histórico. É importante que os estudantes percebam nessa discussão como as lutas também remetem ao contexto cultural vivenciado, assim como as representações cinematográficas que abordam o tema.

- Aproveite a menção ao filme *Menina de ouro* para abordar a relação das mulheres com a luta. Comente que, tradicionalmente, as lutas eram tidas como uma prática masculina, justamente por serem atreladas, na Antiguidade, à guerra, mas ao longo do tempo as mulheres têm ganhado mais espaço nesse universo, participando, por exemplo, de competições como os Jogos Olímpicos. Ao tratar esse tema com a turma, é fundamental questionar sobre essa visão em relação às lutas, proporcionando aos estudantes diferentes percepções acerca do papel feminino em modalidades de luta. Visando amplificar esse senso crítico com os estudantes, proponha-lhes a seguinte atividade complementar.

Mais atividades

BNCC em destaque

- Com o auxílio do professor de Língua Portuguesa, proponha aos estudantes que, em duplas, escrevam uma biografia de uma lutadora. O filme *Menina de ouro* pode ser utilizado para introduzir a proposta à turma, já que discute alguns dos obstáculos enfrentados pelas mulheres no boxe.
- Primeiro, as duplas deverão pesquisar sobre a vida de uma atleta mulher que esteja ligada a uma luta. Na pesquisa, poderão analisar a história de vida, o cotidiano de treinamentos, as competições das quais participou, se houve alguma dificuldade ou impedimento que já sofreu pelo fato de ser mulher em uma modalidade historicamente considerada masculina, entre outros fatores.
- Após a pesquisa, eles deverão elaborar um texto biográfico sobre a atleta escolhida. Peça ao professor de Língua Portuguesa que oriente as duplas em relação às etapas de planejamento, escrita e revisão de seus textos, considerando as características do gênero. Se possível, oriente-os a anexar uma ou mais imagens da lutadora à versão final do texto.
- Finalizadas as produções, organize uma exposição das biografias montando um varal biográfico na escola, de modo que outras turmas possam acessar o material produzido pelos estudantes.

- Apresente aos estudantes mais detalhes sobre o atleta Muhammad Ali. Comente que ele trocou de nome após se converter ao islamismo, passando a defender um posicionamento politizado e crítico em relação às políticas bélicas estadunidenses. Ali vivia no contexto da Guerra Fria, época em que os Estados Unidos estavam passando por persistentes políticas de segregação racial, e a visibilidade de Ali a partir da luta foi fundamental para que pudesse propagar seu ideal de luta antirracista. Por se recusar a servir na guerra do Vietnã, Ali ficou um tempo impedido de competir por problemas judiciais nos Estados Unidos. Se julgar interessante, proponha à turma uma atividade que utilize a estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, e solicite aos estudantes que pesquisem sobre a vida de Ali antes da abordagem do conteúdo. Assim, quando forem discutir efetivamente a página, eles poderão contribuir com base em suas pesquisas.
- Ao abordar as artes marciais, na página **53**, é importante evidenciar aos estudantes a etimologia da palavra **marcial**. A expressão remete a Marte, deus romano da guerra. Assim, arte marcial seria uma referência às artes da guerra, pois teriam sua origem nos princípios de defesa e ataque utilizados no campo militar.
- Alguns autores consideram todas as lutas um tipo de arte marcial, outros preferem evidenciar que as artes marciais são aquelas que possuem um aspecto filosófico mais desenvolvido, além da questão da origem militar dessas práticas, que estavam ligadas à questão bélica na Antiguidade. Faça esses esclarecimentos ao trabalhar o tema com a turma, comentando que não há consenso entre os estudiosos sobre claras delimitações entre a nomenclatura luta ou arte marcial.
- Confira, a seguir, as respostas do boxe "Roda de conversa".

1. Das lutas apresentadas no capítulo, provavelmente os estudantes apontem o boxe e as modalidades olímpicas como as que têm maior divulgação. A fim de que formulem suas conclusões, reflita com eles sobre motivos econômicos e midiáticos, por exemplo, a popularidade delas e o prestígio que carregam por terem mais patrocínio.

2. Nas programações esportivas, essas lutas geralmente são mostradas de modo mais objetivo, ou seja, a realidade delas em seus diversos aspectos: os atletas, as dificuldades, as conquistas, os patrocínios etc., apesar de haver também certa espetacularização em torno delas. No cinema, elas costumam ser mostradas de modo mais subjetivo, pela maneira como o cineasta pretende retratá-las, muitas vezes, de forma romantizada ou glamorizada, apresentando a figura do lutador como herói.

3. Resposta pessoal. Se necessário, comente com os estudantes que o MMA (Mixed Martial Arts ou Artes Marciais Mistas, em português) é uma modalidade de esporte de combate cuja principal característica é a liberdade de utilização de várias técnicas de artes marciais, além de técnicas de luta corpo a corpo ou luta agarrada. Comente também que essa luta ganhou popularidade com os eventos realizados no mundo todo, prestigiados por grandes celebridades, e transmitidos pela televisão.

A RÁDIO ESCOLA ESTÁ NO AR!

Etapa 1 - Páginas 54 e 55

- Ao promoverem pesquisas e análises sobre temas de seu interesse para a produção de programas para uma *web* rádio, exercitando a curiosidade e investigando as demandas da comunidade em que estão inseridos, os estudantes desenvolvem aspectos da Competência Geral 2.
- A Competência Geral 5 é desenvolvida pelos estudantes nesse projeto, na medida em que eles devem criar uma *web* rádio, produzindo conteúdos para promover a comunicação com a comunidade escolar de maneira crítica e significativa, contribuindo para identificar e solucionar, coletivamente, os problemas dessa comunidade.
- Ao longo da realização desse projeto, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a Competência Geral 6 ao se apropriar de conhecimentos e experiências relacionadas ao universo radiofônico e aos profissionais desse meio de comunicação, valorizando seus saberes e vivências.
- Durante a realização desse projeto, os estudantes devem criar conteúdos com base em fatos, dados e informações confiáveis, defendendo pontos de vista que respeitem e valorizem os direitos humanos, trabalhando, assim, a Competência Geral 7.

- Ao produzirem conteúdos relevantes para a comunidade escolar a serem transmitidos por meio de uma *web* rádio, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 10, na medida em que, nesse processo, atuam coletivamente, com autonomia e responsabilidade, tendo como base princípios éticos, inclusivos e democráticos.
- A realização deste projeto contempla aspectos da Competência Específica 1 e de suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104** e **EM13LGG105**, pois seu processo de pesquisa, análise e produção de conteúdos direcionados para a comunidade escolar e suas demandas contribuem para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais, assim como para que apliquem esses conhecimentos para promover uma interpretação crítica da realidade e expandir as possibilidades de seu entendimento.
- Ao propor que façam uso de diferentes linguagens para construir uma rádio comunitária que aborde temas que não são tratados pela grande mídia, aspectos da Competência Geral 9 e da Competência Específica 2 e suas habilidades **EM13LGG201** e **EM13LGG204** são desenvolvidos pelos estudantes nesse projeto, pois, dessa maneira, eles contribuem para conferir maior visibilidade a diferentes grupos, valorizando suas identidades e exercendo, assim, a empatia e o diálogo para promover o respeito ao outro e exaltar a diversidade de indivíduos, buscando combater preconceitos de qualquer natureza.
- Ao criar uma *web* rádio para veicular os conteúdos produzidos ao longo desse projeto e promover estudos de recepção desses conteúdos, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701**, **EM13LGG702**, **EM13LGG703** e **EM13LGG704**, pois mobilizam práticas de linguagem no universo digital para fazer pesquisas, avaliar o impacto desses conteúdos na comunidade escolar e ampliar as formas de produzir sentidos, utilizando mídias digitais em processos de produção colaborativa.
- Ao planejar, escrever, produzir e editar os conteúdos dos programas de rádio para este projeto, desenvolvendo a produção de textos escritos e multissemióticos, e considerando a adequação destes ao veículo midiático em que vão circular, os estudantes desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP15**.
- Durante a produção dos programas de rádio para esse projeto, os estudantes desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP16**, pois, nesse processo, produzirão textos orais adequados ao contexto de produção.
- Ao longo do desenvolvimento deste projeto os estudantes também desenvolvem aspectos da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP18**, na medida em que utilizam *softwares* de edição de textos e áudio, além de usar ferramentas e ambientes coletivos e colaborativos para elaborar textos multissemióticos com finalidades diversas.
- Ao produzirem, em seus múltiplos processos, os diversos conteúdos para a *web* rádio deste projeto, os estudantes desenvolvem aspectos da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP45**, pois, por meio dessa produção, têm a oportunidade de vivenciar, de maneira significativa, diferentes papéis, como o de repórter, analista, pesquisador, crítico e editorialista.

- Sugerimos o total de 12 aulas para a realização deste projeto. Entretanto, ressaltamos que tanto a duração quanto o intervalo entre uma etapa e outra devem ser definidos pelos professores participantes e estudantes. No **Livro do Estudante**, o projeto está dividido em três etapas, cada uma delas ao final de uma unidade. No entanto, essa organização deve ser adequada à realidade de cada turma, considerando os diferentes perfis de estudantes. Assim, o projeto pode ser realizado em partes, ao final de cada unidade, ou de uma só vez, em um momento do ano letivo que julgar ser o mais oportuno.
- Recomendamos que antes do início desse projeto haja um planejamento entre os professores envolvidos para organizar as atribuições de cada um, o que pode abranger a orientação dos grupos de estudantes em suas pesquisas e desenvolvimentos de conteúdos, inclusive em atividades de contraturno. Por ter uma abrangência de grande impacto na rotina escolar, é importante que a equipe de professores envolvida no projeto da *web* rádio desenvolva um planejamento a ser apresentado à equipe de coordenação pedagógica e diretiva. Esse planejamento deve estar vinculado aos planos de trabalho docente de cada professor envolvido na ação. É interessante que nele conste o papel de cada área e componente curricular, as ações previstas e os possíveis temas condutores da programação. Procurem justificar pedagogicamente os encaminhamentos da ação, estabelecendo de maneira clara os objetivos da prática pedagógica, sua abrangência, os locais e horários de trabalho com o grupo e os recursos materiais envolvidos.
- Como ferramenta de ensino no ambiente educacional, o rádio propicia um aprofundamento das experiências de produção de textos e expressão verbal, e, consequentemente, como prática de ensino-aprendizagem, viabiliza um maior engajamento de professores e estudantes com os temas abordados. Neste projeto, o enfoque da ação se desdobra sobre os estudos voltados para a análise de fontes documentais e a análise da recepção da informação gerada pelo veículo de comunicação escolar. Dessa maneira, a experiência radiofônica atuará como uma plataforma de aprofundamento dos estudos temáticos gerados em sala de aula, que podem, em uma perspectiva interdisciplinar, ser planejados pelo conjunto de professores envolvidos na prática de ensino.
- Durante a introdução do projeto, converse com os estudantes sobre a importância e o poder de influência dos veículos de comunicação. Comente que, por meio da *web* rádio e de sua programação, toda a comunidade escolar terá acesso em seu cotidiano aos temas que eles, como programadores, definirem como pauta. Dessa maneira, é essencial ressaltar à turma o valor do planejamento e do estudo dos temas que constituirão essa pauta, observando que os veículos de comunicação são ferramentas que têm a capacidade de formar opinião. Outro ponto relevante a ser abordado nesta etapa do projeto está relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico: ao se propor a programar uma grade de transmissão, os estudantes se colocam em constante processo de estudo e reflexão dos temas. Assim, suas ações ampliam a capacidade de expressão dos estudantes e também estimulam o pensamento crítico sobre as informações que eles consomem diariamente nos veículos de comunicação. Um último ponto a ser abordado nesta introdução ao tema remete ao público-alvo, que é a própria comunidade escolar. Nesse sentido, deve-se atentar que este é composto por um grupo heterogêneo, tanto em capital cultural quanto em faixa etária, e que o projeto deve atentar a esse direcionamento na montagem da grade, podendo trazer em sua programação notícias, curiosidades, receitas culinárias, campanhas, destaques, programas musicais, entre outros.
- Na perspectiva interdisciplinar que envolve a proposta de ensino neste projeto integrador, voltada para educomunicação, é preciso que na estruturação do projeto e seu cronograma sejam pautados os seguintes aspectos de planejamento de trabalho:
  - De acordo com o planejamento inicial, apresentado à direção e coordenação da instituição de ensino, é necessário prever no conjunto de ações temáticas interdisci-

IMPRENSA

plinares um alinhamento de abordagens ao Plano Pedagógico da instituição, favorecendo o conhecimento do projeto por parte da comunidade escolar.

  - Todo o planejamento da ação tem que ser participativo. Nesse caso, deve-se levar em consideração a ação de professores e estudantes na estruturação do projeto.
  - O processo de comunicação e desenvolvimento das ações deve ser franco, objetivando socializar os conhecimentos produzidos, estabelecer linhas de reflexão e debate para todos os segmentos, horizontalizando o processo comunicativo.

- Tais perspectivas exigem dos envolvidos planejamento de ações, tais como reuniões para a produção de pautas, estudos de temas, gravação, organização de grade etc. Nesse processo de elaboração e realização da rádio escolar, o papel da equipe de professores envolvidos é essencial. Quanto mais multidisciplinar for essa equipe, mais dinâmico e integral será o resultado da experiência educacional. O ideal é que a atividade se integre ao plano de trabalho docente, pois os professores serão os mediadores no desenvolvimento das atividades de produção e gravação dos programas.
- Ao trabalhar as questões do boxe "Roda de conversa", sugerimos a utilização da estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. As respostas das questões são apresentadas a seguir.

1. De acordo com o autor, as escolas devem formar pessoas com um sólido sentido ético e social, além de serem capazes de aprender e de se adaptar continuamente, com autonomia e habilidades diferentes e flexíveis.

2. A educomunicação pode contribuir para que os estudantes alcancem essa formação na medida em que propõe que as escolas tenham veículos de comunicação próprios e que os estudantes produzam conteúdos para esses veículos, incentivando-os a desenvolver sua autonomia a partir de processos criativos em que há a oportunidade de expressar, por meio de diferentes linguagens e utilizando uma grande diversidade de ferramentas, aquilo que consideram relevante e que faz sentido para eles e para a comunidade na qual estão inseridos.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que muitos temas podem passar despercebidos ou serem pouco atraentes para a grande mídia. Assim, ao criarem uma rádio com base na realidade em que estão inseridos, eles têm a oportunidade de produzir conteúdos significativos para a comunidade.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a questão considerando a realidade da comunidade escolar, sobre algumas das possibilidades proporcionadas pelo uso de uma *web* rádio na escola, analisando as necessidades dessa comunidade e quais são os possíveis papéis que esse veículo de comunicação pode exercer.

- Ao trabalhar com estudantes o tópico "Hora de se informar", apresente a eles alguns dos diferentes gêneros da programação radiofônica, com possível levantamento de assuntos e temas a serem abordados na *web* rádio. Incentive a formação de grupos para discutir, elaborar, apresentar e defender propostas de programação para a rádio escolar. É importante contextualizar o rádio como um veículo de comunicação que possui especificidades em sua linguagem. Em um primeiro momento, dentro das possibilidades de sua localidade, procure organizar visitas a emissoras de rádio locais, assistir a programas de rádio *on-line* ao vivo, apresentando aos estudantes a dinâmica de organização de trabalho na composição de um programa de rádio. Sugerimos que se visitem os mais diversos espaços de produção radiofônica: das rádios amadoras e comunitárias às AMs e FMs. Se possível, crie situações para que os estudantes possam vivenciar a apresentação de um programa de rádio, bem como de interagir com os locutores. Se houver em seu município uma universidade com um curso de Comunicação Social que tenha estúdio de rádio, é importante agendar uma visita para conhecê-lo. Veja também a possibilidade do apoio e parcerias com os professores da área de comunicação, já que as universidades desenvolvem atividades junto da comunidade.
- Após a divisão dos grupos, os professores orientadores devem auxiliar os estudantes a planejar a programação. Por exemplo, o professor de Língua Portuguesa pode auxiliar os grupos de programa jornalístico e de entrevista a pesquisar as características de gêneros jornalísticos, como notícia e reportagem, e do gênero entrevista para que possam produzir seus textos. Os professores de todas as outras áreas e disciplinas envolvidas podem participar sugerindo temas para os programas. O professor de Arte pode auxiliar o grupo responsável pela programação musical, sugerindo material de pesquisa e contribuindo com a definição das pautas. E, por último, os professores de Arte e Língua Portuguesa podem ajudar o grupo com o programa de entretenimento, sugerindo, por exemplo, canais e *sites* de contação de histórias e explorando o gênero radionovela. Dependendo do programa de entretenimento que o grupo decida produzir, outros professores podem auxiliar nas pautas também.
- Ao trabalhar a análise documental com os estudantes, oriente-os primeiro a realizar a pesquisa e a seleção dos materiais que serão utilizados para a produção de conteúdos. Após essa etapa, eles devem iniciar o processo de análise. Se julgar pertinente, o roteiro a seguir pode contribuir para estruturar esse procedimento.
  - É possível começar pela definição do que está sendo analisado: uma reportagem? Uma notícia? Um relatório? Um comunicado do poder público?
  - Depois, eles devem verificar em que contexto esse material está inserido: um jornal de grande, média ou pequena circulação? Um boletim oficial?
  - Em seguida, devem fazer a descrição desse veículo: quais são suas características, a quem pertence, se há relações diretas entre esse veículo de comunicação e grupos políticos.
  - Devem, então, fazer uma leitura atenta do documento, interpretando os possíveis diferentes significados que ele possui.
  - Na sequência, os estudantes devem descrever quais são as intenções do texto e responder com qual finalidade ele foi produzido.
  - Após esse processo, eles devem debater a confiabilidade das informações analisadas e qual é a melhor maneira de reelaborar essas informações para a produção de um programa de rádio.

Montando seu acervo

- Debatendo teoria e prática, *o* livro *Educomunicação*: o conceito, o profissional, a aplicação — contribuições para a reforma do Ensino Médio, escrito pelo pesquisador Ismar de Oliveira Soares, é uma obra essencial para a compreensão do conceito de educomunicação, sua relevância para a educação brasileira na atualidade e como aplicá-lo com sucesso.

  SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação*: o conceito, o profissional, a aplicação — contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

UNIDADE 2 // O impacto das tecnologias nas práticas de linguagem

BNCC em destaque

A competência condutora desta unidade é a Competência específica 7. No capítulo 5, ela será especialmente favorecida

EM ODEIA

por meio do trabalho com a notícia. Aplicativos de notícias, *fake news* e produção de notícias com o uso de recursos digitais serão temas explorados nesse capítulo, favorecendo assim essa competência.

No capítulo 5, são desenvolvidas a Competência Geral 1, pois o trabalho com a notícia permite a valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade e para colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática; a Competência Geral 2, pois os estudantes terão a oportunidade de, ao estudar e produzir notícias, exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica; a Competência Geral 4, por meio da utilização de linguagem verbal para se expressar e partilhar informações; e a Competência Geral 5, pois, ao produzir notícias, os estudantes poderão compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética com autonomia.

5. NOTÍCIA

Análise [p. 60]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP06**, **EM13LP07**, **EM13LP38**.

1. Informar como se deu a chegada do primeiro homem à Lua.

- O texto informa, de modo detalhado, como o astronauta americano Neil Armstrong, primeiro, e depois seu companheiro Edwin "Buzz" Aldrin saem do módulo lunar e tocam a superfície da Lua. Traz também uma série de impressões de Neil Armstrong sobre a cobertura do solo lunar e o grau de dificuldade para se movimentar, colher amostras etc.

2. Não, porque não é possível colocar um satélite do tamanho da Lua no bolso, como também é absurda a ideia de que ela poderia ser "retirada" do espaço. O título precisa, portanto, ser interpretado de modo figurado. No contexto, a expressão pôr "a Lua no bolso" ganha uma conotação metafórica e significa conquistar a Lua.

- Como o texto informa detalhadamente a "conquista" da Lua pelo homem, descrevendo o sucesso da primeira missão tripulada a aterrissar no satélite da Terra, o título antecipa, com uma metáfora, o resultado da missão. Como os homens conquistaram a Lua, estavam com ela "no bolso".

3. **O quê?** A chegada do homem à Lua. **Quem?** O astronauta americano Neil Armstrong. **Quando?** "Exatamente às 23 horas, 56 minutos e 31 segundos (hora de Brasília)". A data de 20 de julho de 1969 pode ser identificada pelos estudantes na fonte da notícia, ao fim do texto transcrito. Como se trata de texto publicado no dia seguinte ao acontecimento, não havia necessidade de o jornalista incluí-la no corpo do texto. **Como?** Descendo a escadinha do módulo lunar, depois de ter pousado na superfície do satélite natural da Terra. **Por quê?** Para tornar realidade um sonho milenar do homem: a conquista da Lua.

4. As informações oferecidas no primeiro parágrafo ajudam o leitor a se situar diante do fato relatado. Nesse sentido, trazem dados precisos para responder às perguntas: "o quê?, quem?, quando?, como?, por quê?". Nos parágrafos seguintes, o texto traz informações mais ampliadas e detalhadas sobre o acontecimento relatado no parágrafo inicial. O parágrafo inicial tem a função de localizar no espaço e no tempo o fato apresentado, relacionando-o a alguém diretamente envolvido no acontecimento e, se possível, explicando como e por que motivo o fato ocorreu. Os demais parágrafos do texto trazem novas informações que ajudam o leitor a compreender melhor as circunstâncias do acontecimento, mas não modificam o foco do texto, estabelecido no primeiro parágrafo.

5. Não. Na primeira e na última passagens, as aspas foram utilizadas somente para indicar que foi Armstrong quem disse algo (informa que a porta se abria, informa sobre o que vê ao olhar para cima, na direção do módulo), mas não há, nessas falas, qualquer opinião, pois o astronauta americano apenas relata fatos. A segunda, a terceira e a quarta falas, porém, refletem opiniões particulares sobre o significado da chegada do homem à Lua ("Pequeno passo para o homem, salto gigantesco para a Humanidade") e as consequências desse fato para a humanidade; sobre a sensação provocada pelos primeiros passos no solo lunar ("a superfície da Lua é fina e poeirenta, como carvão em pó sob meus pés"), algo que somente quem pisou naquela superfície poderia descrever; e sobre a impressão provocada pela paisagem lunar ("É algo parecido com o deserto no Oeste dos Estados Unidos. Mas é muito bonito aqui fora"). Nesse último comentário, Armstrong usa o recurso da comparação com algo terrestre conhecido para descrever o que vê a seus interlocutores. É interessante observar, na quarta fala de Armstrong, a preocupação do astronauta em afirmar a beleza do que via, como se temesse ser mal interpretado pela comparação feita (as pessoas poderiam pensar que, por se tratar de uma paisagem semelhante à do deserto do Oeste norte-americano, não fosse algo bonito).

6. A descrição é essencial em uma notícia como essa, porque o fato relatado é algo inimaginável para os leitores. Trata-se da primeira vez que um ser humano pisou na Lua. Tudo o que acontece, portanto, é novo. Ao recorrer à descrição, o autor do texto oferece imagens que auxiliam os leitores a reconstruírem, mentalmente, os movimentos dos astronautas e, assim, a criarem representações visuais para o que aconteceu naquele histórico momento.

7. **a)** Espera-se que os estudantes transcrevam as seguintes passagens do texto: "com movimentos *extremamente* seguros"; "*Calmamente* os astronautas começaram a ler os medidores de pressão"; "Enquanto isso, Aldrin, seu companheiro, aguardava *ansiosamente* sua vez de descer"; "a superfície da Lua sobre a qual a imagem de Armstrong *parecia* um tanto difusa em branco e preto".

b) Nas primeiras três ocorrências, os elementos linguísticos que revelam um posicionamento do autor são advérbios de modo (extremamente, calmamente, ansiosamente). Na quarta ocorrência, o elemento que revela uma posição do autor é um verbo modal (parecia).

c) No texto da notícia, há uma grande ocorrência de advérbios de modo. Na maior parte dos casos, eles foram utilizados pelo autor do texto para indicar uma circunstância específica em relação a uma ação dos astronautas ou para precisar o momento em que algo aconteceu ("*Exatamente* às 23 horas, 56 minutos e 31 segundos", "Lentamente, [...] começou a descer a escadinha"). Nos casos identificados na resposta ao item **b)**, porém, os advérbios de modo sugerem uma interpretação do autor em relação a algo que viu na tela da TV: os movimentos de Neil Armstrong seriam "extremamente seguros" (isso é uma opinião com base na imagem), a leitura dos medidores de pressão teria sido feita "calmamente" (outra opinião), Aldrin estaria esperando *ansiosamente* o momento de tocar o solo lunar (modo como o autor imagina o estado de espírito do astronauta que ainda estava no módulo). No caso do verbo *parecer*, trata-se de um auxiliar modal que expressa dúvida, incerteza. A opinião, nesse trecho, diz respeito ao modo como a imagem de Neil Armstrong se projetava sobre a superfície lunar (de modo difuso, sem uma forma definida).

MANUAL DO PROFESSOR

8. Espera-se que os estudantes reconheçam como uma informação factual a primeira parte do enunciado ("Armstrong afastou-se do módulo e começou a executar suas primeiras tarefas"). Trata-se da descrição das ações realizadas pelo astronauta, assim que começou a caminhar sobre a Lua. A parte final desse enunciado, porém, revela a opinião do autor do texto sobre o significado da chegada dos astronautas à Lua: um sonho milenar dos seres humanos havia se tornado realidade.

Roda de conversa [p. 61]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG202**.

Competência Específica 3: **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304**.

Competência Específica 6: **EM13LGG604**.

EM13LP01, **EM13LP03**, **EM13LP24**.

O objetivo dessa proposta é permitir que os estudantes, ao assistirem ao filme *Estrelas além do tempo*, tomem contato com um lado da história das viagens espaciais que é pouco conhecido: a participação imprescindível de matemáticas negras dos Estados Unidos, que tiveram uma importância muito grande para tornar possível a viagem tripulada à Lua, mas cujos nomes permaneceram desconhecidos por décadas. O lançamento do filme de Theodore Melfi chamou atenção para esse fato.

As perguntas sugeridas procuram orientar a reflexão dos estudantes, desafiando-os a considerar de que modo o contexto da época favoreceu o "apagamento" de pessoas tão importantes da história da agência espacial norte-americana. Para que eles tenham a oportunidade de analisar o impacto de Katherine Johnson para a viagem da Apolo 11, trouxemos a charge de Dalcio, que manifesta, de modo simbólico, sua opinião sobre a importância da cientista.

Se julgar necessário, sugira que façam pesquisas na internet para obterem maiores informações sobre Katherine Johnson. O ponto de partida dessa pesquisa pode ser a leitura do texto publicado no *site* do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), por ocasião da morte da cientista. O *link* para esse texto está disponível em: <https://impa.br/noticias/o-legado-de-katherine-johnson-matematica-da-nasa/> (acesso em: 2 jul. 2020).

Um trabalho interdisciplinar com o professor de Língua Inglesa pode ser a leitura, no *site* da Nasa, de vários depoimentos sobre a importância da matemática negra para a instituição. Para isso, acesse o *link* disponível em: <https://www.nasa.gov/langley/katherine-johnson/> (acesso em: 2 jul. 2020).

Para finalizar a atividade, é importante que os estudantes sejam levados a propor possibilidades de atuação social, relacionadas às linguagens artísticas, a fim de promover uma maior visibilidade de mulheres negras que, embora colaborem para grandes realizações e conquistas, em diferentes campos, não costumam ser publicamente reconhecidas.

Esta atividade permite explorar, portanto, o Tema transversal contemporâneo **Cidadania e civismo**, ao contribuir para a Educação em Direitos Humanos.

Pesquisar para entender melhor [p. 69]

BNCC em destaque

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

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

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**, **EM13LGG702**, **EM13LGG703**, **EM13LGG704**.

EM13LP01, **EM13LP18**, **EM13LP32**, **EM13LP33**, **EM13LP34**, **EM13LP39**, **EM13LP40**.

O impacto das *fake news* é algo que precisa ser discutido e trabalhado no contexto escolar. Para que os estudantes possam ter alguma noção sobre a presença de notícias falsas em seu círculo mais próximo (colegas, amigos, conhecidos, familiares), sugerimos que realizem uma pesquisa com notícias falsas e verdadeiras e que submetam esse conjunto de dados à avaliação das pessoas escolhidas. Oriente-os no momento de fazer a seleção das notícias. É importante que haja notícias verdadeiras e falsas sobre um mesmo assunto, para que a decisão sobre qual delas é verídica ou não fique a cargo do entrevistado, ou seja, é necessário garantir que não haja uma discrepância muito grande entre as notícias, de tal forma que as falsas sobressaiam e a pesquisa fique comprometida.

É possível propor um trabalho interdisciplinar com o professor de matemática. Como as entrevistas devem obter informações sobre quais notícias os entrevistados compartilhariam, caso tenham escolhido fazer isso com as *fake news*, seria possível avaliar o alcance de disseminação a depender da quantidade de notícias e de grupos ou redes sociais em que seriam compartilhadas. Essa estimativa envolveria, por exemplo, cálculos estatísticos e de probabilidade.

Esta atividade permite ainda desenvolver o Pensamento computacional, pois exige que os alunos trabalhem em grupo, o que implica organizar tarefas, elaborar um questionário, fazer uma entrevista, testar os entrevistados, compilar os dados, estabelecer conclusões, adotando assim uma série de procedimentos conjugados para resolver o problema proposto.

No momento da apresentação oral, observe se os estudantes foram capazes de criar gráficos que ilustram de modo compreensível os resultados obtidos. Avalie, ainda, se organizaram sua fala de modo a permitir que os colegas compreendam qual foi a metodologia utilizada por eles na obtenção dos dados.

Fatos do mundo real: produção de notícia [p. 69]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP11**, **EM13LP15**, **EM13LP45**.

No momento de avaliar os textos, é preciso garantir que os estudantes apresentaram, nos períodos iniciais, as informações necessárias para constituir o lide da matéria. Além disso, verifique se o texto foi redigido de modo claro e objetivo. Com relação ao contexto de produção e de interlocução, analise se os estudantes levaram em conta o fato de que estão escrevendo para leitores do *blog Registros de viagem* e como lidaram com isso em termos das opções linguísticas, por exemplo.

Outro aspecto afetado pelo contexto discursivo criado é a seleção de informações: além dos dados essenciais necessários para a notícia, que outros fatos eles julgaram pertinente incluir no texto para capturar a atenção de seu público preferencial?

SEM PROVA

Esta atividade permite desenvolver o Pensamento computacional, ao exigir que os alunos façam investigação, coleta de dados, seleção de informações mais relevantes, escolha de que aspectos devem ser apresentados aos leitores, elaboração do texto, edição, revisão, realizando processos em etapas complexas e organizadas em subetapas para produzir a notícia.

6. SINTAXE: RELAÇÕES E FUNÇÕES

Neste capítulo, ao produzir uma videoaula, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver as Competências Gerais 1, 4, 5, pois precisarão valorizar conhecimentos historicamente construídos, utilizar linguagem verbal de forma crítica para partilhar experiências e compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação para compartilhar informações de forma crítica, significativa e ética.

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP08**.

p. 71

1. Espera-se que os alunos identifiquem a Pré-História como o momento em que a cena ocorre. A maneira como os seres humanos estão representados (trajes rudimentares, cabelos desgrenhados), as armas que carregam (parecem pedaços rústicos de madeira), a paisagem (sugestão de um vulcão em erupção ao fundo) e a ausência de construções feitas pelo ser humano fazem parte de uma imagem estereotipada da Pré-História, bastante explorada na ficção. Além dos aspectos visuais, há também o modo como fala uma das personagens.

2. O estranho na fala da personagem é que ela é composta de uma série de palavras reconhecíveis apresentadas em uma sequência que dificulta a atribuição de sentido ao que está sendo dito.

a) O leitor da tira precisa reordenar as palavras utilizadas pela personagem, de forma a estabelecer entre elas relações internas que deem sentido ao que está sendo dito. Caso isso seja feito, a fala passa a ter um significado compreensível.

b) As palavras que inventamos são interessantes. Agora vamos inventar [a] sintaxe.

3. A intenção do autor pode ter sido enfatizar a importância do estabelecimento de relações entre as palavras para que se possa atribuir sentido ao texto.

- Sim, pois a personagem afirma que as palavras inventadas são interessantes, mas que eles precisam da sintaxe, ou seja, de regras que orientem a organização das palavras.

4. A julgar pelo uso que a personagem faz das palavras, associando-as aleatoriamente, pode-se inferir que o autor da tira imagina que primeiro surgiram as palavras e, depois, os mecanismos gramaticais pelos quais elas são articuladas para formar enunciados.

- Segundo a personagem, as palavras inventadas são ótimas, mas eles ainda precisam da **sintaxe**. Tal fala nos permite concluir que a personagem atribui à sintaxe a função de estabelecer princípios que regem as combinações de palavras na construção de enunciados.

Estilo das manchetes e identidade dos jornais [p. 76]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

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

Como proposta, sugerimos a **criação de manchetes**. Nessa atividade interessante a ser realizada com os estudantes, solicite que criem manchetes para uma seleção de notícias de jornal cujos títulos serão suprimidos por você. Eles podem trabalhar individualmente ou em duplas.

Ao final dessa atividade, as manchetes criadas devem ser submetidas à avaliação da turma, que escolherá as mais criativas, dentro dos limites das informações contidas nas notícias e de acordo com os parâmetros para a criação de manchetes apresentados neste capítulo.

Proposta de produção: monólogo cômico [p. 81]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 6: **EM13LGG603**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP10**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP18**, **EM13LP47**, **EM13LP54**.

O objetivo dessa atividade é levar os estudantes a perceber, por meio da produção escrita, que recorremos aos diferentes tipos de frase (declarativa, exclamativa, interrogativa, imperativa) em contextos mais informais, que admitem a presença da oralidade, como é o caso do gênero **monólogo cômico**. Eles devem se dar conta de que, na escrita, uma das funções do sistema de pontuação é marcar diferentes padrões de entoação para os enunciados que compõem um texto.

Ao avaliar o cumprimento da tarefa proposta, portanto, é necessário observar se eles foram capazes de explorar não só os sinais de pontuação, mas também outros recursos para indicar a entoação, como o emprego de palavras e expressões que permitem atribuir um tom exclamativo às frases, sem o emprego necessário do ponto de exclamação.

Converse com os estudantes sobre aspectos estruturais de um monólogo cômico. Uma fonte de informações úteis é o texto "Como escrever um monólogo", do *site* Wiki How. O *link* está disponível em: <https://pt.wikihow.com/Escrever-um-Mon%C3%B3logo> (acesso em: 2 jul. 2020).

Oriente os estudantes sobre os princípios de uma leitura expressiva. Essa orientação pode ser feita com base em um exemplo de monólogo humorístico protagonizado pela personagem Dona Hermínia, criada por Paulo Gustavo. Há um monólogo bastante interessante, no YouTube, em que ela discorre sobre "inimigos". O *link* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HPLG_8AoyP4> (acesso em: 2 jul. 2020). Chame a atenção dos estudantes para o uso expressivo de diferentes entoações, que têm a finalidade de "traduzir" as emoções e os sentimentos da personagem.

No dia em que os estudantes forem apresentar para os colegas os vídeos de seus monólogos, lembre-os todos da importância de ouvirem atentamente o texto lido e discuta com eles quais parâmetros podem ser utilizados para avaliar cada um dos trabalhos.

MODERNA

Por fim, é necessário que você observe se os estudantes respeitaram a estrutura do gênero solicitado e se foram capazes de utilizar, em seus monólogos, os diferentes tipos de frase para caracterizar as reações da personagem criada.

Texto para análise [p. 81]

BNCC em destaque

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

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP08**.

1. Espera-se que os estudantes respondam que, na tira, uma personagem sentada em um sofá está checando ou digitando algo em seu aparelho celular. Sua expressão (olhar atento à tela do aparelho, língua para fora da boca) sugere quanto o rapaz está absorto no que faz. No canto inferior direito, há um móvel sobre o qual se encontra um aquário com um peixinho que parece observar a cena. Vê-se um balão de fala associado ao peixe ("Aquários...").

2. A tira retrata o fato de, na atualidade, as pessoas ficarem completamente alheias ao mundo que as cerca pelo uso frequente que fazem de *smartphones* (como parece ser o caso da personagem retratada na tira). Em lugar de interagirem com quem está à sua volta, muitas pessoas passam grande parte do tempo "mergulhadas" em seus aparelhos, checando mensagens de texto ou publicações de natureza diversa.

3. Um aquário é um reservatório de água, geralmente de vidro, usado para manter ou criar animais aquáticos, especialmente peixes, em um espaço restrito. No contexto da tira, o uso desse termo no plural sugere que os *smartphones* seriam os "aquários" através dos quais as pessoas veem o mundo que as cerca, "confinadas" em seus celulares como peixes em um aquário.

a) Espera-se que os estudantes respondam que, nesse contexto, a palavra *aquários* (seguida de reticências) deve ser considerada uma frase porque tem o sentido de um enunciado completo: "Os *smartphones* são os aquários das pessoas".

b) O contexto criado pelo autor da tira revela sua crítica ao grau de alheamento das pessoas que passam muitas horas diante de seus *smartphones*: muitas vezes elas interagem com o mundo à sua volta apenas por meio das telas de celulares, os seus "aquários virtuais".

4. O fato de o homem ter sido representado com o rosto avermelhado e com a cabeça envolta em chamas levou a mulher a perguntar se ele está com calor.

- No jornal lido pela personagem, vê-se em destaque a manchete: "Aumentam os impostos". A partir dessa informação, deve-se inferir que o homem foi retratado com uma expressão irritada, o rosto vermelho e a cabeça envolta em chamas para representar, graficamente, a sua indignação com a notícia a respeito de mais um aumento. Ou seja: o que determina a sua aparência não é a sensação física de calor, mas a revolta desencadeada pela notícia sobre o aumento de impostos.

5. Espera-se que os estudantes respondam que o enunciado "Calor?" é uma frase, pois é perfeitamente compreensível no contexto em que ocorre (pode ser entendido como "Você está com calor?"), mas não é uma oração, porque não apresenta verbo. Já o segundo enunciado ("Aumentam os impostos"), além de ser uma frase, é também uma oração do ponto de vista sintático, pois apresenta um predicado constituído por um verbo intransitivo (*aumentam*) ligado a um sujeito (*os impostos*).

- Por meio desses dois enunciados, Rico critica o aumento de impostos e o efeito que isso tem sobre a população de maneira geral: tais aumentos deixam as pessoas indignadas e irritadas ("com a cabeça quente", como sugere a forma como o homem foi representado).

6. Odie, o cão, se aproxima de Garfield, o gato, e lhe dá uma lambida, numa demonstração de afeto. O gato, no entanto, mostra-se irritado e enojado com essa atitude do cão, como indicam a interjeição ("Yuk") e o ato de limpar o rosto. Utilizando uma linguagem diferente, Garfield tenta deixar claro para Odie que cães e gatos brigam, sendo essa "a ordem das coisas". Logo em seguida, pergunta se o cão entendeu sua explicação, mas este lhe dá outra lambida. O último quadrinho mostra Odie se aproximando de Jon, que, espantado, constata que Garfield amarrou a língua do cachorro.

7. Causa estranhamento, na fala de Garfield, o emprego de um enunciado com uma estrutura sintática supostamente simplificada: "Mim, gato, tu, cachorro, nós brigar". Esse enunciado é construído por termos justapostos que cumprem a função de identificar cada um deles: *mim* (ser) *gato*; *tu* (ser) *cachorro* e a ação (*brigar*) a eles (*nós*) associada. Pode-se destacar, ainda, que o verbo do enunciado (*brigar*) foi mantido no infinitivo.

a) A fala de Garfield revela que ele considera Odie um ser limitado, incapaz de compreender uma linguagem que tenha uma estrutura sintática mais elaborada, que marque as relações entre os diferentes termos. Por isso, o gato utiliza estruturas supostamente mais simples ao se comunicar com o cão.

b) A demonstração de afeto do cão por Garfield deixa claro que Odie ignora a expectativa geral de que cães e gatos sempre briguem. Para explicar ao cão qual seria "a ordem das coisas", Garfield utiliza, então, uma sintaxe simplificada, para garantir que Odie compreenda qual é o papel de cada um deles na relação entre cães e gatos. Como o cão parece não compreender esses papéis, já que dá outra lambida no gato, Garfield toma uma atitude mais drástica, como se infere pelo último quadrinho.

8. A intenção da placa era informar que aquele imóvel estava à venda e que o contato para a negociação deveria ser feito diretamente com o proprietário.

9. Do modo como a placa foi escrita, parece que o proprietário do imóvel está incluído na transação, como parte da venda a ser feita.

10. O que gera a interpretação de que o proprietário está sendo vendido junto com o imóvel é o fato de o verbo *tratar* ter sido omitido na placa. O uso da preposição *com* entre *imóvel* e *proprietário* desencadeia a ambiguidade no texto e possibilita essa interpretação absurda do que está sendo anunciado.

- Vende-se este imóvel. Tratar com o proprietário.

Pesquisar para entender melhor [p. 83]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG103**.

EM13LP01, **EM13LP08**, **EM13LP11**, **EM13LP32**.

O objetivo dessa atividade é fazer com que os estudantes percebam de que forma a organização sintática e a ordem das palavras em frases utilizadas como manchetes ou títulos de notícias podem produzir enunciados ambíguos. Por meio dessa pesquisa, esperamos que eles percebam que esse tipo de ambiguidade estrutural ocorre com certa frequência em diferentes publicações e pode dificultar a compreensão do que está sendo dito.

Oriente os estudantes sobre a importância de eles identificarem como a organização sintática do enunciado é responsável por desencadear a ambiguidade. No exemplo apresentado na

EM MOLDURA

proposta, a forma como o título da notícia foi redigido pode levar o leitor a pensar na possibilidade de a família presentear a médica, já falecida, com um carro blindado ou de a profissional ter sido morta por temer a violência no Rio. É importante também levar os estudantes a refletir sobre como desfazer a ambiguidade reordenando o enunciado.

Caso os estudantes tenham dificuldade com as fontes de pesquisa, os *links* a seguir (acessos em: 2 jul. 2020) trazem exemplos de enunciados ambíguos que podem ser úteis:

- <https://www.indios.org.br/en/Not%C3%ADcias?id=120114>;
- <http://www.abi.org.br/policia-invade-museu-do-indio-em-clima-de-guerra/>;
- <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/videos/v/ladroes-de-terno-assaltam-joalheria-no-leblon/6779889/>;
- <https://www.opovo.com.br/jornal/colunas/ombudsman/2017/09/a-ambiguidade-em-titulos.html>.

Universo digital: produção de videoaula [p. 83]

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**.

EM13LP01, **EM13LP08**, **EM13LP11**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP32**, **EM13LP34**, **EM13LP35**.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto que favoreça o trabalho com diferentes mídias e, ao mesmo tempo, desafie os estudantes a considerarem quais seriam as estratégias a serem adotadas para explicar ambiguidade estrutural de forma clara e instigante aos adolescentes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, a tarefa estimula a prática do trabalho coletivo, a criação e o compartilhamento de textos para leitura/escuta, o que exige cuidado com a organização dos enunciados, o uso de linguagem adequada ao perfil dos interlocutores definidos na proposta e a adequação ao grau de formalidade associado ao gênero a ser produzido.

Esta atividade e a anterior conjugadas permitem desenvolver o Pensamento computacional ao exigir dos alunos pesquisa e coleta de dados, seleção de material, estabelecimento de relações entre o material coletado e a teoria apresentada no capítulo e produção de uma videoaula, tarefa que, por sua vez, já exige organização especial, edição, revisão, utilização de recursos digitais e preocupação em adequar o produto ao público.

7. A MÚSICA BRASILEIRA: DA ERA DOS FESTIVAIS ÀS PLATAFORMAS DE VÍDEO

p. 84

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 7, que trata da mobilização de práticas de linguagem no universo digital. Assim sendo, o conteúdo explorado — a Música brasileira — parte de meados do século XX até a atualidade, em que a produção e o consumo de música estão diretamente relacionados às tecnologias digitais. Com a análise do papel dos meios de comunicação na produção musical brasileira, os estudantes desenvolvem a habilidade **EM13LGG702**, e com a proposta de produção de *podcasts* e *vlogs* sobre Música brasileira, utilizando tecnologias digitais de maneira crítica e autônoma, além de estabelecer uma relação com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**, eles aprimoram as habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703** e a Competência Geral 5.
- Durante esse capítulo, os estudantes põem em prática, também, as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP20**, pois podem compartilhar seus gostos e preferências em diversos momentos, e **EM13LP24**, pois analisam contextos políticos e formas não institucionalizadas de participação social por meio da música e de movimentos musicais.

- A resposta para o questionamento que abre o capítulo é pessoal. Utilize-o para sondar a relação dos estudantes com as plataformas digitais e os veículos de comunicação e o que pensam sobre a influência deles no nosso comportamento. Ele pode ser usado para aplicar a estratégia *Think-Pair-Share*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Após cada dupla compartilhar suas respostas, faça um fechamento que direcione para o que será tratado em seguida.
- Ao procederem à leitura dos parágrafos iniciais do capítulo, pergunte aos estudantes quais são os artistas do cenário musical que eles apreciam. Em princípio, eles podem citar nomes de forma abrangente, nacionais e internacionais. Em seguida, pergunte sobre os nomes nacionais que mais apreciam. Por fim, questione-os sobre artistas renomados mais velhos: se os conhecem, o que acham deles e que importância eles têm tanto para a construção da nossa identidade musical quanto para a formação de novos artistas. Aproveite para perguntar se conhecem músicos ou cantores de sua cidade ou região.

Montando seu acervo

- Ao explorar o boxe "De olho na música", apresente à turma o vídeo *Decepcionado com a internet, Gil quer virar ciborgue*, que traça um paralelo entre as músicas *Pela internet* e *Pela internet II*, além de apresentar diversas informações sobre Música e tecnologia.

  Decepcionado com a internet, Gil quer virar ciborgue. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sMiq5ZV2CzM>. Acesso em: 29 jul. 2020.

p. 85 e 86

BNCC em destaque

- Os conteúdos explorados nas páginas **85** e **86** apresentam reflexões sobre acontecimentos históricos que marcaram a Música brasileira. Sendo assim, por meio das análises propostas, os estudantes aprimoram a Competência Específica 1, que trata da compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais artísticas. Com isso, aprimoram também as habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102** e **EM13LGG103**.
- A Competência Específica 2 também é desenvolvida por meio do conteúdo histórico explorado, pois ela trata da compreensão dos processos identitários, dos conflitos e das relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, o que ocorre também na Música. Sendo assim, os estudantes desenvolvem também as habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203**.

EM ABERTA

- O questionamento apresentado na página **86** pode levar os estudantes a desenvolver a Competência Específica 7 e mais especificamente sua habilidade **EM13LGG702**, pois os conduz a uma análise crítica do impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito, bem como em suas práticas sociais, para, dessa forma, fazerem uso crítico dessa mídia.
- As Competências Gerais 1, 3 e 6 também são desenvolvidas, pois valorizam-se manifestações artísticas, vivências culturais e conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo cultural a fim de que se entenda e se explique a realidade.

- Ao explorar o tópico sobre os festivais, comente com os estudantes que esses eventos tinham funções muito importantes para a indústria musical da época. Nesses eventos, nomes já consagrados eram legitimados pela indústria, ao mesmo tempo que artistas novos eram revelados e testados pela aprovação do público. Assim, os festivais se tornaram um meio pelo qual as emissoras e gravadoras exploravam os aspectos mercadológicos daquele novo movimento musical que surgia: a MPB.
- Além disso, nesse período é necessário se levar em conta o contexto político. Antes da instituição do AI-5, a censura teve pouco impacto sobre a produção artística entre os anos de 1964 e 1968. Por isso, o cenário musical tomou para si um papel muito atuante na crítica à ditadura civil-militar. Muitas gravadoras usaram esse aspecto como estratégia de *marketing*, intitulando muitas de suas produções com o título de "música de protesto".
- O surgimento e a consolidação da indústria fonográfica no Brasil estão relacionados em grande parte com a evolução dos meios de gravação e reprodução sonora, a criação de um ambiente social econômico propício para o consumo, na década de 1970, bem como a formação de um público consumidor. No decorrer da década de 1950, já havia no Brasil os principais meios de comunicação de massa (imprensa, rádio e televisão). As décadas de 1960 e 1970 definem-se pela constituição e consolidação de um mercado de bens culturais e um público consumidor. Na década de 1960, boa parte da população brasileira já possuía em seus lares aparelhos de televisão e de reprodução sonora (toca-discos). Aliás, a consolidação do mercado de bens culturais, no período considerado, foi desencadeada, entre outras razões, por uma série de fatos gerados no âmbito das comunicações.

Montando seu acervo

- Para aprofundar mais os conhecimentos sobre Elis Regina, importante ícone da Música brasileira, a leitura da biografia de Julio Maria se mostra um importante registro documental da vida e da carreira da cantora.

  MARIA, Julio. *Nada será como antes*. São Paulo: Master Books, 2015.
- Uma opção de leitura para quem aprecia a história da nossa Música é a obra de Jairo Severiano, que, apesar de traçar uma rota de cerca de 200 anos de acontecimentos na Música brasileira, dialoga com o recorte feito para este capítulo.

  SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira*: das Origens à Modernidade. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

- Ao final da página **86**, solicite aos estudantes que conversem com familiares que viveram na época dos festivais e pergunte a eles se assistiam a esses programas e qual era a reação deles em relação a cada programa; o que pensavam e pensam a respeito dos festivais; do que se lembram dessa época; quais foram os momentos mais marcantes e por que consideram importantes para a formação da nossa música. Eles também podem pesquisar se algum familiar ou conhecido guardou algum disco da época dos festivais. Posteriormente, promova um momento para que todos compartilhem as experiências.

Mais atividades

- Comente com a turma que, nos festivais de música produzidos pelas emissoras de televisão na década de 1960, dois fatores eram determinantes na aceitação do artista: o índice de audiência (calculado pelo número de aparelhos de televisão ligados no horário e sintonizados no canal) e a reação do público no local. Nas atuais plataformas de vídeos e músicas, também existem formas de interagir com o material compartilhado, seja com curtidas, seja com comentários. Em seguida, proponha as atividades seguintes.
- Em grupo, pesquisem e escolham três músicas com muitas visualizações na internet. Avaliem e registrem o número de curtidas e analisem os comentários sobre elas, anotando aquilo que percebem de mais importante. Registrem também a plataforma em que vocês visualizaram.
- A partir dessas observações e sobre o que abordamos na relação da audiência com a canção, debatam sobre como o consumo musical (verificado nos compartilhamentos, visualizações, curtidas e comentários) é significativo para a consolidação da carreira do músico. Anotem suas conclusões e depois as exponham, comparem-nas e conversem sobre elas.
- Com base nas pesquisas de toda a turma, componham um mural coletivo para compartilhar com a escola o que descobriram. Para isso, organizem em uma cartolina as músicas pesquisadas, os dados quantitativos e os dados qualitativos coletados sobre cada uma. Busquem sintetizar, assim, os padrões encontrados e as hipóteses formuladas pelo grupo sobre a relação entre veículos digitais e a produção musical contemporânea.

p. 87

BNCC em destaque

- A proposta de produção de um *podcast* contempla as Competências Gerais 3, 4 e 5 e a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**, que tratam da utilização e da exploração de tecnologias digitais, assim como o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.
- A Competência Específica 6, que trata da apreciação estética de produções artísticas, também é aprimorada por meio das atividades sugeridas na seção, bem como suas habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.
- O planejamento, a gravação e a edição de um *podcast* são atividades que contemplam as Habilidades de Língua Portuguesa **EM13LP17** e **EM13LP53**.

- Para a produção do *podcast*, verifique se a turma tem acesso aos equipamentos necessários. Caso seja preciso, promova um rodízio na utilização dos equipamentos, ou forme grupos de modo que em todos eles haja algum estudante que tenha esses equipamentos. Se for necessário, solicite junto à direção da escola apoio em relação aos materiais necessários para a realização do trabalho. Enfatize a importância do cuidado dos equipamentos no caso de serem tomados emprestados. Se não for possível a produção de um *podcast*, adapte a atividade para que os estudantes realizem seminários expositivos.

EDITORIA

Montando seu acervo

- Acesse os conteúdos indicados a seguir para se aprofundar no assunto da pesquisa proposta na seção "Você em ação". Esse conteúdo também pode ser sugerido aos estudantes, caso julgue necessário auxiliar na pesquisa.

  Festivais da canção. Música Brasilis. Disponível em: <https://musicabrasilis.org.br/temas/festivais-da-cancao>. Acesso em: 30 jul. 2020.

  Os 55 anos da Era dos Festivais. Centro Cultural Minas Tênis Clube. Disponível em: <http://centroculturalminastc.com.br/noticias/os-55-anos-da-era-dos-festivais/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

p. 88 e 89

BNCC em destaque

- Por meio do conteúdo apresentado nas páginas **88** e **89**, os estudantes conhecem grandes fenômenos da Música brasileira e, com isso, podem apreciar produções artísticas e culturais, desenvolvendo, assim, além da Competência Geral 3, a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG601**, **EM13LGG602** e **EM13LGG604**. Para isso, sempre que possível, sugira que ouçam músicas dos artistas citados, a fim de que ampliem seu repertório e fruam dessa linguagem artística.
- A conversa proposta ao final da página **89** leva os estudantes a aprimorar a Competência Geral 1, pois devem responder com base no que foi estudado, aplicando de imediato o conhecimento adquirido; a Competência Geral 7, pois requer deles o protagonismo na discussão e, consequentemente, a construção da argumentação para a defesa de um posicionamento; e também a Competência Específica 2, que trata da compreensão de processos identitários que permeiam as práticas sociais de linguagem, exercitando o autoconhecimento, a empatia e o diálogo, bem como sua habilidade **EM13LGG204**.

Montando seu acervo

- Para que os estudantes visualizem melhor o programa Jovem Guarda, selecione trechos do documentário de Sérgio Baldassarini Júnior e apresente a eles. Além de mostrar imagens históricas interessantes e de contar toda a história da Jovem Guarda, o documentário traz depoimentos de artistas importantes tanto para a época quanto para a atualidade.

  Jovem aos 50: a história de meio século da Jovem Guarda. Direção de Sérgio Baldassarini Júnior, Brasil, 2017, 120 min.
- Para que visualizem também o programa *O Fino da Bossa*, no vídeo indicado abaixo, os atores Ícaro Silva e Laila Garin interpretam Jair Rodrigues e Elis Regina em uma cena do programa no espetáculo *Elis, A Musical*.

  Elis, A Musical — Elis e Jair na cena "O Fino da Bossa". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bb5pKevUrhk>. Acesso em: 30 jul. 2020.

- Ao final da página **88**, promova a escuta das canções *Como nossos pais*, interpretada por jovens artistas que as regravaram, como Maria Rita, Pitty, Suricato e Illy, e *O bêbado e a equilibrista*, na interpretação de Elis Regina. Aproveite para verificar as reações e aceitabilidade dos estudantes, tanto dos que já as conheciam quanto dos que ouviram essas canções pela primeira vez. Se julgar apropriado, promova um momento para que eles compartilhem suas impressões. Comente sobre o engajamento político que ambas carregam.
- Ao propor as atividades do boxe "Roda de conversa", na página **89**, disponha um momento para que os estudantes reflitam sobre os aspectos de um ídolo. É importante nesse momento deixar claro que gostos e preferências musicais são muito pessoais e que ninguém deve ser discriminado ou sofrer qualquer tipo de julgamento por causa disso. Portanto, durante esse momento, incentive o respeito para que a troca de ideias seja produtiva. Além de ser uma forma de promover a cultura da paz, o respeito contribui para a manutenção da saúde mental dos estudantes.
- Confira, a seguir, as respostas das questões do boxe "Roda de conversa".

1. Resposta pessoal. Se necessário, questione os grupos se aspectos como carisma, inteligência, engajamento, beleza, entre outros, além do talento artístico, contam para tornar alguém um ídolo. É esperado que eles não considerem todos. Incentive-os a argumentar sobre suas opiniões.

2. Espera-se que os estudantes levem em consideração os recursos tecnológicos disponíveis hoje, principalmente as redes sociais, que ajudam a influenciar as pessoas e a conquistar mais fãs, o que não acontecia à época, quando existiam poucos veículos além da televisão: discos, rádios, jornais e revistas — estes dois últimos apenas impressos e, portanto, de acesso mais restrito.

3. Assim como o questionamento anterior, espera-se que os estudantes levem em conta os novos recursos tecnológicos como a internet. Além dos recursos da rede — como redes sociais, *lives*, *vlogs*, *podcasts* etc. —, as mídias tradicionais também podem ser citadas, como televisão e rádio.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que sim: os ídolos da atualidade influenciam na moda e no comportamento dos jovens, por exemplo, por meio de publicidade em redes sociais. Verifique a coerência das respostas e incentive-os sempre a apresentar, como sustentação de suas respostas, exemplos conhecidos pela maioria da turma.

p. 90 e 91

BNCC em destaque

- Ao refletirem sobre o contexto sócio-histórico da década de 1960, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 2, que versa sobre a compreensão dos processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem. Sendo assim, aprimoram também as habilidades **EM13LGG202** e **EM13LGG203**.
- O questionamento proposto no início da página **91** contempla as Competências Gerais 3 e 4, pois, por meio da reflexão, é possível promover a valorização de uma manifestação artística e cultural — o samba — e também a utilização da linguagem oral para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

- Como na página **90** apresentam-se algumas reflexões sobre o contexto sócio-histórico da época, a década de 1960, promova uma aula interativa com a participação de algum professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente de História, para abordar as principais características e acontecimentos da época, principalmente no aspecto político.
- Ao ler o penúltimo parágrafo, esclareça aos estudantes que, quando Carlos Lyra declara a necessidade de fugir da influ-

MANUAL DO PROFESSOR

ência estrangeira, ele ainda não estava se opondo especificamente à Jovem Guarda, mas às influências do *jazz* na Bossa Nova.

Coletânea de áudios – faixa 21

- Ao apresentar aos estudantes a canção *Manhã de Carnaval*, na faixa 21, permita-lhes que façam suas primeiras observações de forma livre. Para um bom aproveitamento da escuta dessa faixa, é importante que, após a primeira fruição, você apresente a eles algumas informações sobre a canção e seus compositores.
- *Manhã de Carnaval* (1959) é a canção mais popular de Luiz Bonfá (1922-2001), composta em parceria com Antônio Maria (1921-1964), gravada para a trilha sonora do filme *Orfeu Negro* (1959). Sua riqueza melódica e harmônica e seus arranjos sofisticados fizeram com que a canção se tornasse popular nos meios de *jazz* estadunidenses, sendo interpretada por muitos artistas internacionais.
- Em 1959, com a adaptação para o cinema da peça de Vinicius de Moraes (1913-1980), *Orfeu da Conceição*, Bonfá, que participou da montagem teatral em 1956, foi convidado pelo diretor francês Marcel Camus (1912-1982) a compor duas canções para o filme. Com isso, nascem *Manhã de Carnaval* e *Samba de Orfeu*, ambas com letra de Antônio Maria (1921-1964).
- Bonfá era compositor, letrista e cantor. Como compositor, sua carreira é dividida em três fases: na primeira, de 1945 a 1955, destacam-se em sua obra rumbas, boleros e sambas-canções, e ele é fortemente influenciado pela música da vida boêmia carioca do período; a segunda fase, de 1956 a 1966, corresponde ao período em que ele está fortemente ligado à bossa nova; já a terceira fase inicia-se no final dos anos 1960, período em que ele sedimenta um estilo pessoal e se aproxima do samba-*jazz*.
- Reforce com os estudantes que, por sua formação, Bonfá destacou-se por seus arranjos orquestrais com ênfase nas cordas, o que na escuta da faixa 21 pode ser percebido com o reforço que as notas musicais dão à dramaticidade dos versos. Outro ponto importante a ser ressaltado que pode ser explorado neste momento remete à coloquialidade das letras, afastando-as dos velhos sambas-canções dos anos 1930 e 1940.
- Para aprofundar ainda mais a experiência de escuta, possibilite mais uma audição e proponha aos estudantes que reflitam sobre a organização harmônica da canção, os instrumentos priorizados pelo compositor e como estes se somam na construção da melodia. Se possível, apresente a música na íntegra à turma.
- Para gerar um ponto inicial neste debate, explique o que é harmonia em Música: um elemento formado pelos acordes, ou seja, um conjunto de notas musicais que serve como base para a melodia.
- Para tornar o conceito mais claro, explique-lhes que uma melodia é formada por uma sequência de notas, tocadas uma de cada vez. A harmonia, por sua vez, é formada por um conjunto de várias notas tocadas ao mesmo tempo, o que faz com que o compositor tenha de pensar a relação e o efeito de cada nota executada ao mesmo tempo com outras notas.
- A harmonia ocorre sempre que várias notas de diferentes graus são tocadas ao mesmo tempo. A primeira nota, ou grau do acorde (a nota mais grave), é a que dá o nome ao acorde. Logo, a harmonia pode ser associada a vocais, podendo ser produzida em todos os instrumentos harmônicos, como violões, sintetizadores, pianos, ou por vários instrumentos melódicos – aqueles que tocam uma nota só de cada vez, como flauta e saxofone – tocando diferentes notas ao mesmo tempo (o que também pode ocorrer com várias pessoas cantando juntas).
- O conceito de harmonia na teoria musical geralmente se refere à construção dos acordes, à sua qualidade e suas progressões e, assim, também pode se referir à estrutura de acordes em uma obra musical como um todo.
- Explique aos estudantes que alguns desses aspectos teóricos são notórios na execução da canção, sendo uma das características da obra de Luiz Bonfá. Em suas peças musicais, Bonfá toca o baixo e a melodia simultaneamente, produzindo o efeito de dois violões, e simula, nas cordas, diversos instrumentos de percussão. Também é um dos responsáveis pela introdução da guitarra elétrica nos registros fonográficos brasileiros.

- Na página **91**, são apresentadas aos estudantes informações sobre o samba. Se necessário, comente com eles que, na década de 1950, foram realizados dois festivais de rádio: o I e o II Festival da Velha Guarda, que reuniu grandes nomes do samba, como Pixinguinha, João da Baiana e Donga. Complemente dizendo que o nome Jovem Guarda, movimento estudado nas páginas anteriores, foi inspirado no termo Velha Guarda, como forma de contestação às tradições musicais brasileiras e de trazer no próprio nome uma ideia de "renovação", de "modernidade".

p. 92 a 94

BNCC em destaque

- Os conteúdos das páginas **92** a **94** dialogam com o Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade Cultural**, pois propõem reflexões sobre elementos musicais que foram se mesclando e dando origem a gêneros e estilos brasileiros. Além disso, também é contemplado o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, ao se abordar a valorização da cultura afro-brasileira presente nas músicas de Jorge Ben e Tim Maia.
- Por meio da reflexão sobre o movimento tropicalista e de gêneros como o samba-*rock*, o *funk* e o *soul* (que começavam a ganhar grande espaço na década de 1970) e também por meio da audição de canções desse movimento e de outros gêneros, os estudantes aprimoram a apreciação estética de obras artístico-musicais, desenvolvendo assim a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, pois podem aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade e relacionar essas produções às diferentes dimensões da vida social, cultural e política.
- O resgate de conhecimentos históricos, promovido pelo questionamento ao final da página **92**, aprimora as Competências Gerais 1 e 4, pois os estudantes valorizam e utilizam os conhecimentos historicamente construídos e se expressam oralmente, partilhando informações com vistas ao entendimento mútuo.
- A questão apresentada na página **94** permite aos estudantes desenvolver a Competência Geral 7, uma vez que devem argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, justificando suas respostas.
- A atividade complementar sugerida pode levar os estudantes a desenvolver a Competência Específica 4, que trata

EM ABERTURA

de questões relacionadas à língua, mais especificamente a habilidade **EM13LGG401**, com a leitura e análise de textos, além da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP01**.

- O movimento tropicalista aciona propostas estéticas que são inicialmente provocadas pelo *Manifesto Antropofágico,* de Oswald de Andrade, por isso seria interessante apresentar aos estudantes o contexto gerador desse manifesto e retomar o que ele propunha. Para isso, sugerimos uma aula integrada entre Arte e Língua Portuguesa, para que o professor deste último componente possa contextualizar o que foi o Modernismo na Literatura, suas principais características e representantes.
- Para que os estudantes possam fruir e ter um referencial musical dos debates propostos, apresente algumas canções emblemáticas do Tropicalismo, como *Baby*, com Gal Costa; *Alegria, alegria*, com Caetano Veloso; *Geleia geral*, com Gilberto Gil; *Bat Macumba*, com Os Mutantes. Opte pelas gravações originais para que se percebam as sonoridades autênticas, já que grande parte das canções já foi regravada. Caso sinta necessidade de apresentar o discurso de Caetano Veloso citado na página **92**, um áudio da época e uma transcrição estão presentes no *site* do projeto Tropicália, coordenado por Ana de Oliveira.

  É proibido proibir, Caetano Veloso. *Tropicália* – um projeto de Ana de Oliveira. Disponível em: <http://tropicalia.com.br/identifisignificados/e-proibido-proibir/discurso-de-caetano>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- Se julgar apropriado fazer um salto no tempo, Caetano Veloso e Gilberto Gil lançaram, em 1993, em comemoração aos 25 anos do movimento, o álbum *Tropicália 2*, que também pode ser apresentado aos estudantes, de modo que se apontem as misturas rítmicas e sonoridades: sintetizadores e instrumentos eletrônicos com *rap* (que era novidade no Brasil), samba, axé *music* (em alta na época) e bossa nova. Apresente-lhes a faixa *Cinema novo*, um samba que exalta o movimento Cinema Novo, proeminente no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, o qual rompeu com o tradicional Cinema brasileiro de então, que consistia principalmente em comédias, musicais e épicos ao estilo hollywoodiano.
- Aborde o questionamento ao final da página **92** por meio da estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, que consiste em solicitar antecipadamente aos estudantes que pesquisem sobre o contexto histórico, principalmente o aspecto político, do final da década de 1960. Espera-se que eles mencionem a tensão política da época, marcada pela ditadura civil-militar, os confrontos entre a censura e os artistas que eram perseguidos por questionarem o governo, as criações artísticas e movimentos culturais que surgiram em forma de protesto, o Ato Institucional Número 5 (AI-5), que, em 1968, dentre diversas represálias, conferiu ao então Presidente da República, Artur da Costa e Silva, a autoridade para fechar o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas dos estados. Com isso, espera-se que os estudantes percebam a indignação da classe artística e intelectual, que os fez protestar por meio da Arte.
- Ao refletirem sobre os gêneros samba-*rock*, *funk* e *soul*, apresente aos estudantes algumas canções, como *Os alquimistas estão chegando*, *Ponta de lança africano* e *Taj Mahal*, de Jorge Ben Jor, e *Não quero dinheiro (Só quero amar)* e *Gostava tanto de você*, de Tim Maia. Lembre-se de que muitas canções foram regravadas e, portanto, podem não apresentar as sonoridades referidas, por isso, opte sempre pelas gravações originais da época. Esclareça à turma que o *funk* mencionado é o gênero estadunidense que estava em voga na época, muito evidente na obra de Tim Maia. Não se trata do *funk* carioca, que é bastante diferente e que viria a surgir no Brasil décadas depois.
- Na página **93**, apresente as canções *Mosca na sopa*, de Raul Seixas, *Tinindo trincando*, dos Novos Baianos, e *Sangue latino*, do grupo Secos & Molhados, a fim de que os estudantes conheçam melhor as sonoridades tratadas no texto.

Mais atividades

- A fim de valorizar a importante relação entre Música e Literatura, proponha aos estudantes a leitura e análise dos poemas listados a seguir e a escuta das respectivas canções do grupo Secos & Molhados, que os musicou mantendo os mesmos títulos. Se possível, combine com o professor de Língua Portuguesa um momento para que ele explore alguns elementos presentes nos poemas, como contextos históricos, críticas, formas e estruturas e possíveis extrapolações: "Rondó do capitão", de Manuel Bandeira; "Amor" e "Primavera nos dentes", de João Apolinário; "Rosa de Hiroshima", de Vinicius de Moraes; "Prece cósmica" e "As andorinhas", de Cassiano Ricardo.
- No vídeo a seguir, há uma análise interessante do álbum de estreia do grupo Secos & Molhados, com todas as faixas comentadas. Ele pode ser apresentado aos estudantes ou contribuir para enriquecer as discussões da atividade.

  Secos & Molhados — Secos & Molhados (1973) | *Album review*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SeVrDzv0WY0>. Acesso em: 31 jul. 2020.

- Após a escuta dessas canções, proponha uma reflexão por meio do questionamento da página **94**. Espera-se que eles respondam que a identidade da música nacional não foi corrompida pela entrada de gêneros musicais estrangeiros em nosso país e que muitos artistas se apropriaram de elementos musicais estrangeiros para mesclá-los com elementos da nossa música e da nossa cultura popular e, com isso, criar novos estilos e sonoridades.

Coletânea de áudios – faixa 19

- A música cujo trecho é apresentado na faixa 19, *Oração ao tempo*, é de composição de Caetano Veloso (1942-) e faz parte do álbum *Cinema Transcedental*, de 1979. Apresente-a aos estudantes como forma de confirmar que a música brasileira não foi "corrompida" pela entrada de gêneros musicais estrangeiros, podendo aceitar ou não essas influências, uma vez que se trata de uma canção calma, sem a influência, por exemplo, dos instrumentos elétricos.
- Nessa canção, o eu lírico estabelece uma relação entre o tempo e o desenvolvimento de um filho, colocando o tempo na condição de um ser divino, propondo-lhe acordos e, muitas vezes, admitindo que todos somos sujeitos às suas leis. Desse modo, nessa escuta musical, explore a construção da relação do eu lírico com o tempo.
- Essa música favorece o desenvolvimento de uma atividade que integra as áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente entre os componentes de Arte, Língua Portuguesa e Filosofia.
- Apresente a faixa aos estudantes e solicite a eles que atentem à letra da canção. Se possível, disponibilize a letra na íntegra e também a escuta da música completa. Em seguida, propo-

REPRODUÇÃO

nha uma reflexão sobre o eu lírico e as figuras de linguagem utilizadas para tornar as falas mais expressivas e significativas.

- Promova um segundo momento de escuta e peça aos estudantes que atentem à ênfase que há na pronúncia, à melodia do canto de Caetano Veloso e à exploração que ele faz da sonoridade da palavra "tempo", que se repete em sequência.
- Aborde aspectos característicos de suas letras presentes nessa canção, como a sonoridade das rimas. Enfatize como Caetano Veloso organiza a melodia em tons vocais suaves dentro de um ritmo cadenciado.
- Sobre a melodia presente no cantar de Caetano Veloso, chame a atenção dos estudantes para a maneira como ele cria entonações no refrão, dando um acento na continuidade da própria palavra "tempo".
- Informe aos estudantes que a voz possui características individuais as quais geram na música classificações de acordo com os padrões que a determinam. Entre essas variáveis, encontram-se o fator biológico inerente ao sexo (masculino e feminino) e a compleição física, além do fator da idade, como cruciais na determinação da classificação vocal.
- Ao abordar o modo de cantar de Caetano Veloso, aponte para os estudantes que, neste momento, a voz presente na música é o elemento mais expressivo dentro dessa composição. Com base nisso, explore o uso da voz como ferramenta de comunicação e expressão, elementos tão presentes nessa música.

p. 95

BNCC em destaque

- Ao fazer uma análise sobre as tecnologias digitais presentes nos programas musicais televisionados da atualidade, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 7, mais especificamente a habilidade **EM13LGG702**.
- As reflexões sobre o papel dos videoclipes para o cenário musical brasileiro promovem o desenvolvimento da Competência Específica 1, que faz referência à compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais artísticas, bem como suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG103** e **EM13LGG105**.
- A questão apresentada na página propicia o desenvolvimento da Competência Geral 1, uma vez que os estudantes devem utilizar os conhecimentos adquiridos e confrontá-los com a realidade musical contemporânea, e da Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**, pois eles devem relacionar essas práticas artísticas às dimensões sociais e políticas às quais estão atreladas.

- Ao iniciar o tópico da página **95**, retome com a turma os festivais televisionados dos anos 1960 e faça um salto histórico, solicitando a participação dos estudantes sobre a atualidade. Para isso, utilize o questionamento proposto no **Livro do Estudante** e complemente-o de modo que eles reflitam sobre como são apresentadas na televisão as competições musicais, quais são os tipos de programas, os formatos, que objetivos têm e se eles acreditam que o público aprecia esse tipo de cultura e entretenimento. Questione também qual é o papel desses programas para a difusão de nomes, composições, estilos e ritmos do nosso repertório musical. Aproveite para chamar a atenção deles para o uso de recursos tecnológicos que proporcionam a interatividade com o público, que participa por meio de *sites* e aplicativos de celular pela internet. Leve-os a analisar se nesses recursos há vantagens ou desvantagens. Comente, ainda, que é possível conhecer muitas canções em razão dos resgates feitos pelos artistas que participam das competições.

p. 96

BNCC em destaque

- O tópico abordado nessa página dialoga com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**, uma vez que leva os estudantes a refletir sobre a possibilidade de se ouvir música pela internet.
- As reflexões propostas permitem-nos desenvolver a Competência Específica 1, que trata da compreensão do funcionamento dos diferentes tipos de linguagens, assim como as habilidades **EF13LGG101** e **EM13LGG103**.
- Por se tratar da circulação de músicas pela internet, desenvolve-se a Competência Específica 7, bem como sua habilidade **EM13LGG702**.

- Promova um momento para que os estudantes compartilhem os canais e vlogueiros que seguem ou que sempre prestigiam. Nesse momento, além de citar os canais, eles podem apresentar a especialidade deles e dos vlogueiros e por que os acompanham. Se possível, acesse com eles os canais e *vlogs* e conversem sobre o que virem.
- Como os *vlogs* costumam ser vídeos com caráter argumentativo, apresentam relação com o gênero artigo de opinião. Sendo assim, essa é uma oportunidade para uma aula integrada com Língua Portuguesa, a fim de que o professor explore as características desses gêneros argumentativos. Para isso, converse com ele e escolham um *vlog* para analisar com a turma. Essa atividade pode contribuir muito para o trabalho que será realizado na seção seguinte, em que os estudantes produzirão *vlogs* de opinião.

p. 97

BNCC em destaque

- A Competência Geral 5 e a Competência Específica 7 continuam a ser aprimoradas com as atividades da seção "Você em ação". Agora, como os estudantes vão produzir um *vlog* de opinião, eles desenvolvem as habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**. Com essa produção, as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP17** e **EM13LP53** também são desenvolvidas.
- A Competência Específica 3 também é aprimorada com a atividade proposta, pois os estudantes utilizam diferentes linguagens para a produção do *vlog*, criando e formulando maneiras de valorizar a produção musical local. Com isso, desenvolvem também as habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG302** e **EM13LGG305**.
- Ao produzir um *vlog* de opinião, os estudantes aprimoram a Competência Específica 4, bem como a habilidade **EM13LGG402**, pois devem usar a variedade e o estilo adequados à situação comunicativa. Assim, também se desenvolvem as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP11** e **EM13LP12**.
- Por meio do *vlog* a ser produzido, desenvolve-se ainda a Competência Específica 6, mais especificamente suas habilidades **EM13LGG603** e **EM13LGG604**, uma vez que os estudantes devem se expressar e atuar em processos de criação autorais e relacionar as músicas escolhidas às diferentes dimensões da vida como a social, a cultural, a política e a econômica.
- As Competências Gerais 4 e 7 também são desenvolvidas na atividade proposta em razão de os estudantes utilizarem diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, além de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.

EDITORIA

- Os estudantes também podem desenvolver a Competência Geral 10 ao agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários durante o trabalho em grupo.

- Se necessário, auxilie a turma na pesquisa de nomes de artistas de sua região. Se for o caso, os próprios estudantes podem citar nomes e você pode elencar na lousa a fim de que os grupos tenham mais opções para realizar a pesquisa.
- Comente com os estudantes sobre a importância de fazer um roteiro como forma de planejar a produção. Nesse momento, eles devem prever o que pode e o que não pode dar certo, selecionar os tópicos sobre os quais falarão e definir os papéis e funções de cada integrante da equipe.
- Oriente-os em relação ao estilo e à variedade de linguagem que devem empregar nos *vlogs*, dependendo do público-alvo escolhido. Como parte do público-alvo são os próprios colegas da escola, eles podem usar uma linguagem mais descontraída e informal, com o uso de gírias e jargões que os identifiquem em suas culturas juvenis, por exemplo.
- Como forma de divulgação, a turma pode se reunir para assistir a todas as produções e conversar sobre como foi o trabalho (aspectos positivos, negativos e como os negativos podem ser evitados em outra oportunidade). Nesse momento pode-se também combinar a divulgação para a comunidade escolar: vocês podem postar os *vlogs* tanto no *site* ou *blog* da escola quanto nos canais ou redes sociais dos próprios estudantes. Incentive-os a monitorar os acessos, curtidas, comentários e compartilhamentos e, se possível, a interagir com as pessoas. Incentive-os também a se dedicarem a esse tipo de produção, caso tenham gostado da atividade.

8. OS JOGOS ELETRÔNICOS

p. 98

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 7, visando analisar as práticas culturais que surgiram com as novas tecnologias digitais, em especial os jogos eletrônicos. Nesse universo, investigaremos jogos e esportes digitais e seus aspectos estéticos e narrativos, assim como seus meios culturais de socialização, como torneios, disputas casuais, modos *single player* (feito somente para um jogador) e *multiplayer* (para vários jogadores), tanto em modalidades presenciais quanto *on-line*. Com isso, contemplam-se também a Competência Geral 5 e o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.
- Ao analisar o papel dos jogos eletrônicos em seu cotidiano, as análises e reflexões da página **98** possibilitam aos estudantes desenvolver a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG101** e a Competência Específica 7 e sua habilidade **EM13LGG702**.
- Ao conhecerem melhor o universo dos jogos eletrônicos, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem fazer escolhas profissionais alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, desenvolvendo assim a Competência Geral 6.

- O questionamento ao final da página propõe um diálogo sobre as vivências e os conhecimentos dos jovens em relação aos jogos eletrônicos. Nesse debate, podem ser abordados os aspectos culturais que envolvem a cultura corporal de movimento em torno desses jogos: as formas de comunicação, expressão e de organização das partidas.
- Incentive os estudantes a citar quais jogos praticam, suas características, estratégias e as comunidades que se formam em torno deles. É importante que nessa abordagem consigam perceber que, ao falar dos jogos, estão também falando de práticas culturais, de apropriações e ressignificações de códigos. Esse debate possibilita a ampliação e a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais presentes nesses jogos.
- Após os debates sobre esse universo cultural que envolve os jogos — as equipes, as estratégias, as formas de jogar e se comunicar por meio das partidas levando em consideração o universo comunicativo do jogo —, é importante que se proponha a vivência com eles. Muitos estudantes jogam em rede usando seus aparelhos celulares, sendo assim, organize uma aula em que eles possam compartilhar seus conhecimentos sobre os jogos apresentados.
- No caso de verificar que alguns estudantes não têm vivência nesse universo — seja por não gostar, não ter familiaridade com os jogos ou mesmo por questões socioeconômicas de acesso a esses produtos —, recomendamos que os leve ao laboratório de informática de sua escola para que possam pesquisar e experimentar exemplos de jogos eletrônicos.
- Divida a turma em pequenos grupos, de modo que cada um fique responsável por apresentar e explicar um jogo aos demais. Ele pode vir do repertório individual ou ser resultante da pesquisa no laboratório de informática. Com base na quantidade de grupos formados, estabeleça um tempo máximo para que possam fazer suas explicações, prevendo também um tempo para debate.

Montando seu acervo

- *Videogames* estão no cotidiano de muitos estudantes e se mostram meios eficazes de estabelecer inúmeras práticas pedagógicas. Confira nos artigos a seguir exemplos do uso de *videogames* na sala de aula.

  ÁVILA, Cristiano Santos de. Videogame na escola: Utilização do *videogame* X-Box e o sensor de movimentos *kinect* como recurso didático e estímulo ao processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/index>. Acesso em: 10 ago. 2020.

  VICHESSI, Beatriz. *Videogame* na escola. Pode isso, professora?, *Nova Escola*, n. 321, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16473/videogame-na-escola-pode-isso-professora>. Acesso em: 10 ago. 2020.

p. 99

BNCC em destaque

- Ao estudar como os jogos eletrônicos estabelecem comunidades de jogadores — que se expressam na forma de eventos, campeonatos, debates etc. — e também como criam diferentes universos narrativos, com histórias e personagens diferentes, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG101** e **EM13LGG103**, a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG604** e a Competência Específica 7 e sua habilidade **EM13LGG702**.

MODELO

- Os debates propostos pela seção "Você em ação" configuram-se como questões de análise diagnóstica que dialogam com a Competência Específica 7 e sua habilidade **EM13LGG701**, levando os estudantes a explorar criticamente o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), no caso, os jogos eletrônicos.
- Com base em elementos da cultura *gamer*, a atividade extra sugerida leva os estudantes a se expressar oral e gestualmente, organizando sua forma de exposição do saber, com o objetivo de contemplar a Competência Específica 6 e sua habilidade **EM13LGG603**.

- Em torno dos *videogames* surgiram diversas práticas culturais pertinentes aos estudos da área de Linguagens, como torneios, comunidades, estilos narrativos e artísticos, formas de falar, gestualidades, vestimentas etc. Por exemplo, no caso da imagem dessa página, trata-se do campeonato NorCal Regionals, realizado em torno do jogo *Street Fighter V*. Esse é um jogo de luta: cada partida envolve dois concorrentes (que pode ser um ou dois jogadores disputando entre si ou contra o próprio *software*, ou até mesmo uma emulação em que o próprio *videogame* representa a disputa entre dois jogadores). Cada concorrente pode escolher uma das personagens do universo narrativo do jogo, sendo que cada personagem possui sua própria história, características e *performances*. Esse é um exemplo de jogo que criou ao redor de si um sistema competitivo, um universo narrativo, além de uma comunidade de jogadores que o debatem, disputam, socializam-se e trocam ideias.
- Assim como *Street Fighter*, existem muitos exemplos de jogos que criam ao redor de si uma gama de personagens e histórias, formando, assim, uma *lore*, termo em inglês que pode ser traduzido como tradição, conhecimento, saber, frequentemente usado na cultura *pop* (abrangendo não somente comunidades de *gamers*, mas também de filmes, histórias em quadrinhos, séries de livros etc.) para designar o conjunto de informações (histórias, personagens, cenários etc.) que compõem determinado universo ficcional. Muitas vezes, a *lore* incentiva o surgimento de inúmeras expressões culturais que extrapolam até mesmo os objetivos originais de seus criadores, como as *fan mades* (também conhecidas como *fanfics*, obras que se passam em determinado universo ficcional, mas são feitas por fãs, e não pelos detentores dos direitos autorais), eventos de *cosplays* (prática que consiste em se caracterizar e interpretar personagens desses universos ficcionais), *vlogs*, *podcasts*, fóruns digitais, entre outros. Questione os estudantes se, em meio às produções culturais que consomem (não apenas de jogos, mas também filmes, livros e histórias em quadrinhos, por exemplo), eles conseguem identificar a formação de uma *lore* e como eles percebem sua constituição. Mantenha o debate sobre as produções culturais que já fazem parte do cotidiano e da vivência dos estudantes em meio às culturas juvenis, incentivando-os a trocar referências, engajando-se no assunto por meio de seu universo de interesses.
- Ao abordar o boxe informativo, discorra sobre as transformações que a internet causou no universo dos jogos: ampliou sua capacidade de socialização, criando sistemas de partidas *on-line*, formação de comunidades através da interação de jogadores de diversas partes do mundo, promovendo assim laços de amizades virtuais. Muitos jogadores acabam se profissionalizando, como é o caso dos atletas de *eSports,* passando por rotinas diárias de treinamento e preparação. Questione se os estudantes participam de algum jogo *on-line* e incentive-os a compartilhar suas experiências com os colegas.
- As atividades da seção "Você em ação" têm o objetivo de iniciar um debate a partir do universo cultural dos estudantes. Durante os debates propostos nos itens **1** e **2**, incentive-os a discorrer sobre os jogos escolhidos e sobre sua relação com eles. Busque mostrar interesse pelas falas dos estudantes, pelo tema que trazem. Procure, assim, verificar as formas de relação que os estudantes mantêm com os jogos eletrônicos, possibilitando o diálogo sobre suas formas de exploração desse universo, assim como seu conhecimento a respeito da funcionalidade e as formas de uso e emprego do jogo.
- O item **3** é destinado à análise das estratégias durante as partidas de *videogame*. Promova um momento de troca de ideias e experiências entre os estudantes para que possam compartilhar suas estratégias e aprender novas com os colegas.
- Combine com os estudantes como eles querem apresentar os dados levantados à turma: pode ser em uma roda de conversa ou por meio de seminários expositivos acompanhados das demonstrações de movimentos corporais; ou *vlogs* em que apresentam as informações e demonstram os movimentos, entre outros recursos.

Mais atividades

- Uma das formas de expressão corporal que se tornou característica da cultura *pop* — incluindo a cultura *gamer* — é a realização de *cosplays*, o ato de se caracterizar e interpretar personagens de universos ficcionais. Para engajar os estudantes a explorar os aspectos culturais e corporais do assunto estudado, sugerimos uma atividade que combine seminários expositivos com a criação de *cosplays* por parte dos estudantes. Recomendamos que, para essa atividade específica, você não limite a experiência ao universo dos jogos, mas abranja também filmes, livros, histórias em quadrinhos etc. Assim, mesmo aqueles estudantes que representam alguma resistência a esse assunto podem se engajar, tomando como base o seu próprio referencial cultural.
- Para isso, divida a turma em grupos, que deverão preparar um seminário sobre uma produção cultural de sua escolha para ser apresentado enquanto realizam *cosplays* das personagens da obra escolhida. Eles podem pesquisar elementos do universo ficcional, do seu contexto de produção, suas características visuais etc.
- Além das pesquisas para o seminário, incentive os estudantes a descobrir formas de se expressar corporalmente como as personagens escolhidas. Incentive-os a investigar diferentes formas de se caracterizar como suas personagens e descobrir as maneiras de se comportar e agir como elas. Em muitos eventos de *cosplay*, a tentativa de reproduzir fielmente a aparência das personagens leva muitos a investir recursos financeiros. Porém, enfatize que esse não é o objetivo dessa proposta, mas sim a socialização entre os estudantes. Para suas fantasias, incentive-os a recorrer a materiais que já possuam ou que sejam de fácil acesso, como roupas, tecidos, maquiagens etc.
- No dia combinado, recomendamos que, antes das apresentações, você promova um momento de socialização entre as personagens escolhidas pela turma. Incentive os estudantes a andar pelo espaço da sala e interagir com os colegas expressando as formas de se comportar das personagens escolhidas, além de apreciar as criações dos colegas. Incentive-os a explorar detalhes, como a maneira de as personagens caminharem, seus trejeitos, gestualidades, o modo de cumprimentar os outros, de olhar, como conversam etc.

MANUAL DO PROFESSOR

- Nesse momento, estabeleça regras para que, mesmo no caso em que as personagens escolhidas tenham alguma característica agressiva, os estudantes mantenham uma relação mutuamente respeitosa. Intervenha imediatamente se perceber que alguém esteja utilizando a atividade como pretexto para destratar os colegas, praticar *bullying*, estabelecer rivalidades etc. Esse momento de socialização deve ser destinado ao convívio entre todos da turma e para a promoção da cultura da paz entre seus integrantes.
- Após esse momento de socialização e apreciação do trabalho dos colegas, passe para o momento das apresentações dos seminários. Estabeleça um tempo máximo para cada fala tendo em vista a quantidade de grupos e também a necessidade de se prever um horário para debates em torno daquilo que for apresentado. Enquanto expõem o que descobriram, incentive-os a relacionar com o conteúdo estudado, entendendo como essas produções permitem o surgimento de uma série de manifestações culturais que estabelecem a socialização entre as pessoas. Assim como na fase anterior, os estudantes devem buscar manter as maneiras de se comportar e se expressar das personagens escolhidas.
- No dia das apresentações, caso você se sinta confortável com essa linguagem, experimente também se caracterizar e conduzir a aula fazendo um *cosplay*. Assim, integrando-se à própria atividade, você poderá incrementar o seu aspecto lúdico e, com isso, o engajamento dos estudantes.

p. 100 e 101

- Ao analisar o caráter social da linguagem dos jogos eletrônicos, entendendo como seu funcionamento organiza diversas formas de interação entre as pessoas, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 1, a Competência Específica 1 e a habilidade **EM13LGG101**. Ao comparar essas informações com o trecho da reportagem apresentado na página **101**, buscando analisar criticamente suas informações, os estudantes também desenvolvem a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP45**.
- Na proposta da seção "Você em ação", ao mobilizar conhecimentos sobre tecnologias digitais de informação e criar um formulário *on-line* para a realização de uma pesquisa, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 2 e 5, a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701**, **EM13LGG702**, **EM13LGG703** e **EM13LGG704**.

- Inicie a condução do assunto da página **100** abordando o aspecto social dos jogos eletrônicos. Uma maneira de fazer isso é relacioná-los a elementos de outras práticas corporais que façam parte do cotidiano dos estudantes ou com que já tenham entrado em contato nas aulas de Educação Física, como é o caso de brincadeiras, jogos (que não fazem uso de tecnologias digitais), lutas e esportes.
- Pergunte quais são as semelhanças e quais são as possíveis diferenças entre essas práticas corporais e os jogos eletrônicos. Podem ser abordados elementos como: as regras que organizam a ação dos participantes; os espaços em que acontecem; o desempenho dos participantes etc.
- Sugerimos que esse debate seja conduzido por meio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, de modo a incentivar todos a compartilhar suas ideias. Nesse processo, é possível explorar as imagens dessa página e das anteriores a fim de chamar a atenção para os espaços de socialização em que essas práticas com jogos eletrônicos podem ocorrer.
- Com base nessa conversa inicial, passe para o debate e a desconstrução de alguns preconceitos que já estiveram atrelados à cultura dos jogos eletrônicos. Alguns deles são: a ideia de que são produtos culturais destinados somente a crianças e adolescentes; de que estão presentes apenas em um nicho pequeno da sociedade; de que incentivam a introspecção e o isolamento etc. Questione-os também se já ouviram falar de algumas dessas afirmações com relação à cultura dos jogos eletrônicos e o que aprenderam até o momento com esse capítulo que pode desconstruir tais preconceitos. Em seguida, passe para a leitura e discussão do texto da página **101** e os dados levantados pela Pesquisa Game Brasil (PGB).
- Para a reflexão sobre os dados apresentados pelo texto, sugerimos que conduza o debate das questões do item **1** da seção "Você em ação" por meio da estratégia *Quick Writing,* descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Assim, os estudantes poderão refletir sobre suas respostas de maneira individual e depois avaliá-las e aprimorá-las por meio do debate com a turma.
- Em seguida, passe para o item **2**. Ele prevê a elaboração das questões em *software* ou aplicativos para formulários. O objetivo é explorar os recursos dessas plataformas digitais para a construção de questionamentos e análise de resultados.
- Caso haja um laboratório de informática na escola, os estudantes poderão elaborar os questionários em computadores. Se não houver, você poderá explorar aparelhos celulares com acesso à internet. Nessa etapa, também será necessária a pesquisa e a escolha de uma plataforma de formulários *on-line*. Muitas delas estão disponíveis gratuitamente e podem ser sugeridas aos estudantes. Para essa escolha, tenha em mente os recursos disponíveis de cada plataforma e sua acessibilidade para os estudantes.
- Oriente os estudantes a se basear nos exemplos dados no livro para compor as perguntas. Para ter mais referenciais, algumas perguntas de dados gerais podem ser acrescentadas, como: idade, gênero e profissão (caso sejam entrevistados adultos também). Oriente-os a criar questões objetivas que possam buscar dados precisos para serem analisados.
- Ao concluir o formulário, compartilhem-no nas redes sociais da escola ou dos próprios estudantes. Outra possibilidade é orientá-los a enviar o formulário para os *e-mails* dos colegas das outras turmas.
- Essa atividade sugere uma aproximação com Matemática, uma vez que possibilita analisar os dados da pesquisa. Se possível, no momento de verificação dos dados quantitativos coletados, convide o professor desse componente para uma atividade em conjunto a fim de estabelecer parâmetros de análise e sistematização de porcentagens referentes aos resultados das pesquisas.
- Promovam um debate final para que possam refletir sobre os resultados dessa ação. Se considerarem pertinente, para que haja um produto final, proponham que o material seja divulgado pela turma com a criação de um vídeo. Para isso, retorne com os estudantes ao laboratório de informática, para a leitura final desses dados e o planejamento de *slides* com os resultados. Para cada *slide* apresentado, um dos grupos deverá gravar um trecho de áudio explicativo. O vídeo inicialmente pode ser apresentado à turma e, posteriormente, destinado às redes sociais do colégio, destacando os perfis da comunidade escolar diante dos jogos eletrônicos.

p. 102 e 103

BNCC em destaque

- Ao analisar elementos ficcionais que compõem a linguagem de muitos dos jogos eletrônicos, como personagens, ambientações e narrativas, e como esses elementos enga-

jam os jogadores a imergir nesse universo, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 1 e suas habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102** e **EM13LGG103**.

- Ao criar estratégias coletivamente de maneira responsável e determinada, para praticar um jogo de circuito pelo espaço da escola, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 10. Nesse processo, ao se engajar corporalmente para experimentar os desafios propostos pela linguagem do jogo, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 5 e suas habilidades **EM13LGG501** e **EM13LGG503**.

- Ao abordar o tópico da página **102**, em uma integração com o componente de Arte, explique aos estudantes que a linguagem dos jogos eletrônicos utiliza diversos recursos narrativos, artísticos e ficcionais para compor o ambiente no qual o jogador imergirá. Sugerimos que você faça uma seleção de jogos para demonstrar aos estudantes esses elementos ou que pesquise vídeos desses jogos nos quais a turma possa perceber as diferentes formas com que essa linguagem compõe suas narrativas. A seguir, apresentaremos alguns elementos usados por esses jogos e exemplos de obras para ajudar em sua seleção e explanação.
- Para criar suas narrativas, os *games* utilizam diversas linguagens. Alguns jogos se aproximam da linguagem cinematográfica por meio das chamadas *cutscenes*: cenas de animação, ou mesmo de atores cujos movimentos e diálogos são capturados digitalmente, que interrompem brevemente a partida para desenvolver a história representada. Esse é o caso, por exemplo, das obras do desenvolvedor japonês Hideo Kojima (1963-), conhecido pela série de espionagem *Metal Gear Solid* (1987-2015) e o recente jogo de terror e ficção científica *Death Stranding* (2019). O desenvolvedor foi um dos pioneiros em utilizar movimentos de câmera, aproximando-se da linguagem do Cinema, e também por seu uso de metalinguagem.
- Há também jogos que praticamente não utilizam *cutscenes* e avançam sua história por meio de descrições de itens que os jogadores encontram no decorrer da aventura e também por meio da exploração e observação de detalhes do cenário. Esse é o caso dos trabalhos do desenvolvedor japonês Hidetaka Miyazaki (1974-), criador dos jogos *Dark Souls* (2009-2016) e *Bloodborne* (2015). Esse tipo de jogo engaja os jogadores a explorar todos os elementos do cenário, em busca de pistas que os ajudem a desvendar a história que está sendo contada. Muitas vezes, como é caso dos trabalhos de Miyazaki, os desenvolvedores não confirmam qual é a versão verdadeira da trama, e as comunidades ao redor desses jogos acabam se reunindo para debater e formular versões e teorias diferentes para a mesma história.
- Há ainda os chamados "jogos de mundo aberto", também conhecidos como *sandboxes* (caixa de areia). Nesse gênero, o jogador se vê em meio a um grande mapa, no qual pode escolher as atividades e tarefas (relacionadas à história principal ou não) que vai fazer, a ordem e como vai realizá-las. Desse modo, as escolhas do jogador muitas vezes acabam sendo inseridas na narrativa. No caso da imagem da página **102**, é representado um dos jogos da série *Zelda*, de Shingeru Miyamoto (1952-). A série conta a história do guerreiro Link, que se engaja em várias aventuras para proteger a princesa que dá nome ao jogo. Desde sua criação, em 1986, a série já utilizou os recursos narrativos que apresentamos anteriormente de diversas maneiras.
- Ao passar para a seção "Você em ação", retome os questionamentos apresentados ao final da página **98**. Ao abordar a forma de socialização dos jogos, verifique se os estudantes jogam sozinhos ou acompanhados. Explore a consciência coletiva e reforce que esta será fundamental para a atividade que estão prestes a desenvolver. Leve-os a refletir sobre o que efetivamente caracteriza um *game*.
- Em um segundo momento, solicite aos estudantes que vejam o mapa de ações na página **103**. Em seguida, informe que poderão realizar atividades com base em seus próprios jogos ou seguir as instruções da prova exemplificada. Informe, ainda, que cada equipe receberá um mapa e um conjunto de orientações para desenvolver suas estratégias de jogo e que devem atentar ao respeito mútuo na hora do planejamento.
- Além do exemplo na página **103**, o circuito pode ser montado com base nas características dos jogos apresentados pelos estudantes no decorrer do capítulo. Isso é possível usando materiais alternativos (tubos, fitas, caixas, tecidos etc.) para mimetizar o ambiente, os desafios e as fases dos jogos elencados. Proponha um *Brainstorming*, estratégia descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, para estabelecer com a turma propostas de como criar o ambiente desse jogo no espaço da escola.
- Durante esse debate, saliente que devem verificar se as propostas são exequíveis no espaço da escola. Como indicado no exemplo da página **103**, eles devem construir o circuito pensando em seis "fases", seis desafios que os grupos precisam completar para avançar no percurso. Apesar de alguns dos desafios exigirem empenho físico, o que geralmente requer roupas apropriadas e confortáveis, considere a possibilidade de retomar com os estudantes a atividade de *cosplay*, para que joguem fantasiados e interpretando as personagens que usaram de referência para a construção do circuito.
- Os desafios que comporão cada fase também podem ser estabelecidos pelo debate com a turma. A seguir, descrevemos modelos de desafios pensados para as fases do exemplo apresentado na página.
- **Fase 1 — O perigoso caminho mortal do conhecimento**: nessa etapa, os jogadores correm ou caminham com os pés amarrados uns aos outros por pedaços de cordas. Terão de percorrer aproximadamente 15 metros. Permanecerão na prova aqueles que conseguirem completar o percurso em até 30 segundos. Concluída a etapa, devem retirar o prêmio destacado em uma área do circuito. No prêmio pode estar uma mensagem como: "Vocês trabalharam em equipe e conseguiram vencer a perigosa estrada do conhecimento. Libertem-se agora para desvendar um conhecimento antigo". Em seguida, devem ir para a outra etapa.
- **Fase 2 — A libertação dos heróis amarrados**: nessa fase, os jogadores terão até 30 segundos para soltarem seus pés das amarras. Permanecerão na prova aqueles que conseguirem desatar os nós em até 30 segundos. Vale lembrar que é uma prova de equipe, portanto aqueles que desatarem os nós primeiro podem auxiliar os colegas. Concluída a etapa, eles devem retirar o prêmio destacado em uma área do circuito. No prêmio, pode estar contida uma mensagem como: "Vocês conseguiram se libertar e agora o copo da verdade se revelou a vocês. Cumpram seu desafio para descobrir a verdade sobre um acontecimento importante". Em seguida, os estudantes devem rumar para a próxima fase.
- **Fase 3 — O copo da verdade**: nessa etapa, cada jogador terá três bolas (preferencialmente bolas de tênis) e devem ficar a uma distância de 5 metros da mesa, perfilados, e devem arremessar um de cada vez. Serão até três rodadas. Caso a bola der-

EXEMPLAR

rube o copo na primeira ou segunda tentativa, o arremessador ficará aguardando o restante da equipe. É importante lembrar que é uma prova de tempo e precisam procurar acertar as bolas o quanto antes. Aqueles que não conseguirem acertar nas três tentativas ou extrapolarem os 30 segundos estão eliminados. Concluída a prova, devem retirar o prêmio destacado em uma área do circuito. No prêmio pode haver uma mensagem como: "O copo da verdade lhes concedeu uma visão: a Imperatriz Ignorância está prestes a atacar. Rápido! Libertem a Rainha Sabedoria para impedi-la!". Em seguida, os jogadores devem rumar para a próxima fase.

- **Fase 4 — O ataque dos monstros feitos de poluição marinha**: os jogadores usarão palitos de dente para estourar bexigas em bacias de água. O grupo terá até 30 segundos para fazer isso, portanto, é importante que realizem a prova o mais rápido possível. Os jogadores que não conseguirem realizar a prova dentro do tempo estão eliminados. Concluída a prova, devem retirar o prêmio destacado em uma área do circuito. No prêmio, pode haver uma mensagem como: "Vocês acabaram de vencer os monstros feitos de poluição marinha e salvaram os moradores da Vila do Estudo. Os anciãos da vila revelaram onde a Imperatriz Ignorância está mantendo presa a Rainha Sabedoria". Em seguida, devem rumar para a outra etapa.
- **Fase 5 — O resgate da Rainha Sabedoria**: os jogadores terão de salvar a Rainha Sabedoria (representada por qualquer objeto que pode ser inserido dentro de uma gaiola). Serão disponibilizados cinco molhos de chave, com apenas uma única que abre o cadeado. Uma vez aberto o cadeado, terão de retirar a Rainha e correr para a última etapa. O grupo terá até 30 segundos para encontrar, portanto é importante que realizem a prova o mais rápido possível. Os jogadores que não conseguirem realizar a prova dentro do tempo estão eliminados. Concluída a prova, devem retirar o prêmio destacado em uma área da prova. O prêmio pode conter uma mensagem como: "A Rainha Sabedoria revelou que os exércitos da Imperatriz Ignorância estão prestes a atacar o Reino dos Estudantes. Se eles vencerem, vão queimar as matas, envenenar os rios, poluir o céu e destruir o meio ambiente. Aliem-se à Rainha Sabedoria e impeçam o ataque da Imperatriz Ignorância!". Em seguida, devem rumar para a última etapa.
- **Fase 6 — A batalha contra o temível, terrível e monstruoso exército de cones da Imperatriz Ignorância, que ameaçava atacar o Reino dos Estudantes**: nessa etapa, os grupos têm de derrubar o exército de cones, arremessando contra eles bolas de handebol. O arremesso ocorrerá a 10 metros de distância e terão de derrubar todos os cones. Cada jogador tem direito a até três arremessos. O grupo terá até 30 segundos para derrubar todos os cones, entretanto é importante que realizem a prova o mais rápido possível. Os jogadores que não conseguirem realizar a prova dentro do tempo estão eliminados. Concluída a prova, devem retirar o prêmio. Em seguida, verifiquem qual foi a equipe com maior número de membros e com o melhor tempo no percurso para decidir a vencedora.
- Essas fases são apenas exemplos, e a turma pode criar outras propostas, cada uma com uma narrativa e um desafio diferente. Os estudantes podem dar nomes às fases que compuserem e criar mensagens nos prêmios, elaborando uma narrativa que ressignifique as ações realizadas pelos jogadores.
- Concluídas as provas, promova um debate com a turma com base nos questionamentos apresentados no final da seção. Procure incentivar os estudantes a refletir e a falar sobre o trabalho em equipe; ao receber e transmitir orientações, respeitando o ponto de vista do outro; somando à equipe de forma propositiva etc. Explore com eles o princípio de estratégia, comum em muitos jogos (principalmente os coletivos) e esportes. Comente que a estratégia é uma forma de estudo do adversário, ou de situações adversas, e que atua de modo a possibilitar que se supere tal situação. Nesse sentido, questione-os se usaram estratégias parecidas com as que habitualmente usam em jogos eletrônicos de aventura.
- Durante esse debate final, incentive os estudantes a fazer autoavaliações, refletindo sobre seu desenvolvimento durante as aulas referentes a esse capítulo.

A RÁDIO ESCOLA ESTÁ NO AR!

Etapa 2 - Páginas 104 e 105

- Inicie a aula promovendo uma conversa com os estudantes para decidir de que maneira eles vão apresentar os resultados das pesquisas e os roteiros produzidos. Procure mediar o debate entre eles incentivando a participação de todos e criando um ambiente respeitoso, em que eles se sintam confortáveis para expressar suas experiências até esse momento do projeto. Comente que é fundamental terem uma percepção crítica sobre os roteiros a fim de que possam ser aprimorados e, consequentemente, contribuir para que programas melhores sejam produzidos. Entretanto, ressalte que, ao comentar os roteiros de outros grupos, é importante que isso seja feito de modo propositivo, buscando ajudar os colegas. Lembre-os de que a rádio escolar é um projeto coletivo em que todos devem contribuir para o fortalecimento do grupo escolar como um todo.
- Ao trabalhar com os estudantes o tópico "Organizando as tarefas", ressalte a importância de eles buscarem um espaço silencioso e tranquilo para a instalação da rádio na escola. Além de contribuir para que não ocorram interferências nas gravações, essa medida é essencial para eles poderem escrever os roteiros dos próximos programas, pois um ambiente tranquilo privilegia a concentração.
- A escolha do nome da rádio pode ser uma oportunidade de iniciar a divulgação do projeto e gerar engajamento entre a comunidade escolar. Para isso, é interessante envolver o máximo de pessoas possível nessa etapa, mobilizando-as para que sugiram nomes para a nova rádio a ser lançada, gerando conversa sobre o assunto. Essa iniciativa também pode contribuir para motivar ainda mais os estudantes a produzirem os programas e ampliar a dimensão do projeto. A seguir, apresentamos um roteiro que pode contribuir nesse processo.
  - Peça aos estudantes que se reúnam em duplas e proponham um nome para a rádio. Cada dupla deve sugerir um. Outra opção é promover uma dinâmica de *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Após esse primeiro momento, faça uma votação e selecione os três nomes mais votados.
  - Converse com outros professores e solicite que façam o mesmo processo em outras turmas; depois, selecionem os três nomes mais votados em cada uma delas.
  - Após reunir as sugestões, faça uma votação envolvendo todos os estudantes e funcionários da escola. Nesse processo, é possível utilizar tanto a votação em papel como a *on-line*.
- Antes de iniciar o planejamento para a produção da programação, é importante apresentar aos estudantes alguns elementos da linguagem radiofônica. Comente que ela é basicamente composta por silêncio, voz, música e efeitos sonoros, e que

MODELO

é possível trabalhar isoladamente com cada um deles ou fazendo combinações. Um exemplo é o chamado *background*, em que o locutor fala com uma música com volume baixo ao fundo. Essas músicas devem ser escolhidas de acordo com o tema tratado, buscando certa sincronia entre o que é dito e o que é tocado, como músicas mais calmas ou mais agitadas. A estrutura dos programas deve ser escrita em uma lauda, com a essência das falas do locutor, de preferência utilizando fonte de tamanho grande para facilitar a leitura e guiar as gravações.

- Sugerimos que a produção dos primeiros programas deva ser acompanhada da presença de ao menos um dos professores participantes do projeto. Essa produção, ou parte dela, pode ser realizada durante as aulas de Língua Portuguesa. Outra possibilidade é que sejam produzidos no contraturno. Durante essas oportunidades, procure incentivar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, estimulando-os a utilizar com responsabilidade a liberdade de expressão que possuem e o poder de influência que têm sobre os ouvintes.
- Para realizar a gravação e a edição dos programas há diversos *softwares* disponíveis na internet. Incentive os estudantes a pesquisar e a conversar sobre quais são as melhores opções para eles.

UNIDADE 3 A importância da diversidade para as práticas de linguagem

BNCC em destaque

A competência condutora desta unidade é a Competência específica 4, que será favorecida, nos capítulos 9 e 10, por meio do estudo das variações linguísticas e do uso da língua portuguesa no mundo.

Neste capítulo, são desenvolvidas a Competência Geral 1, pois o trabalho com a variação linguística permite a valorização e a utilização dos conhecimentos historicamente construídos, para entender e explicar a realidade e para colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática; a Competência Geral 2, pois os estudantes terão a oportunidade de, ao estudar a língua e suas variantes, exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica; a Competência Geral 4, por meio da utilização de linguagem verbal para se expressar e partilhar informações; e a Competência Geral 5, pois, ao produzir o *podcast* sobre usos da língua, os estudantes poderão compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética com autonomia.

9. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA TEMPORAL E ESTILÍSTICA

BNCC em destaque

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

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP06**, **EM13LP07**, **EM13LP10**.

p. 108

1. Espera-se que os estudantes concluam, a partir da análise da fala da moça, que não há qualquer relação de parentesco entre os dois, apesar de ela se referir a ele como "vovô". Esse tratamento parece ser uma opção dela porque ele é uma pessoa mais idosa.

- Espera-se que os estudantes se deem conta de que a moça está tentando, de maneira educada, dizer que não há qualquer possibilidade de um envolvimento romântico entre os dois. Portanto, deve-se supor que o "vovô" fez alguma sugestão a ela nesse sentido. Em termos linguísticos, essa hipótese se justifica pelas duas falas da moça ("Vovô, você é muito simpático…" e "mas é antiquado demais *para mim*!").

2. Os adjetivos são *simpático* e *antiquado*.

a) O adjetivo *simpático* manifesta uma opinião positiva da moça em relação ao senhor. *Antiquado*, porém, manifesta um juízo de valor negativo em relação a ele, no contexto da proposta de um envolvimento romântico entre os dois, que ele supostamente pode ter sugerido a ela.

b) É importante que os estudantes se deem conta de que as duas falas da moça são uma resposta educada que ela dá a alguma proposta feita pelo senhor idoso. Nesse contexto enunciativo, considerá-lo *simpático* e *antiquado* não constitui uma contradição. Também é fundamental que os estudantes observem que a conjunção que introduz o segundo juízo de valor, de conotação negativa, é *mas* (que tem sentido adversativo). Então, em termos linguísticos, há uma informação para o leitor da tira de que será introduzida uma opinião que vai em sentido oposto ao da primeira (que o "vovô" seria uma pessoa simpática).

c) A palavra é *muito*. Como se trata de um *advérbio de intensidade*, que modifica o adjetivo *simpático*, podemos concluir que a moça de fato procurou garantir que sua resposta negativa não magoasse muito o "vovô".

3. O senhor se refere à ideia (trata-se, na verdade, de um juízo de valor) de que ele seria "antiquado".

4. Em sua pergunta, o "vovô" faz uso de uma forma arcaica de tratamento: *Vossa Mercê*. Com essa pergunta, ele pretendeu questionar o juízo de que seria antiquado, mas o fato de recorrer a uma forma linguística em desuso acaba por confirmar a opinião da moça. Por isso é que podemos afirmar que o autor da tira constrói o efeito de humor com base nessa forma de tratamento que deixa evidente, para os leitores, a imensa diferença de idade entre as duas personagens.

5. O fato de ele usar a forma de tratamento *Vossa Mercê*, que atualmente não é mais utilizada por ninguém, permite concluir que ele faz uso de uma variedade linguística caracterizada, dentre outras coisas, por alguns elementos lexicais mais antigos, que já caíram em desuso porque a língua sofreu processos de mudança no período que separa as duas gerações representadas pelas personagens.

Texto para análise [p. 113]

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

Competência Específica 4: **EM13LGG401**.

EM13LP01, **EM13LP06**, **EM13LP09**, **EM13LP10**.

1. Caramelo faz uso de um jargão que, como se viu no capítulo, identifica um uso específico da linguagem associado a determinado grupo profissional. No caso da tira, Caramelo usa o "economês", jargão caracterizado por termos e expressões referentes ao campo da economia.

- Como se vê no último quadrinho, Caramelo e seu amigo Mauro (a minhoca) desejam investir uma moedinha. Caramelo recorre ao jargão dos economistas para explicar ao amigo o funcionamento do mercado financeiro e, assim, insinuar ao Mauro que entende de investimentos.

2. Espera-se que os estudantes concluam que o estranhamento é provocado pelo contraste entre a fala de Caramelo nos três primeiros quadrinhos, quando usa o jargão da economia ("fundo direto de monetarização", "percentual inflacionário do período", "oscilação indexada do valor de venda" etc.) para explicar o funcionamento dos investimentos no mercado financeiro, e a situação trivial apresentada no último: ele e Mauro desejam investir uma simples moedinha.

- A linguagem usada por Caramelo remete a um contexto discursivo relacionado ao comportamento dos grandes investidores do mercado financeiro, enquanto o contexto revelado no último quadrinho deixa claro que as personagens dispõem somente de uma moedinha. É evidente, portanto, que não fará diferença o nível de conhecimento de termos do economês para um investimento tão pequeno, porque as possibilidades de lucro são mínimas. A compreensão do efeito de humor depende da identificação desses dois contextos, porque é isso que revela o absurdo do diálogo. O fato de Mauro responder à fala rebuscada de Caramelo com uma gíria (*Maneiro!*) também contribui para a criação desse efeito de humor, porque reforça a inadequação do jargão utilizado pelo caramujo naquele contexto.

3. O texto trata do lançamento de um *site* com o *Dicionário Paulistanês* por uma empresa de turismo e eventos da cidade de São Paulo (SPTuris). Segundo o texto, esse dicionário traz, de forma bem-humorada, expressões e gírias consideradas típicas da variedade linguística falada pelos paulistanos, que podem ser de difícil compreensão para estrangeiros ou pessoas que não são da cidade.

4. O autor considera típicas do paulistanês as seguintes expressões e gírias: *padoca*, *marronzinho, bolado, sussa, embaçadas, gringo, bacana,* show*, forasteiros*.

a) *Padoca* é padaria; *marronzinho* é a referência ao agente de trânsito da Companhia de Engenharia de Tráfego da cidade, cujo uniforme é marrom; *bolado* equivale a "incomodado, chateado"; *sussa* é um termo usado, no contexto, para dizer que algo é simples ou fácil de resolver; *embaçadas* significa difíceis, complicadas; *gringo* é um termo usado para se referir a pessoas de outra nacionalidade; *bacana* é algo bom, interessante, legal; *show* é um termo em inglês usado para dizer que algo é muito bom, excelente; *forasteiros*, no contexto, faz referência às pessoas que não são naturais da cidade de São Paulo.

b) O autor faz uso de gírias típicas da fala do paulistano como uma estratégia para estabelecer uma relação entre a linguagem utilizada no texto e o assunto nele tratado: o lançamento de um dicionário de paulistanês.

5. Sírio Possenti afirma que durante algum tempo (mais precisamente, no século 19) defendeu-se a ideia de que "haveria línguas primitivas, precárias" faladas em sociedades também pouco desenvolvidas. Segundo essa tese, essas sociedades e as línguas por elas utilizadas evoluiriam, permitindo a expressão de "formas de pensamento mais complexas".

a) Espera-se que os estudantes percebam que o linguista não acredita na ideia de que as alterações sofridas pelas línguas possam ser definidas no sentido mais comum do termo "evolução", que opõe progresso/complexidade a primitivismo/precariedade. Essa sua opinião é marcada, em primeiro lugar, pelo comentário entre parênteses em que Possenti destaca que, embora essa tese seja ultrapassada (século 19), a perspectiva ideológica a ela associada pouco se modificou. Em seguida, o autor reforça essa avaliação com outro comentário entre parênteses, definindo a perspectiva que defende a existência de "línguas primitivas, precárias" como uma "**crença** que ainda persiste em muitos domínios".

b) Sírio Possenti afirma que a tese da evolução das línguas convive com a de que também entram em decadência em função do uso ("correto" ou não) que delas fazem seus falantes. O autor lembra que são frequentemente repetidas as afirmações de que as línguas estão empobrecendo, de que as regras de "bem falar e escrever" não são mais seguidas e de "que o patrimônio linguístico está sendo destruído". Segundo ele, embora essas queixas possam ser legítimas, não dizem respeito à estrutura da língua, mas à avaliação social que se faz de seu uso por alguns falantes, sugerindo, com isso, que as duas teses são equivocadas.

6. a) Sírio Possenti diz que as línguas não pioram: elas apenas mudam, adaptando-se às circunstâncias e "às necessidades da sociedade que as fala/escreve". Destaca ainda que as alterações ocorridas durante esse processo são maneiras alternativas de organizar a língua a partir do uso que delas fazem seus falantes, deixando claro que esse é um fenômeno presente em qualquer língua.

b) Para demonstrar que as línguas não pioram e que a mudança linguística é um fato natural, Sírio Possenti discute como variedades menos prestigiadas em uma língua seguem aspectos gramaticais "valorizados ou não criticados" em outra, exemplificando sua análise com a comparação entre o uso das flexões verbais no "português caipira" e no inglês. Segundo ele, essa variedade linguística do português adota uma conjugação verbal com poucas flexões ("eu *faço*; você/ele/a gente/vocês/eles *faz*"), assim como ocorre na língua inglesa. Justamente por isso, nos dois casos, os falantes seguem a regra geral de indicar o sujeito antes do verbo (salvo quando respondem a uma pergunta ou se dirigem diretamente ao seu interlocutor), o que indicaria que a explicitação maior ou menor do sujeito em enunciados desse tipo está associada ao número de flexões verbais. Quanto mais flexões houver, menor a necessidade de marcar o sujeito por meio de pronomes, como acontece, por exemplo, com verbos flexionados na 1ª pessoa do plural: podemos usar ou não o pronome *nós* antes da forma *fazemos*.

7. a) A regra geral de concordância verbal define que a concordância deve ser feita entre o verbo (em suas flexões de número e pessoa) e o sujeito da oração. Como no exemplo dado por Sírio Possenti essa regra não é "respeitada", as pessoas letradas podem considerar essa construção como "errada" e, por isso, ficariam chocadas.

b) Sírio Possenti ressalta que, se as pessoas forem de fato letradas, perceberão a semelhança entre esse uso da variedade e o que caracteriza a "conjugação simplificada" do inglês, também com poucas flexões. Para ele, isso não significa aceitar essas construções em situações formais de fala e escrita no português contemporâneo, nas quais se espera o respeito à norma gramatical. Ao afirmar que a aceitação ou não desse tipo de construção em determinadas situações "é uma decisão mais ligada ao campo cultural do que à estrutura da língua", o linguista sugere que é importante refletir sobre o contexto de ocorrência de formas diferentes das estabelecidas pela gramática normativa. O fato de as línguas serem variáveis e sofrerem mudanças ao longo do tempo, como ele destaca no último parágrafo, comprova que é importante analisar esse tipo de fenômeno considerando que os sistemas linguísticos são dinâmicos e podem se reorganizar.

PROIBIDA

c) Espera-se que os estudantes respondam que, no título, o autor utiliza um ponto de interrogação depois do substantivo *evolução* e um ponto de exclamação depois de *mudança*, como se o segundo fosse a resposta para o que foi questionado. Em outras palavras: o título antecipa para o leitor a opinião defendida por Sírio Possenti sobre o fenômeno linguístico analisado no texto: a língua é variável, sofre alterações em função dos usos que seus falantes fazem dela em diferentes épocas. Essas alterações se referem a fatos linguísticos que precisam ser identificados, descritos, analisados e explicados. Não se trata, nesse caso, de imaginar que as línguas evoluem de estágios primitivos para estágios mais avançados. Esse questionamento do autor é marcado pelo ponto de interrogação no título, associado ao termo "evolução". O ponto de exclamação, por outro lado, explicita o que o autor sugere ser mais adequado assumir: as línguas mudam, adaptando-se "às circunstâncias, às necessidades da sociedade que as fala/escreve".

Proposta de produção: *podcast* sobre usos da língua [p. 115]

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

Competência Específica 2: **EM13LGG201**.

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

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

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

EM13LP01, **EM13LP09**, **EM13LP10**, **EM13LP11**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP29**, **EM13LP34**.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto para que os estudantes aprendam mais sobre a relação entre variação e mudança linguística de forma interessante, a partir da idealização e criação de um *podcast* voltado para a discussão e divulgação de questões relacionadas aos usos da língua portuguesa.

É importante que eles compreendam que todas as línguas apresentam diferenças em sua estrutura em variados níveis quando diversas épocas são comparadas, e que tratem do assunto em um dos episódios de um *podcast* voltado para a divulgação desse tipo de conhecimento para um público diversificado. Também é interessante que reflitam com os ouvintes sobre como essas diferenças — definidas por Sírio Possenti como "maneiras alternativas de expressar conteúdos, de significar, e também de organizar uma língua" — são exemplificadas na reportagem sobre as variações no uso da concordância no português contemporâneo.

Oriente os estudantes sobre os procedimentos a serem adotados durante a análise do texto. Eles devem tomar nota dos aspectos mais importantes abordados na matéria. Além disso, devem selecionar trechos ilustrativos desses aspectos, parafraseando ou explicando as afirmações e análises dos diferentes linguistas e professores mencionados na reportagem de forma a torná-las compreensíveis para os ouvintes do *podcast*.

Destaque também a importância de utilizarem adequadamente os recursos para a criação desse tipo de mídia, além de criarem uma abertura interessante para o programa usarem uma linguagem descontraída para tratar do assunto abordado. O *link* a seguir traz indicações de diferentes *podcasts* que tratam de questões linguísticas e pode auxiliar os estudantes: <https://serlinguagem.wordpress.com/2019/09/21/8-podcasts-que-vao-fazer-voce-gostar-de-linguistica/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Na pesquisa de outros textos e exemplos para complementar a discussão sobre mudança linguística, os *links* a seguir podem ser úteis: <https://novaescola.org.br/conteudo/2604/a-lingua-e-viva>; <https://thaisnicoleti.blogfolha.uol.com.br/2018/04/25/a-mudanca-linguistica-e-as-normas/>. Acessos em: 10 jul. 2020.

A realização de todas as etapas e ações descritas acima permite afirmar que esta atividade contribui para o desenvolvimento do Pensamento computacional por exigir que os alunos encontrem as formas mais eficientes de produzir o *podcast*, trabalhando para garantir a correção e a qualidade do material.

10. COESÃO E COERÊNCIA

Neste capítulo, são favorecidas especialmente a Competência Geral 1, pois o trabalho permite aos estudantes valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural para entender e explicar a realidade e continuar aprendendo; a Competência Geral 4, pois os estudantes utilizarão diferentes linguagens e seus conhecimentos sobre as linguagens artística e científica; e a Competência Geral 7, pois os estudantes serão estimulados em vários momentos a refletir e debater, argumentando com base em fatos e construindo com outros pontos de vista comuns de forma solidária e ética.

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG101**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP06**.

p. 116

1. Espera-se que os estudantes descrevam uma cena relacionada a um contexto acadêmico. Um senhor, de terno, parece falar para várias pessoas sentadas em torno de uma mesa. Ele segura um papel. Uma das pessoas sentadas parece fazer anotações. Ao fundo, vê-se uma lousa com parte do que parece ser uma equação matemática.

- Vários elementos visuais evocam um contexto acadêmico: a lousa ao fundo, a equação anotada na lousa, algo que parece um diploma na parede; as pessoas sentadas têm um ar de seriedade, olham compenetradas para o senhor de pé.

2. **a)** O texto está entre aspas para indicar que se trata da fala do senhor de pé.

b) No texto, os termos *palestra* e *tempo reversível* confirmam o contexto acadêmico criado pela ilustração.

3. O leitor deve estranhar o fato de o senhor de pé — provavelmente um cientista — afirmar que mencionou alguma coisa "na próxima semana".

- O uso do pretérito perfeito do indicativo ("mencionei") em relação a uma ação que será realizada no futuro ("na próxima semana") não faz sentido segundo o nosso conhecimento de mundo, porque ações no passado acontecem sempre *antes* de acontecimentos projetados no tempo futuro.

4. Espera-se que os estudantes concluam que, no contexto discursivo associado ao cartum (uma apresentação de um cientista para colegas sobre o tema "tempo reversível"), a fala entre aspas ganha algum sentido. Hipoteticamente, podemos imaginar que o objeto de pesquisa do cientista é algo intitulado "tempo reversível", ou seja, algo que possibilitaria a transformação (ou reversão) de um fato futuro (mencionar alguma coisa em uma palestra) em um fato passado. Nesse contexto muito específico, a fala "Como mencionei na próxima semana em minha palestra sobre tempo reversível..." poderia ser entendida como "na próxima semana, que já ocorreu, eu mencionei algo".

EM APROVAÇÃO

5. Espera-se que os estudantes levem em consideração a cena descrita, da qual participam pessoas de aspecto sério e compenetrado, e a declaração absurda feita pelo senhor de terno. Há um descompasso entre os elementos verbais e não verbais do cartum. Quando considerados simultaneamente, parecem sugerir que o mundo das pesquisas científicas não é compreensível para os comuns mortais, ou seja, que somente aquelas pessoas podem ouvir um comentário como o feito pelo cientista sem demonstrar perplexidade ou estranhamento. Pode-se supor também que as personagens que ouvem o cientista tenham experimentado a reversão temporal junto com ele e viajado ao futuro a fim de assistir à palestra mencionada, retornando ao presente para acompanhar uma nova palestra.

Pesquisar para entender melhor [p. 127]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG103**.

EM13LP02, **EM13LP06**, **EM13LP11**, **EM13LP30**.

O objetivo dessa atividade é fazer com que os estudantes percebam de que forma o uso de diferentes recursos coesivos contribui para a articulação entre as partes de um texto. Por meio da pesquisa proposta, esperamos que eles compreendam como o estabelecimento da coesão é fundamental para a produção de textos bem articulados.

Também acreditamos que o desafio de analisar e demonstrar a rede de referências e relações no interior de um texto pode ajudá-los a ter maior consciência, na hora de escreverem os próprios textos, do papel dos vários recursos linguísticos que atuam no estabelecimento e na manutenção da coesão.

Oriente os estudantes sobre a necessidade de identificarem as palavras e expressões responsáveis pelos nexos coesivos e o tipo de relação por elas estabelecida no texto escolhido. Seria interessante também que eles já pensassem nos símbolos que poderiam usar para ilustrar melhor esse tipo de relação ou referência nos *slides* que deverão criar para a apresentação oral.

Esses procedimentos e a reunião de todos eles para a criação de uma apresentação oral permitem afirmar que essa atividade leva ao desenvolvimento do Pensamento computacional. O próprio estabelecimento de uma rede de referências e de relações já estimula nos estudantes o desenvolvimento dessa forma de pensar.

Produção oral: apresentação oral com apoio de *slides* [p. 128]

BNCC em destaque

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

Competência Específica 3: **EM13LGG301**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

Competência Específica 7: **EM13LGG701**.

EM13LP02, **EM13LP06**, **EM13LP15**, **EM13LP16**, **EM13LP17**, **EM13LP18**, **EM13LP34**, **EM13LP35**.

O objetivo dessa proposta é criar um contexto para que os estudantes aprofundem o seu estudo sobre coesão textual com base em uma atividade em que enfrentem o desafio de analisar os nexos coesivos do texto que escolheram.

Além disso, pretendemos que eles mobilizem diferentes recursos e habilidades e se sintam estimulados a adotar as melhores estratégias para ilustrar as relações coesivas para os colegas. A proposta favorece, ainda, que os estudantes criem e compartilhem com os colegas novas formas de apresentação do conteúdo estudado, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Se possível, determine o tempo máximo de duração de cada apresentação, em função do tamanho do texto escolhido pelos alunos.

Texto para análise [p. 128]

BNCC em destaque

Competência Específica 1: **EM13LGG103**.

EM13LP02, **EM13LP06**, **EM13LP08**.

1. O objetivo dessa atividade é criar um contexto para que os estudantes sejam levados a analisar as relações de sentido de um texto argumentativo. Oriente-os a começar pela leitura de cada um dos parágrafos dos quais foram suprimidas palavras ou expressões. Peça que analisem o sentido de cada uma das informações e, com base nessa análise, decidam como preencher as lacunas do texto. Uma vez concluído esse processo, eles deverão analisar de que modo os parágrafos podem ser reorganizados para garantir que a questão tratada no editorial progrida de modo adequado até chegar à conclusão (último parágrafo). Acreditamos que essa atividade possibilitará que os estudantes percebam na prática a importância da articulação das ideias do texto.

Reproduzimos, a seguir, o texto original completo, com os parágrafos na sequência correta, para servir como parâmetro de comparação dos preenchimentos e das ordenações produzidas pela turma.

Iconoclastia moderna

É possível lidar com as estátuas indesejadas recorrendo aos ritos democráticos

O visitante que vai a um museu com bom acervo de estátuas da Antiguidade clássica, como o Louvre ou o Museu Britânico, dificilmente deixa de perceber o grande número de peças desfiguradas — a ausência do nariz pode ser o sinal mais notável, mas não o único.

Parte desse efeito grotesco se deve à passagem do tempo, **mas** a maioria das desfigurações se deu de forma proposital no passado. Cristãos, imbuídos da certeza de servir ao único Deus verdadeiro, promoveram campanha sistemática de destruição do passado clássico, pilhando templos, vandalizando estátuas e queimando livros.

Estima-se que apenas 10% da literatura clássica tenha sobrevivido. A devastação foi particularmente intensa entre autores latinos. Só 1% do que foi escrito por romanos não cristãos acabou preservado.

A maioria dos participantes dos ataques antipagãos julgava promover a mais justa das causas. **Não obstante**, o efeito mais duradouro de suas ações foi uma irreparável destruição de patrimônio arqueológico e cultural, sem mencionar as vítimas de torturas e assassinatos nesses movimentos.

Ainda que o alcance e a escala da iconoclastia cristã sejam incomensuravelmente maiores que os da atual onda de derrubada de estátuas, o alerta do passado continua útil — lembra que bons sentimentos não asseguram decisões sábias.

MODELO

Não resta dúvida de que o racismo constitui uma chaga em diversas nações, Brasil incluído, e que já passa da hora de sermos mais proativos na adoção de medidas que possam minorá-lo. Grandes manifestações são importantes para manter a população mobilizada, **mas** destruir patrimônio público é errado, **além** de ilegal.

Defendê-lo, aliás, não implica que se deva aceitar o *statu quo*. **Se** a população acredita que algumas das figuras celebradas em estátuas são indignas da homenagem, é perfeitamente viável alterar a situação pelos ritos democráticos.

As peças podem ser removidas de seus pedestais **e** enviadas a museus **ou** parques; podem ser ressignificadas, por meio de contextualização **ou** da construção de monumentos concorrentes.

As mudanças estarão sempre sujeitas, decerto, aos humores de época e aos contextos históricos. Parece, claro, hoje, que existe um déficit de homenagens nacionais a mulheres, a negros, a indígenas. Também isso pode ser enfrentado por meio do entendimento, sem prejuízo dos protestos legítimos.

Iconoclastia moderna. *Folha de S.Paulo*. 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/06/iconoclastia-moderna.shtml>. Acesso em: 9 jul. 2020.

2. A numeração a seguir indica as relações estabelecidas pelas conjunções ao longo do texto. Assim, logo após a locução conjuntiva "à medida que", por exemplo, aparece o número. Esse mesmo número irá suceder os termos e as orações que se relacionam a essa conjunção.

Verdade interior

À medida que *nos tornamos menos arrogantes* **<1>**, começamos a nos abrir para o imponderável, o abstrato, o esotérico e demais manifestações que não costumam ter firma reconhecida em cartório. Eu mesma, outrora tão cabeça dura, me percebo mais tolerante com o que não enxergo. Não passei a acreditar em duendes, **mas** *confio em anjos urbanos* **<2>** **e** *respeito astrologia*, *I Ching*, *positivismo* **<3>**. Cada um se apega àquilo que possa ajudá-lo a melhorar como pessoa **e** *a ter uma vida mais plena* **<4>**. […]

No momento, meu foco está na força da nossa verdade interior, no quanto a gente pode extrair efeitos visíveis daquilo que ainda nos é invisível. Muitos consideram isso uma balela, **e** *estão no seu direito* **<5>**, **mas** *não custa refletirmos sobre essa questão* **<6>**, **já que** *está se falando de algo que não faz mal a ninguém* **<7>**: acreditar na potência da própria vontade.

[…]

MEDEIROS, Martha. *Liberdade crônica*. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 183. (Fragmento).

A locução conjuntiva "**à medida que**" **<1>** indica a relação de proporção entre *nos tornarmos menos arrogantes* **<1>** e nos abrirmos para coisas da esfera do abstrato. Ou seja: quanto mais nossa arrogância diminui, mais aumenta nossa disponibilidade para aceitar o imponderável.

A conjunção ***mas*** **<2>** indica a relação de oposição entre não passar a acreditar em duendes e *confiar em anjos urbanos* **<2>**.

A conjunção ***e*** **<3>** estabelece uma relação de adição entre confiar em anjos urbanos e *respeitar astrologia, I Ching, positivismo* **<3>**. A progressão textual se dá pelo acréscimo de informações.

A conjunção ***e*** **<4>**, neste caso, estabelece uma relação de adição entre ajudar a melhorar como pessoa e *a ter uma vida mais plena* **<4>**. Novamente, o texto progride através do acréscimo de informações.

A conjunção ***e*** **<5>** indica um acréscimo de informação (*estar no seu direito* **<5>**) ao conteúdo do enunciado "Muitos consideram isso uma balela".

A conjunção ***mas*** **<6>** indica a relação de contraste entre a opinião de muitos (tratar-se de uma balela e terem o direito de pensar assim) e *não custa refletirmos sobre essa questão* **<6>**.

A locução conjuntiva "**já que**" **<7>** introduz o motivo (relação de causa) para não custar refletirmos sobre essa questão: *estar se falando de algo que não faz mal a ninguém* **<7>**.

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

BNCC em destaque

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

Competência Específica 3: **EM13LGG301**, **EM13LGG303**, **EM13LGG304**.

Competência Específica 4: **EM13LGG402**.

EM13LP01, **EM13LP02**, **EM13LP05**, **EM13LP06**, **EM13LP15**, **EM13LP45**.

Caso os estudantes tenham dificuldade em criar metáforas associadas à reeducação alimentar para desenvolver a proposta, sugerimos que algumas sejam apresentadas a eles, para que identifiquem de modo mais claro o caminho a ser seguido na definição de uma dieta econômica. Apresentamos alguns exemplos, mas lembramos que os estudantes podem optar por associar os termos utilizados por nós com outra significação metafórica.

- **Detox radical:** eliminação dos cartões de crédito, cancelamento do cheque especial.
- **Controle da gula:** quando for fazer compras (supermercado ou *shopping*, por exemplo), leve uma lista e compre somente o que estiver especificado.
- **Exercícios diários:** economize diariamente algum valor etc.

No momento de avaliar os textos escritos pelos estudantes, deve-se observar, com relação ao gênero discursivo definido e ao perfil de leitor, se as propostas foram desenvolvidas adequadamente, levando em consideração características estruturais (texto de natureza argumentativa, que caracteriza claramente a questão do consumo exagerado e seus impactos no ambiente e sugere ações para resolver o problema), grau de formalidade esperado, representação adequada dos leitores etc. Além disso, é fundamental que a reeducação alimentar (ou seja, a ideia de seleção de alimentos que fazem bem e outros que devem ser evitados, por exemplo) tenha sido adotada como campo semântico para a elaboração das metáforas utilizadas no texto.

11. A ARTE COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

p. 130

BNCC em destaque

- Este capítulo toma como competência condutora a Competência Específica 4 para analisar as formas textuais — manifestos, entrevistas, cartazes, intervenções artísticas — pelas quais diferentes artistas, coletivos e movimentos proclamam os ideais sociais, políticos e estéticos de seus trabalhos. Sendo assim, a habilidade **EM13LGG401** é aprimorada ao lon-

go do capítulo por meio da análise e reflexão de elementos linguísticos textuais presentes em manifestações artísticas.

- O capítulo inicia problematizando o papel de transformação social da Arte, utilizando para isso exemplos da Arte contemporânea brasileira. É nesse sentido que, na página **130**, é apresentado aos estudantes o trabalho de Mônica Nador e seu contexto de transformação social nas periferias do estado de São Paulo, promovendo assim o desenvolvimento da Competência Geral 3, da Competência Específica 6 e também suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**. Com base na fruição dessa referência, os estudantes são incentivados a refletir e debater sobre o papel social da Arte, por meio do questionamento ao final da página, desenvolvendo as Competências Gerais 7 e 9, a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG302** e **EM13LGG303**. Nesse debate, ao usarem conhecimentos construídos previamente em sua trajetória escolar para alimentar a discussão, os estudantes também desenvolvem a Competência Geral 1.

- A resposta para o questionamento inicial da página **130** é pessoal. Para poder conduzi-lo de modo a promover a autonomia, protagonismo e senso crítico dos estudantes, é necessário encontrar estratégias de engajar todos na leitura e no debate da imagem. Para isso, recomendamos que inicie sua abordagem incentivando todos a realizarem a leitura da imagem apresentada na página e de todos os elementos presentes na cena. Isso pode ser feito por meio da estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, anotando suas impressões, o modo como analisam o espaço representado, como enxergam a presença das intervenções artísticas nas paredes do lugar etc. Depois de fazerem isso individualmente, oriente-os a debater suas anotações em grupos pequenos para, em seguida, compartilharem seus pensamentos com a turma.
- Nesse processo, incentive os estudantes a pensar sobre o espaço retratado, apontar o que destoa da paisagem e se a intervenção artística no espaço possibilita uma humanização da arquitetura. Comente a técnica utilizada (estêncil) e o tipo de material (látex com pigmento). Ajude-os a refletir sobre o suporte escolhido. Questione-os se as cores têm a capacidade de gerar sensações positivas e se as figuras conseguem minimizar a brutalidade do tijolo cru.
- Com base nessa fruição e no debate inicial, passe para o questionamento que encerra a página, problematizando o papel social da Arte. Como nesse ponto os estudantes já estarão em um processo de compartilhamento e debate coletivo, sugerimos que realize essa etapa por meio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Nesse debate, além do trabalho de Mônica Nador, espera-se que os estudantes incluam referenciais com os quais já tenham entrado em contato durante sua vida para embasar seus argumentos. Acolha todas as contribuições, inclusive daqueles que eventualmente neguem que a Arte possua alguma função social. Para cada fala, solicite uma justificativa e exemplificação, incentivando também os colegas da turma a se posicionarem concordando ou discordando.

p. 131

BNCC em destaque

- Os debates propostos no boxe "Roda de conversa" visam fazer os estudantes partirem do referencial dado pelo trabalho de Mônica Nador e o coletivo Jamac para então refletirem sobre maneiras de atuar socialmente por meio da Arte, nos espaços pelos quais transitam cotidianamente. Ao incentivar os estudantes a debaterem temáticas de interesse público — com ética, respeito e valorização dos direitos humanos —, a atividade visa contemplar as Competências Gerais 1, 7, 9 e 10 e a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG304** e **EM13LGG305**.
- A atividade extra sugerida proporciona o desenvolvimento das Competências Gerais 3 e 4 e das Competências Específicas 3 e 6 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG304**, **EM13LGG305** e **EM13LGG603**, uma vez que os estudantes utilizam diferentes linguagens artísticas para promover, na escola, práticas artísticas em oficinas de criação, espaços fruitivos e rodas de debates temáticos.

- A resposta do questionamento apresentado no início da página é pessoal. Por meio dele, oriente os estudantes a elencar exemplos de seu cotidiano — podendo citar espaços pelos quais transitam ou nos quais já viveram —, refletindo sobre os lugares em que a Arte estava presente ou onde poderia estar como potência transformadora. Os exemplos não precisam se limitar a espaços destinados a atividades culturais, mas podem englobar aspectos variados da vivência dos estudantes.
- Após conhecer um pouco mais sobre o trabalho de Mônica Nador e do Jamac, passe para a "Roda de conversa" como um modo de incentivar os estudantes a relacionar o assunto estudado à sua realidade cotidiana. Recomendamos que faça isso por meio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. As respostas são pessoais, baseando-se na realidade dos estudantes. Busque incentivar a participação de todos, para que possam elencar espaços que poderiam ser transformados artisticamente e de que maneira.
- Se julgar necessário, promova uma atividade de visita guiada pelos espaços indicados pelos estudantes. Nesse caso, combine com a direção da escola e envie termos de autorização aos responsáveis. Nessas visitas, incentive os estudantes a elencar possíveis intervenções nesses espaços, usando as anotações que surgirem desse debate para posteriormente embasar a prática proposta na seção "Você em ação" da página **133**.

Mais atividades

- Mônica Nador, ao criar o Jamac, interferiu no cotidiano e na autoestima dos moradores do Jardim Miriam, na cidade de São Paulo. Exemplos como esses mostram que a Arte transcende questões estéticas e pode ser uma importante ferramenta de coesão social e de formação educacional. Além das atividades já propostas, uma forma de incentivar os estudantes a refletir sobre esse ponto e a pensar em formas de atuação social por meio da Arte é a organização de um evento artístico-cultural dentro do próprio espaço escolar. Para isso, recomendamos que você divida a turma em pequenos grupos para que possam debater os problemas de seu bairro e de sua escola, e como projetos de formação cultural e oficinas poderiam viabilizar uma melhoria no espaço. Em seguida, devem pensar o que cada um do grupo sabe fazer melhor (em relação a linguagens artísticas e literárias presentes em seu cotidiano, atividades corporais que praticam, tradições populares que vivenciam etc.) e debater formas de socialização desse conhecimento. Depois, devem montar um roteiro de ação com, no mínimo, três ações coordenadas pelos integrantes do grupo. As propostas precisam envolver ao menos uma destas três opções: oficinas de criação, espaços fruitivos e rodas de debates temáticos.
- Promova um momento de compartilhamento e debate das propostas entre todos da sala. Nesse momento, discutam questões logísticas como: a programação do evento; a qual público serão disponibilizadas as atividades planejadas; os recursos necessários; a possibilidade de trabalho integrado com outras turmas etc. Também será necessário combinar com a direção da escola horários e

MANUAL DO PROFESSOR

espaços para viabilizar a realização do evento. Deem início às atividades na data marcada, após os preparativos. Ao final, promova um debate com as turmas que participaram para que possam fazer suas avaliações e autoavaliações sobre a experiência.

p. 132

BNCC em destaque

- Ao relacionar o trabalho do Grupo Contrafilé com falas de seus integrantes sobre como o grupo pensa os espaços urbanos — analisando criticamente os aspectos sociais, sensíveis e políticos expressos nesse discurso — os estudantes desenvolvem a Competência Geral 1, a Competência Específica 1 e sua habilidade **EM13LGG101** e a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**.
- Ao abordar a relação entre o trabalho do Grupo Contrafilé e as comunidades nas quais ele atua, contempla-se o Tema Contemporâneo Transversal **Vida Familiar e Social**. Ao analisar a imagem apresentada na página, discorra também sobre a importância do lazer e do ócio para o bom convívio social e para a saúde mental da população, abordando também os Temas Contemporâneos Transversais **Educação em Direitos Humanos** e **Direitos da Criança e do Adolescente**.

- Inicie a abordagem desse tópico por meio da reflexão acerca do título da intervenção. Pergunte-lhes, por exemplo, quais relações estabelecem entre os verbos **pensar** e **brincar**. Caso considere necessário, explique-lhes que o verbo **brincar** e a noção de **brincadeira** não remetem exclusivamente à infância, mas também aparecem em momentos diferentes da vida adulta, como: manifestações populares, momentos de socialização entre as pessoas e práticas artísticas. Esse elemento pode ser usado como um ponto-chave para se abordar o caráter de encontro intergeracional pretendido pelo grupo com essa experiência.
- Em seguida, sugerimos que você promova uma leitura coletiva do depoimento do integrante do Grupo Contrafilé sobre espaço urbano, orientando os estudantes a fazer anotações rápidas — seguindo a estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor** — sobre o entendimento de cidade expresso pelo artista. Em seguida, com base nessas anotações, passe para o debate proposto ao final da página, como forma de relacionar os apontamentos levantados pelo texto e as ações realizadas na intervenção *Parque para brincar e pensar*.

p. 133

BNCC em destaque

- A atividade proposta na seção "Você em ação" possibilita aos estudantes desenvolver as Competências Gerais 3, 4, 7, 9 e 10 e a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305**, uma vez que eles participam de um processo colaborativo de criação e intervenção nos espaços de sua cidade, debatendo e desenvolvendo propostas de maneira ética e cidadã. A Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP27** também é contemplada, na medida em que os estudantes se engajam na denúncia e solução de problemas que afetam a coletividade.
- Ao utilizar ferramentas digitais para divulgar seu projeto, engajando mais pessoas para contribuir e participar, também desenvolvem a Competência Geral 5, a Competência Específica 7 e sua habilidade **EM13LGG701**. Além disso, durante o processo de pesquisa de espaços degradados e ações coletivas para transformá-los, o desenvolvimento da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP30** também é viabilizado.

- Conduza a atividade proposta na seção "Você em ação" em uma abordagem integrada com os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial Geografia (promovendo, assim, uma reflexão sobre o espaço urbano) e Sociologia (buscando avaliar os efeitos sociais desse mesmo espaço), e Ciências da Natureza, em especial Biologia (analisando, assim, os possíveis impactos ambientais dos problemas constatados no local escolhido). Se possível, contate os professores desses componentes e avalie a possibilidade de eles também abordarem as etapas e os debates dessa atividade em suas aulas ou de planejarem aulas integradas.
- Retome com os estudantes os espaços e atividades elencados nas atividades das páginas anteriores. Por meio da estratégia *Brainstorming*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, promova um debate com a turma para escolher o local que receberá a intervenção e quais ações serão realizadas. Nesse processo, para cada sugestão, é importante fazer um levantamento dos materiais e autorizações necessários, tempo e mão de obra demandada e possíveis dificuldades, antes de definir o que será feito.
- Finalizado o planejamento, será necessário dividir as tarefas entre todos os estudantes. É necessário salientar que, além da etapa de investigação crítica dos problemas encontrados no espaço escolhido, essa proposta demanda também o engajamento da comunidade para a realização da ação envolvida. É o que foi definido pelo conceito de *eventwork*, que visa à integração e ao fortalecimento das relações entre as pessoas dentro do processo de criação. Desse modo, mesmo que um grupo principal planeje e conduza a ação, o *eventwork* configura-se como um modelo de Arte participativa, promovendo a consciência crítica de todos os envolvidos.
- Com esses pontos esclarecidos, oriente os estudantes a divulgar a ação para a comunidade escolar — valendo-se para isso tanto de sua rede de amigos quanto de redes sociais, ou demais veículos sugeridos pelos estudantes — para encontrar pessoas dispostas a participar da ação. Os dias e horários devem estar bem definidos, e os debates entre os participantes precisam ser constantes no decorrer de todo o trabalho, de modo a promover o senso crítico de todos com relação à avaliação das conquistas realizadas.
- Após o início das tarefas, incentive os estudantes a documentar o processo por meio de fotografias, vídeos, anotações, coleta de depoimentos dos participantes etc. para que posteriormente possam utilizar esse material em suas avaliações.
- No encerramento das atividades, promova um debate em sala para que os estudantes possam avaliar sua participação na atividade, refletindo sobre os pontos positivos e negativos e sobre o que pode ser melhorado em atividades futuras.

Mais atividades

- Se for possível em seu cronograma e planejamento, após algumas semanas ou meses da realização da atividade proposta pela seção "Você em ação", promova uma nova visita guiada ao local onde trabalharam. Faça isso com o objetivo de incentivar os estudantes a perceber como o trabalho deles impactou na vida das pessoas e contribuiu para a comunidade. Se possível, nesse processo, incentive-os a entrevistar pessoas da comunidade e coletar seus depoimentos sobre a relação dessas pessoas com a intervenção realizada.
- Assim como qualquer atividade de visita guiada, verifique as autorizações necessárias e combine com a direção da es-

PROVA

cola. Ao retornar à sala, oriente-os a retomar suas anotações de antes e durante o processo de criação, para discutir sobre as mudanças no espaço trabalhado.

Montando seu acervo

- Para saber mais sobre o conceito de *eventwork* – contextualizando-o ao trabalho do Jamac —, confira o artigo a seguir.

  ALBULQUERQUE, Fellipe Eloy Teixeira. Residência artística no JAMAC e reflexões sobre autoria. *Cidades*, n. 36. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cidades/652#tocto1n5>. Acesso em: 5 ago. 2020.

p. 134

BNCC em destaque

- Ao discorrer sobre as mensagens textuais das intervenções do Poro, percebendo o uso político e social da língua nos textos criados pelos artistas, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 3, a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**.

- Para abordar a reflexão trazida pelo Poro sobre os espaços urbanos, sugerimos um debate a respeito do tema cidade. Explique aos estudantes o conceito de **lugar**, para, então, debater os aspectos identitários e relações de poder que se manifestam nos diferentes lugares de sua cidade. Com base nisso, prossiga para a explanação sobre os ideais artísticos do Poro, que busca fazer intervenções que proporcionem novas percepções e sensibilidades dos transeuntes em relação ao espaço urbano.
- Além disso, para dialogar com a imagem da página, recomendamos que você promova uma leitura do manifesto do Poro, no qual o coletivo aborda a negatividade da publicidade no espaço urbano. Você pode ter acesso ao manifesto e disponibilizá-lo aos estudantes por meio do *site* a seguir.

  CAMPBELL, Brígida; TERÇA-NADA, Marcelo (org.). *Manifesto*: por uma cidade lúdica e coletiva. Por uma arte pública, crítica e poética. Disponível em <https://poro.redezero.org/publicacoes/manifesto/>. Acesso em: 6 ago. 2020.
- Caso opte por mostrar apenas trechos e não a íntegra do manifesto, sugerimos os tópicos *"O* simbólico na cidade", "Em defesa do ócio. Por uma cidade lenta", "Contra os *shoppings*", "Contra a publicidade" e "Por uma arte de conexão".
- Ao ler o manifesto com a turma, comente que os discursos refletem formas de pensar e que, em Arte, os manifestos são formas de expressão pela língua escrita, que servem à sistematização de ações. No caso desse manifesto específico do Grupo Poro, saliente que esse texto expõe uma leitura política sobre o espaço. Para que os estudantes compreendam melhor esses conceitos, oriente-os a debater os seguintes questionamentos (que podem ser escritos na lousa):
  1. Como a cidade é apresentada no manifesto do Poro? Reflitam sobre a coerência da proposta e sua aplicabilidade.
  2. Relacionem os trechos lidos do manifesto ao conceito de intervenção artística e à ação exposta na imagem apresentada na página **134**.
- Recomendamos que esses debates sejam feitos segundo a estratégia *Think-Pair-Share,* descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. O objetivo é levar os estudantes a relacionar os ideais em torno do espaço urbano defendido pelo Poro e suas intervenções artísticas. Caso seja necessário aprofundar o debate, além do manifesto, apresente aos estudantes outras intervenções da série *Faixas anti-sinalização*.

  Faixas anti-sinalização. Disponível em: <https://poro.redezero.org/intervencao/faixas-de-anti-sinalizacao/>. Acesso em: 6 ago. 2020.
- Finalize com um debate em que todos os grupos possam compartilhar e debater aquilo que conversaram e anotaram em relação à poética do Poro. Durante esse debate, incentive-os a refletir se os aspectos apontados pelo coletivo podem ser sentidos no cotidiano das cidades em que vivem. Ressalte também o sentido social e político da língua nos trabalhos abordados.

p. 135 e 136

BNCC em destaque

- Ao relacionar as intervenções artísticas da Frente 3 de Fevereiro com seu manifesto, debatendo-o por meio das questões do boxe "Roda de conversa" da página **136**, os estudantes desenvolvem as Competências Gerais 1 e 4, a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**.
- A atividade extra proposta contempla a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG402**, na medida em que os estudantes devem criar cartazes para intervir no espaço escolar, empregando a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa e aos interlocutores. Ao engajar os estudantes na reflexão de questões sociais e de como resolvê-las visando à cultura da paz — exercitando, assim, a ética, a empatia, e valorizando os direitos humanos —, os estudantes desenvolvem também as Competências Gerais 8, 9 e 10 e a Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP27**.

- Ao abordar o questionamento da página **135**, verifique se todos os estudantes identificam que se trata de uma partida de futebol em um estádio. Procure incentivá-los a debater sobre a presença da bandeira, que não faz menção a nenhum time, mas apresenta um questionamento. Incentive-os a analisar criticamente a frase e o que a mensagem propõe.

Montando seu acervo

- O termo **necropolítica**, mencionado na página **135**, foi cunhado por Achille Mbembe, filósofo, teórico político, historiador e professor universitário camaronês. Refere-se a um conjunto de práticas discriminatórias realizadas de maneira institucional, de modo a gerenciar e causar o sofrimento e a morte de uma parte específica da população. A violência policial em áreas periféricas é um exemplo constantemente associado à ideia de necropolítica no Brasil. Por isso, na contemporaneidade, o termo tem sido muito debatido por grupos e movimentos sociais no combate ao racismo estrutural. Para saber mais sobre o assunto, consulte o livro a seguir.

  MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

- Ao passar para a leitura do manifesto do coletivo e sua problematização por meio das questões do boxe "Roda de conversa" na página **136**, recomendamos a estratégia *Quick Writing*, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**, orientando os estudantes a responder individualmente as questões por escrito, para depois debater com a turma. Confira, a seguir, as respostas.

1. Espera-se que os estudantes percebam que o manifesto expõe o caso do assassinato de Flávio Ferreira Sant'Ana para denunciar formas de racismo enraizadas no próprio funcionamento das instituições do Estado brasileiro, em especial a polícia. Para isso, o texto também apresenta dados quantitativos com relação às abordagens policiais daquele ano e também uma análise historiográfica com base na etimologia da palavra **negro** dada nos dicionários. No momento de compartilhar e discutir as respostas, chame atenção para o fato de que os dados apontados pelo coletivo não tratam apenas de

EM ABERTO

ações individuais, mas também de operações institucionais e sistêmicas, e por isso se configuram como racismo estrutural.

2. Espera-se que os estudantes notem que, ao final do texto, o coletivo chama atenção para os princípios fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, e como eles entram em choque com o racismo estrutural manifestado pelas instituições denunciadas.

- Após a leitura e o debate do manifesto do coletivo, se possível, proponha à turma uma pesquisa em que devem analisar mais intervenções do grupo, verificar quais tipos de mensagens são produzidos, quais são os suportes utilizados e os espaços em que atuam. Referenciais em torno das ações do coletivo podem ser encontrados em seu *site* oficial.

  Frente 3 de Fevereiro. Disponível em: <https://www.frente3defevereiro.com.br/>. Acesso em: 6 ago. 2020.

Mais atividades

- Com base nos exemplos apresentados de intervenções artísticas do Poro e da Frente 3 de Fevereiro, sugerimos que proponha uma atividade de intervenção no espaço escolar por meio de cartazes e mensagens textuais. Para isso, reúna os estudantes em pequenos grupos para debater as problemáticas que encontram em seu cotidiano em sociedade e como gostariam de intervir para mudar. Uma possibilidade é direcionar o debate para temas relacionados à cultura da paz, incentivando os estudantes a identificar os problemas que impedem seu pleno estabelecimento em sua escola — como *bullying*, racismo, homofobia etc. — e como solucioná-los.
- Com o tema definido, oriente os estudantes a escolher espaços na escola onde os cartazes serão fixados. Para isso, oriente-os a escolher espaços em que haja grande circulação de pessoas, como pátio, quadra e biblioteca.
- Em seguida, oriente os estudantes a elaborar frases e textos curtos para os cartazes. Tomando como referência as intervenções do Poro e da Frente 3 de Fevereiro, esse material textual deve ser sintético, de modo que sua mensagem possa ser facilmente assimilada pelos transeuntes.
- Eles devem considerar o público-alvo — a comunidade escolar — para empregar a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa e aos interlocutores. Por exemplo, como grande parte dos interlocutores são jovens com faixa etária próxima à dos estudantes, podem usar uma linguagem mais informal e gírias.
- Finalizada a primeira versão do texto, incentive os estudantes a trocar seus trabalhos com os colegas para que possam debatê-los e aprimorá-los. Com os textos prontos, é hora de passá-los para os cartazes, que podem ser feitos em folhas de cartolina, por exemplo. Oriente-os a atentar à tipografia empregada e à disposição espacial das letras. Se for do interesse dos estudantes, eles também podem inserir imagens que dialoguem com a mensagem, por meio de desenho, colagem ou outra técnica de sua preferência.
- Após a colagem dos cartazes nos espaços selecionados, incentive os estudantes a conversar com os colegas de outras turmas para que possam avaliar como sua produção está sendo assimilada pela comunidade escolar. Ao final, promova um debate com a turma para que possam avaliar as conquistas realizadas nessa atividade.

p. 137

BNCC em destaque

- Ao abordar a importância histórica dos manifestos enquanto documentos textuais que foram essenciais para a consolidação de movimentos artísticos, evidenciando a relação desses textos com o contexto em que foram escritos e reconhecendo a língua como forma de expressão identitária, o conteúdo dessa página contempla a Competência Geral 1 e a Competência Específica 4.
- A atividade extra sugerida permite aos estudantes ter contato direto com esses documentos, utilizando sua curiosidade intelectual para estudá-los e debatê-los, desenvolvendo, assim, as Competências Gerais 2 e 3 e a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**, além da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP01**. Além disso, a pesquisa, a análise documental e a organização de seminários expositivos, nos quais devem empregar o estilo e a variedade de linguagem adequados, permitem o desenvolvimento da Competência Geral 4, das Competências Específicas 3 e 4 e suas habilidades **EM13LGG301** e **EM13LGG402** e das Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP12**, **EM13LP16** e **EM13LP30**.

- Para engajar os estudantes na construção de seu próprio conhecimento de maneira protagonista, e também para que esse momento de contextualização histórica possa ser realizado segundo o ritmo e as particularidades de cada estudante, sugerimos que conduza o conteúdo dessa página por meio da estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**.
- Como referencial para sua pesquisa, os estudantes podem utilizar as informações disponibilizadas no próprio livro. Além disso, os manifestos abordados são de domínio público e podem ser facilmente encontrados *on-line*. Pesquise e disponibilize a eles trechos desses manifestos para que possam aprofundar sua pesquisa. Isso pode ser feito pelo compartilhamento de *links* ou, caso verifique que os estudantes possuem dificuldades com o acesso à internet, por meio da impressão dos trechos selecionados.
- Chegada a aula em que os estudantes vão compartilhar o que estudaram e esclarecer suas dúvidas, recomendamos que os organize em roda, para que se sintam mais confortáveis para conversar sobre o assunto abordado. Nesse processo, anote todas as contribuições na lousa, buscando tirar dúvidas e corrigir possíveis informações equivocadas.
- Nesse debate, esclareça a importância de analisar os contextos históricos desses movimentos para entender os ideais expressos em seus manifestos. Por exemplo, chame a atenção para o fato de que o *Manifesto Futurista* — escrito em meio às renovações tecnológicas que ocorriam no início do século XX — apresenta uma visão otimista da ideia de velocidade, que é bem diferente do contraponto ao ritmo das cidades proposto pelo Manifesto do Poro, cujo *link* foi apresentado nas orientações referentes à página **134**, escrito quase um século depois, por artistas que já vivem em um cotidiano tomado pela velocidade das novas tecnologias.
- Explique também alguns dos termos e conceitos históricos relacionados ao tema e que possam aparecer na discussão. Por exemplo, em uma abordagem integrada com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial com o componente de História, explique o que foram o fascismo e o nazismo, aderidos por muitos artistas futuristas. Ambos os termos se referem a ideologias autoritárias que nasceram na Itália e na Alemanha, respectivamente. Uma característica em comum de ambas as ideologias é a exaltação do uso da força, associando o progresso econômico e social ao expansionismo bélico e colonialista. Esses temas levaram muitos artistas futuristas a aderir aos ideais nazifascistas. Contudo, ambas as ideologias mantinham uma relação tensa com a Arte moderna. Muitos artistas de vanguarda foram perseguidos em ambos os países. Um dos episódios mais lembrados referente a isso foi a Exposição "Arte degenerada" realizada na Alemanha, em 1937, em um esforço de propaganda para atacar e desmoralizar os movimentos de vanguarda.

EM MORTEIRA

Mais atividades

- Outra possibilidade de aprofundar o assunto é por meio de uma prática de pesquisa de Análise Documental. Para isso, divida a turma em grupos, de modo que cada um fique responsável por pesquisar sobre o contexto histórico de cada um dos manifestos estudados, lê-los e analisá-los. Caso a turma seja numerosa, proponha mais alguns manifestos para serem estudados, como: o *Manifesto Dadaísta* (1916), do alemão Hugo Ball; o *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924), do escritor paulista Oswald de Andrade; o *Manifesto das Sete Artes* (1923), do crítico italiano Ricciotto Canudo; o *Manifesto Neoconcreto* (1959), do poeta maranhense Ferreira Gullar etc.
- Ao ler esses manifestos, os grupos devem elaborar seminários expositivos visando analisar os seguintes aspectos:
  - o contexto de produção de cada manifesto;
  - os autores, suas origens e formação;
  - o alinhamento político desses autores;
  - os veículos de publicação de cada manifesto;
  - para qual público se direcionavam;
  - como tudo isso se traduziu em Arte.
- No dia das apresentações, estipule um tempo máximo para cada exposição, de modo a permitir a todos que se pronunciem. Esse tempo deve se basear na quantidade de grupos presentes e prever tanto um momento de exposição quanto um de debate com os colegas. Se necessário, realize a atividade em duas aulas. Oriente os estudantes a empregar a linguagem adequada à situação comunicativa, ou seja, uma apresentação de trabalho oral. Para isso, explique-lhes que devem evitar o uso de expressões como **né**, **tipo**, **daí** e gírias.
- Estabeleça alguns critérios para avaliação e explique-os aos estudantes. Eles podem ser referentes ao engajamento dos integrantes do grupo na atividade, à abordagem do tema selecionado, à clareza da exposição e adequação da linguagem, entre outros.
- Finalize retomando a importância dos manifestos para a formação de movimentos artísticos, e também a importância de se estudar o contexto histórico de diferentes manifestações artísticas para compreender suas intencionalidades culturais, sensíveis e sociais.

p. 138

BNCC em destaque

- Ao abordar formas de ativismo social por meio da Arte e sua relação com movimentos sociais que lutam para a desconstrução de opressões, o conteúdo dessa página tem como objetivo contemplar o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.
- Ao ler a mensagem de uma das intervenções da Frente 3 de Fevereiro e relacionar o assunto abordado por meio do debate proposto pela "Roda de conversa", avaliando os possíveis usos da língua para atuar em seu cotidiano, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**. Além disso, eles também desenvolvem a percepção do papel da língua para a defesa de causas sociais, a qual pode se configurar como a expressão da identidade pessoal e coletiva de um grupo, seja em manifestos, palavras de ordem ou intervenções artísticas. Ao refletir sobre temáticas sociais de interesse público – com ética, respeito e valorização dos direitos humanos – pensando em possibilidades de ação por meio da Arte, os estudantes também desenvolvem as Competências Gerais 9 e 10 e a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG304** e **EM13LGG305**.

- Confira a seguir as respostas referentes ao boxe "Roda de conversa".

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre as discussões que permeiam seu cotidiano como um todo. O que os afeta? Onde esses problemas se tornam mais claros? Quais são suas possíveis soluções? Incentive-os a formular diferentes respostas para essas perguntas.

2. Resposta pessoal. Caso considere pertinente, incentive-os a retomar os textos compostos nas atividades anteriores, de modo a reavaliá-los de acordo com as novas discussões. Nesse processo, podem tanto buscar aprimorá-los, quanto criar novos. Incentive-os a trocar suas produções com os colegas a fim de debatê-las e pensarem juntos em como gerar as melhores mensagens para expressar os assuntos que querem discutir.

Montando seu acervo

- Para se aprofundar no conceito de artivismo, sugerimos o presente artigo de Miguel Chaia:

  CHAIA, Miguel. Artivismo — Política e Arte. *Coletivo RebelArte*. Disponível em: <https://coletivorebelarte.wordpress.com/2014/04/24/artivismo-politica-e-arte/>. Acesso em: 7 ago. 2020.

p. 139

BNCC em destaque

- Ao exercitar sua curiosidade intelectual por meio da prática de pesquisa proposta pela seção "Você em ação", engajando-se em um processo de iniciação científica no espaço escolar, os estudantes desenvolvem a Competência Geral 2 e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP30** e **EM13LP32**.
- O uso de tecnologias digitais para auxiliar tanto na pesquisa quanto na produção do catálogo contempla a Competência Geral 5, a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701**, **EM13LGG703** e **EM13LGG704**.
- A produção de um texto dissertativo com base em pesquisas e fichamentos, seguindo as etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita e adequando a linguagem à situação comunicativa contempla as Competências Gerais 1, 4 e 7, a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG402** e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP15**, **EM13LP29** e **EM13LP34**.

- Como primeiro passo dessa pesquisa, oriente os estudantes a criar um catálogo no qual todos possam conferir e compartilhar os materiais bibliográficos pesquisados. Isso pode ser feito com o uso de tecnologias digitais — criando uma planilha compartilhada em sistemas de armazenamento em nuvem — ou, caso os estudantes não tenham acesso às tecnologias necessárias, como computador ou *smartphone* e internet, podem criar uma planilha física, disponível para consulta e/ou alteração de todos da turma. Sugerimos que, durante a construção dessa planilha, sejam organizados dados como: autor, título do texto, ano de publicação, área, gênero discursivo, resumo e onde está disponível. Se considerar necessário, outros dados e formas de organização podem ser sugeridos e desenvolvidos.
- O presente catálogo deve ser continuamente alimentado durante toda a pesquisa dos estudantes, de modo que possam compartilhar e trocar entre si os referenciais encontrados. Dependendo do cronograma planejado para o ano letivo, ele pode ser inclusive alimentado trimestralmente, por exemplo, de modo a incluir referenciais de assuntos trabalhados posteriormente. Recomendamos que os primeiros artigos sejam indicados por você, após realizar um mapeamento e levantamento prévio em seu planejamento, e os próximos partam dos próprios estudantes em suas pesquisas. As fontes podem ser pesquisadas *on-line* ou por meio dos materiais presentes na biblioteca na escola e, a cada fonte encontrada, oriente-os a incluir no catálogo para que esteja disponível aos colegas.

- Antes de iniciar a produção do texto, oriente os estudantes a fazer fichamentos dos textos que encontrarem. Eles devem organizá-los de modo a terem em mãos as principais ideias e argumentos de cada fonte, podendo avaliar os diferentes pontos de vista que encontrarem.
- Em seguida, oriente os estudantes a produzir o texto dissertativo. Para isso, se possível, planeje uma aula integrada com o professor de Língua Portuguesa, para que ele retome e explique as principais características do gênero e auxilie-os em eventuais dúvidas. Enfatize a importância da adequação da linguagem à situação comunicativa, que, nesse caso, deve ser mais formal, seguindo as regras da gramática normativa. Oriente-os a primeiro planejar o texto com base nas pesquisas e fichamentos, organizando os argumentos e dados pesquisados e debatidos. Em seguida, devem escrever a primeira versão do texto. Se considerar pertinente, eles podem produzir um resumo para explicar ao leitor o tema do texto que vão ler. Ao final, eles devem indicar todas as fontes consultadas.
- Em seguida, os estudantes devem trocar seus textos com os colegas para que um possa avaliar o texto do outro e contribuir com sugestões de melhoria. Oriente-os a reler e revisar o próprio texto também e, então, produzir a versão final fazendo os ajustes necessários.
- Finalizados os textos, os estudantes devem escolher, por meio de votação, como querem compartilhá-los. Eles podem organizar um catálogo e deixá-lo disponível na biblioteca da escola: podem organizar seminários expositivos para apresentar às demais turmas da escola ou, ainda, produzir *vlogs* ou *podcasts* com base nos textos redigidos, entre outros.
- Como critério de avaliação, sugerimos que você não se limite a considerar a adequação dos grupos ao tema abordado, e/ou a clareza do texto, mas também atente ao engajamento dos estudantes na alimentação do catálogo e sua participação durante todo o processo de pesquisa. Desse modo, mais do que o produto final construído pelos estudantes, privilegie o empenho e o crescimento deles durante todo o processo.
- Ao final, proponha um debate para que eles possam refletir sobre como foi a experiência e fazer suas autoavaliações, e sobre como você avaliou o crescimento da turma durante o trabalho.

p. 140

BNCC em destaque

- Apresentar aos estudantes o trabalho das Guerrilla Girls, as artistas que elas reverenciam e os debates sociais que elas empregam contempla o Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade Cultural**, a Competência Geral 3 e a Competência Específica 6 e suas habilidades **EM13LGG602** e **EM13LGG604**.
- Ao analisar um exemplo de obra desse coletivo, que emprega recursos multimodais, percebendo a construção de discursos por meio da relação de texto verbal e não verbal, os estudantes desenvolvem a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**.

- Explique-lhes que o trabalho apresentado nessa página é uma releitura em português de um cartaz do coletivo feito originalmente em inglês. A versão original foi feita em 1989 e trazia uma mensagem referente ao Museu Metropolitano de Nova York (MET), Estados Unidos, e que pode ser traduzida como: "As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu Metropolitano? Menos de 5% dos artistas da seção de Arte moderna são mulheres, mas 85% dos nus são femininos". Essa foi uma das obras mais famosas do coletivo e, desde aquela época, o coletivo tem feito atualizações desse cartaz como forma de avaliar continuamente o espaço dado ao trabalho de mulheres em diversos museus do mundo. No caso da imagem apresentada na página, trata-se da primeira vez que esse cartaz foi feito em português, sendo destinado à exposição que o coletivo realizou no Masp, em 2017.
- Ao abordar a obra, também chame atenção para o fato de que as artistas fizeram uma pesquisa para levantar dados quantitativos com relação ao museu abordado e então os apresentaram na forma de cartaz. Por meio desse exemplo, aborde como práticas de pesquisa podem ser uma importante ferramenta para processos de criação artística, chamando atenção para temas pertinentes à sociedade.
- Aborde o autorretrato de Paula Modersohn-Becker. Essa artista foi uma pioneira em realizar autorretratos nus, sendo uma das primeiras da Arte moderna a apresentar o corpo feminino aos olhos da própria mulher, que tem e vive esse corpo. Ela também fez parte de uma fase inicial do Expressionismo alemão, que, diferentemente das fases posteriores, buscava temas voltados para um encontro entre o ser humano e a natureza. Além do autorretrato apresentado na página, sugerimos que você indique as obras *Mãe e filho* (1903), *Autorretrato no sexto ano de casamento* (1906) e *Autorretrato* (1906). Por meio dessas obras, promova um debate com os estudantes sobre a importância da valorização e escuta das perspectivas das próprias mulheres com relação a assuntos referentes ao feminino.
- Além das artistas estrangeiras citadas na página e referenciadas pelas Guerrilla Girls, apresente o trabalho de artistas brasileiras, para valorizar a produção artística feminina de nosso país. Entre os possíveis exemplos estão nomes como: Georgina Albuquerque (1885-1962), primeira professora da Escola Nacional de Belas-Artes e caracterizada por obras de influências impressionistas, valorizando o trabalho com a luz; Anita Malfatti (1889-1964), uma das primeiras artistas a introduzir influências de vanguarda na Arte brasileira; Tarsila do Amaral (1889-1973), um dos principais nomes do Modernismo no país; Teresinha Soares (1927-), artista plástica conhecida por suas obras de tom erótico e contestatório; Carolina Maria de Jesus (1914-1977), escritora que aborda problemas trazidos pela desigualdade social; e Conceição Evaristo (1946-), escritora que aborda questões relativas à valorização da cultura e ancestralidade afro-brasileira.

p. 141

BNCC em destaque

- A fruição do trabalho de Lenora de Barros e a análise dos efeitos de sentido causados pelas suas escolhas de palavras e imagens permitem o desenvolvimento da Habilidade Específica de Língua Portuguesa **EM13LP06**.
- Na atividade proposta pela seção "Você em ação", os estudantes devem criar uma releitura de uma obra de uma artista visual, além de redigir textos poéticos ou palavras de ordem que possam dialogar com a imagem. Assim, ao usar a Arte como forma de autoconhecimento, exercício de empatia, promoção da diversidade e dos direitos humanos, agindo com autonomia, eles desenvolvem as Competências Gerais 1, 3, 4 e 9, as Competências Específicas 3, 4 e 6 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG401**, **EM13LGG402** e **EM13LGG603**. As Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP20** e **EM13LP30** também são contempladas na medida em que os estudantes compartilham seus gostos e pesquisam mais informações sobre as artistas visuais que conhecem.

- Ao abordar o trabalho de Lenora de Barros e sua relação com a Poesia concreta, selecione obras desse movimento para apresentar aos estudantes. Assim, poderão analisar as características desse movimento e como ele está presente no trabalho dessa artista. Outra possível referência para refletir com eles é a obra *Pulsar*, de Augusto de Campos. A obra recebeu uma

adaptação musical de Caetano Veloso, que utilizou os símbolos visuais que se misturam às letras do poema como uma espécie de partitura musical para organizar os sons percussivos, de sopro e cordas que acompanham a melodia.

- Com base nessa referência, se considerar pertinente, além da Poesia concreta, apresente também elementos da Música concreta aos estudantes. Enquanto a Poesia concreta foi um movimento nascido no Brasil no final da década de 1950 — buscando abolir os versos e a métrica da Poesia, para explorar diretamente os aspectos visuais e sonoro-musicais das palavras —, a Música concreta nasceu no fim da década anterior, na França, com o intuito de trabalhar com os elementos concretos do som. Em vez de primeiro elaborar uma composição mentalmente com base em notas musicais para só depois executá-la em uma orquestra, os músicos concretistas se propunham a trabalhar diretamente com sons pré-gravados e explorar suas propriedades sonoras por meio da edição e de equipamentos previamente construídos. Passam, assim, a incluir o ruído como objeto sonoro e musical em suas composições, não se limitando às notas de instrumentos específicos. Alguns exemplos que podem ser pesquisados e mostrados aos estudantes são: Pierre Schaeffer (1910-1995), Pierre Boulez (1925-2016), Edgard Varèse (1883-1965) e Karlheinz Stockhausen (1928-2007).
- Ao iniciar o trabalho com a seção "Você em ação", incentive os estudantes a fazer um levantamento inicial de mulheres artistas que conhecem e a escrever o nome delas na lousa. Nesse levantamento, incentive-os também a citar artistas conhecidas de sua cidade e região. Caso perceba que eles têm dificuldades em responder, promova um momento de pesquisa, recorrendo à biblioteca e ao laboratório de informática da escola, além de indicações que você e os demais professores possam fornecer para incentivá-los a conhecer e valorizar o trabalho das artistas locais.
- Após esse mapeamento de possíveis artistas a ser abordadas, oriente-os a escolher a artista que será tema do trabalho individual. Eles devem realizar novas pesquisas para descobrir mais informações sobre o trabalho dessa artista e entrar em contato com várias de suas obras. Se considerar pertinente, oriente os estudantes a incluir as novas fontes que encontrarem no catálogo criado na atividade da seção "Você em ação" da página **139**.
- Os estudantes devem escolher uma ou mais obras específicas da artista em questão, para fazer uma releitura com uma linguagem de sua preferência. Como forma de condução da atividade, deixe claro que a releitura é uma forma de reconstrução do tema, em um novo contexto, com inserção de novos significados. É importante também informar que uma releitura não se limita a uma cópia do original. Na releitura, há a interpretação, uma criação com base no referencial. Por isso, para um bom desenvolvimento da técnica de releitura é importante seguir alguns passos:
- **Descrever**: solicite aos estudantes que percebam e descrevam a obra de arte que escolheram. Instrua-os a explorar detalhadamente a obra. Cobre um pequeno relatório de tudo o que for percebido. Dedique momentos de debate sobre essas leituras feitas pelos estudantes e questione-os como os elementos apontados dialogam com o tema.
- **Analisar**: essa é a segunda etapa desse método de estudo e fornece dados de como a obra analisada foi produzida. Oriente-os sobre a técnica usada pela artista e como isso reflete nos elementos visuais apontados na etapa anterior.
- **Interpretar**: nessa etapa, os estudantes externam, em suas análises, elementos de cunho emocional e de conhecimento pregresso, interpretando os códigos visuais a partir de sua relação com o tema. É nesse momento que revelam sua relação com o tema e a obra de arte em questão.
- **Fundamentar**: consiste em uma etapa de estudo sobre a obra analisada e sua crítica. Para isso, podem ser usados materiais referentes à História da Arte ou outras fontes de crítica que tenham sido escritas ou ditas a respeito. Essa etapa visa fortalecer a interpretação do tema feita pelos estudantes.
- **Revelar**: nesse momento, oriente os estudantes a manifestar suas leituras críticas das obras escolhidas, a partir de uma expressão artística. Ao se manifestar artisticamente a partir dos aspectos que consideraram relevantes, tanto em relação ao tema quanto à disposição visual e material da obra, os estudantes recriam, construindo uma nova leitura do referencial. Como a técnica utilizada partirá dos próprios estudantes, será necessário planejar uma condução personalizada para cada um. Por isso, antes de iniciar as produções, oriente-os a planejar o que vão fazer e quais serão os materiais necessários. Nesse processo, oriente-os a encontrar maneiras de integrar textos verbais, como palavras de ordem ou textos poéticos, às obras produzidas.
- Independentemente de serem usadas várias ou apenas uma obra, perceba que é necessário cumprir as etapas anteriores de análise com os estudantes.
- Uma sugestão para a socialização dos trabalhos é organizar com os estudantes uma exposição. Para isso, serão necessários alguns cuidados, como:
  - escolher um local da escola com visibilidade e que possa receber as obras e os visitantes;
  - debater o conceito que embasa a exposição — a valorização do trabalho de mulheres artistas — e como ele será apresentado ao público em geral;
  - definir como organizar — tanto de maneira formal quanto temática — os trabalhos dos estudantes;
  - organizar os trabalhos dos estudantes no espaço escolhido conforme os temas que foram discutidos, buscando também valorizar a visibilidade e visualidade de cada trabalho em particular;
  - criar pequenos textos com informações sobre a artista referenciada e dispô-los ao lado de cada obra.
- Ao final, promova um debate com a turma para que possam refletir sobre a experiência. Se possível, ao longo das semanas seguintes, oriente-os a conversar com colegas de outras turmas para perceber como a exposição está sendo recebida pela comunidade escolar.

p. 142 e 143

BNCC em destaque

- Ao discorrer sobre como a Arte contemporânea aborda um tema de relevância social e mundial, como a preservação do meio ambiente, contemplam-se a Competência Geral e o Tema Contemporâneo Transversal **Educação Ambiental**.
- Por meio da proposta da seção "Você em ação", os estudantes vão pesquisar e ler diferentes textos para embasar uma produção artística sobre o meio ambiente, desenvolvendo assim as Competências Gerais 1, 2 e 10, a Competência Específica 3 e suas habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG304** e **EM13LGG305** e a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**, e as Habilidades Específicas de Língua Portuguesa **EM13LP27** e **EM13LP30**.

- Ao abordar o trabalho de Frans Krajcberg, faça uma integração com as áreas de Ciências da Natureza, em especial com o componente de Biologia, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente com o componente de Geografia, para abordar os danos que a intensificação do desmatamento causa na sociedade e na biodiversidade brasileira. Se possível, convide os professores dessas áreas para discorrer

EM NOME DA

sobre o mal dessas atividades humanas nos ecossistemas e quais são suas possíveis causas econômicas e sociais.

- Em seguida, passe para a apresentação do trabalho de Frans Krajcberg. Tendo vivenciado a Segunda Guerra Mundial, o trabalho desse artista é marcado por uma profunda luta contra a violência. Após se mudar para o Brasil, além de combater a violência que os seres humanos praticam contra os outros seres humanos, Krajcberg passou a lutar contra as agressões que a humanidade inflige à natureza. Isso está presente em muitas de suas falas, como na transcrição presente na página **142**.
- Leia a fala de Krajcberg apresentada na página **142** em sala para que os estudantes possam assimilar o posicionamento do artista com sua obra. Se possível, apresente à turma o vídeo, indicado no boxe "De olho na internet", para aprofundar o debate. Em seguida, passe para o questionamento no final da mesma página.
- Explique aos estudantes que Krajcberg fez extensas pesquisas nas regiões florestais do Brasil, documentando processos de desmatamento. Foi desses lugares que recolheu os materiais de suas esculturas: troncos e galhos retorcidos de árvores calcinadas e destruídas pelo desmatamento. Ele aproveita a forma original desses troncos e sobre eles elabora detalhes que ressaltam os processos de violência que a humanidade pratica contra a natureza. Se possível, selecione algumas obras desse escultor para debater com os estudantes, relacionando-as à citação e ao vídeo referenciados.
- Passe para a condução do "Você em ação". Se possível, leve os estudantes à biblioteca ou ao laboratório de informática da escola para que realizem suas pesquisas. Incentive-os a usar as fontes que encontrarem para alimentar o catálogo da turma, além de estabelecer rodas de conversa com os colegas para aprofundar seus conhecimentos.
- No momento de iniciar suas produções, novamente a técnica e a linguagem desenvolvida devem partir dos próprios estudantes. Nesse sentido, recomendamos que repita o mesmo procedimento usado anteriormente, orientando-os a formular um plano de trabalho para que você possa dar orientações mais personalizadas e direcionadas com base na proposta de cada um.
- No momento de expor as obras, novamente escolham um espaço que possa dar-lhes visibilidade e que tenha relação com o conceito que embasa a exposição. Debata com a turma constantemente sobre como organizar espacialmente os trabalhos, de modo a estabelecer relações temáticas e formais e dar visibilidade ao trabalho de todos. Ao final, conversem sobre como foi a experiência, destacando pontos positivos e negativos e refletindo sobre como podem melhorar em futuras atividades.

Montando seu acervo

- Confira a seguir uma sugestão a respeito do trabalho de Frans Krajcberg para indicar aos estudantes.

  Frans Krajcberg: Manifesto. Disponível em: <http://fkmanifesto.com/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

12. PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

p. 144

BNCC em destaque

- A competência condutora deste capítulo é a Competência Específica 4, que trata da compreensão das línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo e considerando suas variedades. Para isso, os estudantes são incentivados a pesquisar expressões próprias de determinadas práticas corporais de aventura e analisar a transcrição de um trecho de entrevista, a fim de verificar como o uso que se faz da língua está relacionado com o contexto cultural de determinado grupo — como o dos esqueitistas —, o que favorece também a abordagem da habilidade **EM13LGG401**.

- Em uma compreensão popular, uma prática corporal de aventura pode ser considerada como aquela atividade que nos coloca em ação para irmos ao encontro do inusitado. Como características estruturantes das práticas corporais de aventura, encontramos a imprevisibilidade, o inesperado, o incerto, o não planejado, entre outras. Uma característica importante que podemos atribuir às práticas corporais de aventura é que são desafiantes, por isso elas são permeadas de sensações desafiadoras que as transformam em práticas prazerosas.
- As práticas corporais de aventura existem em várias culturas ao redor do mundo e expressam diferentes formas de compreensão do corpo e da espacialidade na qual ele se insere. Nas últimas décadas, essas práticas passaram a ser integradas também aos estudos da Educação Física, por ocupar cada vez mais espaço no cotidiano da população, seja por causa de seu estabelecimento como atividade de lazer ou como modalidade esportiva propriamente dita. Faça essa contextualização inicial ao introduzir o tema com a turma. Nesse trabalho introdutório, é importante destacar aos estudantes que as práticas que serão analisadas ao longo do capítulo devem sempre ser realizadas de modo orientado e com os cuidados adequados, além de ser fundamental a questão da preocupação com o respeito ao espaço em que será praticada. A prática sem treinamento e capacitação pode causar acidentes graves nessas modalidades.
- Escreva na lousa um quadro para discutir com os estudantes algumas expressões linguísticas relacionadas à prática do *parkour*. Explique-lhes que, embora algumas expressões sejam francesas, elas costumam ser adaptadas ao contexto do país em que é praticado.

Nome do movimento (francês)	Nome do movimento (português)	Descrição
Planche	Subida	Ir a um lugar mais alto usando as mãos.
Équilibre de chat	Equilíbrio do gato	Usar o equilíbrio, com membros inferiores e superiores.
Atterissage	Pouso	Aterrissar em uma superfície.
Lâché	Soltar	Soltar-se de uma superfície.
Passe Muraille	Passa muralha	Corrida com impulsão para cima com a perna em uma superfície vertical.

Fonte: Movimentos — Le Parkour. *Arte urbana*, 14 out. 2013. Disponível em: <https://culturaearteurbana.wordpress.com/2013/10/14/movimentos-le-parkour/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SEM MODELO

Mais atividades

- Para que os estudantes possam compreender o *parkour* analisando sua gestualidade com mais detalhes, sugira que assistam a um vídeo que mostra alguns praticantes brasileiros.

  Le Parkour. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gJllA4orDGA>. Acesso em: 23 jul. 2020.

- Nesse vídeo, é possível analisar alguns movimentos e verificar algumas das reivindicações dos participantes, que pedem maior reconhecimento da modalidade. Oriente os estudantes a se reunir após assistir ao vídeo e a debater sobre o tema, comentando suas impressões; se já viram alguém praticando a modalidade, como compreendem a importância do reconhecimento e os motivos de estudarmos o tema em sala de aula etc. Busque ressaltar que esse debate sobre as práticas de aventura faz parte dos estudos relacionados à cultura corporal de movimento.

p. 145

BNCC em destaque

- A seção "Você em ação" propicia o trabalho com a Competência Específica 4 e suas habilidades **EM13LGG401** e **EM13LGG402**, visto que, na atividade proposta, os estudantes são incentivados a analisar a língua em contexto de uso, assim como eles próprios devem empregar a variedade e o estilo da língua adequados à situação comunicativa.
- A gravação de um vídeo com manobras e movimentos de uma prática corporal de aventura também contempla a Competência Específica 5 e sua habilidade **EM13LGG501**, pois os estudantes selecionam e utilizam movimentos corporais de forma consciente e intencional.
- A produção de um material audiovisual contempla a Competência Geral 5 e a Competência Específica 7 e suas habilidades **EM13LGG701** e **EM13LGG703**, uma vez que os estudantes exploram as tecnologias digitais e utilizam diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em um processo de produção coletiva.

- Inicie a seção "Você em ação" conversando com os estudantes sobre as práticas corporais de aventura citadas por eles no item **1**. Caso algum estudante mencione outra prática corporal de aventura diferente daquelas apresentadas, peça-lhe que a apresente à turma e diga se é uma prática corporal de aventura urbana ou na natureza. Incentive-os a pesquisar mais informações sobre práticas menos conhecidas por eles.
- Em seguida, divida-os em grupos de quatro a cinco integrantes e oriente cada grupo a escolher uma prática corporal de aventura. Se possível, peça aos grupos que não repitam práticas a fim de diversificar a atividade.
- Oriente os grupos a pesquisar tanto as manobras técnicas da prática corporal de aventura escolhida quanto termos e expressões linguísticas próprios dela. Caso sejam em outra língua, solicite-lhes que pesquisem a tradução ou o significado de cada um deles. Se possível, os grupos devem pesquisar, além de fotografias e vídeos na internet, informações e curiosidades sobre a prática corporal de aventura, como a história da modalidade, algumas de suas regras, instrumentos necessários, locais de prática e habilidades corporais que são mobilizadas. Caso conheçam algum praticante ou instrutor dessa prática, podem entrevistar a pessoa. Caso algum integrante do grupo seja praticante, ele pode dar seu depoimento.
- Para a gravação do vídeo, o grupo deve escolher quem vai fazer a gravação, quem vai praticar as manobras e quem vai apresentar as informações pesquisadas, como as curiosidades a respeito dos termos e das expressões linguísticas próprios da prática corporal de aventura. Outra opção é todos se dividirem nessas tarefas e cada um fazer um pouco de cada. Para a gravação das explicações nos vídeos, oriente os estudantes em relação à variedade e ao estilo da língua que devem usar. Considerando seus interlocutores, que são os colegas de turma, podem empregar uma linguagem mais informal e descontraída, por exemplo.
- Finalizada a gravação, devem editar o vídeo, verificando, por exemplo, se a imagem está boa e o áudio, compreensível. Explique-lhes que podem regravar partes do vídeo, se necessário.
- No momento em que a turma for assistir aos vídeos produzidos, incentive o debate e a troca de ideias em relação às produções dos colegas e também as expressões linguísticas utilizadas em cada prática corporal de aventura.
- Caso não seja possível a gravação de um vídeo, faça a adaptação da atividade e peça aos estudantes que façam uma apresentação ao vivo para a turma das manobras, seguida das explicações sobre as expressões e seus significados, além das demais informações pesquisadas a respeito da prática corporal de aventura escolhida.
- Essa atividade pode ser utilizada como forma de avaliação. Para isso, é importante o acompanhamento de todo o processo. Oriente os estudantes a explicitar como estão distribuindo as tarefas, qual será o roteiro das falas, a duração do vídeo e como tem sido o trabalho de pesquisa. Desse modo, é possível analisar o papel de cada integrante do grupo e fornecer orientação mais particularizada para cada um. Esse processo favorece uma avaliação processual, que não se limita apenas ao dia da apresentação dos trabalhos. Além disso, permite ao professor fornecer diagnósticos personalizados para os estudantes que se encontram com diferentes dificuldades ao longo do processo.

p. 146

BNCC em destaque

- O tópico trabalhado nessa página e as questões do boxe "Roda de conversa" permitem desenvolver a Competência Específica 4 e sua habilidade **EM13LGG401**, uma vez que os estudantes devem analisar criticamente o trecho da entrevista de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

- É fundamental que os estudantes analisem o trecho da entrevista de modo a identificar aspectos do discurso que remetam às **culturas juvenis** e também à prática do *skate*. Peça a um estudante voluntário que faça a leitura em voz alta do trecho apresentado e depois vá escrevendo na lousa algumas expressões utilizadas. Discuta com a turma também se alguns deles costumam utilizar essas expressões em seu cotidiano, como as gírias "tá ligado" e "salve", por exemplo. Espera-se que com essa discussão os estudantes possam perceber as relações entre determinadas práticas de aventura e os usos que se faz da língua, compreendendo o universo cultural no qual essa prática se insere.

p. 147

BNCC em destaque

- O tópico trabalhado nessa página estabelece relação com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação Ambiental**, uma vez que trata da relação entre a prática corporal de aventura e a consciência ambiental.
- A leitura e interpretação do cartum levam os estudantes a desenvolver as Competências Gerais 7 e 10, na medida em

CÓPIA

que devem debater e argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis a respeito da preservação do meio ambiente, demonstrando um posicionamento sustentável.

- Ao iniciar o trabalho com esse tópico, comente com os estudantes que há uma relação que pode ser estabelecida entre o desenvolvimento humano (o processo de humanização e hominização) e as atividades de aventura. Explique-lhes que o espírito aventureiro do ser humano já foi motivo de desenvolvimento sociocultural, pois, ao buscar "novos mundos", a aventura se constituía como ingrediente básico. Devido a isso, muitas de nossas habilidades físico-motoras passaram a ser constitutivas de nossa memória genética. Além do que, em nossa memória cultural, temos esse prazer pelo desafio.
- Ressalte aos estudantes que as práticas corporais de aventura na natureza exigem alguns cuidados. Quando essas práticas ocorrem sem o devido planejamento e/ou acompanhamento, elas podem ser responsáveis por ampliar o descuido com a natureza, pois acabam reunindo grupos grandes de pessoas e causando o desequilíbrio de ecossistemas. Nas trilhas, por exemplo, deve-se atentar para cuidados aparentemente simples, mas que fazem toda a diferença, como não jogar lixo nas matas e nos rios. Outro exemplo negativo é a construção de edifícios ou construções de suporte para essas atividades, que devem ser evitadas em grande escala para não causar interferências na natureza. Quando a prática é feita sem essa conscientização em relação ao espaço, ela pode gerar prejuízos ao meio ambiente. Por isso, a integração de profissionais de áreas diversas é tão importante, pois ajuda a promover o apoio e a educação ambiental dos praticantes.
- Ao abordar o cartum, procure incentivar o senso crítico dos estudantes durante a análise. Se julgar interessante, peça-lhes que vão até a lousa e escrevam palavras-chave relacionadas a ele. Depois, observem as palavras na lousa e conversem sobre elas, discutindo também a crítica presente no texto. Essa abordagem pode levar os estudantes a estabelecer conexões entre as práticas corporais de aventura e os espaços naturais.

p. 148

- Se julgar pertinente, desenvolva o tópico dessa página usando a estratégia Sala de Aula Invertida, descrita no tópico "Metodologias ativas" deste **Suplemento para o professor**. Para isso, peça aos estudantes que leiam a página **148** em casa e pesquisem mais informações sobre o assunto. Eles também podem anotar dúvidas e outras questões para serem debatidas em sala de aula.
- Comente com a turma que a prática corporal de aventura apresentada nessa página pode ser realizada por qualquer pessoa, desde que adaptada às condições e com acompanhamento. Uma das categorias já sugere uma prática de inclusão, que busca adaptar a corrida de orientação para pessoas com deficiência. Além dos benefícios físicos, essas práticas auxiliam na socialização, no aperfeiçoamento da autoestima e no desenvolvimento da cooperação entre os participantes.

p. 149

BNCC em destaque

- A seção "Você em ação" mobiliza aspectos da Competência Específica 5, principalmente no que se refere à habilidade **EM13LGG501**, pois os estudantes são incentivados a vivenciar uma prática corporal específica, ligada às práticas corporais de aventura, interagindo socialmente de forma consciente e de acordo com os conhecimentos construídos ao longo do trabalho com o capítulo.
- Esta seção pode ser realizada de forma integrada com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente com o componente curricular de Geografia, pois ela desenvolve conhecimentos ligados à cartografia e às noções espaciais. Convide o professor desse componente para participar do momento de elaboração do mapa com os estudantes, auxiliando-os nas etapas de produção do esboço, orientando-os quanto aos pontos cardeais e à observação do espaço a ser representado graficamente no mapa. Nesse sentido, os estudantes podem elaborar melhor aspectos sobre a linguagem cartográfica, atentando, por exemplo, a elementos como escala, terreno, trajeto, legenda e outros aspectos a serem inseridos no mapa.
- É importante destacar que originalmente a corrida costuma ser realizada em espaços abertos e em contato com a natureza. Assim, o que será realizado nessa proposta pedagógica é uma adaptação para que a turma possa vivenciar alguns dos princípios da corrida de orientação. Se houver um parque, uma praça ou outro espaço aberto próximo à escola e que seja seguro para desenvolver a atividade, vistorie-o com antecedência e peça a autorização prévia dos responsáveis pelos estudantes para realizar a atividade nesse espaço.
- Uma sugestão interessante nessa etapa de planejamento e construção do mapa é tirar algumas fotografias com o uso de aparelhos celulares dos elementos encontrados no local, para que a turma possa planejar melhor o trajeto e representá-lo no mapa.
- Auxilie os estudantes a definir os obstáculos, lembrando a eles que cada pessoa possui habilidades diferentes e, por isso, devem propor obstáculos de diferentes níveis. Na preparação do espaço, podem ser utilizados diferentes materiais, como cones, arcos, giz para desenhar no chão, bolas etc. Valorize a participação e o empenho dos estudantes na etapa de preparação do trajeto para que eles possam desempenhar um protagonismo na atividade.
- Quando planejarem os pontos de controle, escolha um estudante para ficar fixo nesse local, acompanhando e fiscalizando as equipes. Para garantir que as equipes passarão ali, os estudantes podem produzir bandeirinhas ou outros sinais para que cada equipe vá coletando ao longo do trajeto estipulado.
- Explique aos estudantes que cada equipe pode definir o trajeto que melhor se adapte aos competidores, desde que todos passem pelos pontos de controle. Essa particularidade pode contribuir para que os próprios estudantes analisem a situação, avaliem suas capacidades e definam em conjunto como prosseguir no itinerário.
- Lembre à turma que a atividade tem como objetivo vivenciar uma prática corporal específica, analisando suas particularidades e também promovendo uma atividade que valoriza desafios além da prática de exercícios físicos. Assim, a questão da competição e do estabelecimento das equipes vencedoras não deve ser o foco principal da seção e sim apenas um elemento lúdico durante sua realização.
- Finalizada a atividade, converse com os estudantes sobre as questões propostas no último item da atividade, a fim de que eles possam refletir sobre algumas das características da corrida de orientação, bem como sobre o próprio desempenho e o de sua equipe.

A RÁDIO ESCOLA ESTÁ NO AR!

Etapa 3 - Páginas 150 e 151

- Faça uma roda de conversa com os estudantes sobre os processos necessários para iniciar a transmissão dos programas e para definir como será feita a divulgação da rádio. Comen-

te que a transmissão na escola é importante tanto para promover a rádio quanto para incentivar outros estudantes a participar do projeto. Dessa maneira, além de incentivar que eles ouçam os demais programas produzidos pela turma, é interessante que sejam feitos convites para que interajam por meio dos canais de comunicação da rádio na internet, manifestando o que acharam dos conteúdos, qual a opinião deles sobre os temas abordados e quais assuntos gostariam de ouvir a respeito. Além disso, é essencial que durante as transmissões seja comunicado o caráter coletivo da rádio, deixando claro que ela é um espaço que pertence a todos os estudantes e funcionários da escola. Dessa maneira, eles também podem atuar diretamente na produção da programação, o que contribui para que uma maior diversidade de ideias e perspectivas circulem, enriquecendo os conteúdos, suas abordagens e os debates gerados em torno deles.

- Comente que possíveis problemas com a falta de equipamentos não devem constituir um impedimento definitivo para que eles realizem alguma das etapas do projeto, como a transmissão dos programas durante os intervalos das aulas. Nesse sentido, sempre que se defrontarem com esse tipo de problema, eles devem conversar a respeito para refletir quais são as possíveis saídas, se é possível fazer algum tipo de adaptação para contornar a situação, emprestar equipamentos, conseguir doações ou arrecadar fundos junto da comunidade escolar para adquiri-los. Dessa maneira, quanto mais pessoas conhecerem e participarem do projeto, maiores serão as oportunidades de superar esses obstáculos.
- Lembre os estudantes de que o uso das redes sociais para a divulgação da rádio é muito importante, pois elas têm a capacidade de atingir um grande número de pessoas e pode contribuir para que os ouvintes frequentemente se recordem de ouvir a rádio e sejam informados sobre sua programação. Além disso, são importantes canais de comunicação com o público e devem ser utilizados para interagir com ele. Dessa maneira, é imprescindível que os estudantes alimentem constantemente esses canais e respondam às interações. Caso não seja possível a divulgação da rádio nas redes sociais, eles podem produzir cartazes e folhetos para divulgar a rádio na escola e fora dela, entregando os folhetos para familiares e amigos, por exemplo.
- A criação de um *blog* da rádio também pode ser interessante, pois possibilita aos estudantes desenvolver habilidades diversificadas e que uma maior variedade de conteúdos e de linguagens seja utilizada no projeto. Assim, o *blog* pode ser explorado de maneira complementar para aprofundar alguns dos assuntos abordados durante a programação. Ressalte, porém, que a criação de todos os canais na internet deve ser bem planejada, designando de maneira clara suas funções e quem serão os responsáveis em cada um, pois, uma vez que eles forem lançados, é importante que sejam constantemente atualizados com conteúdos relevantes. Comente que um *blog* ou página de rede social trabalhados de maneira inadequada podem comprometer a impressão dos ouvintes sobre a rádio, assim, sua elaboração e manutenção são tão fundamentais quando a própria programação da rádio.
- Os canais de comunicação criados pelos estudantes devem ser utilizados nos estudos de recepção realizados por eles. Para isso, peça que se organizem para monitorar esses canais, coletando e analisando as informações geradas com base na interação com o público. Dessa maneira, eles podem estruturar a coleta analisando quais programas geraram maior número de reações ou de acessos, assim como o conteúdo dessas reações. Além disso, devem procurar compreender o motivo de tais temáticas gerarem determinadas respostas. É importante que esse estudo não focalize apenas aquilo que os ouvintes gostaram ou não, mas que também busque identificar suas carências, como a falta de informação sobre determinado assunto ou possíveis preconceitos. Assim, o objetivo do estudo de recepção não é apenas moldar a programação para agradar ao público, mas também perceber de que maneira os estudantes podem contribuir para solucionar alguns dos problemas da comunidade escolar.
- Além de analisar os canais virtuais de comunicação, os estudantes devem promover questionários a serem respondidos pelos ouvintes. Converse com eles para elaborar as perguntas desse questionário e para definir de que maneira ele será aplicado, se por meio impresso ou digital, por exemplo. Lembre-os de que, além dos gostos e preferências dos ouvintes, é necessário investigar suas carências e os possíveis serviços que podem ser prestados pela rádio à comunidade. Peça aos estudantes que criem estratégias para que mais pessoas respondam às questões, por exemplo, oferecendo recompensas como escolher uma música para ser tocada na rádio, dedicar músicas, fazer enquetes nas redes sociais para a escolha da música e premiar a turma que ganhou mais votos etc. Além disso, é interessante que eles conscientizem os ouvintes sobre a importância de responder aos questionários, para que a rádio alcance maior relevância no cotidiano da comunidade.
- Ao término do projeto, desenvolva com os estudantes a proposta de autoavaliação apresentada na página **151**. Três partes constituem essa proposta, que tem o intuito de estimular a reflexão deles a respeito de seu desempenho durante a realização do projeto, compondo, dessa maneira, um processo essencial no desenvolvimento do autoconhecimento dos estudantes. Assim, em sua primeira etapa, eles devem responder a três questionamentos de modo individual com foco em reflexões fundamentais para compreenderem suas participações e desempenhos ao longo do projeto, avaliando o que não foi satisfatório, assim como suas conquistas durante o processo. Além disso, devem analisar o que pode ser feito para aprimorar suas *performances* em oportunidades futuras. Um dos principais objetivos dessa primeira etapa da autoavaliação é incentivar o engajamento dos estudantes na edificação de seus próprios conhecimentos. Ressalte que é imprescindível que respondam às perguntas propostas de maneira franca para que de fato a autoavaliação faça sentido e ofereça algum tipo de contribuição a eles.
- A segunda etapa traz seis questões que devem ser respondidas por meio de um debate que envolva toda a turma. Esse debate deve abranger as diferentes etapas do projeto e é vital para que os estudantes analisem as falhas e as conquistas durante os processos, avaliando se conseguiram atingir os objetivos definidos inicialmente, assim como refletindo sobre as escolhas realizadas. Assim, é essencial que eles conversem sobre cada uma das perguntas, procurando estabelecer paralelos com atividades realizadas anteriormente, analisando o que foi distinto no processo e quais razões contribuíram para alcançar resultados mais ou menos satisfatórios. Promova a intermediação do debate e estimule a participação de todos os estudantes durante essa etapa.
- A terceira etapa traz novamente questões a serem respondidas individualmente pelos estudantes. Espera-se que, após a reflexão coletiva sobre o desenvolvimento desse projeto, eles tenham uma melhor percepção sobre a maneira como contribuíram para a sua concretização e de que modo suas ações impactaram no trabalho coletivo do grupo.

Prepare-se para o Enem

1. C
2. E
3. B
4. E
5. E
6. A
7. E

PROIBIDA

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

A LINGUAGEM EXPRESSA TRANSFORMAÇÕES: LITERATURA, CINEMA, MÚSICA E ESPORTE

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

Elaboração de originais:

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

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

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

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

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

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

Edição de texto: Mônica Franco Jacintho, Marisa Martins Sanchez, Glaucia Amaral, Eliana Bighetti Pinheiro, José Henrique Félix, Millyane Moura, Nanci Ricci
Assistência editorial: Renato da Rocha, Solange Scattolini
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Otávio dos Santos, Adriano Moreno Barbosa
Capa: Daniel Messias
Foto: WIN-Initiative/Getty Images
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Renata Susana Rechberger, Jayres Gomes
Editoração eletrônica: Estação das Teclas Editorial Ltda-ME
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Luciana Garcia, Nair H. Kayo, 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.

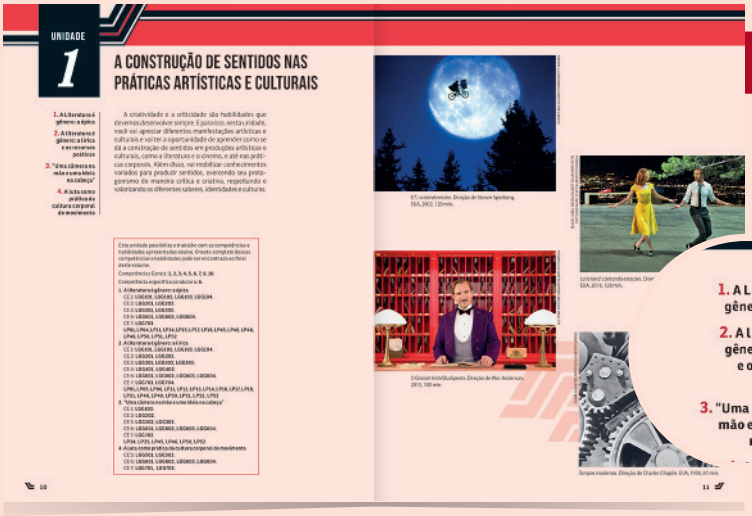
Todos os volumes estão organizados do modo apresentado a seguir.

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 6**, **7** e **4**, da área de Linguagens e suas Tecnologias. Por meio da leitura e da análise de diferentes gêneros textuais e produções artísticas e culturais, você poderá desenvolver um olhar crítico da sociedade contemporânea, considerando especialmente a produção cinematográfica, a transformação digital na Música brasileira, o poder da Arte no engajamento social e diferentes práticas da cultura corporal de movimento. Além disso, poderá compreender a língua como fenômeno histórico, cultural e social diretamente relacionada às expressões identitárias, reconhecendo suas variedades e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. 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 compreender de maneira crítica e ativa a sociedade em que vive.



ABERTURA DE UNIDADE

Cada unidade é iniciada por uma abertura, na qual são apresentados alguns elementos importantes que auxiliam em sua organização.

Em cada abertura, você encontrará um sumário com os capítulos da unidade.

Cada unidade é estruturada em torno de uma competência da BNCC. Além disso, em alguns momentos específicos, são desenvolvidas outras competências e habilidades que enriquecem ainda mais seu aprendizado.

CAPÍTULO

Ao longo dos capítulos, você encontrará:

Seções de produção, como **Universo digital**, **Produção oral** e **Você em ação**.

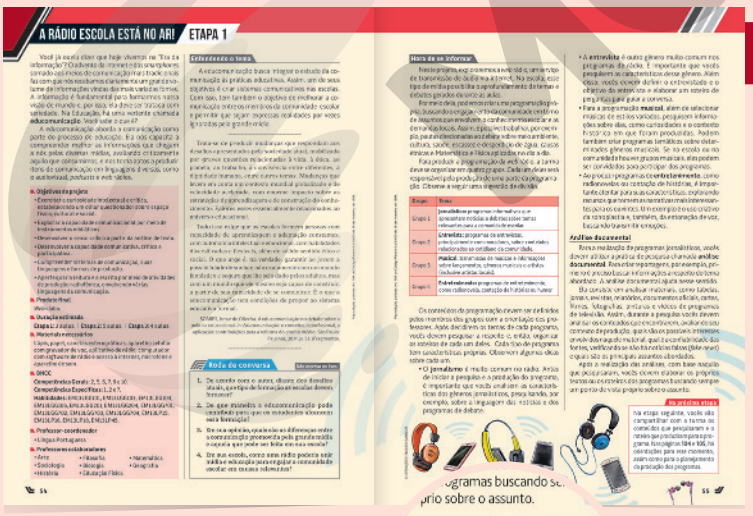
Seções para aprofundar seus estudos em Arte, como **Encontros com a Arte contemporânea**, **Conhecendo a linguagem** e **Contextos históricos da Arte**.

Boxes com assuntos variados e específicos, como **Sobre o autor**, **Roda de conversa** e **Cuidado com o preconceito**.

Seções de leitura com textos verbais ou não verbais, como **Leitura** e **Leitura da imagem**.

Sugestões de filmes, livros e *sites* nos boxes **De olho...** e **Montando seu acervo**.

Além disso, cada capítulo apresenta na primeira página os **objetivos** a serem alcançados.



PROJETO INTEGRADOR

O Projeto Integrador é desenvolvido sempre em três etapas, cada uma delas ao final de uma unidade. Em cada etapa do projeto, você e seus colegas realizarão uma parte da produção. Em alguns momentos, vão se organizar para fazer pesquisas, entrevistas, listar os passos do projeto, planejar um cronograma, entre outras estratégias para desenvolver esse trabalho em grupo da melhor maneira possível. Por fim, vocês compartilharão os resultados com a comunidade dentro e fora da escola.

Na primeira etapa, você vai compreender a proposta do projeto, seus objetivos, qual será o produto final, como ele está relacionado com a BNCC e quais componentes curriculares podem ser mobilizados nessa produção.

Na próxima etapa

Na etapa seguinte, vocês vão compartilhar com a turma os conteúdos que pesquisaram e o roteiro que produziram para o programa. Nas páginas **104** e **105**, há orientações para esse momento, assim como para o planejamento da produção dos programas.

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.

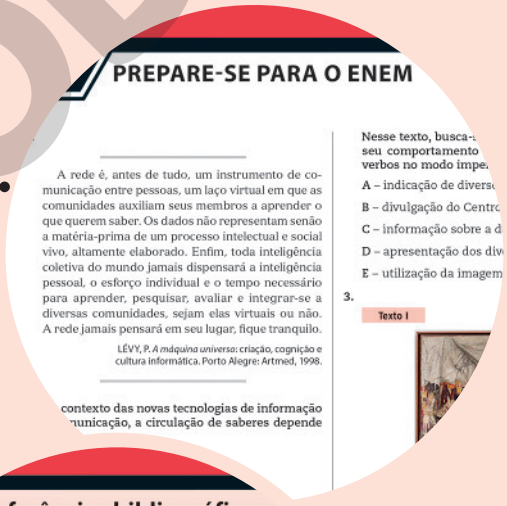
Habilidades e competências da BNCC

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.

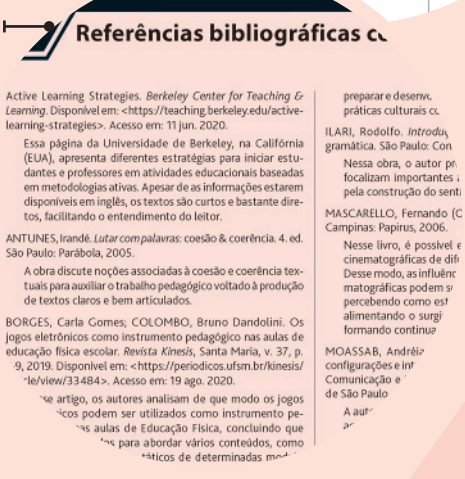

PREPARE-SE PARA O ENEM

A rede é, antes de tudo, um instrumento de comunicação entre pessoas, um laço virtual em que as comunidades auxiliam seus membros a aprender o que querem saber. Os dados não representam senão a matéria-prima de um processo intelectual e social vivo, altamente elaborado. Enfim, toda inteligência coletiva do mundo jamais dispensará a inteligência pessoal, o esforço individual e o tempo necessário para aprender, pesquisar, avaliar e integrar-se a diversas comunidades, sejam elas virtuais ou não. A rede jamais pensará em seu lugar, fique tranquilo.

LÉVY, P. *A máquina universo*: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

BORGES, Carla Gomes; COLOMBO, Bruno Dandolini. Os jogos eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de educação física escolar. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 37, p. 9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/...le/view/33484>. Acesso em: 19 ago. 2020.

...e artigo, os autores analisam de que modo os jogos ...icos podem ser utilizados como instrumento pe... ...s aulas de Educação Física, concluindo que ... para abordar vários conteúdos, como ...ticos de determinadas m...

preparar e desenv... práticas culturais c...

ILARI, Rodolfo. *Introdu...* gramática. São Paulo: Con...

Nessa obra, o autor pr... focalizam importantes ... pela construção do senti...

MASCARELLO, Fernando (C... Campinas: Papirus, 2006.

Nesse livro, é possível e... cinematográficas de dif... Desse modo, as influênc... matográficas podem s... percebendo como est... alimentando o surgi... formando continua...

MOASSAB, Andréia ... configurações e int... Comunicação e ... de São Paulo

A aut... ...

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 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E CULTURAIS 10

1. A literatura é gênero: a épica 12

Leitura da imagem: *Gigante Adamastor*, de Júlio Vaz Júnior 12

Da imagem para o texto: *Os lusíadas*, de Luís de Camões 13

Roda de conversa 14

Os gêneros literários 15

O gênero épico 15

As epopeias clássicas ou primárias 16

As epopeias de imitação ou secundárias 18

As transformações do herói 19

Narrativa: a criação do herói moderno 19

Texto para análise 20

2. A literatura é gênero: a lírica 24

Leitura da imagem: *O problema com o qual todos vivemos*, de Norman Rockwell 24

Da imagem para o texto: *Ainda assim, eu me levanto*, de Maya Angelou 25

Roda de conversa 26

O gênero lírico 27

As primeiras manifestações da lírica 28

Formas da lírica 28

Recursos poéticos 29

Aspectos estruturais da poesia 31

Tipos de estrofe 31

Metrificação 31

Rimas 32

Texto para análise 34

Universo digital: produção de áudio e criação de *playlist* comentada de canções de amor 35

3. "Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça" 36

Cena do filme *Parasita*. Direção de Bong Joon-ho 36

Roda de conversa 36

Contextos históricos da Arte: O Cinema e a Arte moderna 37

Momentos da história do Cinema 38

Para onde apontam as câmeras 40

Um gênero cinematográfico: o documentário 41

O documentário brasileiro e o cinema de autor 42

Roda de conversa 42

A câmera como ferramenta de denúncia 44

O Cinema Novo 45

A estética de Glauber Rocha 46

Contextos históricos da Arte: A invenção de uma Arte brasileira 47

4. A luta como prática da cultura corporal de movimento 49

Roda de conversa 49

Uma luta brasileira 50

Você em ação 50

MODERNA

A luta como tradição olímpica 51
As modalidades de combate 51
O boxe 52
O boxe olímpico 53
Artes marciais 53
Roda de conversa 53

A rádio escola está no ar! 54

UNIDADE 2 **O IMPACTO DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM** 56

5. Notícia 58
Leitura: *A Lua no bolso*, da *Folha de S.Paulo* 58
Roda de conversa 61
Notícia: definição e usos 62
Universo digital: aplicativos de notícias 62
Contexto discursivo 63
Os interlocutores das notícias 63
Estrutura 65
Linguagem 66
Universo digital 67
Fatos do mundo real: produção de notícia 69

6. Sintaxe: relações e funções 71
Sintaxe: a combinação das palavras 72
Relações e funções sintáticas 72
Os enunciados da língua 73
A frase 73
Tipos de frase 74
A oração 75
O período 75
Frases criativas: títulos e manchetes 75
Estilo das manchetes e identidade dos jornais 76
Ambiguidade: a indeterminação problemática 77
Ambiguidade estrutural 78
Ambiguidade lexical 79
Usos da frase 79
Proposta de produção: monólogo cômico 81
Texto para análise 81
Universo digital: produção de videoaula 83

7. A Música brasileira: da era dos festivais às plataformas de vídeo 84
Primeira parada: a era dos festivais 85
O I Festival da TV Excelsior 86
Você em ação 87
Jovens ídolos 88
Roda de conversa 89
Novos caminhos para a Música brasileira 90

MODERNA

O samba revisitado ... 91
Uma revolução tropical ... 92
Guitarras com sotaque e *swing* na Música brasileira ... 93
Mais música para ver ... 95
Fazer e ouvir música *on-line* ... 96
Você em ação ... 97

8. Os jogos eletrônicos ... 98
A cultura dos jogos eletrônicos ... 99
Você em ação ... 99
O que desenvolvemos com a cultura dos jogos? ... 100
Você em ação ... 101
A cultura *gamer* e as formas de conhecimento ... 102
Você em ação ... 102

A rádio escola está no ar! ... 104

UNIDADE 3 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE PARA AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM ... 106

9. Variação linguística temporal e estilística ... 108
Leitura: *Daiquiri*, de Caco Galhardo ... 108
Leitura: De Vossa Mercê a Você?, de Kátia Zílio ... 109
Variação linguística e mudança no tempo ... 109
Gêneros discursivos e a variação no tempo ... 110
Variação estilística ... 112
Gíria ... 112
Texto para análise ... 113
Proposta de produção: *podcast* sobre usos da língua ... 115

10. Coesão e coerência ... 116
Leitura: cartum de Sidney Harris ... 116
A coerência textual ... 117
Leitura: *Nada com coisa alguma*, de José Aguiar ... 118
A coesão textual ... 120
Coesão sequencial ... 120
O papel das conjunções na construção da coesão sequencial ... 120
As figuras de palavra e o estabelecimento de campos semânticos ... 122
Coesão referencial ... 124
Anáfora ... 124
Catáfora ... 125
Substituição ... 125
Repetição ou reiteração ... 126
Contiguidade ... 126
Produção oral: apresentação oral com apoio de *slides* ... 128
Texto para análise ... 128
Proposta de produção: artigo de opinião ... 129

11. A Arte como ferramenta de transformação social ... 130
Intervenção artística de Mônica Nador e do coletivo Jamac ... 130

MODERNA

Encontros com a Arte contemporânea: A Arte como consciência transformadora de Mônica Nador 131
Roda de conversa 131
Grupo Contrafilé: Arte como intervenção permanente 132
Você em ação 133
Conhecendo a linguagem: Intervenções artísticas urbanas 134
Arte para questionar 135
Roda de conversa 136
Contextos históricos da Arte: Os manifestos e a tradição artística 137
Artivismo 138
Roda de conversa 138
Você em ação 139
Vozes da diversidade: Guerrilla Girls 140
Senhoras de seu tempo 141
Você em ação 141
Arte e consciência ambiental: o grito de Frans Krajcberg 142
Você em ação 143

12. Práticas corporais de aventura 144
Você em ação 145
Na língua do *skate* 146
Roda de conversa 146
Práticas de aventura e consciência ambiental 147
A corrida de orientação 148
Você em ação 149

A rádio escola está no ar! 150

Prepare-se para o Enem 152
Habilidades e competências da BNCC 155
Referências bibliográficas comentadas 159
Referências bibliográficas complementares comentadas 160

MODERNA

UNIDADE

1

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS E CULTURAIS

1. **A Literatura é gênero: a épica**
2. **A literatura é gênero: a lírica e os recursos poéticos**
3. **"Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça"**
4. **A luta como prática da cultura corporal de movimento**

A criatividade e a criticidade são habilidades que devemos desenvolver sempre. E para isso, nesta unidade, você vai apreciar diferentes manifestações artísticas e culturais e vai ter a oportunidade de aprender como se dá a construção de sentidos em produções artísticas e culturais, como a literatura e o cinema, e até nas práticas corporais. Além disso, vai mobilizar conhecimentos variados para produzir sentidos, exercendo seu protagonismo de maneira crítica e criativa, respeitando e valorizando os diferentes saberes, identidades e culturas.

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**, **9**, **10**.

Competência específica condutora: **6**.

1. A literatura é gênero: a épica
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**, **LGG202**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**.
CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG604**.
CE 7: **LGG703**.
LP01, **LP04**, **LP11**, **LP14**, **LP15**, **LP17**, **LP18**, **LP45**, **LP46**, **LP48**, **LP49**, **LP50**, **LP51**, **LP52**

2. A literatura é gênero: a lírica
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**, **LGG202**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**.
CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG703**, **LGG704**.
LP01, **LP05**, **LP06**, **LP11**, **LP12**, **LP13**, **LP14**, **LP16**, **LP17**, **LP18**, **LP21**, **LP46**, **LP49**, **LP50**, **LP51**, **LP52**, **LP53**

3. "Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça"
CE 1: **LGG103**.
CE 2: **LGG202**.
CE 3: **LGG302**, **LGG303**.
CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG702**.
LP34, **LP35**, **LP45**, **LP46**, **LP50**, **LP52**

4. A luta como prática da cultura corporal de movimento
CE 5: **LGG501**, **LGG502**.
CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG701**, **LGG703**.

MODERNA

SUNSET BOULEVARD/CORBIS/GETTY IMAGES

E.T.: o extraterrestre. Direção de Steven Spielberg. EUA, 2002, 120 min.

BLACK LABEL MEDIA/GILBERT FILMS/IMPOSTOR PICTURES/MARC PLATT/ALBUM/FOTOARENA

La la land: cantando estações. Direção de Damien Chazelle. EUA, 2016, 128 min.

ALL STAR PICTURE LIBRARY/ALAMY/FOTOARENA

O Grande Hotel Budapeste. Direção de Wes Anderson. 2015, 100 min.

CHAPLIN/UNITED ARTISTS/ALBUM/FOTOARENA

Tempos modernos. Direção de Charles Chaplin. EUA, 1936, 87 min.

1 A literatura é gênero: a épica

Objetivos

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

1. Compreender o que são gêneros literários e reconhecer suas características estruturais.
2. Entender como o gênero épico se estrutura.
3. Reconhecer a função dos poemas épicos na Antiguidade.
4. Explicar as diferenças entre o conceito de herói nos contextos clássico e moderno.
5. Adotar uma postura ativa que colabore para a construção do sentido dos textos lidos.

Leitura da imagem

Não escreva no livro.

JOÃO CARVALHO/CC-BY-SA-3.0/ WIKIMEDIA FOUNDATION

Gigante Adamastor, escultura de Júlio Vaz Júnior, inaugurada em 1927, em Lisboa, Portugal, 2007.

Embora as respostas possam ser registradas por escrito, sugerimos que todas as questões sejam respondidas oralmente para que os estudantes possam trocar suas impressões e ideias.

1. O escultor português Júlio Vaz Júnior (1877-1963) reproduziu, em pedra, a imagem de um ser mitológico que aparece no poema épico *Os lusíadas*, de Luís de Camões: o gigante Adamastor. Observe bem a imagem que abre este capítulo e identifique os principais elementos que o escultor procurou destacar em sua obra.
   - ► Se você fosse escolher um adjetivo para caracterizar a expressão do gigante Adamastor, que adjetivo escolheria: *apático*, *tranquilo*, *raivoso*, *pacífico*, *encantado*, *enfurecido*? Justifique sua resposta.
2. Que elemento da escultura permite ao observador identificar o ser monstruoso como um gigante?
3. Observe novamente a escultura. Considerando a relação entre os seres ali representados, que tipo de reação ou emoção poderia caracterizar o momento em que o homem avistou o gigante?

Seria interessante informar aos estudantes que o cabo das Tormentas recebeu esse nome porque os navegadores portugueses, os primeiros a ultrapassá-lo, enfrentaram vários dias de tempestades naquela região do oceano Atlântico. No entanto, D. João II, o rei português, quando teve notícia de que Bartolomeu Dias havia conseguido dobrar o cabo e chegar ao oceano Índico, em 1488, determinou que o nome escolhido pelo navegador fosse modificado para cabo da Boa Esperança. Esse fato foi registrado por João de Barros, cronista de D. João III, na obra *Décadas da Ásia*, de 1552: "Partidos dali, houveram vista daquele grande e notável cabo, ao qual por causa dos perigos e tormentas em o dobrar lhe puseram o nome de Tormentoso, mas el-rei D. João II lhe chamou cabo da Boa Esperança, por aquilo que prometia para o descobrimento da Índia tão desejada".

Da imagem para o texto

Não escreva no livro.

Na cena a seguir, extraída do canto V de *Os lusíadas*, testemunhamos o encontro do navegador português Vasco da Gama com o gigante Adamastor, ser mitológico que simboliza, no poema, o cabo das Tormentas (acidente geográfico na costa sul do continente africano). Leia e responda às questões de 4 a 8.

[...]
Bramindo, o negro mar de longe brada,
Como se desse em vão nalgum rochedo.
"Ó Potestade (disse) sublimada:
Que ameaço divino ou que segredo
Este clima e este mar nos apresenta,
Que mor cousa parece que tormenta?"

Não acabava, quando uma figura
Se nos mostra no ar, robusta e válida,
De disforme e grandíssima estatura;
O rosto carregado, a barba esquálida,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má e a cor terrena e pálida;
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.
[...]

E disse: "Ó gente ousada, mais que quantas
No mundo cometeram grandes cousas,
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vãos nunca repousas,
Pois os vedados términos quebrantas
E navegar meus longos mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados de estranho ou próprio lenho:
[...]

Sabe que quantas naus esta viagem
Que tu fazes, fizerem, de atrevidas,
Inimiga terão esta paragem,
Com ventos e tormentas desmedidas!
E da primeira armada, que passagem
Fizer por estas ondas insofridas,
Eu farei d'improviso tal castigo,
Que seja mor o dano que o perigo!

Aqui espero tomar, se não me engano,
De quem me descobriu suma vingança.
E não se acabará só nisto o dano
De vossa pertinace confiança:
Antes, em vossas naus vereis, cada ano,
Se é verdade o que o meu juízo alcança,
Naufrágios, perdições de toda sorte,
Que o menor mal de todos seja a morte!
[...]

CAMÕES, Luís de. *Os lusíadas*. In: SALGADO JÚNIOR, Antônio (org.). Obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 122-123. (Fragmento).

GALDRIC SIBIUDE/ALAMY/FOTOARENA

Vista aérea do cabo da Boa Esperança, África do Sul, 2019.

Potestade: divindade poderosa.
Vedados términos: o fim do mar, simbolizado pelo cabo das Tormentas, onde muitas embarcações naufragaram.
Quebrantas: superas, vences.
Nunca arados de estranho ou próprio lenho: nunca antes navegados. A palavra *lenho* é usada, aqui, como uma referência metonímica para *embarcação*. O gigante Adamastor refere-se ao fato de os navegadores portugueses terem sido os primeiros a conseguir ultrapassar o cabo das Tormentas, que passou a ser denominado cabo da Boa Esperança por ordem do rei D. João II (1455-1495).
Ondas insofridas: que não consentem de boa vontade ser submetidas. O sentido é figurado: Adamastor informa que as ondas do cabo das Tormentas, local de extremo perigo para embarcações, não podem ser facilmente navegadas.
De quem me descobriu suma vingança: o verso faz alusão ao navegador português Bartolomeu Dias (1450-1500), descobridor do cabo das Tormentas, em 1488, que morreu no naufrágio de uma das quatro naus da armada de Pedro Álvares Cabral (1467-1520), em direção às Índias.
Pertinace: forma arcaica do adjetivo *pertinaz*, persistente.
Juízo: pensamento, entendimento.

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

Sobre o autor

LOOK AND LEARN/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Detalhe de litografia de origem francesa com representação de Luís de Camões, século XIX. Coleção particular.

Muitas informações sobre a vida de **Luís Vaz de Camões*** são incertas. Não se sabe se ele nasceu em 1524 ou 1525, em Lisboa ou em Coimbra. A passagem mais conhecida de sua vida também parece associar realidade e fantasia. Em 1554, Camões foi para Macau, na China, atuar como "provedor de defuntos e ausentes". Na viagem de volta, naufragou na foz do rio Mekong, no Vietnã. Diz-se que, durante o naufrágio, escolheu salvar o manuscrito de *Os lusíadas*, enquanto sua amada Dinamene morria afogada. Publicou sua epopeia, em 1572, com o patrocínio do rei D. Sebastião I (1554-1578). Sua morte, em 10 de junho de 1580, marca o fim do Classicismo português.

4. Ao constatar a mudança brusca no clima, o navegador português Vasco da Gama conclui se tratar de algo maior e mais perigoso do que uma tempestade. Como é o ser que aparece para ele?

5. Que reação a visão dos portugueses, capitaneados por Vasco da Gama, provoca no gigante Adamastor?

6. Como os portugueses são caracterizados por Adamastor? Justifique.

   ► Que imagem de povo é construída pelas palavras do gigante?

7. Na passagem transcrita, o gigante faz uma ameaça aos portugueses. Que ameaça é essa?

8. Apesar dos imensos riscos representados por acidentes geográficos como o cabo das Tormentas, sabemos que os portugueses continuaram a cruzar oceanos em suas naus e caravelas, chegando a diferentes continentes e fazendo com que Portugal se tornasse uma potência no século XVI. Com base no trecho lido, explique por que, na visão de Camões, Vasco da Gama e os navegadores portugueses poderiam ser considerados heróis.

   ► De que modo a presença de um ser monstruoso, como Adamastor, reforça a imagem do navegador Vasco da Gama como um herói?

ANTÓNIO MANUEL DA FONSECA - MUSEU MARÍTIMO NACIONAL, LONDRES

Retrato de Vasco da Gama, de António Manuel da Fonseca, 1838. Óleo sobre tela, 121,9 × 96,5 cm. Museu Marítimo Nacional, Londres, Reino Unido.

* Se julgar interessante, esclareça aos estudantes que, por conta do cargo exercido em Macau, Camões era o responsável pela administração dos bens dos portugueses defuntos e ausentes. Era um cargo que requeria algum conhecimento das leis, além de exigir que a pessoa que o exercesse fosse honrada, para não se apropriar dos bens alheios. Em relação ao ano da morte do poeta, também há alguma controvérsia. Na sepultura feita na igreja de Santa Ana, D. Gonçalo Coutinho mandou fazer a seguinte inscrição: "Aqui jaz Luiz de Camões, príncipe dos poetas de seu tempo, morreu no ano de 1579, esta campa lhe mandou pôr D. Gonçalo Coutinho, na qual não se enterrará ninguém". No entanto, no documento relativo à reclamação da tença de Camões (pensão concedida pelo rei ao poeta) por sua mãe, Ana de Sá, consta uma referência à morte do autor de *Os lusíadas* no ano de 1580.

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

Roda de conversa

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

Não escreva no livro.

No poema de Camões, as grandes navegações portuguesas dos séculos XV e XVI são apresentadas de modo positivo, como exemplo da bravura do povo lusitano. Sabemos, porém, que a chamada Era dos Descobrimentos deu início a um processo de colonização que afetou povos nativos em diferentes continentes e só chegou ao fim, no caso das colônias africanas, em 1975.

Com o que se sabe hoje sobre esse processo, debata as seguintes questões com os seus colegas. Procure sempre ouvir as opiniões de modo respeitoso e sustentar suas posições com base em argumentos, dados e fatos. Se preciso, faça uma pesquisa para se informar melhor sobre o tamanho do império ultramarino português e sobre as consequências (positivas e negativas) desse processo de dominação.

1. Que impacto as navegações portuguesas tiveram nos territórios colonizados? Lembre-se de que se tratou de um império que manteve ou tentou estabelecer colônias na América do Sul (Brasil), na África (Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Madagáscar) e na Ásia (Ceilão, Macau/China, Goa, Bombaim, Damão e Diu/Índia, Nagasaki/Japão, Timor-Leste), além de muitos outros territórios e possessões.

2. Como vocês imaginam que um autor contemporâneo, que desejasse escrever um poema épico, apresentaria os navegadores portugueses? Seriam ainda vistos como heróis a serem exaltados?

A definição de três gêneros literários baseada somente em aspectos formais e de conteúdo tem se mostrado redutora e insuficiente. É importante que os estudantes compreendam que as referências estabelecidas por Aristóteles permanecem sendo utilizadas, mas que a produção literária se diversificou muito e, com essa diversificação, as fronteiras entre os gêneros começaram a ser rompidas.

Os gêneros literários

O termo *gênero* costuma ser utilizado para fazer referência a alguns padrões de composição artística que, ao longo do tempo, têm sido utilizados para dar forma ao imaginário humano. O contato permanente com as artes nos permite reconhecer esses padrões e faz com que tenhamos expectativas em relação ao modo como recriam artisticamente o mundo.

Aristóteles (385 a.C.-323 a.C.), na Antiguidade Clássica, foi o primeiro a tentar organizar a produção literária em gêneros a partir de dois critérios fundamentais: a forma e o conteúdo. Com relação ao conteúdo da narração, ele destaca três focos de atenção: as paixões, as ações e os comportamentos humanos. Com relação à forma, considera dramático o texto no qual há somente a atuação das personagens, sem a presença de um narrador; e épico, o texto no qual o poeta narrador fala por meio de uma personagem, como nos poemas de Homero (928 a.C.-898 a.C.). Aristóteles não trata especificamente da produção lírica.

No Renascimento, a grande valorização da poesia lírica, desencadeada pela produção de Petrarca (1304-1374) e seus seguidores, consolidou o reconhecimento de três gêneros literários básicos: o épico, o lírico e o dramático. Essa classificação, embora redutora, continua sendo usada até hoje.

Neste capítulo, vamos conhecer o gênero épico e compreender como seu desdobramento deu origem às narrativas modernas.

O gênero épico

Todos os povos têm as suas narrativas. A forma como as organizam pode variar, os meios pelos quais circulam podem ser diferentes, mas o fato é que contar histórias parece ser uma atividade própria da natureza humana.

Dos poemas orais ao romance contemporâneo, a literatura registra a trajetória das narrativas e seu estudo nos ajuda a compreender as mudanças formais e de conteúdo por que passaram.

As narrativas mais antigas apresentam uma característica comum: todas contam os feitos extraordinários de um herói.

Tome nota

Os longos poemas narrativos, em que um acontecimento histórico protagonizado por um herói é celebrado em estilo solene, grandioso, são chamados de **épicos** ou **epopeias**. O termo deriva do grego *épos*, que, entre os seus significados, quer dizer "palavra, verso, discurso".

Na cena de abertura da *Odisseia*, podemos identificar algumas das características típicas da épica. Observe.

> Musa, reconta-me os feitos do herói astucioso que muito
> peregrinou, dês que esfez as muralhas sagradas de Troia;
> muitas cidades dos homens viajou, conheceu seus costumes,
> como no mar padeceu sofrimentos inúmeros na alma,
> para que a vida salvasse e de seus companheiros a volta.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 23. (Coleção Universidade). (Fragmento).

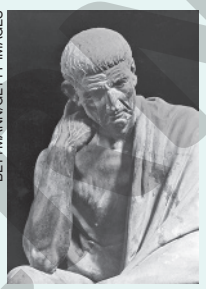
Dês: desde (pouco usado).
Esfez: desfez (pouco usado).

O poeta pede inspiração à Musa para contar a história de um herói, Odisseu (também chamado de Ulisses), que peregrinou por muitas cidades e sofreu terríveis provações desde que desfez as muralhas sagradas de Troia. Aí estão delineados a voz narrativa (o poeta que irá contar a história), o herói e sua superioridade diante de outros homens.

Mimese

Um conceito muito importante para Aristóteles é o de **mimese**, que, em grego, significa "imitação". Na sua obra *Poética*, ele desenvolve a ideia de que a função da literatura, principalmente a do teatro, é criar representações (imitações) das ações e comportamentos humanos, das paixões e forças que nos levam a agir.

Segundo Aristóteles, quando observamos as representações criadas nos textos literários, vivemos experiências semelhantes às das personagens e aprendemos com isso.



BETTMANN/GETTY IMAGES

Detalhe de escultura de Aristóteles, s.d. Museu Nacional de Nápoles, Itália.

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

MODELO

A estrutura do poema épico

Toda epopeia apresenta uma organização interna. Como se trata de um poema longo, a epopeia é dividida em várias partes, denominadas **cantos**. Nessa estrutura, os cantos são organizados de modo a cumprir funções preestabelecidas:

- **Proposição**: o poeta define o tema e o herói de seu poema.
- **Invocação**: o poeta pede à Musa (divindade inspiradora da poesia) que lhe inspire, para desenvolver com maestria o tema de seu poema.
- **Narração**: o poeta narra as aventuras do herói.
- **Conclusão**: o poeta encerra sua narrativa, após relatar os feitos gloriosos que marcaram a trajetória de seu herói.

As epopeias clássicas ou primárias

Provavelmente, a narrativa mais antiga de que se tem notícia é a que conta, em versos, a história de Gilgamesh, rei de Uruk, na Babilônia, que viveu por volta de 2700 a.C. É também a primeira epopeia a narrar os feitos de um herói pátrio. Apesar disso, considera-se que as obras épicas mais importantes para a literatura ocidental são a *Ilíada* e a *Odisseia*, que surgiram bem depois, por volta do século VIII a.C., e cuja autoria é atribuída a Homero.

Supõe-se que tanto a *Ilíada* quanto a *Odisseia* tenham se originado de cantos populares e declamações em festivais religiosos.

A estrutura dos poemas homéricos serviu de base para outros épicos, como a *Eneida*, de Virgílio (70 a.C.-19 a.C.), e *Os lusíadas*, de Camões. Por esse motivo, a *Ilíada* e a *Odisseia* são consideradas poemas épicos **clássicos** ou **primários**. Todos os que se inspiram neles são considerados **de imitação** ou **secundários**.

A *Ilíada* é um poema sobre a guerra, sobre as atitudes heroicas e os sofrimentos que a luta desencadeia. O conflito histórico é o pano de fundo para o poeta desenvolver o núcleo de sua narrativa: a ira de Aquiles, que, após diversas peripécias, mata Heitor, filho do rei de Troia, e vence a guerra para os gregos.

Odisseu (*Ulisses* é a forma latina e mais conhecida do nome do herói) é o herói da segunda epopeia homérica, a *Odisseia*. Ele retorna da guerra de Troia, na qual teve papel decisivo: foi ele quem teve a ideia de presentear os inimigos com um cavalo de madeira dentro do qual estavam escondidos os guerreiros gregos.

Em sua volta para Ítaca, cidade onde o esperam a esposa Penélope e seu filho Telêmaco, Odisseu enfrentará muitos perigos e sofrimentos. Ao contar essa viagem, a *Odisseia* retrata de modo mais próximo a vida cotidiana dos gregos.

JOHN WILLIAM WATERHOUSE - NATIONAL GALLERY OF VICTORIA, MELBOURNE

Ulisses e as sereias, de John William Waterhouse, 1891. Óleo sobre tela. 100,6 × 202 cm.
Galeria Nacional de Vitória, Melbourne, Austrália.

O conceito de herói na epopeia clássica

Na *Odisseia*, os principais obstáculos enfrentados pelo herói são provocados por Posido (também conhecido como Poseidon), deus dos mares. Enfurecido por Odisseu ter cegado seu filho Polifemo, um poderoso ciclope (gigante com um só olho no meio da testa), Posido cria toda sorte de perigos para impedir que o rei de Ítaca conclua com vida sua jornada de regresso.

MODERNA

No trecho a seguir, vemos Odisseu sendo atacado pelas forças da natureza comandadas por Posido.

No quarto dia o trabalho ficou concluído a contento,
e no seguinte a divina Calipso mandou que se fosse
da ilha depois de o banhar e prover de vestidos odoros.
[...]
Fez que soprasse, em seguida, um bom vento propício e agradável,
ao qual as velas o divo Odisseu satisfeito desfralda.
[...]
Eis que Posido, de volta dos homens Etíopes, o enxerga,
dos altos montes dos povos Solimos. De pronto o percebe,
que pelo mar navegava. Ainda mais se exaspera com isso;
move indignado a cabeça e a si próprio dirige a palavra:
"Oh! Por sem dúvida os deuses por modo diverso acordaram
sobre Odisseu, quando estive em visita entre as gentes Etíopes.
[...]
Penso, porém, que ainda posso causar-lhe outra série de males".
Tendo isso dito, congloba os bulcões, deixa o mar agitado
com o tridente. Suscita, depois, tempestade violenta
dos ventos todos e em nuvens envolve cinzentas a terra
conjuntamente com o mar. Baixa a Noite do céu entrementes.
[...]
O coração de Odisseu se abalou, fraquejaram-lhe os joelhos.
Vendo-se em tanta aflição, ao magnânimo espírito fala:
"Quão infeliz! Ai de mim! Que me falta passar de mais grave?"
[...]
Longe nas ondas é a vela jogada com a verga ainda presa.
Por muito tempo Odisseu submergido ficou, sem que do ímpeto
da onda pudesse livrar-se e surdir novamente à flor da água,
pois lhe pesavam as vestes que a ninfa Calipso lhe dera,
té que, por fim, veio à tona, expelindo da boca a salgada
água amargosa, que em fio lhe escorre, também, da cabeça.
Não se esqueceu da jangada, conquanto se achasse extenuado;
mas, pelas ondas abrindo caminho, agarrou-se-lhe presto,
sobe e se assenta no meio, escapando, com isso, da Morte.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 82-84. (Coleção Universidade). (Fragmento).

ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTHÈQUE DES ARTS DÉCORATIFS, PARIS

Representação de cena da *Odisseia*: Ulisses e seus companheiros perfurando o olho do ciclope Polifemo. 1887. Litografia produzida a partir de vaso grego. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.

Odoros: que exalam um odor agradável.
Congloba: junta, reúne.
Bulcões: nuvens espessas que indicam a chegada de uma tempestade.
Surdir: emergir, sair da água.

Na epopeia clássica, os deuses são apresentados como seres reais que ajudam ou prejudicam o herói, dependendo de seus caprichos. Também os perigos enfrentados pelo herói são extraordinários. Odisseu, por exemplo, mostra bravura e coragem ao enfrentar a força das ondas e dos ventos. Mas vemos na obra que ele não teria chance de sobreviver se não recebesse uma ajuda superior – no caso, da ninfa Calipso.

Mesmo sabendo ser impossível fugir das provações que lhe foram impostas ("Quão infeliz! Ai de mim! Que me falta passar de mais grave?"), Odisseu nem por isso recua ou fraqueja. Cumpre, assim, o seu destino e consagra-se como ser humano superior, extraordinário, digno de ser imortalizado por seus feitos.

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

MODENA

Outro aspecto presente na epopeia clássica é a preocupação em informar, a todo instante, a que povo pertence o herói, ou qual é a sua filiação. Por associação ao herói, a família e o povo a que ele pertence também se engrandecem com suas ações extraordinárias (a vitória de Aquiles sobre os troianos é, também, a afirmação da superioridade do povo grego).

Dessa forma, os poemas épicos contribuem para divulgar a ideia de identidade pátria. Tal característica pode ser mais bem compreendida se lembrarmos que, no momento em que essas narrativas surgem, a noção de Estado ainda não tinha sido definida e a organização social variava muito.

De olho na música

Receita para se fazer um herói

Toma-se um homem
Feito de nada como nós
Em tamanho natural
Embebece-lhe a carne
De um jeito irracional
Como a fome, como o ódio

Depois perto do fim
Levanta-se o pendão
E toca-se o clarim...

Serve-se morto.

Quando servia o Exército, Edgard Scandurra, guitarrista da banda Ira!, conheceu o poema "Receita para se fazer um herói" por intermédio de um colega, o soldado Esteves, que disse ser o autor do texto. Após a gravação da música no disco *Psicoacústica*, descobriu-se que o poema havia sido escrito por Reinaldo Ferreira. Por essa razão, o nome do verdadeiro autor dos versos não apareceu nos créditos da música.

IRA!; FERREIRA, Reinaldo. Receita para se fazer um herói. In: *Psicoacústica*. Intérprete: Ira! São Paulo: WEA Music, 1988. 1 CD, faixa 4.

No disco *Psicoacústica* (1988), o grupo Ira! musicou o poema de Reinaldo Ferreira "Receita para se fazer um herói" com algumas modificações na letra. Nele, questiona-se a visão da guerra como o espaço de consagração dos heróis.

Esse tipo de questionamento seria possível na época em que a *Ilíada* e a *Odisseia* foram escritas? Espera-se que os estudantes concluam que um questionamento como esse não seria possível na Antiguidade Clássica, porque, nos poemas épicos homéricos, a figura do herói está profundamente ligada à sua bravura demonstrada em confrontos de natureza bélica.

As epopeias de imitação ou secundárias

Eneida, a primeira epopeia de imitação, foi escrita pelo poeta romano Virgílio, entre os anos 30 e 19 a.C. Esse poema é considerado "a epopeia nacional dos romanos", porque foi composto para glorificar a grandeza de Roma.

É no Renascimento, porém, que surge o mais conhecido poema épico de imitação: *Os lusíadas*, de Luís de Camões. Escrito em uma sociedade bastante diferente daquela que viu surgir a *Ilíada* e a *Odisseia*, o poema camoniano revela, na caracterização do herói Vasco da Gama, o objetivo de exaltar a bravura do povo lusitano, por ele representado no poema.

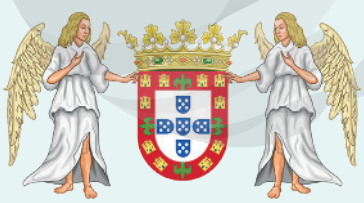
Releia as estrofes do canto V de *Os lusíadas* apresentadas na seção "Da imagem para o texto", na abertura deste capítulo. Lá, você acompanhou o encontro entre Vasco da Gama e o gigante Adamastor.

Essa passagem revela uma clara influência da epopeia clássica: um ser monstruoso (Adamastor), de origem mitológica, representa o obstáculo a ser superado pelo "herói", Vasco da Gama. A referência aos seres da mitologia grega mostra que Camões pretendeu ser fiel ao modelo da epopeia clássica em que se inspirou.

A exaltação do povo

D. João III (1502-1557) herdou um vasto império marítimo do pai, D. Manuel I, o Venturoso (1469-1521), mantendo também uma política centralizadora em seu reinado, durante o qual Camões concebeu *Os lusíadas*.

O fato de Camões escrever em um momento em que o Estado está claramente organizado e é responsável pela vida das pessoas faz com que a individualidade do herói deixe de ser importante. O que merece destaque e elogio são os feitos do povo, que alcança a imortalidade por meio da figura do herói que o representa.



LUMASTAN/CC BY-SA 3.0/ WIKIMEDIA FOUNDATION

Brasão de Aviz, usado por D. João III, o Piedoso, rei de Portugal no período em que Camões escreveu *Os lusíadas*. Concluída provavelmente em 1556, a obra só veio a ser publicada em 1572, já sob o reinado de D. Sebastião I, o Desejado.

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

MODERNA

Nesse trecho do poema, Adamastor desempenha uma dupla função: simboliza um acidente geográfico (o cabo das Tormentas, desafio a ser superado pelos heroicos navegadores portugueses) e cumpre o papel de ser mitológico que deveria estar presente em um poema épico.

Outra característica importante que o trecho ilustra é o fato de o herói, agora, "encarnar" todo um povo. Embora dialogue com Vasco da Gama, é ao povo português que o gigante faz referência em sua fala ("Ó *gente ousada*, mais que quantas/ No mundo cometeram grandes cousas").

As transformações do herói

Ao longo dos séculos, o conceito de poema épico se transformou para acomodar as mudanças sociais e políticas por que passaram as sociedades humanas. A maior transformação aconteceu no século XVIII, quando os longos poemas narrativos entraram em declínio e surgiu, como alternativa mais apreciada pelo público leitor, a narrativa em forma de **romance**.

Escrito em prosa, o romance também focaliza as aventuras de um herói. Mas, diferentemente do herói épico, o herói do romance representa muito mais o indivíduo do que o povo a que pertence. O tempo da glorificação das conquistas pátrias, por meio do herói que realiza feitos sobre-humanos, havia passado. Agora é a hora do triunfo do indivíduo, do ser humano comum.

Narrativa: a criação do herói moderno

Na narrativa moderna, é a força do caráter que define o herói. O herói moderno enfrenta uma série de problemas cotidianos e luta para superá-los sem nenhum tipo de auxílio divino.

Os obstáculos que atravessam seu caminho também não são extraordinários e, muitas vezes, simbolizam as dificuldades de afirmar a própria identidade em centros urbanos nos quais se aglomera um sem-número de indivíduos "anônimos".

Vista assim, a "epopeia" moderna é a luta do ser humano comum para construir sua identidade e sobreviver em uma sociedade que oprime o indivíduo em nome dos valores coletivos.

Esse é o motivo que explica a enorme popularidade do romance ao longo do século XIX: ele traz histórias de pessoas muito semelhantes ao seu público leitor, que também enfrenta uma série de obstáculos cotidianos.

No trecho a seguir, extraído do romance *As aventuras de Robinson Crusoé*, veremos como o herói, um homem comum, não se deixa abater pelas circunstâncias difíceis em que se encontra.

> Estava já há treze dias em terra e estivera onze vezes no navio. Durante esse período trouxera tudo que um único par de mãos seria capaz de carregar, mas estou certo de que se o tempo tivesse continuado bom teria trazido o barco inteiro, peça por peça, para a costa. Mas quando me preparava para minha décima segunda viagem, notei que o vento começara a aumentar, mas assim mesmo aproveitei a maré baixa e fui a bordo. [...]
>
> [...] seria melhor ir embora antes que a maré começasse a encher, do contrário me arriscaria a não conseguir alcançar a margem. Atirei-me imediatamente n'água e cruzei a nado o canal com grande dificuldade, em parte por causa do peso das coisas que levava, em parte devido ao mar agitado, pois o vento aumentava rapidamente, e antes que a maré estivesse alta desabou uma tempestade.

De olho no filme

Até o fim

Direção: J. C. Chandor. EUA, 2014, 106 min.

Esta é a história de um navegador solitário que se vê obrigado a lutar com todas as forças pela sobrevivência, depois que seu barco sofre um acidente em alto-mar. Ao contrário do herói épico, que realiza feitos sobre-humanos, o herói do filme é um homem contemporâneo que conta apenas consigo, tentando superar seus próprios limites no confronto com a natureza.

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.

MODERNA

Estava de volta a minha pequena tenda, onde me refugiei com tudo que pudera salvar. Ventou com muita força naquela noite e, pela manhã, quando saí para observar, já não havia mais nenhum barco à vista. Fiquei um tanto surpreso, mas me refiz ao refletir que não perdera tempo nem poupara esforços para tirar dele tudo que me pudesse ser de utilidade e que de fato pouco restara ali que eu ainda seria capaz de trazer, caso tivesse tido mais tempo.

[...]

Minhas perspectivas eram sombrias, pois como não naufragara nessa ilha sem antes ser impelido a grande distância por violenta tempestade, ou seja, centenas de léguas fora das rotas habituais de comércio, tinha razão suficiente para ver tudo como uma determinação dos Céus, para que nesse lugar desolado e de modo tão desolador eu terminasse os meus dias. Lágrimas rolavam copiosamente pelo meu rosto enquanto fazia tais reflexões, e algumas vezes perguntava a mim mesmo por que a Providência arruinava suas criaturas dessa forma, lançando-as na mais absoluta miséria, abandonadas, desamparadas e a tal ponto desesperadas, que atentaria contra a razão agradecer por semelhante vida.

Impelido: lançado.

Mas sempre brotava em mim algo que detinha tais pensamentos e me censurava. [...]

DEFOE, Daniel. *As aventuras de Robinson Crusoé*. Tradução de Albino Poli Jr. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 65-66; 71. (Fragmento).

As aventuras de Robinson Crusoé, romance escrito pelo inglês Daniel Defoe (1660-1731), foi publicado no século XVIII. Nessa obra, o protagonista é o único sobrevivente de um naufrágio, que precisa enfrentar as forças da natureza e sua solidão, se quiser sobreviver em uma ilha deserta.

Como se trata da história de um indivíduo e não de um herói sobre-humano, outra dificuldade se impõe à personagem: a solidão, fazendo com que Crusoé questione a determinação dos "Céus" em castigá-lo ("algumas vezes perguntava a mim mesmo por que a Providência arruinava suas criaturas dessa forma, lançando-as na mais absoluta miséria, abandonadas, desamparadas"). Nesse momento, o que se afirma é a **humanidade** da personagem.

Robinson teme pela própria vida, sente-se desamparado e impotente diante da tarefa que precisa enfrentar. No fim, porém, prevalece a força de sua determinação: "Mas sempre brotava em mim algo que detinha tais pensamentos e me censurava".

Com narrativas como essa, em que o triunfo do indivíduo reafirma a grandiosidade presente em todos os seres humanos, estava aberto o caminho para a grande popularização do romance e redefinido o conceito de herói.

Texto para análise

Não escreva no livro.

Victor Hugo (1802-1885), em sua obra *Os miseráveis*, mostra a transformação de Jean Valjean, protagonista do romance. De ex-prisioneiro que amarga as injustiças da vida, ele passa a benfeitor caridoso e íntegro, revelando o percurso de um herói moderno. Leia a seguir dois trechos extraídos do romance e responda às questões referentes a eles.

Texto 1

Livro segundo — A queda
XIII — O perverso Gervais

[...]

Quando Jean Valjean deixou a casa do Bispo, como já vimos, estava fora de tudo o que até então constituíra a base de seu modo de pensar. Não podia dar-se conta do que se passava com ele. Reagia contra a ação evangélica e as doces palavras do bom velho: — Prometeu-me ser honesto. Resgatei sua alma. Liberto-o do espírito de perversidade e entrego-o ao bom Deus. — Isso voltava-lhe continuamente ao pensamento. Ele opunha a essa indulgência celeste o orgulho que é em nós como que a fortaleza do mal. Sentia confusamente que o perdão daquele Sacerdote fora o maior assalto e o mais forte ataque de todos os que até então sofrera; seu endurecimento seria definitivo se resistisse àquela clemência; se cedesse, seria preciso renunciar ao ódio de que todos os outros homens lhe haviam enchido a alma e no qual ele tanto se comprazia; dessa vez era preciso vencer ou cair vencido, pois a luta, colossal e definitiva, já havia começado entre a sua maldade e a bondade daquele homem.

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

[...]

Jean Valjean chorou longamente. Chorou lágrimas quentes, soluçando, com mais fraqueza que uma mulher, mais amedrontado que uma criança.

Enquanto chorava, surgia-lhe lentamente no cérebro a luz de um dia extraordinário, ao mesmo tempo encantador e terrível. Sua vida passada, o primeiro deslize, a longa expiação, o embrutecimento exterior, a libertação alegrada por tantos planos de vingança, o que lhe havia sucedido em casa do Bispo e a última ação que fizera [...], tudo isso lhe voltou à mente, aparecendo-lhe com toda a clareza, com tanta nitidez como jamais imaginara. Contemplou sua vida, e esta lhe pareceu horrível; observou a alma, e pareceu-lhe execrável. No entanto, um dia sereno brilhava sobre essa vida, sobre essa alma. [...]

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 179-183. v. 1. (Fragmento).

Indulgência: perdão, absolvição de culpa.
Clemência: disposição para perdoar, bondade.
Comprazia: tinha satisfação, prazer.
Expiação: cumprimento da pena imposta a quem praticou um crime.

EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Cena do filme *Os miseráveis* (direção de Tom Hooper, Reino Unido, 2012, 160 min), com o ator Hugh Jackman no papel de Jean Valjean.

1. Jean Valjean é dominado por uma mistura de sentimentos ao deixar a casa do Bispo D. Bienvenu, depois de ser perdoado por tê-lo roubado. Explique que sentimentos são esses.

a) Jean Valjean sente "que o perdão daquele Sacerdote fora o maior assalto e o mais forte ataque de todos os que até então sofrera [...]". Por que ele tem essa sensação?

b) Como essa sensação o afeta e a que conclusão ele chega a seu próprio respeito?

2. O último período do texto sugere ao leitor o caminho que Jean Valjean escolhe depois de ser perdoado pelo Bispo e ter refletido sobre a própria vida. Qual é o recurso usado pelo narrador para sugerir esse caminho?

3. Os sentimentos que dominam Jean Valjean e o dilema que ele vive revelam que, diferentemente das epopeias clássicas, nessa narrativa o herói apresenta de modo mais claro sua dimensão pessoal e humana. Explique por quê.

Texto 2

Livro Quinto — A decadência
II — Madeleine

Era um homem já com seus cinquenta anos, de aspecto preocupado e muito bondoso. Eis tudo o que se poderia dizer.

Graças aos rápidos progressos dessa indústria que ele havia tão admiravelmente inovado, Montreuil-sur-Mer tornara-se considerável centro comercial. [...] Os benefícios de Madeleine eram tão grandes que, a partir do segundo ano, ele pôde construir uma grande fábrica, com vastas oficinas, uma para homens e outra para mulheres. Quem quer que tivesse fome podia apresentar-se ali e estar certo de encontrar pão e trabalho.

[...]

Madeleine dava emprego a todos. Não exigia senão uma coisa: — Seja um homem honesto! Seja uma boa moça!

Como dissemos, em meio a toda essa atividade da qual ele era a causa e o eixo principal, Madeleine fazia sua fortuna; mas, coisa verdadeiramente singular num comerciante, não dava impressão de que fosse essa a sua ambição. Parecia interessar-se mais pelos outros que por si mesmo. [...]

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. Tradução de Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 254-255. v. 1. (Fragmento).

4. Depois de ser perdoado pelo Bispo, Jean Valjean tenta ser um homem correto. Na cidade de Montreuil-sur-Mer decide reinventar-se, quando o ato heroico de salvar duas crianças de um incêndio na cidade livra-o de apresentar os documentos que o identificam como um ex-prisioneiro. Passa, então, a ser conhecido como Madeleine e torna-se um rico e respeitável senhor.

a) Como Madeleine é caracterizado no trecho?

b) O que causa estranhamento nas ações e comportamentos da personagem?

c) Considerando o passado de Jean Valjean, o que explicaria o fato de ele ter alterado sua identidade quando teve oportunidade?

5. Releia o terceiro parágrafo do texto 2.

"Madeleine dava emprego a todos. Não exigia senão uma coisa: — Seja um homem honesto! Seja uma boa moça!"

Explique aos estudantes que Jean Valjean é um ex-condenado que cumpriu pena de 19 anos. Depois de libertado, encontrou abrigo na casa do Bispo Bienvenu, de quem furtou objetos de prata. Recebeu o perdão e uma segunda chance. A partir de então, Valjean recria sua identidade e torna-se um homem respeitado, que usa sua fortuna para ajudar os necessitados. Sua vida sofre uma guinada, quando passa a ser perseguido pelo inspetor Javert. Sugira que os estudantes leiam outros trechos da obra ou assistam a adaptações do romance para o cinema.

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

MODERNA

5. Caso seja possível, ofereça mais informações para os estudantes sobre a história de Jean Valjean. Diga que ele foi condenado por ter roubado um pão para sua família; que nunca quis se vingar do inspetor Javert, que o perseguiu implacavelmente durante muitos anos; que criou a filha de Fantine, a pequena Cosette, para cumprir a promessa que fez no leito de morte da mãe da criança etc.

a) O que ele revela sobre a personalidade da personagem?

b) De que maneira a exigência de Madeleine àqueles que buscavam emprego se relaciona com seu passado e com os fatos narrados no texto 1?

6. A trajetória de Jean Valjean/Madeleine e sua caracterização nos dois textos permite identificá-lo como um herói moderno? Explique.

No Modernismo brasileiro, a imagem do herói é redefinida em *Macunaíma*, obra-prima de Mário de Andrade (1893-1945). O protagonista, como o próprio autor definiu seu livro, tem características peculiares que lhe garantiram a alcunha de "herói sem nenhum caráter". Leia o trecho a seguir, extraído do início da obra, para responder às questões de 7 a 9.

Texto 3

Macunaíma

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói da nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:

— Ai! que preguiça!...

e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força do homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém. [...] Nos machos guspia na cara. Porém respeitava os velhos e frequentava com aplicação a murua a poracê o torê o bacorocô a cucuicogue, todas essas danças religiosas da tribo.

A7A COLLECTION/PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme *Macunaíma* (direção de Joaquim Pedro de Andrade, Brasil, 1969, 110 min), com os atores Dina Sfat, Jardel Filho e Grande Otelo (à direita), que interpretou o protagonista da história.

[...]

Nas conversas das mulheres no pino do dia o assunto era sempre as peraltagens do herói. As mulheres se riam, muito simpatizadas, falando que "espinho que pinica, de pequeno já traz ponta", e numa pajelança Rei Nagô fez um discurso e avisou que o herói era inteligente.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Estabelecimento de texto de Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo. 2. ed. São Paulo: Penguin Classics / Companhia das Letras, 2019. p. 39-40. (Fragmento).

Uraricoera: extenso rio brasileiro do estado de Roraima.
Tapanhumas: tribo indígena a que pertence a mãe de Macunaíma.
Sarapantar: espantar.
Maloca: conjunto de habitações indígenas.
Jirau: armação de madeira parecida com um estrado, usada para diferentes fins.
Paxiúba: tipo de palmeira da América do Sul.
Dandava: andava.
Vintém: no contexto, dinheiro.
Murua / Poracê / Torê / Bacorocô / Cucuicogue: danças religiosas indígenas com diferentes funções e finalidades.
Pajelança: série de rituais de cura ou magia realizados por pajé indígena.

7. Que características de Macunaíma podem ser identificadas no trecho? Justifique.

a) Que comportamentos da personagem causam estranhamento e não seriam esperados em alguém definido como "herói da nossa gente"? Por quê?

b) Quais comportamentos de Macunaíma são compatíveis com a figura do herói?

8. O trecho a seguir traz algumas informações sobre os elementos presentes na obra de Mário de Andrade e seus significados. Leia-o para responder ao que segue.

[...] a música folclórica também é fundamental na narrativa de *Macunaíma*, que o autor definiu como uma rapsódia — em vez de romance —, gênero musical caracterizado pela justaposição de vários temas, entre eles aqueles derivados de melodias populares. Em um enredo em que se misturam tradições populares, lendas e mitos de várias regiões brasileiras, o estilo rapsódico corresponde à ideia de um país múltiplo, complexo e "sem caráter" (isto é, sem identidade definida), como o escritor qualificou seu personagem. [...]

FERRARI, Márcio. O amor segundo Mário de Andrade. *Pesquisa Fapesp*. São Paulo, ed. 244, jun. 2016. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-amor-segundo-mario-de-andrade/>. Acesso em: 24 jun. 2020. (Fragmento).

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

a) De acordo com o trecho, como pode ser entendida a alcunha de "o herói sem nenhum caráter", atribuída a Macunaíma?

b) Considerando a caracterização de Macunaíma, explique de que outra forma essa expressão pode ser interpretada.

c) Até o surgimento de *Macunaíma*, a imagem do Brasil divulgada pelos romances é aquela estabelecida durante a primeira metade do século XIX, quando os escritores românticos se empenhavam em louvar as glórias e belezas da pátria. Que contraponto a essa imagem é feito pela obra de Mário de Andrade?

d) Discuta com seus colegas: considerando que Macunaíma simboliza o povo brasileiro, de que maneira a construção da personagem sugere a intenção de Mário de Andrade de se valer desse herói para caracterizar o brasileiro de forma crítica?

9. Compare a forma como Jean Valjean e Macunaíma são caracterizados. Que semelhanças e diferenças existem entre os dois protagonistas?

► Embora aja de forma diferente de Jean Valjean, Macunaíma também pode ser definido como herói moderno. Explique.

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Não escreva no livro.

Neste capítulo, você viu como o conceito de herói se transformou ao longo do tempo. Observou também que essa transformação está relacionada ao contexto em que os poemas épicos e as narrativas foram concebidos. Se, na Antiguidade, o herói assume características sobre-humanas, do século XIX em diante, ele se humaniza para se aproximar mais dos leitores que acompanham suas aventuras.

E hoje, como se caracterizam nossos heróis?

Reúna-se com outros três colegas para realizar uma **pesquisa** em *sites*, revistas e jornais (impressos e digitais) para identificar as características do herói contemporâneo. Procurem, no material consultado, respostas para as seguintes perguntas:

- Que tipo de ação é vista, hoje, como heroica?
- Que requisitos deve ter o herói contemporâneo (físicos, emocionais, sociais etc.)?
- Que aspecto o diferencia e o aproxima dos perfis de herói clássico e de herói moderno apresentados neste capítulo?

Registrem as informações coletadas por escrito. Usem esse registro para apresentar, em dia definido pelo professor, o resultado da pesquisa para os demais colegas da maneira que considerarem melhor: uma apresentação oral com apoio de *slides*, um vídeo, um *podcast* ou outro formato que julguem mais adequado.

Quando vocês decidirem a melhor forma para divulgar as conclusões a que chegaram, elaborem um **roteiro**, definindo de que modo os dados e exemplos coletados na pesquisa serão organizados. É importante que, na apresentação, vocês tracem com os colegas um paralelo entre os heróis de ontem e de hoje.

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

Informe aos estudantes que a obra, publicada em 1928, narra a trajetória de Macunaíma em busca da muiraquitã, amuleto mágico que Ci, esposa do protagonista, havia lhe dado antes de morrer. Ao narrar as aventuras desse herói em sua viagem para recuperar o objeto mágico, Mário de Andrade combina elementos da mitologia indígena à brincadeira e à malandragem brasileira que definirão Macunaíma como "o herói sem nenhum caráter". Seria interessante destacar também que, ao longo da história, Macunaíma se transforma, assumindo as diferentes etnias que deram origem ao povo brasileiro (indígena, negro e europeu). Resultado de várias pesquisas e reflexões de Mário de Andrade sobre o Brasil, a obra pode ser vista como uma alegoria da formação da cultura brasileira e dos destinos do nosso país, como sugeriu o próprio autor.

Montando seu acervo

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

Neste capítulo, você viu como os textos épicos ou narrativos retratam os grandes feitos de um povo ou uma jornada marcada pela superação pessoal. Para ampliar seu repertório sobre esse assunto, conhecer autores e obras e descobrir de quais gosta, você pode:

- pesquisar adaptações contemporâneas de epopeias clássicas em diferentes linguagens (teatro, cinema, quadrinhos etc.);
- ler HQs ou *graphic novels* e assistir a filmes ou minisséries protagonizadas por personagens heroicas, refletindo sobre a imagem desses heróis.

MODERNA

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.

2 A literatura é gênero: a lírica

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 o que é o gênero lírico e reconhecer suas características estruturais.
2. Saber como se caracterizaram as primeiras manifestações do gênero lírico.
3. Reconhecer as funções associadas à lírica.
4. Identificar as principais formas e recursos da lírica.
5. Adotar uma postura ativa que colabore para a construção do sentido dos textos lidos.

Leitura da imagem

Não escreva no livro.

Chame a atenção dos estudantes para duas inscrições que aparecem na imagem e são importantes para a construção de sentido dessa imagem. Converse com eles sobre o significado dessas inscrições ("*nigger*" e "KKK"), muito importantes para o contexto histórico em que Norman Rockwell criou sua obra. O termo *nigger* significa "negro". A palavra assumiu uma conotação bastante ofensiva, a partir de meados do século XX, quando passou a ser utilizada como insulto racial para fazer referência a afrodescendentes. "KKK" são as iniciais de Klu Klux Klan, organização segregacionista dos Estados Unidos que defende o supremacismo branco e foi (e é) responsável por atos de discriminação e extrema violência contra a população negra do país. Na década de 1950, após a promulgação da lei contra a segregação racial nas escolas públicas americanas, a Klu Klux Klan promoveu uma série de ataques, que deixaram um saldo de 29 mortos entre os anos de 1956 e 1963.

O problema com o qual todos vivemos, de Norman Rockwell, 1964. Óleo sobre tela, 91,4 × 147,3 cm. Museu Norman Rockwell, Stockbridge, Estados Unidos.

ARTWORK COURTESY OF THE NORMAN ROCKWELL FAMILY AGENCY

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

1. Observe atentamente o quadro de Norman Rockwell (1894-1978), artista norte-americano que se tornou conhecido por retratar cenas da vida nas pequenas cidades de seu país. Em seu caderno, faça uma apresentação concisa da cena retratada nessa obra.

   ► Considerando os elementos da cena identificados por você, é possível inferir por que essa criança aparece cercada por quatro delegados federais. O que pode ter provocado a necessidade dessa proteção?

2. A tela deixa evidente que a menina negra é uma criança bem pequena. Como se trata da recriação artística de um acontecimento histórico, sabemos que ela se chama Ruby Bridges e que tinha, naquele momento, 6 anos de idade.

   a) Que circunstâncias podem explicar a necessidade de Ruby andar escoltada por delegados federais? Leia o boxe de informação antes de redigir a sua resposta.

   b) Que tipo de emoção uma cena como essa desperta em você? Por quê?

3. O modo como as pessoas presentes na imagem foram retratadas chama a atenção do observador do quadro. O que há de diferente nessa representação?

   ► Faça uma hipótese sobre os motivos que podem ter levado Norman Rockwell a compor sua obra dessa maneira. Que reflexão ele pode ter pretendido provocar em seus observadores?

4. Norman Rockwell intitulou seu quadro de *O problema com o qual todos vivemos*. Considerando as informações sobre Ruby Bridges e a observação dessa obra, como você interpreta o sentido desse título?

Ruby Bridges: uma menina enfrenta o preconceito

Na primavera de 1960, os Estados Unidos aprovaram uma lei que determinava a integração escolar entre crianças brancas e negras, segregadas até então. Em Nova Orleans (Louisiana), onde vivia uma menina de 6 anos chamada Ruby Bridges (1954-), o início da integração ocorreu no dia 14 de novembro. Somente seis crianças negras foram aprovadas no teste para frequentar uma escola integrada. Delas, apenas Ruby Bridges ingressou na Escola Elementar William Frantz.

Protegida por delegados federais, Ruby foi levada ao primeiro dia de aula, na cena retratada, anos mais tarde, pelo pintor norte-americano Norman Rockwell. O vice-diretor dos delegados afirmou sobre Ruby Bridges: "Ela mostrou muita coragem. Ela nunca chorou. [...] Ela só marchava como um pequeno soldado, e nós estamos todos muito, muito orgulhosos dela". Nas ruas, centenas de pessoas protestavam contra a integração.

Muitos pais decidiram retirar os filhos da escola. Todos os professores se recusaram a dar aulas para a menina negra. Barbara Henry, uma professora de Boston (Massachusetts), aceitou ir para Nova Orleans e ensinar Ruby. Durante mais de um ano, as duas foram as únicas ocupantes de uma sala da escola.

AP/GLOW IMAGES

Escoltada por delegados federais, Ruby Bridges, com 6 anos de idade, desce as escadas da Escola Elementar William Frantz, em Nova Orleans, Estados Unidos.

Da imagem para o texto

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

Não escreva no livro.

No poema abaixo, Maya Angelou aborda a questão do preconceito racial. Leia-o com atenção para responder às questões de 5 a 10.

Ainda assim, eu me levanto

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me
[levantar.

Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Midas.

Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.

Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?

Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.

Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.

[...]

Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem
[escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.

ANGELOU, Maya. *Still I rise*. Tradução de Mauro Catopodis. Disponível em: <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2014/02/27/ainda-assim-eu-me-levanto-maya-angelou/>. Acesso em: 22 jun. 2020. (Fragmento).

Midas: rei da Frígia (região situada na antiga Anatólia – Ásia Menor –, na atual Turquia) que, na mitologia grega, transformava em ouro tudo o que tocava.

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

MODERNA

Sobre a autora

GERALD HERBERT/AP/GLOW IMAGES

Maya Angelou, em Washington, Estados Unidos, 2008.

Marguerite Ann Johnson, conhecida como **Maya Angelou** (1928-2014), nasceu em Saint Louis, Missouri. Além de uma das mais populares e conhecidas poetas dos Estados Unidos, Maya foi produtora, diretora, apresentadora, atriz, cantora, militante dos direitos civis, entre muitas outras atividades relacionadas ao meio cultural. Amiga de Martin Luther King Jr. (1929-1968) e Malcolm X (1925-1965), participou ao lado deles na luta pelos direitos dos negros nos Estados Unidos. Na cerimônia de posse de Bill Clinton, Angelou leu um de seus poemas — *On the pulse of the morning [Na pulsação da manhã]* — para homenagear o 42º presidente dos Estados Unidos. Foi agraciada com a Medalha Nacional de Artes, em 2000, e com a Medalha Presidencial da Liberdade, em 2011.

5. Transcreva, em seu caderno, os versos em que o tema do poema esteja explicitado.

► Como o eu lírico aborda esse tema? Justifique com versos do poema.

6. Como o eu lírico reage ao preconceito?

a) Que qualidades podem ser identificadas em seu comportamento?

b) Associe as qualidades que você identificou a alguma(s) passagem(ns) do texto.

7. É possível, a partir da leitura do poema, construir uma imagem do eu lírico. Que experiências pode ter tido alguém que diz coisas como essas?

► Explique como você formou tal imagem.

8. Identifique recursos de linguagem presentes no poema que marcam a resistência do eu lírico diante de seu interlocutor.

9. Releia.

"Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade"

► Explique por que esses versos podem ser interpretados como um manifesto de esperança no futuro e de orgulho pela própria raça.

10. Considere a cena retratada no quadro de Norman Rockwell e a postura do eu lírico no poema de Maya Angelou. É possível identificar semelhanças entre a postura da menina Ruby Bridges e a do eu lírico? Por quê?

Roda de conversa

Não escreva no livro.

Como você viu, o poema de Maya Angelou e a tela de Norman Rockwell tratam de um tema muito importante: o racismo. Toda produção artística está inserida em um contexto discursivo determinado por uma série de fatores, entre os quais se destacam os valores e a ideologia do momento em que são criados. Isso faz com que, anos mais tarde, algumas dessas obras possam ser revisitadas e a abordagem adotada por seus autores, questionada.

Leia o trecho a seguir, extraído de um artigo de opinião do escritor e doutor em ciência política João Pereira Coutinho. Ele se posiciona sobre a adoção de uma censura "do bem", ou seja, sobre a censura de obras que, escritas muito tempo atrás, podem hoje ser identificadas como preconceituosas.

Leio na imprensa que Minnesota removeu das suas escolas *O Sol é para Todos*, de Harper Lee, e *As Aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain. Pelas razões conhecidas: existem expressões racistas nessas obras de ficção — e quanto mais depressa elas forem expurgadas do espaço público, mais depressa o racismo propriamente dito acabará por desaparecer.

A lógica é totalmente orwelliana, porque essa é a mensagem de *1984*, um romance que, sintomaticamente, virou *best-seller* no mundo inteiro, Brasil incluso: a tirania sobre o mundo começa sempre pela guerra à linguagem. Controlando certas palavras e abolindo outras, será possível refundar a natureza humana.

MODERNA

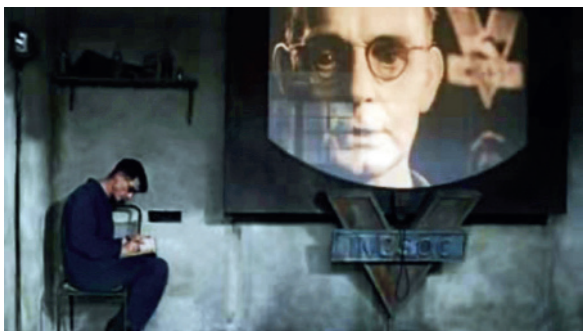
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Como afirma um dos personagens mais sinistros de *1984,* o inesquecível Syme, o assalto à linguagem tem como objetivo "restringir o campo do pensamento". E acrescenta, deliciado: "Ano após ano, [haverá] cada vez menos palavras, e o alcance da consciência [será] cada vez mais limitado".

Sem termos acesso à linguagem do passado, viveremos literalmente na inconsciência. Até acordarmos um dia e, como o personagem Winston, sentirmos apenas a memória difusa e ancestral de que houve um tempo de liberdade em que as coisas eram diferentes.

COUTINHO, João Pereira. Não há paixão mais letal do que a que sentimos pela nossa virtude. *Folha de S.Paulo*. 22 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/joaopereiracoutinho/2020/06/nao-ha-paixao-mais-letal-do-que-a-que-sentimos-pela-nossa-virtude.shtml>. Acesso em: 25 jun. 2020. (Fragmento).

UMBRELLA-ROSENBLUM FILMS PRODUCT/ COLLECTION CHRISTOPHEL/AFP



Cena do filme *1984*, direção de Michael Radford. Reino Unido, 1984, 113 min.

Faça uma pesquisa para conhecer um pouco sobre os livros mencionados por João Pereira Coutinho. Procure descobrir também por que Monteiro Lobato tem sido acusado de racismo no modo como apresenta a personagem Tia Nastácia, do *Sítio do Picapau Amarelo*.

Selecione informações e argumentos para definir o seu ponto de vista sobre as seguintes questões, que você irá debater com seus colegas:

1. **O que você pensa a respeito dessa polêmica questão?**
2. **Existe uma censura "do bem"?**
3. **Obras que tenham passagens preconceituosas devem ser banidas ou objeto de análise e discussão?**
4. **Você concorda com João Pereira Coutinho, quando ele afirma que: "Sem termos acesso à linguagem do passado, viveremos literalmente na inconsciência"?**

Ouça atenta e respeitosamente a opinião de todos. Quando apresentar o seu posicionamento, tome o cuidado de oferecer exemplos, informações e argumentos para demonstrar por que ele é válido e deve ser considerado.

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

O gênero lírico

Na Grécia Antiga, as epopeias ou poemas épicos cumpriram a importante função de divulgar os ideais e valores que organizavam a vida na *polis* (em grego, "cidade" ou "estado"). Os poemas épicos, porém, não respondiam ao anseio humano de **expressão individual** e **subjetiva**.

A **poesia lírica** surge como uma forma de atender a esse anseio. Ela se define pela expressão de sentimentos e emoções pessoais. Outra marca característica de sua estrutura é o fato de dar voz a um **sujeito lírico**, diferente da narração impessoal própria da épica.

Em uma tentativa de explicar a relação entre a poesia e a expressão de sentimentos, o poeta Robert Frost (1874-1963) dizia que o poema nasce de um nó na garganta, de um sentimento de que algo está errado, das saudades de casa, das amarguras do amor, para ganhar forma no pensamento, que encontra as palavras exatas para expressá-lo.

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

MODERNA

LUISA RICCIARINI/LEEMAGE/AFP

Apolo segurando uma lira. Cópia em mármore romano de uma estátua original grega, século III a.C. Museu Nacional Romano, Roma, Itália.

Tome nota

O **gênero lírico** define-se como aquele em que uma voz particular — o **eu lírico** (ou **eu poemático**) — manifesta a expressão do mundo interior, ou seja, fala de sentimentos, emoções e estados de espírito.

As primeiras manifestações da lírica

No início, os poemas líricos eram cantados, geralmente acompanhados pela lira, um instrumento musical de cordas. Foi do nome desse instrumento que derivou a denominação do gênero literário como **lírico**.

A separação entre poesia e música só aconteceu depois da invenção da imprensa, no século XV, quando a cultura escrita passou a prevalecer sobre a cultura oral.

Foi somente no Renascimento italiano que a poesia de expressão subjetiva ganhou o reconhecimento equivalente ao dos demais gêneros. Isso aconteceu quando o gosto do público leitor foi conquistado pela poesia amorosa de Petrarca e de seus seguidores. Desse momento em diante, consolidou-se a identificação da lírica como um dos três grandes gêneros literários.

Formas da lírica

Desde o nascimento da lírica, várias foram as estruturas utilizadas na composição de poemas. Algumas se tornaram mais conhecidas, uma vez que permaneceram em uso ao longo dos séculos. São elas:

- A **elegia**: poema surgido na Grécia Antiga que trata de acontecimentos tristes, muitas vezes enfocando a morte de um ente querido ou de alguma personalidade pública.
- A **écloga**: poema pastoril que retrata a vida bucólica dos pastores, em um ambiente campestre. Muito desenvolvido entre os séculos XVI e XVIII.
- A **ode**: poema também originado na Grécia Antiga que exalta valores nobres, caracterizando-se pelo tom de louvação.
- O **soneto**: a mais conhecida das formas líricas. Poema de 14 versos, organizados em duas estrofes de quatro versos (quartetos) e duas estrofes de três versos (tercetos).

As origens do soneto

O soneto é uma adaptação da *cansó* (canção) provençal, um poema mais longo, formado por duas estrofes de tamanho irregular.

Giacomo da Lentino (1210-1260), poeta da corte do imperador romano Frederico II, inspirou-se na cansó provençal para criar uma nova forma poética mais curta, composta de 14 versos — o soneto —, que foi difundida pelos dois grandes autores do Renascimento italiano: Dante Alighieri (1265-1321) e Francesco Petrarca.

BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA, MADRI

Frontispício da obra de Petrarca, em edição de 1549. Peça do acervo da Biblioteca Nacional da Espanha, em Madri.

A versão completa do documentário *Palavra (En)Cantada* encontra-se disponível no YouTube, no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=gqoW5iDNAZw> (acesso em: 21 jun. 2020). Sugerimos que ele seja apresentado para os estudantes. Depois de assistirem ao documentário, peça a eles que conversem sobre as muitas e importantes relações entre música e poesia.

De olho no documentário

As relações líricas entre a música e a poesia

Em *Palavra (En)Cantada*, a diretora Helena Solberg (Brasil, 2008, 84 min) apresenta um panorama do cancioneiro brasileiro, com especial atenção para a relação entre música e poesia. Vários artistas nacionais, como Adriana Calcanhotto, Antonio Cicero, Arnaldo Antunes, Chico Buarque, José Miguel Wisnik e outros tantos compositores e intérpretes participam do documentário, que traz também uma série de apresentações musicais e uma excelente pesquisa de imagens, que permitem saber um pouco mais da história da música brasileira e de suas influências.

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

MODERNA

A estrutura do soneto

As duas primeiras estrofes do soneto apresentam o desenvolvimento do tema e as duas últimas, sua conclusão. Essa estrutura revela forte influência do Renascimento, pois a literatura dessa época é marcada pelo desejo de solucionar o embate entre razão e emoção. A forma do soneto ilustra uma tentativa de conciliar essas duas manifestações humanas aparentemente tão conflitantes, porque procura submeter os sentimentos e emoções humanas a uma exposição mais lógica ou racional.

Com base no poema de Florbela Espanca (1894-1930), vamos analisar a estrutura do soneto.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

A poeta Florbela Espanca, um dos nomes mais importantes da literatura portuguesa, trouxe a figura feminina para sua obra, de forte teor emocional. Foto sem data.

Ódio?

A Aurora Aboim

Ódio por ele? Não... **Se o amei tanto,**
Se tanto bem lhe quis no meu passado,
Se o encontrei depois de o ter sonhado,
Se à vida assim roubei todo o encanto...

Que importa se mentiu? E se **hoje o pranto**
Turva o meu triste olhar, marmorizado,
Olhar de monja, trágico, gelado
Como um soturno e enorme Campo Santo!

Ah! **nunca mais amá-lo é já bastante!**
Quero senti-lo d'outra, bem distante,
Como se fora meu, calma e serena!

Ódio seria em mim saudade infinda,
Mágoa de o ter perdido, amor ainda,
Ódio por ele? Não... não vale a pena...

ESPANCA, Florbela. Ódio?. *In*: FARRA, Maria Lúcia Dal (org.). *Poemas de Florbela Espanca*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 193.

Desenvolvimento do tema

Nos dois primeiros quartetos, o eu lírico (feminino) fala dos sentimentos desencadeados pelo abandono do amado. Deve-se observar que a possibilidade de odiar esse amante que partiu é descartada por meio de um raciocínio analítico baseado em uma **sequência de estruturas condicionais**. Essa análise obriga o eu lírico a reconhecer tudo o que sentiu e que foi perdido com o fim do relacionamento.

A **questão** que abre o segundo quarteto prepara o encaminhamento da conclusão que será apresentada nos tercetos finais. Mas, antes de concluir sua análise, o eu lírico deve reconhecer o tamanho de seu sofrimento: **a perda desse amor matou sua alegria**.

Conclusão

Os tercetos finais mostram o esforço do eu lírico feminino para enfrentar a perda. O primeiro terceto cria um cenário de **superação da dor**. O segundo apresenta a **conclusão** de que sentir ódio por esse homem significaria reconhecer que continua a amá-lo, que sofreu demais com o fim do relacionamento. Quem teve a coragem de abandonar não merece, na visão do eu lírico, nem mesmo ódio.

Campo Santo: cemitério.

Após a análise do soneto, o significado de seu título torna-se mais claro: a indagação da possibilidade de odiar quem provocou a dor do abandono é analisada e descartada ao longo dos versos. Para o eu lírico, odiar quem causou tanta dor e sofrimento seria um reconhecimento da permanência de um amor que foi desprezado.

Recursos poéticos

Quando lemos um texto, a nossa atenção costuma se voltar para o sentido das palavras. Ao fazer isso, analisamos seu aspecto **semântico**. As palavras, porém, também têm uma sonoridade muito explorada pela literatura. Essa sonoridade é a base para a construção de recursos poéticos, como o **ritmo**, o **metro** e a **rima**.

Tome nota

Ritmo pode ser definido como um movimento regular, repetitivo. Na música, é a sucessão de tempos fortes e fracos que estabelece o ritmo. Na poesia, ele é marcado principalmente pela alternância entre acentos (sílabas átonas/tônicas) e pausas.

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

MODELO

Observe o efeito rítmico criado pelas palavras no seguinte poema.

Frementes: trêmulos.
Vertem: derramam, transbordam.
Macilento: pálido, abatido.
Retumba: estronda, ressoa.

Meu sonho

Eu
Cavaleiro das armas escuras,
Onde vais pelas trevas impuras
Com a espada sanguenta na mão?
Por que brilham teus olhos ardentes
E gemidos nos lábios frementes
Vertem fogo do teu coração?

Cavaleiro, quem és? o remorso?
Do corcel te debruças no dorso...
E galopas do vale através...
Oh! da estrada acordando as poeiras
Não escuta gritar as caveiras
E morder-te o fantasma nos pés?

Onde vais pelas trevas impuras,
Cavaleiro das armas escuras,
Macilento qual morto na tumba?...
Tu escutas.... Na longa montanha
Um tropel teu galope acompanha?
E um clamor de vingança retumba?

Cavaleiro, quem és? — que mistério,
Quem te força da morte no império
Pela noite assombrada a vagar?
[...]

AZEVEDO, Álvares de. *Lira dos vinte anos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. p. 314. (Fragmento).

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

Os versos do poema mantêm o mesmo esquema rítmico. Pela alternância de sílabas tônicas e átonas, percebemos a repetição de uma unidade sonora formada por **duas átonas** e **uma tônica**. Observe.

CavaLEIro das ARmas esCUras
onde VAIS pelas TREvas imPUras
com a esPAda sanGUENta na MÃO?

Quando o esquema rítmico apresenta o mesmo número de sílabas métricas (também chamadas de sílabas poéticas), os versos do poema são regulares. Se o número de sílabas for diferente, eles são irregulares ou livres.

Tome nota

O **metro** é o número de sílabas métricas de um verso. A contagem dessas sílabas chama-se **metrificação**.

Quando contamos as sílabas em um verso, não devemos considerar as que ocorrem após a última sílaba tônica do verso.

O ritmo envolvente do *rap*

A palavra *rap*, nome de um gênero musical muito praticado atualmente, é a sigla para *rhythm and poetry*, ou seja, **ritmo e poesia**. É por isso que o *rap* tem sempre uma marcação rítmica muito forte. Surgido no final do século XX, esse discurso rítmico, que associa rimas e poesias, surgiu no seio das comunidades de afrodescendentes nos Estados Unidos. Como estilo musical, o *rap* apresenta uma singularidade: é um dos únicos (o outro é o canto gregoriano) em que o texto é mais importante que a linha melódica ou a parte harmônica. Às vezes referido inadequadamente como *hip hop*, em cuja cultura se insere, é uma manifestação urbana fortemente influenciada e definida por valores da comunidade negra.

MAURICIO SANTANA/WIREIMAGE/GETTY IMAGES

Apresentação do *rapper* Emicida, em São Paulo (SP), 2016.

MODERNA

Nos versos de Álvares de Azevedo acima, as sílabas desconsideradas na contagem foram cortadas para facilitar sua identificação.

Como todos os versos apresentam nove sílabas métricas e a alternância entre átonas e tônicas acontece de modo idêntico, o efeito é imediatamente percebido pelo leitor. Se marcarmos com palmas as batidas das tônicas, veremos que o ritmo desse verso "martelado" é semelhante ao galope de um cavalo.

O número de sílabas métricas de um verso nem sempre corresponde ao número de sílabas gramaticais. Isso ocorre porque, para manter a regularidade do poema, podem ser feitas no momento da leitura a junção (elisão) de vogais finais e iniciais de palavras para formar uma única sílaba métrica ou a separação de ditongos para garantir a formação de duas sílabas métricas.

Nos conhecidos versos de Casimiro de Abreu, a seguir, vemos exemplos da elisão de vogais.

Oh!/ que/ sau/ da/ des/ que/ te/ nho
Da au/ ro/ ra/ da/ mi/ nha/ vi/ da,
Da/ mi/ nha in/ fân/ cia/ que/ ri/ da
Que os/ a/ nos/ não/ tra/ zem/ mais/!

ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. *Academia Brasileira de Letras*. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos>. Acesso em: 3 jul. 2020. (Fragmento).

A junção das vogais finais e iniciais garante que todos os versos tenham sete sílabas métricas, mantendo a regularidade do poema.

O outro aspecto sonoro muito explorado na poesia é a **rima**.

Tome nota

Rima é a coincidência ou a semelhança de sons a partir da última vogal tônica no fim dos versos.

Nos versos de Álvares de Azevedo, observamos a ocorrência de rimas, por exemplo, entre as palavras es**cura**s/im**puras**, **mão**/cora**ção**, ar**dentes**/fre**mentes**.

Conheça agora os diferentes tipos de estrofe, metro e rima.

Aspectos estruturais da poesia

As manifestações poéticas podem ser organizadas em diferentes formas, que exploram aspectos estruturais específicos. A seguir, conheceremos alguns desses aspectos, que devem ser observados no momento de leitura e análise de poemas, porque contribuem para a construção do sentido dos textos.

Tipos de estrofe

Como você sabe, os poemas são organizados como conjuntos de versos que se estruturam em estrofes.

Tome nota

As **estrofes** são grupos de versos em que se organizam as seções constitutivas de um poema, ou seja, cada um dos subconjuntos de versos, rimados ou não, que apresentam uma unidade de conteúdo e de ritmo. Também são chamadas de **estâncias**.

As estrofes costumam ser nomeadas a partir do número de versos que apresentam. Os tipos de estrofes mais comuns são apresentados a seguir.

Estrofes	Número de versos
Dístico	2
Terceto	3
Quarteto (ou quadra)	4
Quinteto (ou quintilha)	5
Sexteto (ou sextilha)	6
Sétima (ou septilha)	7
Oitava	8
Novena (ou nona)	9
Décima	10

Metrificação

As formas da poesia clássica se definiam não só por apresentarem um conjunto específico de versos e estrofes, mas também por adotarem divisões rítmicas específicas. O estudo dos metros dos poemas, ou seja, do número de **sílabas métricas**.

Tome nota

As **sílabas métricas** (ou **pés métricos**) são unidades rítmicas e melódicas, de duas ou mais sílabas, sendo uma forte e a(s) outra(s) fraca(s).

Alguns metros, por serem muito comuns, recebem nomes especiais. Apresentamos a seguir os mais conhecidos metros utilizados na poesia.

Denominação do metro	Número de sílabas métricas
Decassílabo	10
Alexandrino (ou dodecassílabo)	12
Redondilha menor	5
Redondilha maior	7

As redondilhas são também conhecidas como *medida velha*, uma vez que foram a estrutura métrica mais popular até a Idade Média. Com o surgimento, no Renascimento, dos versos decassílabos, instituiu-se a chamada *medida nova*.

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

MODERNA

Tome nota

Os demais metros recebem o nome referente ao número de sílabas que os constituem. Por isso, versos de quatro sílabas são chamados **tetrassílabos**; de seis sílabas, **hexassílabos**; de oito, **octossílabos** e assim por diante.

Quando o poema não apresenta um esquema métrico regular, ou seja, quando os seus versos apresentam número diferente de sílabas métricas, diz-se que eles são versos livres. Estes serão muito adotados a partir do Modernismo.

Rimas

As rimas podem ser classificadas quanto à sua natureza e quanto à sua colocação.

© NEGREIROS, ALMADA/AUTVIS, BRASIL, 2020. PHOTO SCALA, FLORENCE - MUSEU CALOUSTE GULBENKIAN, LISBOA

Retrato de Fernando Pessoa, de Almada Negreiros, 1954. Óleo sobre tela, 201 × 201 cm. Coleção CAM, FCG, Lisboa, Portugal.

Natureza das rimas

As rimas são **pobres** quando as palavras rimadas pertencem a uma mesma classe gramatical. São **ricas** quando as palavras rimadas pertencem a classes gramaticais diferentes.

Contemplo o lado m**udo** — rima A
Que uma brisa estreme**ece**. — rima B
Não sei se penso em t**udo** — rima A
Ou se tudo me esque**ece**. — rima B

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983. p. 85. (Fragmento).

Nos versos de Fernando Pessoa (1888-1935), a rima entre *estremece* e *esquece* é pobre, porque os dois são verbos. Já a rima entre *mudo* e *tudo* é rica, porque o primeiro termo é um adjetivo e o segundo, um pronome.

As rimas podem ser **toantes**, quando a semelhança sonora se restringe à coincidência entre vogais (por exemplo, viva / dia), e **soantes** (ou consoantes), quando ocorre uma coincidência sonora total a partir da vogal tônica. Todos os exemplos de rima no poema de Fernando Pessoa são consoantes.

Disposição das rimas no poema

Quanto à distribuição das rimas nos poemas, elas são classificadas em **emparelhadas**, **intercaladas**, **cruzadas**, **encadeadas** ou **misturadas**.

- Emparelhadas ou paralelas: os versos rimam dois a dois (esquema: AABBCC...). No exemplo abaixo, as rimas A e C são emparelhadas.

© LÉZIO JUNIOR

Caricatura de Castro Alves.

Deus! Ó Deus! onde estás que não resp**ondes**? — rima A
Em que mundo, em qu'estrela tu t'esc**ondes** — rima A
Embuçado nos c**éus**? — rima B
Há dois mil anos te mandei meu gr**ito**, — rima C
Que embalde, desde então, corre o infin**ito**... — rima C
Onde estás, Senhor D**eus**?... — rima B

ALVES, Castro. Vozes d'África. *In*: IVO, Ledo (sel.). *Os melhores poemas de Castro Alves*. 2. ed. São Paulo: Global, 1983. p. 101. (Fragmento).

- Intercaladas, interpoladas ou opostas: os versos dos dois extremos rimam entre si, e os do meio também, com rimas diferentes (esquema: ABBA).

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

Quando a valsa acabou, veio à jan**ela**, — **rima A**
Sentou-se. O leque abriu. Sorria e arf**ava** — **rima B**
Eu, viração da noite, a essa hora entr**ava** — **rima B**
E estaquei, vendo-a decotada e b**ela**. — **rima A**

OLIVEIRA, Alberto de. Cheiro de espádua. *In*: BARBOSA, Frederico. *Cinco séculos de poesia*. São Paulo: Landy, 2000. p. 259. (Fragmento).

- Cruzadas, entrecruzadas ou alternadas: as rimas se revezam nos versos de uma mesma estrofe (esquema: **ABAB**).

Cheguei. Chegaste. Vinhas fatig**ada**, — **rima A**
E triste, e triste e fatigado eu v**inha**. — **rima B**
Tinhas a alma de sonhos povo**ada** — **rima A**
E a alma de sonhos povoada eu t**inha**... — **rima B**

BILAC, Olavo. Nel mezzo del camin... *In*: BARBOSA, Frederico. *Cinco séculos de poesia*. São Paulo: Landy, 2000. p. 275. (Fragmento).

- Encadeadas (rimas em que o fim de um verso coincide com o interior do verso seguinte).

Quanto, ó Ninfa, é ventur**osa**
Essa r**osa** delic**ada**!
Invej**ada** no teu p**eito**,
Satisf**eito** a vê o Amor.

ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. A rosa. *In*: LUCAS, Fábio (org.). *Glaura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 176. (Fragmento).

- Misturadas: as rimas não se enquadram em nenhum dos esquemas apresentados.

Quando passo por diante de teus **olhos**, — **rima A**
Falando com a fingida anim**ação**, — **rima B**
Oculto na folhagem das pal**avras** — **rima C**
A flor do cor**ação**. — **rima B**

KOLODY, Helena. Altivez. *In*: *Poemas do amor impossível*. Curitiba: Criar Edições, 2002. p. 47. (Fragmento).

Temos, por fim, que considerar a possibilidade de não ocorrer rima entre os versos de um poema. Nesse caso, diz-se que os versos são **brancos**.

Urgente e confidencial

Disparando por detrás
dos óculos escuros
dois tiros súbitos:
ela mata com os olhos.
O olhar não erra o alvo
não abarca o mar
mas apenas as pedras
onde ele bate e quebra.

Não usa as mãos
nem a alma do corpo
que ficou em outro lugar —
marmórea.
Só um pouco da voz, sem volta
em palavras finais
poupando lágrimas no espelho
monalisa incólume.

FREITAS FILHO, Armando. *Cabeça de homem, 1987/1990*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

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

MODERNA

Não escreva no livro.

Leia o poema a seguir, do chileno Pablo Neruda (1904-1973), para responder às questões de 1 a 5.

Texto 1

LXXXIX

Quando eu morrer quero tuas mãos em meus olhos:
quero a luz e o trigo de tuas mãos amadas
passar uma vez mais sobre mim seu viço:
sentir a suavidade que mudou meu destino.

Quero que vivas enquanto eu, adormecido, te espero,
quero que teus ouvidos sigam ouvindo o vento,
que cheires o amor do mar que amamos juntos
e que sigas pisando a areia que pisamos.

Quero que o que amo continue vivo
e a ti amei e cantei sobre todas as coisas,
por isso segue tu florescendo, florida,

para que alcances tudo o que o meu amor te ordena,
para que passeie minha sombra por teu pelo,
para que assim conheçam a razão de meu canto.

NERUDA, Pablo. *Cem sonetos de amor*.
Tradução de Carlos Nejar. Porto Alegre: L&PM, 1998. p. 103.

Viço: frescor.

ALBUM/FOTOARENA

Pablo Neruda, o escritor mais conhecido do Chile, é também um dos maiores poetas do século XX, recebendo diversas premiações, como o Nobel de Literatura de 1971. Na foto, Neruda em Nova York, Estados Unidos, 1966.

1. **O soneto aborda o sentimento do eu lírico por sua amada. O que o tratamento desse tema sugere sobre esse sentimento? Justifique.**
2. **O poema é marcado pela interlocução que o eu lírico estabelece com sua amada. Com que intenção ele se dirige a ela nas duas primeiras estrofes?**
   a) A que se refere a imagem presente no verso "sentir a suavidade que mudou meu destino"?
   b) Transcreva em seu caderno outras imagens usadas, no poema, com a mesma finalidade.
   c) O que o eu lírico sugere sobre seus sentimentos por meio dessas metáforas?
3. **Nos dois tercetos, o eu lírico explica o motivo de seus desejos. Que motivo é esse?**
4. **Como você sabe, o soneto é um poema estruturado em dois quartetos e dois tercetos. Esses dois tipos de estrofe desempenham funções específicas nessa composição. Considerando suas respostas anteriores, explique como essas funções se manifestam no soneto de Neruda.**
   ► O que, na estrutura do texto e no tratamento dado ao tema abordado, permite associá-lo ao gênero lírico?
5. **Discuta com seus colegas: como vocês avaliam o modo como o eu lírico caracteriza seus sentimentos pela amada? Vocês expressariam o seu amor por alguém de forma semelhante?**

O poema a seguir, da escritora contemporânea Adélia Prado (1935-), também trata do sentimento amoroso. Leia-o para responder às questões de 6 a 8.

Texto 2

Um jeito

Meu amor é assim, sem nenhum pudor.
Quando aperta eu grito da janela
— ouve quem estiver passando —
ô fulano, vem depressa.
Tem urgência, medo de encanto quebrado,
é duro como osso duro.
Ideal eu tenho de amar como quem diz coisas:
quero é dormir com você, alisar seu cabelo,
espremer de suas costas as montanhas pequenininhas
de matéria branca. Por hora dou é grito e susto.
Pouca gente gosta.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*.
São Paulo: Siciliano, 1991. p. 92.

LEONARDO LARA/OTEMPO/FOLHAPRESS

Adélia Prado, em São João del-Rei (MG), 2001. A escritora e poeta brasileira recebeu da Câmara Brasileira do Livro o Prêmio Jabuti de Literatura, com o livro *Coração Disparado*, lançado em 1978.

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

MODERNA

6. Esse poema também trata do sentimento do eu lírico pela pessoa amada. Como ele caracteriza o amor que sente?

a) Transcreva, em seu caderno, as passagens que revelam para o leitor a natureza desse sentimento.

b) O tratamento dado ao sentimento amoroso nesse poema pode ser comparado àquele do soneto de Neruda? Explique.

7. Nesse poema, há uma oposição entre diferentes formas de amar. Em que consiste essa oposição?

a) O que ela revela sobre a imagem que o eu lírico tem do amor?

b) E você e seus colegas: com qual dessas formas de amor se identificam mais? Por quê?

8. Embora os textos 1 e 2 tratem do mesmo tema, diferenciam-se em alguns aspectos formais. Diga quais são essas diferenças.

Universo digital: produção de áudio e criação de *playlist* comentada de canções de amor

Pensamento computacional

Você e seus colegas analisaram como o sentimento amoroso é abordado no soneto de Neruda e no poema de Adélia Prado. Agora, reunidos em trios, vocês vão selecionar uma canção de um compositor ou grupo musical contemporâneo em que um eu lírico (masculino ou feminino) expresse seu amor por alguém. Além do tema e do tratamento pessoal e subjetivo dado a esse sentimento, a música selecionada deve explorar elementos que se associam aos recursos poéticos (rima e/ou ritmo) que caracterizam o gênero lírico.

Feita essa seleção, cada trio vai **produzir um áudio recriando a canção** a partir da exploração de elementos sonoros (marcação rítmica, por exemplo), por meio de *remixagem* ou *sampleamento*, que enfatizem aspectos associados ao tratamento dado a esse sentimento amoroso (intensidade, idealização, arrebatamento, sofrimento etc.).

As canções recriadas serão compiladas em uma *playlist* comentada, organizada por dois estudantes indicados pelos colegas.

Pesquisem, na internet, programas e aplicativos gratuitos que permitam modificações nas canções originais por meio de elementos sonoros variados. Selecionem o que oferece os melhores recursos para produzir os efeitos de sentido que desejam, considerando a música escolhida por seu grupo.

A dupla responsável pela criação da *playlist* deve reunir as canções recriadas e gravá-las previamente para reproduzir o conteúdo em sala, em data combinada com o professor. Para essa reprodução, pode ser usado um aparelho celular, um *notebook* ou um *tablet*.

Também é função da dupla fazer um **roteiro** para organizar a criação da *playlist*, 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 o processo de recriação de cada uma delas. É importante destacar como a letra, o refrão, a melodia, o gênero musical ou o ritmo de cada música foram explorados na remixagem ou sampleamento para produzir efeitos expressivos.

Tome nota

Remixagem é o ato ou efeito de modificar a orquestração ou andamento de uma música ou melodia (já gravada e mixada) com finalidades e efeitos diversos.

Sampleamento é a utilização e o processamento de sons previamente gravados, usando um aparelho ou um programa chamado *sampler* ("sampleador", em português). Em geral, esse recurso é utilizado para (re)criar composições musicais a partir da combinação de trechos de canções ou melodias de diferentes gêneros.

Montando seu acervo

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

Neste capítulo, você viu como os textos do gênero lírico buscam expressar os sentimentos individuais e a subjetividade humana. Para ampliar seu repertório sobre esse assunto e descobrir autores da sua predileção, você pode:

- ler outros poemas dos autores contemporâneos citados no capítulo;
- buscar, nas redes sociais, perfis e publicações de poetas e artistas contemporâneos que tematizem, em suas obras, questões individuais e sentimentos em textos líricos;
- participar de festivais ou saraus literários 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 Arte.

Objetivos

1. Reconhecer o Cinema como instrumento de engajamento político e social.
2. Categorizar o gênero documentário a partir de suas implicações sociais e seu desenvolvimento histórico.
3. Analisar o impacto das mídias digitais na criação de novos gêneros cinematográficos, como os webdocumentários e os *vlogs*.
4. Verificar a importância do Cinema para a Arte moderna no Brasil e no mundo.

3 "Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça"

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.

Em 2020, a cerimônia do Oscar, maior prêmio da indústria cinematográfica dos Estados Unidos, trouxe algumas surpresas, premiando muitas produções de forte temática política e social. Entre os ganhadores estão Joaquim Phoenix (1974-), que conquistou a estatueta de melhor ator por seu papel em *Coringa* (2019), e também *Parasita* (2019), filme sul-coreano que se tornou a primeira produção não falada em língua inglesa a receber o prêmio de melhor filme.

Além disso, a cerimônia do Oscar 2020 foi palco de muitos protestos contra as desigualdades de gênero e de etnia na indústria cinematográfica. Assim, na maior festa de comemoração da indústria cinematográfica estadunidense, ganhou grande destaque a denúncia política e social. Essa é uma mostra do poder combativo da Arte audiovisual, mesmo nos contextos mais comerciais.

CJ ENTERTAINMENT/ALBUM/FOTOARENA

Cena do filme *Parasita*. Direção de Bong Joon-ho. Coreia do Sul, 2019, 132 min.

O Cinema é uma linguagem que muitas vezes pode se mostrar ambígua. Além de ser considerado Arte, ele também faz parte da chamada indústria cinematográfica. Ou seja, ao mesmo tempo em que apresenta criações originais de cunho autoral, também pode estar submetido a interesses comerciais de grandes corporações.

Autoral: que ressalta a identidade artística do autor, como seu estilo e temáticas.

Por isso, a frase creditada ao cineasta Glauber Rocha (1939-1981) que intitula este capítulo se tornou uma das mais representativas do cinema brasileiro. Com ela, Glauber defendeu a possibilidade de criar um cinema inovador que, mesmo com poucos recursos, trouxesse à tona temas contundentes por meio de uma linguagem engajada e criativa.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Em sua opinião, por que o Cinema é classificado como uma indústria? Você concorda com essa classificação? Que elementos o levam a ser classificado dessa forma?
2. Por que o Cinema também pode ser classificado como Arte?
3. É possível criar um Cinema engajado? Justifique sua resposta.

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.

O Cinema e a Arte moderna

O surgimento do Cinema no final do século XIX e seu desenvolvimento como Arte no início do século XX causaram grande impacto nas demais linguagens artísticas. A Literatura, por exemplo, passou a produzir poemas e narrativas que transmitiam a sensação de imagens em movimento. Já no Teatro, autores e diretores começaram a criar dramaturgias cuja estrutura se assemelhava cada vez mais com a do Cinema, dividindo a trama em quadros visuais, tornando as peças mais fragmentadas e dinâmicas.

Além disso, enquanto as demais linguagens se transformavam por conta de sua presença, o Cinema também se desenvolvia, apropriando-se de elementos de outras Artes. No início do século XX, cineastas passaram a explorar novas possibilidades de enquadramentos, recurso oriundo da fotografia. Também exploravam elementos de cenografia e caracterização de personagens, apropriando-se de recursos teatrais para produzir as imagens e os efeitos na tela. Dessas experimentações, surgiram filmes inovadores para a linguagem, como é o caso de *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang (1890-1976).

U.FA/ALBUM/FOTOARENA

Cena do filme *Metrópolis*. Direção de Fritz Lang. Alemanha, 1927, 253 min.

Os movimentos de vanguarda e a linguagem cinematográfica

A Arte do início do século XX foi marcada pelos chamados movimentos de vanguarda, nos quais os artistas propunham novos caminhos para a criação artística. O Cinema também fez parte desses movimentos e os influenciou.

Por exemplo, em razão de sua cenografia e efeitos especiais inovadores, *Metrópolis* se tornou um dos símbolos para o Expressionismo, movimento que enfatizava as emoções humanas de forma não realista, deformando personagens e cenários. Filmes expressionistas, como *Metrópolis* e *O gabinete do Dr. Caligari* (1920), marcaram a década de 1920 com efeitos de caracterização e cenografia na composição de personagens e cenários ora futuristas, ora sombrios e macabros.

Outro exemplo dessa relação entre Cinema e movimentos artísticos é *Um cão andaluz* (1929), de Luis Buñuel (1900-1983), que teve grande importância para o Surrealismo. Com o surgimento da psicanálise e a descoberta de que nossa mente também é constituída por imagens que não nos são inteiramente conscientes, o Surrealismo abarcou diversas linguagens propondo uma Arte baseada no fantástico e na imaginação. Nesse sentido, *Um cão andaluz* foi essencial para o movimento ao explorar técnicas de edição para compor cenas fragmentadas, sem aparente relação lógica entre si, remetendo ao universo dos sonhos.

Os movimentos de vanguarda do século XX dariam origem à Arte moderna, marcando uma grande transformação no universo da Arte. Os filmes tiveram um papel fundamental para a transformação do pensamento e do fazer artísticos de então.

BUNUEL-DALI/ALBUM/FOTOARENA

Cena do filme *Um cão Andaluz*. Direção de Luis Buñuel. França, 1929, 21 min.

Psicanálise: método terapêutico criado por Sigmund Freud, que consiste na interpretação dos conteúdos inconscientes de uma pessoa.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Momentos da história do Cinema

Desde o seu nascimento, o Cinema passou por vários momentos importantes que ajudaram tanto na formação de sua linguagem quanto na sua organização como indústria. A seguir, veja alguns pontos marcantes para a formação de alguns gêneros e movimentos cinematográficos.

ASSOCIATION FRERES LUMIERE/ ROGER VIOLLET/ GETTY IMAGES

1895

Os irmãos Lumière inventam o cinematógrafo e fazem a primeira exibição de filme da história: *Chegada de um trem na estação*.

GEORGES MÉLIÈS/ STAR FILM

1902

Estreia de *Viagem à Lua*, de Georges Méliès. Artistas como Méliès, precursor dos efeitos especiais, começam a explorar as capacidades narrativas e ficcionais do cinema.

HERBERT DORFMAN/ CORBIS HISTORICAL/ GETTY IMAGES

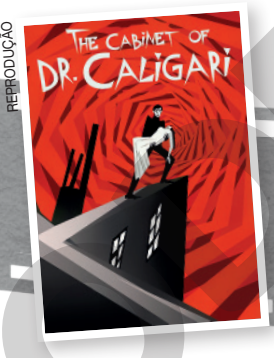
1912

Fundação do Estúdio Keystone, que posteriormente revelaria o ator e diretor Charlie Chaplin. Enquanto na Europa o cinema era explorado por artistas de vanguarda, nos Estados Unidos já se formava uma indústria cinematográfica.

REPRODUÇÃO

1925

Estreia de *O encouraçado Potemkin*, de Serguei Eisenstein. O uso da montagem ganha funções revolucionárias com as experimentações dos soviéticos Eisenstein e Dziga Vertov.



REPRODUÇÃO

1920

Estreia de *O gabinete do Dr. Caligari*, marco do Expressionismo alemão. As vanguardas artísticas passam a se apropriar das novas possibilidades criativas proporcionadas pelo Cinema.

REPRODUÇÃO

1926

O documentário começa a se estabelecer como gênero cinematográfico. Seus principais precursores são os trabalhos de Robert Flaherty, como *Moana*.

REPRODUÇÃO

1927

Estreia do primeiro filme falado, *O cantor de jazz*. A obra revolucionaria a indústria, exigindo a adaptação dos atores.

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

PROVISÓRIA

PHOTO 12/ALAMY/FOTOARENA

1929

Estreia de *Um cão andaluz*, de Luis Buñuel e Salvador Dalí. Com imagens oníricas, o filme é um dos marcos do Surrealismo.

Oníricas: que fazem referência aos sonhos.

REPRODUÇÃO

1939

Estreia de *No tempo das diligências*, primeiro filme de John Ford no gênero de faroeste. Diferentes gêneros cinematográficos, como terror, faroeste e ficção científica, começam a se consolidar no cinema estadunidense.

REPRODUÇÃO

1946

Estreia de *Roma, cidade aberta*, de Roberto Rosselini. O filme dá popularidade internacional ao Neorrealismo italiano. Essa corrente buscava filmar com poucos recursos, centrando-se em temáticas relacionadas à classe trabalhadora.

REPRODUÇÃO

1962

Estreia de *Cinco vezes favela*, que reúne curtas-metragens de cinco diretores diferentes. O filme se tornou um dos marcos iniciais do Cinema Novo brasileiro. Com referências ao Neorrealismo italiano e à *Nouvelle Vague* francesa, esse movimento pretendia criar um Cinema autoral que denunciasse os problemas sociais do Brasil.

REPRODUÇÃO

1959

Estreia de *Os incompreendidos*, de François Truffaut. O filme é um dos marcos da *Nouvelle Vague*, movimento francês de característica autoral que se opunha aos padrões estéticos de Hollywood.

REPRODUÇÃO

1957

Estreia de *Rio, Zona Norte*, de Nelson Pereira dos Santos. Junto ao filme anterior do diretor, *Rio, 40 graus*, foi um precursor do movimento Cinema Novo no Brasil e inovou ao filmar fora dos estúdios, retratando o cotidiano das pessoas do Rio de Janeiro.

REPRODUÇÃO

1982

Estreia de *ET, o extraterrestre*. O filme é um exemplo de *blockbuster*: filmes de alto orçamento, feitos com o intuito de alcançar grandes números de bilheteria.

REPRODUÇÃO

A partir de 2010

Surgem os chamados serviços de *streaming*, que possibilitam a veiculação de filmes via internet. Obras como O *irlandês* passam a ser feitas especificamente para essas plataformas.

Entre os filmes citados, quais deles você conhece? Como você caracterizaria a produção cinematográfica que você consome hoje?

Consulte a resposta e orientações no **Suplemento para o professor**.

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Para onde apontam as câmeras

O que você costuma acessar na internet: vídeos, *sites*, músicas, *vlogs*? Cite alguns exemplos.

Resposta pessoal. O objetivo desse questionamento é incentivar os estudantes, a partir de exemplos presentes em seu cotidiano, a refletir sobre os novos gêneros audiovisuais que surgiram com a internet e suas particularidades.

Atualmente, as plataformas digitais possibilitam o surgimento de novas linguagens. Em seu cotidiano, você já deve ter entrado em contato com muitas delas – *blogs*, *sites* de entretenimento, tiras de quadrinhos e charges digitais (as *webcomics*), *games on-line* etc.

O que as diferencia de outras linguagens é principalmente a interatividade. A internet faz com que as pessoas tenham mais facilidade em produzir e compartilhar conteúdos. As caixas de comentários permitem que o público possa expressar ideias e opiniões, de modo que os produtores tenham um retorno rápido sobre a recepção de seu trabalho. A interação permite a formação de comunidades, e alguns produtores de conteúdo acabam se tornando figuras de destaque dentro da comunidade em que atuam. Tornam-se, assim, *digital influencers*, pessoas capazes de influenciar padrões de comportamento e gerar debates com grande adesão de público.

Com as linguagens audiovisuais não é diferente. No espaço da internet, onde cada vez mais pessoas têm acesso a recursos de gravação e edição, novas linguagens surgiram. Conheça um pouco mais sobre duas delas a seguir.

Webdocumentários

Os webdocumentários se apropriam da linguagem dos documentários tradicionais, produzidos para a televisão ou para o cinema, porém são feitos para circular especificamente na internet. Uma das coisas que os diferencia dos outros tipos de documentário é que a interatividade dos meios digitais permite uma participação mais ativa do espectador durante a fruição da obra, podendo selecionar em que ordem assistir aos conteúdos ou até mesmo contribuir para a sua construção.

Vlogs

Vlogs são vídeos feitos para circular na internet. Neles, um apresentador explana o seu ponto de vista sobre determinado assunto por meio de uma estética que lhe é própria. Um *vlog* é como se fosse a coluna de opinião de um jornal, porém em vídeo. Os *vlogs* podem tratar dos mais diversos assuntos – de cultura *pop*, política a ciência.

Nessas linguagens, os próprios espectadores ajudam na divulgação das obras ao compartilhá-las em suas redes sociais. Assim, abre-se um espaço de representatividade para produções contra-hegemônicas, por exemplo, sobre a visibilidade da população transgênero, o racismo estrutural, a violência doméstica contra mulheres, entre outros temas. Além do mais, abriu-se a oportunidade para o surgimento de novos artistas e produtores.

Produções contra-hegemônicas: produções que se contrapõem à visão da classe dominante da sociedade, ou seja, que buscam desconstruir paradigmas de beleza, classe social, etnia, cultura etc.

Sugerimos que você assista ao webdocumentário 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.

De olho na internet

Desfazendo opressões

O webdocumentário *Negra é a minha cor*, produzido pelo *Diário de Pernambuco*, traz vários relatos de mulheres pernambucanas afrodescendentes sob situações de opressão, racismo e machismo vividas em seu cotidiano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WYtllSFO6zA>. Acesso em: 29 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do webdocumentário *Negra é a minha cor*. Direção de Ed Wanderley. Brasil, 2012, 6 min.

CUIDADO COM O PRECONCEITO

As redes sociais e a internet em geral também têm suas regras de convivência. Quando comentamos alguma postagem ou interagimos por meio delas, é necessário agir com o mesmo respeito e empatia que utilizamos em outros espaços. Não reproduza notícias falsas, preconceitos ou discursos de ódio em suas redes sociais, e repudie qualquer forma de opressão que encontrar. Contribua para construir uma sociedade democrática e cidadã também na internet.

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

MODERNA

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Um gênero cinematográfico: o documentário

A quais tipos de documentários você costuma assistir?

O lado socialmente engajado do audiovisual não nasceu apenas com o surgimento dos *vlogs*. Ele esteve presente desde o início do Cinema.

No filme *Nanook, o esquimó* (1922), por exemplo, o cineasta Robert Flaherty (1884-1951) misturou cenas documentais com dramatizações para abordar aspectos da cultura inuíte. Assim, dava-se início ao gênero conhecido como documentário, cujo nome indica a sua principal característica: a de documentar e trazer um novo ponto de vista sobre questões da realidade.

Após o trabalho de Flaherty, uma extensa produção teórica e cinematográfica incrementou o nascimento do novo gênero. Vamos conhecer as ideias de alguns documentaristas, cujas reflexões também foram importantes para o desenvolvimento de vários outros gêneros cinematográficos.

REPRODUÇÃO

Cartaz do filme *Nanook, o esquimó*. Direção de Robert Flaherty. Estados Unidos, 1922, 78 min.

Consulte a resposta e orientações no Suplemento para o professor.

Inuíte: relativo ao povo que habita a região ártica do Alasca à Groenlândia, conhecido popularmente como esquimó.

Montagem: no Cinema, refere-se ao trabalho de editar o material, selecionando as imagens, a ordem e o ritmo com que elas aparecem na tela.

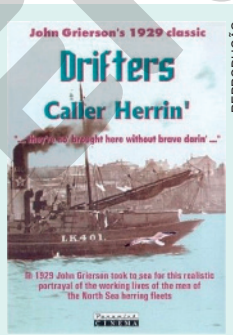
Futuristas: artistas adeptos do Futurismo, movimento de vanguarda do início do século XX que exaltava a velocidade, o movimento e o progresso advindo das novas conquistas tecnológicas.

KOBAL/SHUTTERSTOCK

O cineasta John Grierson, 1970.

John Grierson (1898-1972)

John Grierson teve uma extensa produção intelectual sobre o papel educacional do Cinema. Ele também foi um dos primeiros a conceituar o gênero documentário, entendendo-o como uma forma de trabalhar criativamente a realidade. Para Grierson, o documentário poderia selecionar fragmentos da vida real, traçando pontos de vista sobre diversos contextos de maneira artística.



REPRODUÇÃO

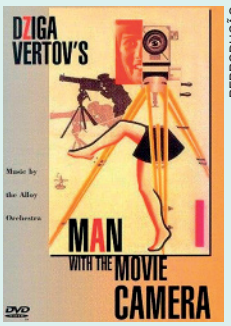
Cartaz do filme *Drifters*. Direção de John Grierson. Reino Unido, 1929, 49 min.

SPUTNIK/GLOW IMAGES

Dziga Vertov editando um de seus filmes, início do século XX. União Soviética.

Dziga Vertov (1896-1954)

Dziga Vertov acreditava na força do Cinema para divulgar os ideais do regime socialista soviético. Em seus filmes, a montagem tinha um papel central na criação de significado. Com inspirações futuristas, seu Cinema também valorizava o movimento. No clássico *Um homem com uma câmera* (1929), é possível identificar várias de suas ideias em ação.



REPRODUÇÃO

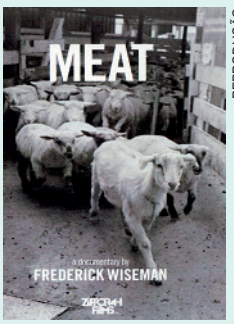
Cartaz do filme *Um homem com uma câmera*. Direção de Dziga Vertov. União Soviética, 1929, 68 min.

TANIA VOLOBUEVA/SHUTTERSTOCK

Frederick Wiseman na cerimônia de premiação do Leão de Ouro, 2014. Veneza, Itália.

Frederick Wiseman (1930-)

O estadunidense **Frederick Wiseman** é um dos precursores do Cinema Direto, ou Cinema *Vérité* (do francês, verdade). Esse movimento pretendia causar forte sensação de realismo. Para alcançar isso, os filmes não traziam elementos, como narração ou entrevistas.



REPRODUÇÃO

Cartaz do filme *Carne*. Direção de Frederick Wiseman. Estados Unidos, 1976, 112 min.

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

MODELO

O documentário brasileiro e o cinema de autor

Os primeiros documentários brasileiros foram produzidos pelos próprios donos das salas de cinema como forma de retratar o cotidiano. Em Salvador, na Bahia, desde o final do século XIX já havia uma produção de filmes que retratavam as tradições populares baianas. Muitos documentários produzidos a partir de então tinham caráter jornalístico e educativo, e eram conhecidos como cinejornais. Como muitas dessas produções recebiam apoio financeiro do governo ou de grandes empresas, elas expressavam a visão das camadas sociais atreladas ao poder. Ainda assim, contribuíram para a formação de elementos técnicos e estéticos que caracterizariam o documentário brasileiro nas décadas seguintes.

Conheça alguns dos primeiros realizadores de documentários no Brasil.

Eduardo Hirtz (1878-1951)

Considerado pai do cinema gaúcho, esse cineasta alemão foi pioneiro do setor de documentários em Porto Alegre (RS). Suas produções representam o cotidiano e fatos jornalísticos da cidade.

Silvino dos Santos (1886-1970)

Financiado por coronéis ligados à produção de borracha, esse cineasta luso-brasileiro realizou vários filmes documentando a vida na região amazônica na década de 1910. É responsável pelo desenvolvimento de várias técnicas de montagem e filmagem do cinema brasileiro, como a decupagem de cenas em vários ângulos e tomadas diferentes.

Annibal Rocha Requião (1875-1929)

Esse paranaense ficou conhecido por registrar várias ações públicas de Curitiba, como festas oficiais, desfiles militares e reuniões sociais das classes mais abastadas. Também era apaixonado pelo registro de paisagens e momentos da vida interiorana do seu estado.

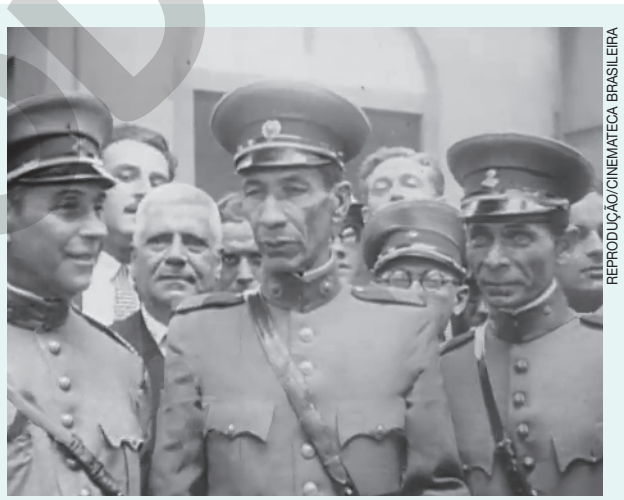
Decupagem: divisão de um roteiro em cenas, sequências e planos numerados, para facilitar a gravação.

Os anos 1930 e a política cultural no governo Vargas

Getúlio Vargas (1882-1954) empreendeu uma política massiva de propaganda no rádio e no cinema para criar um sentimento de identidade nacional e difundir as ideias do governo.

Em seu governo, tomando como referência o Ministério da Propaganda da Alemanha nazista, Vargas criou diversos órgãos responsáveis por organizar a propaganda estatal. Muito da produção cinematográfica e radiofônica da época foi financiada por esses órgãos e era de cunho nacionalista. Nessas produções, o governo tentava criar uma identidade nacional recorrendo a tradições de povos que formaram o país.

No Cinema, os documentários financiados pelo Estado tomavam como referência as ideias do cineasta John Grierson, em produções que transitavam entre a propaganda e o jornalismo. Nessa política de financiamento, muitos documentários independentes que não se encaixavam nos parâmetros do Estado não tiveram apoio financeiro para serem produzidos.



REPRODUÇÃO/CINEMATECA BRASILEIRA

Cena do documentário *O triumpho da revolução brasileira*, da companhia Medeiros Film. Brasil, 1930, 14 min.

Explique aos estudantes que, no plano cultural desenvolvido por Vargas, a influência do governo se deu por meio do desejo da criação de uma identidade nacional, retomando as raízes das tradições dos povos que formaram o país. É nesse período que alguns gêneros musicais – como o samba e o maxixe –, que antes eram perseguidos, se popularizaram por meio das rádios. Outras práticas culturais, como futebol e carnaval, também foram elevados como característicos da cultura nacional por meio da divulgação dos meios de comunicação do período. Nessa época, também entraram em evidência muitos atores e atrizes que se tornariam importantes nomes do cinema nacional, como Oscarito (1906-1970) e Grande Otelo (1915-1993).

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Em sua opinião, qual é a importância dos documentários brasileiros para o conhecimento histórico sobre a época em que foram produzidos?
2. De que forma os documentários atuais ajudam a compreender a época em que vivemos? Cite exemplos.

Consulte as respostas e mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

EM MODERNA

Com o final da Segunda Guerra Mundial, estabeleceu-se no contexto internacional um cenário de disputa de poder entre países capitalistas – liderados pelos Estados Unidos – e socialistas – liderados pela União Soviética. Essa disputa pela hegemonia mundial, chamada Guerra Fria, teve enormes impactos não somente na política e na economia como também na cultura.

No caso do Brasil, a aproximação com os Estados Unidos resultou na predominância de filmes estadunidenses nas salas de cinema nacionais. Mesmo as produções brasileiras exibidas eram influenciadas por Hollywood.

Isso gerou tensão na classe intelectual e artística brasileira. Muitos artistas e críticos tinham uma visão mais rigorosa em relação às formas cinematográficas, defendendo produções com características autorais.

Diferentemente dos filmes em que o estúdio controlava todos os aspectos temáticos e formais, o Cinema defendido por esses artistas deveria romper com os padrões de filmagem e montagem, ganhando características próprias, segundo a identidade estilística de cada autor.

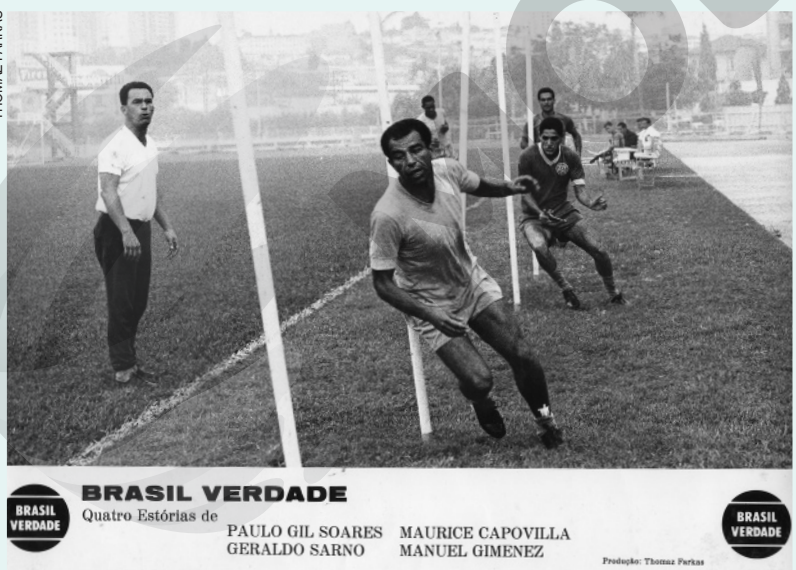
Também surgia uma preocupação de abordar temas próximos da realidade das classes populares brasileiras. Temas relacionados à desigualdade social e à cultura popular passaram a predominar no trabalho autoral de documentaristas, como Thomaz Farkas (1924-2011).

Thomaz Farkas em busca do Brasil

O fotógrafo húngaro Thomaz Farkas trabalhou como produtor de alguns dos documentários mais importantes das décadas 1950 e 1960 do Brasil. Às vezes ele mesmo dirigia; em outras vezes, trabalhava como produtor de diretores parceiros. Suas produções retrataram diversos aspectos da cultura brasileira, como partidas de futebol, artesanato popular, escolas de samba e vaquejadas.

Assim como acontece com sua produção fotográfica, os filmes de Farkas aliam o registro do cotidiano à pesquisa autoral. Para ele, a Fotografia e o Cinema não devem se limitar a registrar a realidade, mas também tecer comentários sobre ela.

THOMAZ FARKAS



Cartaz do longa-metragem *Brasil verdade*, produção de Thomaz Farkas, distribuído em 1966. Esse longa-metragem foi composto pelos filmes *Memórias do cangaço* (direção de Paulo Gil Soares), *Subterrâneos do futebol* (direção de Maurice Capovilla), *Nossa escola de samba* (direção de Manuel Gimenez) e *Viramundo* (direção de Geraldo Sarno). Originalmente filmados em 16mm, esses quatro filmes foram ampliados para o formato 35mm e exibidos como um longa-metragem. A cena em destaque no cartaz é do filme *Subterrâneos do futebol*.

FOTOS: REPRODUÇÃO

Cartazes de alguns filmes da Companhia Cinematográfica Vera Cruz. Entre 1949 e 1954, ela foi uma das principais produtoras e distribuidoras de filmes brasileiros.

Produtor: profissional dedicado a diversas atividades ligadas à produção cultural, como: providenciar financiamentos para o filme, conseguir locações e equipamentos, ajudar a definir a identidade visual etc. Apesar de muitas vezes ter uma função mais técnica e logística, o produtor é tão essencial para a identidade artística do filme quanto o diretor.

Além de sua produção cinematográfica, Farkas possui também grande renome no campo da Fotografia, sendo um dos pioneiros da Fotografia moderna brasileira. Assim como outros fotógrafos dos anos 1940 e 1950, ele defende que a Fotografia não é apenas um modo de retratar a realidade, mas um novo modo de perceber e expressar diferentes visões de mundo sobre ela. Quase sempre retratando o cotidiano das pessoas na cidade e também a renovação arquitetônica daquela época, as fotografias em preto e branco de Farkas exploram diferentes ângulos e formas geométricas conquistando outras visualidades sem deixar de ser possível reconhecer o que está sendo retratado. Pesquise fotografias do trabalho de Farkas entre 1940 e 1950 para mostrar aos estudantes e trabalhar com eles alguns dos elementos formais dessa linguagem, como ângulos, planos, enquadramentos, iluminação, saturação e temperatura.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

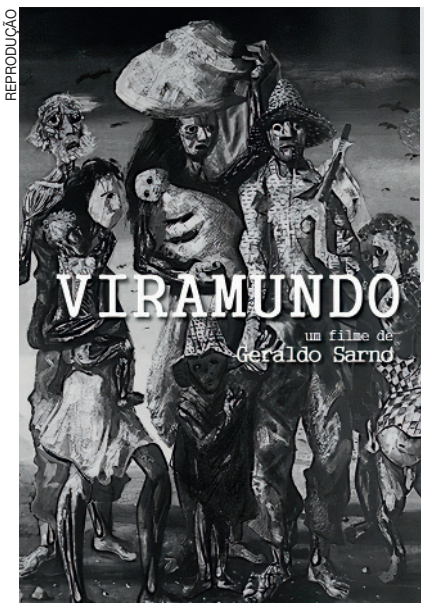
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A câmera como ferramenta de denúncia

A nova era de documentários brasileiros, iniciada por Thomaz Farkas nos anos 1960, deu origem a uma tradição temática no Cinema nacional: a denúncia de problemas sociais. Isso se intensificou com a instauração do governo civil-militar em 1964, quando, no campo das Artes, a denúncia à desigualdade social se mesclou à luta contra a repressão.

Dois filmes representam muito bem esse momento: *Viramundo* (1965), do início do novo regime, e *Cabra marcado para morrer* (1984), lançado um ano antes da abertura democrática.

REPRODUÇÃO



Cartaz do filme *Viramundo*. Direção de Geraldo Sarno. Brasil, 1965, 40 min.

Viramundo (1965) aborda o êxodo rural e denuncia a desigualdade social do país. Acompanhando trabalhadores rurais nordestinos que migravam para a cidade de São Paulo, a obra abarca as tensões entre as classes sociais, além de retratar aspectos da cultura popular, como a religiosidade expressa nos cultos evangélicos e nas cerimônias de umbanda. O filme ganhou destaque por expor os problemas sociais da época, como o desemprego, a fome e a marginalização dos migrantes.

Filmado durante dezessete anos em razão das dificuldades impostas pela censura federal, *Cabra marcado para morrer* (1984) retrata as lutas pela terra na cidade de Sapé, na Paraíba. O filme é uma ficção baseada em acontecimentos reais relacionados ao assassinato de João Pedro, líder da Associação de Camponeses. As filmagens foram confiscadas pela censura no meio do processo. Quando conseguiu reaver o material, em 1981, Coutinho decidiu mudar a proposta, construindo um documentário que registrasse as reações dos habitantes de Sapé diante das filmagens daquele acontecimento. Além da temática social, a obra também aborda a memória, com os habitantes que participaram do projeto original refletindo a respeito das mudanças em suas vidas no decorrer daqueles anos.

REPRODUÇÃO

Cartaz do filme *Cabra marcado para morrer*. Direção de Eduardo Coutinho. Brasil, 1984, 119 min.

Durante a ditadura civil-militar, muitos documentaristas brasileiros abordaram temas que impactavam toda a sociedade, como as lutas no campo, o abandono do poder público, a desigualdade social, a fome, os movimentos sindicais, populares e estudantis e principalmente o combate à repressão.

Os "docudramas" dos anos 1990 e 2000

A tradição de crítica social no Cinema brasileiro perdurou mesmo quando o país entrou em processo de redemocratização.

Depois de duas décadas de regime ditatorial, o Brasil voltou à democracia, mas com desigualdades sociais ainda mais acentuadas.

Nesse contexto, nas décadas de 1990 e 2000, foram produzidos os chamados docudramas, obras de ficção baseadas em acontecimentos reais que se apropriavam de elementos do documentário. Destacam-se *Carandiru* (2003), dirigido por Héctor Babenco, que retrata a intervenção de policiais militares em um presídio na cidade de São Paulo em 1992 – resultando na morte de 111 presos –, e *Cidade de Deus* (2002), dirigido por Fernando Meirelles, que relata a guerra entre gangues nas periferias do Rio de Janeiro durante as décadas de 1970 e 1980.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

O Cinema Novo

Você conhece algum cineasta brasileiro? Em caso positivo, descreva algumas de suas características autorais.

Resposta pessoal. Como abordaremos a importância do Cinema Novo para a criação de um cinema nacional autoral, o objetivo desse questionamento é avaliar quais são os referenciais dos estudantes sobre o tema e como conseguem relacioná-lo às produções nacionais que conhecem. Caso tenham dificuldades de identificar características autorais, auxilie-os pedindo que descrevam os filmes a que assistem e como percebem a maneira como foram filmados, levando em conta enquadramentos, movimentos de câmera, atuação, escala cromática, entre outros aspectos. Caso possuam pouco contato com o cinema nacional, promova um debate em torno das possíveis causas disso. Comente que ainda há resistência de muitas pessoas ao cinema nacional, principalmente pela dificuldade de distribuição desses filmes.

Ao mesmo tempo em que havia um profundo descontentamento da intelectualidade brasileira com a influência da cultura estadunidense durante as décadas de 1950 e 1960, os cineastas brasileiros passaram a ter muito contato com movimentos de vanguarda que visavam a se opor a Hollywood – é o caso do Neorrealismo italiano e a *Nouvelle Vague* francesa. Com base nessas referências, muitos cineastas brasileiros passaram a defender a criação de um cinema nacional de caráter autoral, que marcasse a identidade artística de cada um de seus produtores, ao mesmo tempo em que abordasse os problemas do país.

É desse sentimento de renovação que surgiu um movimento revolucionário para o Cinema brasileiro e mundial, o **Cinema Novo**. Dois filmes marcaram o nascimento desse movimento: *Arraial do Cabo* (1959) e *Aruanda* (1960), documentários que fogem da glamorização dos filmes estadunidenses, aprofundando-se sobre o problema da fome no Brasil.

O Cinema Novo foi um movimento heterogêneo que valorizava produções autorais. Com filmes ficcionais que se apropriavam de alguns elementos do documentário, os autores do Cinema Novo exploraram novas formas de enquadramento e de montagem, criando o próprio estilo visual e narrativo.

Fazem parte desse movimento os filmes de Glauber Rocha (1939-1981), que mesclam o realismo dos problemas sociais com misticismo e religiosidade; o estilo quase documental de Nelson Pereira dos Santos (1928-2018); os diálogos com a literatura brasileira nos filmes de Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988), entre muitos outros.

Mesmo com tanta diversidade de estilos e poéticas, encontramos dois elementos que caracterizam o Cinema Novo: a busca de formas autorais de criação e a representação da realidade brasileira. No manifesto *Eztetyka da fome* (1965), Glauber Rocha sintetizou tudo isso da seguinte maneira:

> [...]
>
> De *Aruanda* a *Vidas Secas*, o Cinema Novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi esta galeria de famintos que identificou o Cinema Novo com o miserabilismo tão condenado pelo Governo, pela crítica a serviço dos interesses antinacionais pelos produtores e pelo público – este último não suportando as imagens da própria miséria. [...]
>
> ROCHA, Glauber. Eztetyka da fome. *Hambre - Espacio Cine Experimental*, Buenos Aires, 15 set. 2013. p. 2. (Fragmento).

O cineasta Glauber Rocha em turnê de divulgação de seu filme *Cabeças cortadas*, 1970. Espanha.

TCD/PROD.DB /ALAMY/FOTOARENA

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

Na faixa 20 da Coletânea de áudios ouça um trecho de *Perseguição*, música composta por Glauber Rocha e Sérgio Ricardo, que faz parte da trilha sonora do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol*.

A estética de Glauber Rocha

Glauber Rocha foi um dos criadores mais inovadores da história do Cinema nacional, sendo reverenciado internacionalmente e tornando-se um dos símbolos do Cinema Novo. Sua poética é ao mesmo tempo metafórica, realista, documental e onírica.

Por exemplo, nos dois filmes que compõem a saga do infame "matador de cangaceiros" Antônio das Mortes – personagem de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Dragão da maldade contra o Santo Guerreiro* (1969) –, os conflitos por terra no Brasil são representados de maneira heroica e mística, com metáforas visuais que fazem menção a histórias religiosas, como a luta do santo popular São Jorge contra um temível dragão. Já em *Terra em transe* (1967), o diretor usa um país fictício chamado Eldorado para refletir sobre a série de golpes de Estado que marcaram a história da América Latina.

O Cinema Novo estava criando a imagem de outro Brasil, que se contrapunha a algumas representações idealizadas do país, comuns no período da ditadura civil-militar. Assim, o Cinema Novo buscou dar visibilidade a um Brasil muitas vezes silenciado ou romantizado.

REPRODUÇÃO

Cartaz do filme *Terra em transe*. Direção de Glauber Rocha. Brasil, 1967, 107 min.

Rio, 40 graus: um marco inicial

Em 1955, estreou um dos precursores do Cinema Novo, o longa-metragem *Rio, 40 graus*, de Nelson Pereira dos Santos. Esse filme já prenunciava um dos elementos centrais do movimento: as gravações fora dos estúdios, integrando ficção e realidade. Nele não há figurantes desfilando por cenários artificialmente preparados, mas pessoas comuns vivendo seu dia a dia nas cidades.

O filme retrata o Rio de Janeiro dos anos 1950 em toda a sua complexidade, suas belezas e suas desigualdades. Do plano aéreo inicial – que mostra as belezas naturais do Rio, encerrando-se com a frase "Agradecemos à população do Rio de Janeiro" –, somos apresentados à vida cotidiana dos moradores mais pobres dos morros, introduzindo o espectador nos grandes contrastes que a obra aborda.

O filme interliga diferentes histórias em cinco pontos turísticos da cidade (o estádio do Maracanã, o Pão de Açúcar, Copacabana, a Quinta da Boa Vista e o Corcovado), representando esses lugares sem qualquer tipo de glamourização.

REPRODUÇÃO

Cartaz do filme *Rio, 40 graus*. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1955, 90 min.

Se possível, apresente aos estudantes os planos iniciais do filme *Rio, 40 graus* de Nelson Pereira dos Santos. Enquanto apresenta seus créditos, a obra inicia com um longo plano aéreo que enquadra diversos pontos turísticos do Rio de Janeiro – tanto suas belezas naturais, como o Pão de Açúcar, quanto arquitetônicas, como o Estádio Maracanã – para gradualmente ir se dirigindo para os morros e periferias da cidade.
O filme então discorre sobre esses contrastes entre as belezas e riqueza da cidade e seus problemas sociais. Após assistir a esse trecho com os estudantes, realize um debate para incentivá-los a refletir como Nelson Pereira dos Santos constrói o seu discurso por meio da visualidade representada pela fotografia. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

A invenção de uma Arte brasileira

Antes da estreia, *Rio, 40 graus* foi barrado pela censura do então chefe de polícia da cidade do Rio de Janeiro. Isso levou a uma série de protestos pela liberação do filme, que contou com o apoio de grandes nomes da literatura brasileira, como Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) e Jorge Amado (1912-2001).

Esse episódio pode ser visto como o início de uma profunda relação entre os autores do Cinema Novo e os escritores da segunda geração do Modernismo brasileiro, motivada pela preocupação social de ambos movimentos.

A maioria dos artistas da primeira geração modernista estava preocupada com a renovação estética e formal da Arte brasileira, apropriando-se de elementos das vanguardas e buscando a criação de uma identidade nacional. Porém, após a crise econômica de 1929 – causada pela quebra da bolsa de Nova York – e com a ascensão do nazifascismo na Europa, uma forte preocupação social tomou a classe intelectual brasileira. Desse modo, durante a década de 1930, as obras visuais e literárias passaram a representar temas de caráter social, relacionados à seca no Nordeste, à fome, à violência e à desigualdade social, por exemplo.

Na década de 1960, muitos desses temas seriam os preferidos dos diretores do Cinema Novo. Diversas obras marcantes da literatura brasileira foram adaptadas para o Cinema, em filmes que se tornaram verdadeiros clássicos. É o caso de *Vidas secas* (1963), de Nelson Pereira dos Santos, que é uma adaptação do romance homônimo de Graciliano Ramos (1892-1953).

O movimento também dialogou com obras modernistas da primeira e da terceira gerações. Em *Macunaíma* (1969), Joaquim Pedro de Andrade faz uma ousada adaptação cinematográfica da obra de mesmo nome de Mário de Andrade (1893-1945), escritor da primeira geração do Modernismo. E referências à obra de João Guimarães Rosa (1908-1967), autor da terceira geração do movimento, podem ser encontradas em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha.

Esses são somente alguns entre vários exemplos da relação entre o Cinema Novo e a Literatura modernista brasileira.

Você já assistiu à adaptação de um livro para o Cinema? O que muda na transposição de uma linguagem para outra? *

*Por meio do questionamento ao final da página, espera-se que os estudantes atentem para alguns elementos característicos de ambas as linguagens. Por exemplo, enquanto o material da Literatura é predominantemente verbal, o Cinema se caracteriza por ser uma linguagem audiovisual, com outro ritmo de progressão da trama, e que precisa se ater a questões como enquadramentos, edição etc. Caso perceba que, por falta de referencial, os estudantes apresentam dificuldades de responder, consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

ACERVO PROJETO PORTINARI/DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CÂNDIDO PORTINARI – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO

Série retirantes – Criança morta, de Cândido Portinari, 1944. Óleo sobre tela, 182 × 190 cm. Museu de Arte de São Paulo, cidade de São Paulo.

REPRODUÇÃO

Cartaz do filme *Vidas Secas*. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1963, 115 min.

Segunda geração do Modernismo: o Modernismo brasileiro foi um movimento heterogêneo composto de três gerações de renovação da Arte e da Literatura do país. A segunda geração destacou-se por uma forte preocupação com os problemas sociais.

Nazifascismo: ideologia que combina as características de dois regimes políticos que tiveram origem no início do década de 1920: o Fascismo – que surgiu na Itália sob a liderança de Benito Mussolini – e o Nazismo – que se formou na Alemanha e teve Adolph Hitler como líder máximo. As ambições expansionistas desses dois países estão na origem da Segunda Guerra Mundial. Entre as características principais do nazifascismo estão: a exaltação do uso da força; a crença na superioridade da "raça branca"; a padronização do comportamento dos indivíduos; e a perseguição, a tortura e a eliminação sistemática de seus opositores.

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

Não escreva no livro.

Agora vamos nos aprofundar em um assunto que acabamos de trabalhar: a relação entre o Cinema e a Literatura brasileira. Siga os passos descritos a seguir.

1 Em grupo, elenquem os livros da Literatura brasileira que vocês já leram e estudaram no componente curricular de Língua Portuguesa e pesquisem quais deles já receberam adaptações cinematográficas. Abaixo, você pode observar os cartazes de alguns exemplos de adaptações.

Cartaz do filme *Macunaíma*. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1969, 108 min. O filme foi baseado na obra *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade.

Cartaz do filme *A hora da estrela*. Direção de Suzana Amaral. Brasil, 1986, 96 min. O filme foi baseado na obra homônima de Clarice Lispector.

Cartaz do filme *Mutum*. Direção de Sandra Kogut. Brasil, 2007, 90 min. O filme foi baseado na obra *Campo Geral*, de João Guimarães Rosa.

Cartaz do filme *Quincas Berro d'água*. Direção de Sérgio Machado. Brasil, 2010, 105 min. O filme foi baseado na obra *A morte e a morte de Quincas Berro d'água*, de Jorge Amado.

Cartaz do filme *O Auto da Compadecida*. Direção de Guel Arraes. Brasil, 2000, 95 min. O filme foi baseado na obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Cartaz do filme *Vestido de noiva*. Direção de Joffre Rodrigues. Brasil, 2006, 111 min. O filme foi baseado na obra homônima de Nelson Rodrigues.

IMAGENS: REPRODUÇÃO

2 Escolham uma adaptação para ser o tema de seu trabalho. Para isso, vocês deverão criar cartazes expositivos e organizar seminários para que, ao final do trabalho, todos da turma possam conhecer mais opções de filmes do Cinema brasileiro. Para isso, recolham dados tanto sobre a obra original – sua temática, suas características artísticas, o contexto histórico em que foi feita, quem a escreveu etc. – quanto do filme – por exemplo, as características de seu diretor, as adaptações que foram necessárias para a história, o contexto em que foi produzido etc.

3 Organizem as informações nos cartazes de maneira sintética. Utilizem textos curtos, recursos gráficos e, se possível, imagens de cenas do filme que ajudem a explicar aquilo que encontraram. Criem um roteiro prevendo o que vão falar para a turma. Façam uma resenha do filme e do livro estudado. Lembrem-se de referenciar corretamente as fontes consultadas.

4 Apresentem os resultados da pesquisa para a turma. Se possível, além do cartaz, selecionem trechos do filme para que todos possam assistir juntos. No debate, revisitem os temas trabalhados neste capítulo e a relação entre Cinema, Literatura e Arte moderna.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

4 A luta como prática da cultura corporal de movimento

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Educação Física.

Objetivos

1. Compreender a luta como prática da cultura corporal de movimento.
2. Reconhecer a diversidade de lutas existentes na atualidade.
3. Analisar características específicas de diferentes tipos de luta.

Você já deve ter visto na televisão, no cinema ou em vídeos na internet atletas praticando luta. A luta é considerada uma das práticas corporais mais antigas do mundo, presente em muitas sociedades em diferentes épocas e lugares. De modo geral, elas eram utilizadas por soldados em combates e também para a autodefesa. Atualmente elas são praticadas com propósitos variados, como o cuidado com a saúde em todos seus aspectos, o desenvolvimento de aptidões físicas, como atividade de lazer e como esporte competitivo.

Existe uma grande variedade de lutas. Veja a seguir alguns exemplos.

CELSO PUPO/SHUTTERSTOCK

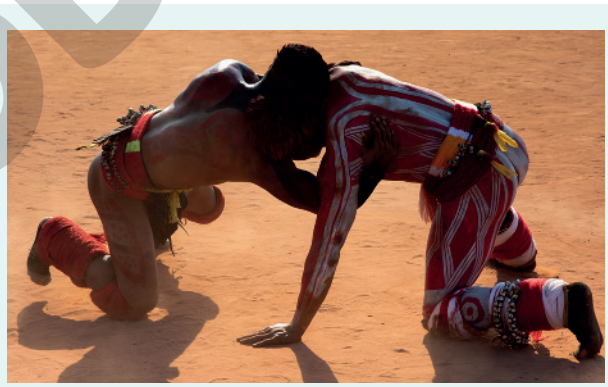
Atleta brasileira de judô, Rafaela Silva (de azul), luta nos Jogos Olímpicos de 2016. Cidade do Rio de Janeiro.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Roda de capoeira promovida pelo grupo Capoeira Afro Bahia Mestre Bia, 2019. Salvador (BA).

Huka-huka

O huka-huka é uma luta indígena praticada pelos Bakairi e por povos que habitam o Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. Sua prática integra as tradições desses povos e está associada à formação dos jovens da aldeia. As disputas de huka-huka fazem parte do ritual do Quarup, realizado anualmente por povos da região do Xingu em homenagem aos antepassados. Dessa maneira, a luta está envolvida em um cerimonial com diversos simbolismos. Ela tem início quando um chefe homem chama o adversário pelo nome no centro da arena de luta. Disputada a curta distância com intenso contato físico, apresenta semelhanças à luta greco-romana. Os lutadores giram em círculo frente a frente até que se ajoelham e se agarram, com o objetivo de derrubar o oponente.



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Lutadores praticando uma luta de huka-huka, 2019. Aldeia Piyulaga da etnia Waurá, Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT).

Consulte as respostas e orientações no Suplemento para o professor.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Observe as fotografias desta página. Você já conhecia essas lutas? O que sabe sobre elas?
2. Que outros tipos de luta você conhece? Cite algumas características dessas práticas corporais.
3. Podemos afirmar que as lutas estão ligadas às tradições culturais de um povo? Por quê?

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

CÓPIA

Temas contemporâneos transversais: Multiculturalismo

Uma luta brasileira

A capoeira é um símbolo identitário ligado às tradições de matriz afro-brasileira. Existem diferentes linhas de estudo sobre sua origem; a mais aceita atualmente defende que ela foi desenvolvida no Brasil durante o século XVII por africanos escravizados. Entre eles, a capoeira era tanto uma forma de lazer e manifestação de sua cultura como uma estratégia de resistência à violência a que estavam submetidos. Afinal, além de ser uma forma de jogo e de dança, a capoeira também possui traços que a caracterizam como luta.

O embate simulado entre os oponentes ocorre por meio de um conjunto de movimentos corporais específicos. Como prática da cultura corporal de movimento e manifestação artístico-cultural, a capoeira costuma ser jogada nas rodas urbanas. Nela, expressam-se ao mesmo tempo o toque dos instrumentos, as cantigas, a dança, o jogo e os golpes, numa relação com símbolos e rituais de herança africana. Dessa maneira, por meio da roda, seus participantes manifestam os valores compartilhados pelo grupo.

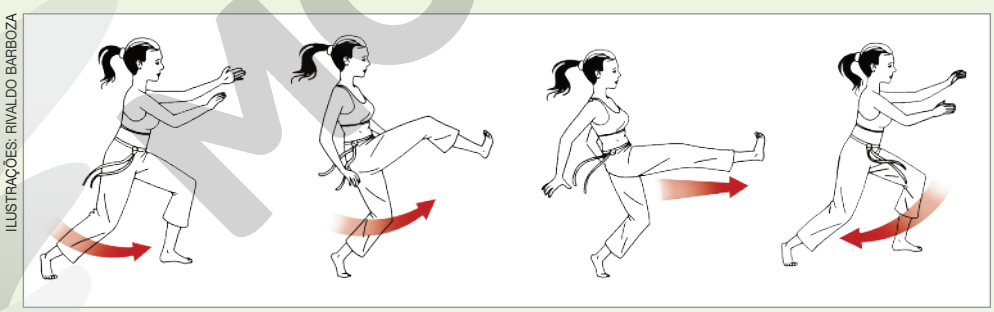
A perseguição à capoeira

Atualmente, a capoeira é um patrimônio cultural brasileiro reconhecido internacionalmente e praticado em diversos países. Porém, ao longo da história, seus praticantes sofreram preconceito e perseguições. Entre o final do século XIX e o início do século XX, por exemplo, ela era considerada uma prática perigosa, associada à marginalidade, e chegou a ser proibida. A proibição só chegou ao fim em 1937, após muitos anos de mobilização provenientes de diferentes setores da sociedade brasileira para que ela fosse reconhecida como uma prática de importante valor cultural para o país.

Você em ação

Não escreva no livro.

São reconhecidos três estilos de capoeira: a angola, a regional e a contemporânea, que é uma mistura das duas primeiras. Os movimentos da luta dependem muito do estilo adotado pelo capoeirista. A seguir, vamos aprender a aplicar o golpe conhecido como bênção, presente nos diferentes estilos, que tem o objetivo de atingir o abdômen do oponente com a planta do pé. Para isso, reproduzam os movimentos ilustrados abaixo.



ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

Depois de praticar a bênção, debatam as questões a seguir.

1. Vocês já conheciam esse movimento da capoeira?
2. Quais partes do corpo foram mobilizadas durante o movimento? Quais gestos corporais foram realizados com cada uma dessas partes?
3. Qual é a importância da capoeira para a manutenção e divulgação da cultura afro-brasileira?
4. Agora, formem grupos de 3 ou 4 estudantes e pesquisem um movimento de capoeira. Com base nessa pesquisa, produzam um vídeo explicando a sequência de ações necessárias para executá-lo. Lembrem-se de comentar a origem do nome desse movimento e a que estilos da capoeira ele está associado.

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 luta como tradição olímpica

Entre os gregos antigos, as lutas estavam nos principais eventos dos Jogos Olímpicos. Na Antiguidade clássica, a luta era considerada um meio para alcançar o corpo ideal e próprio para a guerra. Os atletas praticantes de luta eram considerados verdadeiros heróis e valorizados por sua capacidade motora e exímio controle corporal. Além disso, a prática de lutas envolvia a formação moral e o controle dos impulsos dos combatentes, que deviam obedecer rigidamente às regras de cada estilo.

TIMOTHY R. NICHOLS/SHUTTERSTOCK

Relevo dos antigos gregos representando uma prática de luta, século V a.C. Museu Arqueológico de Tessalônica, Grécia.

Entre as modalidades daquela época, estavam o *pále* e o *pýgme*. A primeira deu origem à luta greco-romana atual e a segunda era baseada em golpes com o punho, e está associada ao surgimento do boxe moderno.

Atualmente, nas Olimpíadas, há algumas modalidades de luta que são heranças da Grécia antiga. Entre elas, estão as chamadas lutas olímpicas.

- **Luta greco-romana:** os atletas devem utilizar braços e tronco nos movimentos de ataque e defesa com objetivo de imobilizar o oponente, colocando-o com costas e ombros no solo.
- **Luta livre:** é muito parecida com a greco-romana, porém explora também os membros inferiores nos golpes. Na luta livre, há modalidades masculina e feminina.

As modalidades de combate

Além da luta greco-romana e da luta livre, há outras modalidades olímpicas. É o caso do boxe, do judô, do *taekwondo*, do caratê, entre outras.

Algumas modalidades, como o caratê e o judô, surgiram como luta e somente depois passaram a ser consideradas modalidades esportivas. Elas caracterizam-se por um combate entre opositores, no qual são desenvolvidos movimentos corporais específicos de ataque e defesa. Cada uma segue suas regulamentações, determinadas por uma confederação internacional.

As modalidades de combate podem ser subdivididas de acordo com a distância entre os atletas e o modo como ocorre o combate. Observe.

- **De longa distância (armadas)**: há o uso de equipamentos para atingir o oponente e o contato direto ocorre raramente. Exemplo: esgrima.
- **De média distância (de contato)**: há troca de golpes e contato mediano entre os oponentes. Exemplos: *taekwondo*, caratê, boxe.
- **De curta distância (agarradas)**: há contato físico mais intenso, com o objetivo de agarrar e manipular o corpo do adversário. Exemplos: judô, lutas olímpicas e luta livre.

FOTOS: EVERYONEPHOTO STUDIO/SHUTTERSTOCK

Atletas demonstrando golpes da luta greco-romana. Novosibirsk, Rússia, 2018.

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

O boxe

Espera-se que os estudantes conversem sobre filmes que abordam o boxe. Aproveite para instigar no diálogo qual foi a percepção estética que eles tiveram em relação a esses filmes, evocando, por exemplo, a questão do estereótipo do herói que normalmente é associado aos boxeadores nessas produções cinematográficas.

O que você sabe sobre o boxe? Já assistiu a algum filme sobre o tema?

No boxe, uma das lutas mais populares do mundo, os lutadores devem usar apenas os punhos para atacar o oponente, sendo permitidos apenas golpes acima da linha da cintura. A luta pode ser vencida tanto pela quantidade de *rounds* conquistados quanto por um nocaute, quando, após receber um golpe, o lutador fica sem condições de continuar a lutar.

ATLASPIX/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme *Menina de Ouro*. Direção de Clint Eastwood. Estados Unidos, 2004, 137 min.
Assim como esse, existem muitos filmes que retratam a história de boxeadores e utilizam a luta como tema central. É o caso de *Rocky: um lutador* (1976), *Ali* (2001), *Creed: nascido para lutar* (2015), *Mãos de pedra* (2016), entre outros.

A prática de movimentos corporais que hoje denominamos boxe é inspirada no *pýgme*, luta praticada entre os gregos na Antiguidade. O *pýgme* se configurava como uma modalidade na qual os competidores eram conhecidos por sua coragem, bravura e vigor físico. Essa modalidade não tinha as regras do boxe atual e envolvia muita violência.

As primeiras regras do boxe foram criadas em meados do século XVIII, porém foi somente no século XIX, com a influência do escocês Marquês de Queensbury (1844-1900), que o boxe ganhou os contornos que conhecemos hoje. O objetivo da regulamentação era principalmente diminuir sua violência. Algumas dessas novas regras envolviam, por exemplo, o uso obrigatório de luvas e a divisão da luta nos chamados *rounds* (rodadas). Além disso, as regras criadas no século XIX permitiram que o boxe se tornasse suficientemente seguro para ser considerado legal e pudesse ser praticado por um maior número de pessoas.

Muhammad Ali, uma lenda do boxe

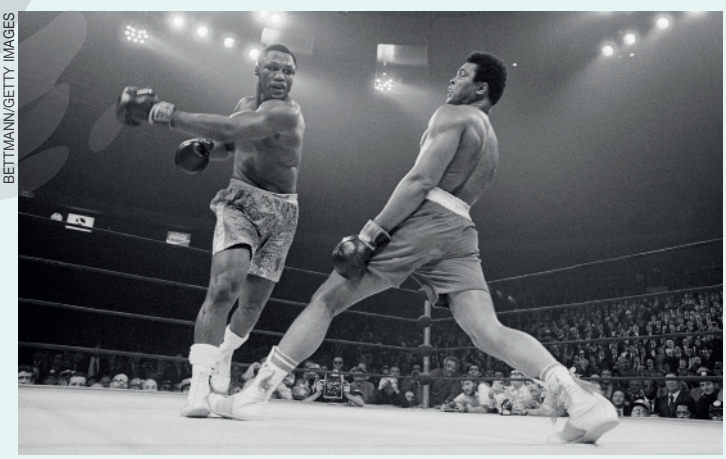
Nascido nos Estados Unidos, em 1942, Muhammad Ali tornou-se uma verdadeira lenda do boxe. Ele combinava a precisão e a potência de seus golpes com uma intensa movimentação corporal no ringue, fazendo uso constante de esquivas para se defender e contra-atacar com velocidade. Por seu estilo, Ali se tornou uma referência de movimentação na modalidade.

Como o domínio do espaço é fundamental no boxe, ao se movimentar, o lutador busca o melhor posicionamento para se defender ou atacar, encurtando ou ampliando a distância em relação ao adversário. Para isso, a movimentação com as pernas é imprescindível. Ali sabia como usá-las muito bem para criar variações e tornar seus movimentos imprevisíveis. Por diversas vezes foi comparado a um bailarino, pois sua atuação, além de eficiente, envolvia graça e beleza.

Além de destaque no esporte, Ali também exerceu um papel importante na luta política contra o racismo, utilizando frequentemente sua fama e influência em favor dos direitos civis dos negros.

Muhammad Ali finalizou sua carreira em 1981, contando com pouquíssimas derrotas e uma longa lista de conquistas. Faleceu em 2016, deixando seu nome na história do boxe.

BETTMANN/GETTY IMAGES



Muhammad Ali desvia-se de um golpe desferido por Joe Frazier durante a disputa pelo título mundial dos peso-pesados, 1971. Madison Square Garden, Nova York, Estados Unidos.

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

O boxe olímpico

As regras criadas para o boxe no século XIX permitiram que ele se consolidasse como prática esportiva, conquistando cada vez mais adeptos. Assim, nos Jogos Olímpicos de 1904, essa luta foi incluída como uma das modalidades a serem disputadas.

O boxe olímpico tem algumas regras e características específicas. Tradicionalmente, apenas atletas amadores podem participar das competições. Suas lutas são mais curtas do que as do boxe profissional. Nas disputas dos Jogos Olímpicos de 2016, os combates masculinos tinham três *rounds* de três minutos, e os femininos, quatro *rounds* de dois minutos. As lutas profissionais costumam ter até doze *rounds* de três minutos. Além disso, os sistemas de pontuação são diferentes, o que influencia nas características dos combates, tornando o boxe olímpico mais ágil e com golpes de menor potência do que o boxe profissional.

A modalidade feminina do boxe só foi oficializada em 2012, nos Jogos de Londres. Nessa competição pioneira, o Brasil contou com várias representantes, entre elas Érica Matos (1983-), Roseli Feitosa (1989-) e Adriana Araújo (1981-).

JACK GUEZ/AFP/GETTY IMAGES

A boxeadora brasileira Adriana Araújo (de azul) participa de uma luta durante os Jogos Olímpicos de Londres, 2012. Inglaterra.

Artes marciais

A expressão latina **artes marciais** faz referência às práticas corporais e mentais que têm origem em antigas técnicas de combate de guerra. Muitas artes marciais possuem forte tradição filosófica associada a seus movimentos corporais. Nesse sentido, destacam-se as de origem oriental, como o judô, o caratê e o *kung fu*.

Nessas artes marciais, a luta é desenvolvida a partir do domínio corporal e da consciência plena do movimento a ser executado. O combate é regido por um conjunto de princípios disciplinares que, para seus criadores, envolvem corpo e mente. Assim, o aperfeiçoamento pessoal, físico e mental, é essencial nessas lutas, que buscam a formação de indivíduos com uma conduta moral estruturada em princípios como a autodefesa, a defesa do próximo e a não violência.

Atualmente, algumas artes marciais passaram a ser consideradas também modalidades esportivas e fazem parte dos Jogos Olímpicos, como o judô, o *taekwondo* e o caratê. Para que sejam praticadas como luta esportiva no contexto olímpico, é necessário que as modalidades passem pela criação de regras internacionais que tornem suas práticas seguras e que sejam criados objetivos claros para os atletas pontuarem durante os combates.

No processo de se tornarem modalidades esportivas, algumas lutas passam por adaptações, como proibição ou adequação de alguns golpes tradicionais que sejam considerados perigosos. Além disso, algumas passam a ter como foco o aspecto esportivo, dando menos ênfase ao aspecto filosófico.

Luta entre atletas válida pelo Campeonato Europeu de Caratê, 2015. Varsóvia, Polônia.

MACIEJGILLERT/SHUTTERSTOCK

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Das lutas apresentadas neste capítulo, quais têm maior divulgação nos veículos de comunicação? Em sua opinião, quais são os motivos para isso?
2. Como essas lutas são apresentadas nas programações esportivas e no cinema?
3. Você conhece os chamados programas de MMA? Quais são as principais diferenças entre as artes marciais citadas neste capítulo e as lutas apresentadas nos programas de MMA?

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.

MODERNA

A RÁDIO ESCOLA ESTÁ NO AR! ETAPA 1

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

Você já ouviu dizer que hoje vivemos na "Era da informação"? O advento da internet e dos *smartphones* somado aos meios de comunicação mais tradicionais faz com que nós recebamos diariamente um grande volume de informações vindas das mais variadas fontes. A informação é fundamental para formarmos nossa visão de mundo e, por isso, ela deve ser tratada com seriedade. Na Educação, há uma vertente chamada **educomunicação**. Você sabe o que é?

A educomunicação aborda a comunicação como parte do processo de educação. Ela nos capacita a compreender melhor as informações que chegam a nós pelas diversas mídias, avaliando criticamente aquilo que consumimos, e nos torna aptos a produzir itens de comunicação em linguagens diversas, como o audiovisual, *podcasts* e *web* rádios.

Objetivos do projeto

- Exercitar a curiosidade intelectual e crítica, estabelecendo um olhar questionador sobre espaço físico, cultural e social.
- Explorar a capacidade comunicacional por meio de instrumentos midiáticos.
- Desenvolver o senso crítico a partir da análise de texto.
- Desenvolver a capacidade comunicativa, crítica e participativa.
- Compreender sistemas de comunicação, suas linguagens e formas de produção.
- Aperfeiçoar a leitura e a escrita por meio de atividades de produção radiofônica, envolvendo várias linguagens da comunicação.

Produto final

Web rádio.

Duração estimada

Etapa 1: 3 aulas. | **Etapa 2**: 5 aulas. | **Etapa 3**: 4 aulas.

Materiais necessários

Lápis, papel, canetas esferográficas, aparelho celular com gravador de voz, aplicativo de rádio, computador com *software* de rádio e acesso à internet, microfone e aparelho de som.

BNCC

Competências Gerais: 2, 5, 6, 7, 9 e 10.
Competências Específicas: 1, 2 e 7.
Habilidades: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG204, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP45.

Professor-coordenador

- Língua Portuguesa

Professores colaboradores

- Arte
- Sociologia
- História
- Filosofia
- Biologia
- Educação Física
- Matemática
- Geografia

Entendendo o tema

A educomunicação busca integrar o estudo da comunicação às práticas educativas. Assim, um de seus objetivos é criar sistemas comunicativos nas escolas. Com isso, tem também o objetivo de melhorar a comunicação entre os membros da comunidade escolar e permitir que sejam expressas realidades por vezes ignoradas pela grande mídia.

Trata-se de produzir mudanças que respondam aos desafios apresentados pela sociedade atual, mobilizada por graves questões relacionadas à vida, à ética, ao planeta, ao trabalho, à convivência entre diferentes, à dignidade humana, entre outros temas. Mudanças que levem em conta um contexto mundial globalizado e de velocidade acelerada, com enorme impacto sobre as estratégias de aprendizagem e de construção do conhecimento. Fatores esses essencialmente relacionados ao universo educacional.

Tudo isso exige que as escolas formem pessoas com capacidade de aprendizagem e adaptação constantes, com autonomia intelectual e emocional, com habilidades diversificadas e flexíveis, além de sólido sentido ético e social. O que urge é, na verdade, garantir ao jovem a possibilidade de sonhar, não exatamente com um mundo fantástico e seguro que lhe seja dado pelos adultos, mas com um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir de sua capacidade de se comunicar. É o que a educomunicação tem condições de propor ao sistema educativo formal.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação no debate sobre a política educacional. *In*: *Educomunicação*: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 53. (Fragmento).

Consulte as respostas e orientações no Suplemento para o professor.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. De acordo com o autor, diante dos desafios atuais, que tipo de formação as escolas devem fornecer?
2. De que maneira a educomunicação pode contribuir para que os estudantes alcancem essa formação?
3. Em sua opinião, quais são as diferenças entre a comunicação promovida pela grande mídia e aquela que pode ser feita em sua escola?
4. Em sua escola, como uma rádio poderia unir mídia e educação para engajar a comunidade escolar em causas relevantes?

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

MODERNA

Áreas e componentes envolvidos: Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Ciências da Natureza (Biologia) e Matemática.

Hora de se informar

Neste projeto, exploraremos a *web* rádio, um serviço de transmissão de áudio via internet. Na escola, esse tipo de mídia possibilita o aprofundamento de temas e debates gerados durante as aulas.

Por meio dela, podemos criar uma programação própria, buscando o engajamento da comunidade em torno de assuntos que envolvem o conhecimento escolar e as demandas locais. Assim, é possível trabalhar, por exemplo, pautas direcionadas ao debate sobre meio ambiente, cultura, saúde, escassez e desperdício de água, causas étnicas e Matemática e Física aplicadas no dia a dia.

Para produzir a programação da *web* rádio, a turma deve se organizar em quatro grupos. Cada um deles será responsável pela produção de uma parte da programação. Observe a seguir uma sugestão de divisão.

Grupo	Tema
Grupo 1	**Jornalístico:** programas informativos que apresentem notícias e debates sobre temas relevantes para a comunidade escolar.
Grupo 2	**Entrevista:** programas de entrevistas, principalmente com moradores, sobre conteúdos relacionados ao cotidiano da comunidade.
Grupo 3	**Musical:** transmissão de músicas e informações sobre lançamentos, gêneros musicais e artistas (inclusive artistas locais).
Grupo 4	**Entretenimento:** programas de entretenimento, como radionovela, contação de histórias ou humor.

Os conteúdos da programação devem ser definidos pelos membros dos grupos com a orientação dos professores. Após decidirem os temas de cada programa, vocês devem pesquisar a respeito e, então, organizar os roteiros de cada um deles. Cada tipo de programa tem características próprias. Observem algumas dicas sobre cada um.

- O **jornalismo** é muito comum no rádio. Antes de iniciar a pesquisa e a produção do programa, é importante que vocês analisem as características dos gêneros jornalísticos, pesquisando, por exemplo, sobre a linguagem das notícias e dos programas de debate.
- A **entrevista** é outro gênero muito comum nos programas de rádio. É importante que vocês pesquisem as características desse gênero. Além disso, vocês devem definir o entrevistado e o objetivo da entrevista e elaborar um roteiro de perguntas para guiar a conversa.
- Para a programação **musical**, além de selecionar músicas de estilos variados, pesquisem informações sobre elas, como curiosidades e o contexto histórico em que foram produzidas. Podem também criar programas temáticos sobre determinados gêneros musicais. Se na escola ou na comunidade houver grupos musicais, eles podem ser convidados para participar dos programas.
- Ao produzir programas de **entretenimento**, como radionovelas ou contação de histórias, é importante atentar para suas características, explorando recursos que tornem as narrativas mais interessantes para os ouvintes. Um exemplo é o uso criativo da sonoplastia e, também, da entonação de voz, buscando transmitir emoções.

Análise documental

Para a realização de programas jornalísticos, vocês devem utilizar a prática de pesquisa chamada **análise documental**. Para criar reportagens, por exemplo, primeiro é preciso buscar informações a respeito do tema abordado. A análise documental ajuda nesse sentido.

Ela consiste em analisar materiais, como tabelas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas e vídeos de programas de televisão. Assim, durante a pesquisa vocês devem analisar os conteúdos que encontrarem, avaliando seu contexto de produção, quais são os possíveis interesses envolvidos naquele material, qual é a confiabilidade das fontes, verificando se não há notícias falsas (*fake news*) e quais são os principais assuntos abordados.

Após a realização das análises, com base naquilo que pesquisaram, vocês devem elaborar os próprios textos ou os roteiros dos programas buscando sempre um ponto de vista próprio sobre o assunto.

Na próxima etapa

Na etapa seguinte, vocês vão compartilhar com a turma os conteúdos que pesquisaram e o roteiro que produziram para o programa. Nas páginas **104** e **105**, há orientações para esse momento, assim como para o planejamento da produção dos programas.

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

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

COPPIA

UNIDADE

2

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

5. Notícia

6. Sintaxe: relações e funções

7. A música brasileira: da era dos festivais às plataformas de vídeo

8. Os jogos eletrônicos

Se o mundo está cada vez mais conectado, então precisamos compreender qual é o impacto da tecnologia nas práticas de linguagens. Nesta unidade, vamos explorar as práticas de linguagem e entender a influência dos recursos digitais sobre elas. Vamos falar também sobre o impacto da tecnologia na produção e divulgação musical e sobre os jogos eletrônicos. Compreender a cultura *gamer* nos permitirá refletir sobre como o universo dos jogos digitais vai muito além dos próprios jogos.

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**, **7**, **8**, **9**, **10**.

Competência específica condutora: **7**.

5. Notícia
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**, **LGG202**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**, **LGG304**.
CE 4: **LGG402**.
CE 6: **LGG604**.
CE 7: **LGG701**, **LGG702**, **LGG703**, **LGG704**.
LP01, **LP02**, **LP03**, **LP06**, **LP07**, **LP11**, **LP15**, **LP18**, **LP24**, **LP32**, **LP33**, **LP34**, **LP38**, **LP39**, **LP40**, **LP45**

6. Sintaxe: relações e funções
CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**.
CE 3: **LGG301**.
CE 4: **LGG402**.
CE 6: **LGG603**.
CE 7: **LGG701**, **LGG703**.
LP01, **LP06**, **LP08**, **LP10**, **LP11**, **LP15**, **LP16**, **LP17**, **LP18**, **LP32**, **LP34**, **LP35**, **LP47**, **LP54**

7. A música brasileira: da era dos festivais às plataformas de vídeo
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG105**.
CE 2: **LGG202**, **LGG203**, **LGG204**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG305**.
CE 4: **LGG402**.
CE 6: **LGG601**, **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG701**, **LGG702**, **LGG703**.
LP11, **LP12**, **LP17**, **LP20**, **LP24**, **LP53**

8. Os jogos eletrônicos
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**.
CE 5: **LGG501**, **LGG503**.
CE 6: **LGG604**.
CE 7: **LGG701**, **LGG702**, **LGG703**, **LGG704**.
LP45

MODERNA

HURRICANEHANK/SHUTTERSTOCK

ROGÉRIO REIS/TYBA

ALVINHO DUARTE/FOTOARENA

GRZEGORZ CZAPSKI/ALAMY/FOTOARENA

JOE BUGLEWICZ/ICON SPORTSWIRE/GETTY IMAGES

As tecnologias digitais estão presentes em vários momentos do nosso dia a dia. Acabam por isso modificando as práticas de linguagem, por imprimir nelas formatos e velocidade novos.

5 Notícia

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

Objetivos

1. Compreender a finalidade do gênero e a natureza dos acontecimentos que podem virar notícia.
2. Reconhecer de que modo o contexto discursivo (contexto de produção, de circulação e perfil de interlocutor) afeta a estrutura desse gênero.
3. Entender de que modo as notícias se estruturam.
4. Saber escolher os recursos linguísticos adequados à produção de notícias.
5. Compreender o que são *fake news* (ou notícias falsas) e quais as suas consequências.
6. Utilizar procedimentos para checar a procedência de informações e evitar a disseminação de *fake news*.

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.

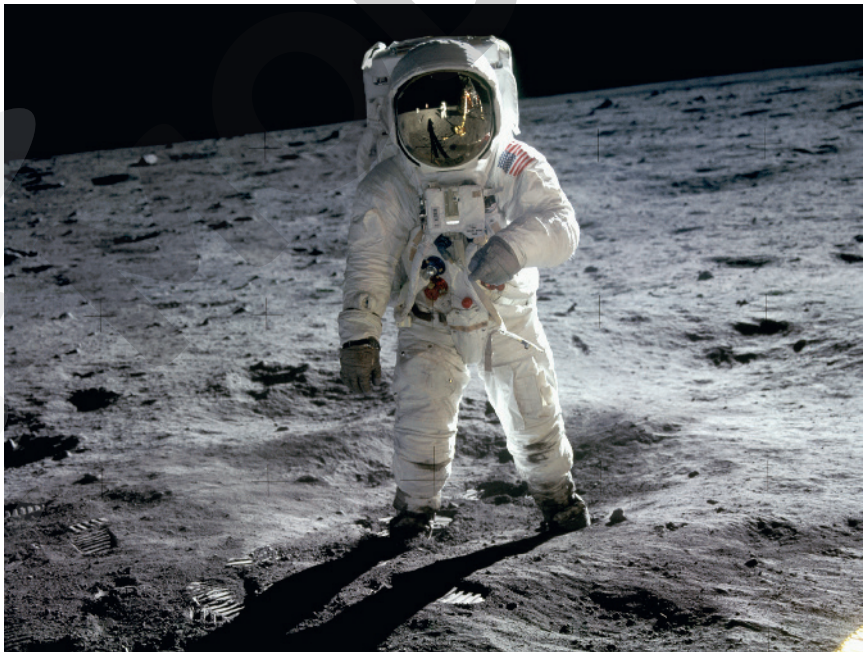
Hoje vivemos na era da informação. Diariamente somos bombardeados pela televisão, pela internet, por jornais e revistas, por aplicativos de smartphones *com notícias que nos dão conta de acontecimentos importantes (e não tão importantes) ocorridos a cada instante nos quatro cantos do mundo. O texto, a seguir, ilustra um momento do passado recente em que os jornais escritos eram um dos espaços mais procurados pelas pessoas para a obtenção de informações sobre o que se passava no mundo.*

Leitura

A Lua no bolso

Noticiário elaborado com telegramas da AP, UPI e AFP

AP: Associated Press.
UPI: United Press International.
AFP: Agence France-Presse.



NASA/CORBIS HISTORICAL/GETTY IMAGES

Buzz Aldrin caminha na superfície lunar, na Missão Apollo 11, em 1969.

Exatamente às 23 horas, 56 minutos e 31 segundos (hora de Brasília), o comandante Neil A. Armstrong tocou o solo da Lua, descendo pela cabine do módulo lunar, 6h38 depois de ter pousado na superfície do satélite natural da Terra. "A porta está se abrindo", disse Armstrong às 23h39. Um minuto depois o astronauta vislumbrava diretamente a superfície

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

da Lua. Lentamente, com movimentos extremamente seguros, começou a descer a escadinha do módulo, pisando sempre com o pé esquerdo. Quando alcançou o segundo degrau a televisão começou a transmitir diretamente da Lua para a Terra, focalizando perfeitamente o astronauta. Já sobre o solo lunar, Armstrong afastou-se do módulo e começou a executar suas primeiras tarefas, tornando realidade um sonho milenar do homem.

Eis a sequência do histórico acontecimento:

Calmamente os astronautas começaram a ler os medidores de pressão, às 23h20. Depois, Armstrong e Aldrin começaram a passar em revista a roupa espacial um do outro. Armstrong declarou que a pressão estava em "4,75 e caindo". A porta do módulo foi aberta quando a pressão chegou a zero.

Às 23h31 a pressão, segundo Armstrong, estava "caindo em torno do ponto dois".

"Leva bastante tempo para essa coisa descer até o fim, não é?" disse Armstrong para Aldrin. "É", respondeu Aldrin. Armstrong fez uma tentativa de abrir a porta às 23h35, dizendo: "Vamos ver se ela abre". Aldrin então perguntou "ela está destrancada?" "Está", respondeu o comandante. A seguir Armstrong abriu a porta do módulo.

Armstrong teve que sair do módulo escorregando sobre o estômago até que pôs o pé na escadinha. A televisão mostrou Armstrong recolhendo, com uma espécie de longas pinças, as primeiras amostras do solo lunar. O sinal de televisão chegou ao centro de Huston e dali era retransmitido para todo o mundo. Quando Armstrong descia pela escadinha, tinha a Terra exatamente sobre sua cabeça. Disse que podia ver tudo claramente.

Ao dar o primeiro passo na superfície lunar, Armstrong comentou: "Pequeno passo para o homem, salto gigantesco para a Humanidade".

Armstrong iniciou então a descrição de seus passos nas finas partículas de areia lunar. Disse então: "Não parece haver dificuldade para mover-se por aqui. Não há problemas em caminhar". Armstrong afirmou ainda: "Estamos na verdade num setor muito nivelado".

Enquanto isso, Aldrin, seu companheiro, aguardava ansiosamente sua vez de descer.

Depois repetiu: "O motor de descida não abriu uma cratera de tamanho nenhum aqui. Nós estamos num lugar muito plano. Só avancei um oitavo de polegada, mas posso ver minhas pegadas nas finas partículas do solo lunar". Aldrin fotografou a descida de Armstrong do interior do módulo.

"Parece que não há dificuldade para andar", disse ao testar seu equilíbrio.

Durante a descida, puxando um anel na fuselagem do módulo, Armstrong ligou uma câmera de televisão que transmitiu seu primeiro passo na Lua para a Terra.

Armstrong disse ainda que "a superfície da Lua é fina e poeirenta, como carvão em pó sob meus pés. Posso ver as pegadas que minhas botas deixam nas finas partículas". Comunicou que recolheu a primeira amostra e disse: "Agora vou tentar pegar uma pedra. Isso é muito interessante. A primeira impressão é de uma superfície muito branda. Mas agora parece ter muita consistência. Tentarei agora obter outra amostra".

Os médicos do Centro de Controle disseram que "a informação é boa e a tripulação lunar parece que vai bem".

Nas imagens vindas da Lua podia-se ver como pano de fundo o escuro do espaço e luminosamente branca — em contraste — a superfície da Lua sobre a qual a imagem de Armstrong parecia um tanto difusa em branco e preto.

Caminhava como alguém que carrega um grande peso às costas.

"É algo parecido com o deserto no Oeste dos Estados Unidos. Mas é muito bonito aqui fora", acrescentou Armstrong.

Disse que "estou achando difícil inclinar-me", referindo-se aos movimentos que precisava fazer para apanhar as amostras, as quais começou a descrever.

"Olhando para cima, para o módulo, eu estou diretamente na sombra. Agora estou vendo Buzz (Aldrin) nas janelas. Posso ver tudo muito claro", disse Armstrong ao primeiro minuto do dia 21, hora de Brasília.

Depois à zero e 16 minutos, Edwin Aldrin também desceu à superfície lunar.

Antes de Aldrin descer, Armstrong fez uma rápida revisão visual no módulo, declarando que estava dando para ver tudo com clareza.

"Ok, Buzz, você está pronto para descer?", perguntou Armstrong. Aldrin, em resposta, começou a descer vagarosamente a escada. "Precisamos tomar cuidado e inclinar-nos na direção em que queremos ir", disse um dos astronautas para o outro. "Principalmente se você quer cruzar os pés." Às vezes eles pareciam estar realizando exercícios físicos, especialmente com os braços. "Não se afunda mais que poucos centímetros quando se caminha", acrescentou Aldrin. Os dois se comunicavam pelo rádio, pois com seus capacetes e trajes espaciais selados não poderiam conversar doutra forma. Houve problemas de falta de foco com a câmara e certas interrupções.

Folha de S.Paulo. São Paulo, 21 jul. 1969.
In: KAUFFMANN, Carlos; MOTA, Vinícius.
Primeira página: Folha de S.Paulo. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 113. (Fragmento adaptado).

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

MODERNA

De olho no filme

"Um pequeno passo para o homem, um salto gigantesco para a humanidade"

Em 1960, ao tomar posse como presidente dos Estados Unidos, John Kennedy prometeu: "Dentro de dez anos um americano estará pisando na Lua". Era a resposta ao desafio lançado pelos soviéticos em 1957 com o primeiro satélite artificial, o Sputnik. Mas o próximo passo na maratona espacial seria dos soviéticos: Yuri Gagarin foi o primeiro homem a chegar ao espaço (1961). Quando viu pela primeira vez seu planeta natal, disse a famosa frase: "A Terra é azul!".

Damien Chazelle, diretor de *O primeiro homem* (EUA, 2018, 141 min), optou por apresentar uma versão menos glamorizada da chegada dos americanos à Lua, na nave Apolo 11. Acompanhando de perto a trajetória de Neil Armstrong ao entrar para o programa espacial, Chazelle retrata astronautas que viajam em assentos desconfortáveis, sofrem com o calor, são machucados pela turbulência e enfrentam vários defeitos mecânicos. São heróis improváveis que deixaram seus nomes marcados na história da corrida espacial.

REPRODUÇÃO

Análise

Não escreva no livro.

1. **O texto que você acabou de ler foi escrito para cumprir uma finalidade específica. Qual é ela?**

   ► Como essa finalidade é alcançada?

2. **O título do texto – "A Lua no bolso" – pode ser interpretado literalmente? Explique.**

   ► Que relação de sentido pode ser identificada entre o título e o texto?

3. **Releia o trecho abaixo para responder à questão.**

   "Exatamente às 23 horas, 56 minutos e 31 segundos (hora de Brasília), o comandante Neil A. Armstrong tocou o solo da Lua, descendo pela cabine do módulo lunar, 6h38 depois de ter pousado na superfície do satélite natural da Terra. 'A porta está se abrindo', disse Armstrong às 23h39. Um minuto depois o astronauta vislumbrava diretamente a superfície da Lua. Lentamente, com movimentos extremamente seguros, começou a descer a escadinha do módulo, pisando sempre com o pé esquerdo. Quando alcançou o segundo degrau a televisão começou a transmitir diretamente da Lua para a Terra, focalizando perfeitamente o astronauta. Já sobre o solo lunar, Armstrong afastou-se do módulo e começou a executar suas primeiras tarefas, tornando realidade um sonho milenar do homem."

   ► O autor do texto tomou o cuidado de oferecer, no primeiro parágrafo, uma série de informações que permitissem ao leitor responder a algumas perguntas: o quê?, quem?, quando?, como?, onde?, por quê?. Em seu caderno, transcreva do texto as respostas para tais perguntas.

4. **Agora, compare as informações apresentadas no primeiro parágrafo com o tipo de informação que consta dos parágrafos seguintes. Podemos afirmar que eles cumprem funções diferentes na estrutura do texto. Por quê?**

5. **As aspas foram utilizadas com frequência ao longo do texto. Observe as seguintes passagens.**

   "A porta está se abrindo [...]"

   "[...] Pequeno passo para o homem, salto gigantesco para a Humanidade".

   "[...] a superfície da Lua é fina e poeirenta, como carvão em pó sob meus pés. Posso ver as pegadas que minhas botas deixam nas finas partículas".

   "É algo parecido com o deserto no Oeste dos Estados Unidos. Mas é muito bonito aqui fora [...]"

   "Olhando para cima, para o módulo, eu estou diretamente na sombra. Agora estou vendo Buzz (Aldrin) nas janelas. Posso ver tudo muito claro [...]"

   ► Analise o uso das aspas nas passagens acima. Pode-se afirmar que, em todos os casos, elas foram utilizadas para atribuir a autoria de uma opinião ao astronauta Neil Armstrong? Explique.

6. **Em alguns momentos, podemos identificar passagens descritivas no texto. A primeira delas aparece já no primeiro parágrafo. Qual é a importância da descrição em uma notícia como essa?**

MODERNA

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

7. **Alguns elementos linguísticos podem ser utilizados para marcar a posição de quem fala ou escreve em relação ao que está sendo dito ou escrito. O texto aqui analisado é uma notícia, gênero discursivo em que a manifestação de posições pessoais não deveria ocorrer. Há, no entanto, alguns trechos em que é possível identificar a posição do autor do texto "A lua no bolso".**

a) Transcreva, em seu caderno, esses trechos.

b) Como se classificam os elementos linguísticos que revelam um posicionamento do autor da notícia?

c) Explique por que esses elementos informam algo sobre a maneira como o autor percebe os acontecimentos noticiados.

8. **Considere a seguinte passagem do final do primeiro parágrafo.**

"[...] Armstrong afastou-se do módulo e começou a executar suas primeiras tarefas, tornando realidade um sonho milenar do homem."

► O que, nessa passagem, deve ser identificado como fato? O que é opinião sobre esse fato? Caso os estudantes tenham alguma dificuldade em estabelecer uma diferença entre fato e opinião, ajude-os a perceber que os **fatos** são acontecimentos incontestáveis (no caso, as ações de Neil Armstrong foram transmitidas pela televisão e puderam ser observadas por todos aqueles que acompanharam esse momento histórico). As **opiniões**, por sua vez, são sempre passíveis de questionamento, porque dependem da interpretação pessoal. Ainda que se possa aceitar que os seres humanos tenham sempre desejado chegar à Lua, não há nenhum dado que demonstre ser verdade que esse fosse "um sonho milenar" da humanidade.

Roda de conversa

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

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

Assista ao filme *Estrelas além do tempo* com seus colegas. Em grupos de quatro pessoas, vocês deverão analisar a charge de Dalcio Machado, reproduzida a seguir, que foi criada pelo cartunista para homenagear Katherine Johnson na data da sua morte, em 2020.

Dalcio Machado

© DALCIO MACHADO

Vocês deverão observar atentamente os elementos da charge e discutir as seguintes questões, considerando também o que conheceram sobre a vida de Katherine Johnson no filme *Estrelas além do tempo*.

1. **O que está representado na imagem? Qual é o significado das duas datas?**

2. **Que reflexão é possível que Dalcio queira desencadear ao contrapor essas datas e imagens?**

3. **A charge é um gênero discursivo de natureza argumentativa, que manifesta uma posição de seu autor sobre algum tema polêmico. Como vocês resumiriam a questão tematizada e a posição manifestada por Dalcio?**

De olho no filme

"Liberdade nunca é dada aos oprimidos. Precisa ser conquistada, tomada"

Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson foram essenciais para o sucesso americano na corrida espacial. Não é exagero afirmar que, sem elas, a nave Apolo 11 não teria conseguido pousar na Lua ou reentrar na Terra. No entanto, os "heróis" reconhecidos e celebrados por essa viagem são Neil Armstrong e Edwin "Buzz" Aldrin, que entraram para a história por terem sido os primeiros seres humanos a pisar no satélite.

Em *Estrelas além do tempo* (EUA, 2016, 127 min), o diretor Theodore Melfi conta a saga dessas três mulheres negras norte-americanas, matemáticas, que enfrentaram a segregação racial e o preconceito, superando todas as dificuldades para participarem do mais importante projeto da Nasa.

REPRODUÇÃO

Sugerimos que você assista ao filme com antecedência para 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.

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

REPRODUÇÃO

4. Com as informações de que dispõem sobre o contexto da época associado à conquista da Lua, julgam que, naquele momento, teria sido possível a criação de uma charge semelhante à de Dalcio? Por quê?

5. Uma fala contundente do filme *Estrelas além do tempo* é a seguinte: "Liberdade nunca é dada aos oprimidos. Precisa ser conquistada, tomada". Por que podemos afirmar que o sentido dessa fala ainda permanece verdadeiro para mulheres negras nos Estados Unidos, no Brasil e em várias partes do mundo?

6. As diferentes linguagens artísticas (cinema, música, literatura etc.) podem colaborar para modificar essa condição? Que tipos de atuação social, relacionada ao uso de linguagens artísticas, poderiam ser propostos para aumentar a visibilidade dos feitos de mulheres negras e de seu impacto para a sociedade?

5. Se julgar conveniente, informe aos estudantes que essa frase do filme remete a uma fala de Martin Luther King Jr., líder de movimentos pacifistas pela igualdade de direitos civis entre brancos e negros: "A liberdade jamais é dada pelo opressor, ela tem de ser conquistada pelo oprimido". King venceu o Nobel da Paz em 1964 (e a Lei dos Direitos de Voto foi aprovada em 1965). Apesar das conquistas, King foi assassinado em 1968. Infelizmente, a violência contra os negros persiste até hoje, nos Estados Unidos e no mundo todo, inclusive no Brasil; exemplo disso foi o assassinato de George Floyd, em maio de 2020, que causou comoção em nível mundial.

Notícia: definição e usos

Jornais, revistas, rádio, televisão, internet, grupos em aplicativos de mensagens no celular. Por todos os lados, estamos cercados de **notícias** transmitidas das mais diversas formas. Com o avanço das tecnologias de comunicação, esse gênero tornou-se parte integrante da vida cotidiana.

Tome nota

A **notícia** é um gênero discursivo que apresenta, de maneira objetiva e imparcial, o registro de fatos de interesse geral. Sua finalidade é informar, por meio de um relato, as circunstâncias em que ocorreram os fatos registrados.

Devemos observar que, por sua constituição, a notícia é um gênero discursivo que apresenta características híbridas: estrutura-se a partir do relato de fatos, mas tem como finalidade informar sobre as circunstâncias relacionadas a determinados acontecimentos. Nesse sentido, apresenta características associadas a dois tipos composicionais: a **narração** e a **exposição**.

Embora, por definição, o texto das notícias deva ser objetivo e imparcial, é necessário reconhecer que toda notícia apresenta os fatos a partir de uma perspectiva determinada pelo olhar de quem a escreve, pela orientação do jornal ou revista e pelo público-alvo da publicação. Podemos afirmar, inclusive, que a própria seleção dos fatos a serem noticiados também é influenciada por esses fatores.

Outro aspecto da definição desse gênero que precisa ser mais bem compreendido diz respeito à finalidade da notícia: informar por meio do relato de fatos. Não é qualquer tipo de informação ou acontecimento, porém, que merece ser noticiado. Como o objetivo dos textos do gênero, no contexto jornalístico, é o de transmitir informação a um grande número de pessoas, torna-se necessário definir que acontecimentos podem (ou devem) virar "notícia".

O critério a ser adotado é o da relevância. Fenômenos climáticos, ambientais, sanitários, fatos que afetam aspectos da vida política, econômica, social ou cultural, em nível local ou mundial, são naturalmente considerados acontecimentos a serem noticiados.

Por outro lado, uma ocorrência familiar cotidiana, pessoal, particular, embora possa ser importante o suficiente para ser relatada a parentes e conhecidos, não deve ser registrada em uma notícia, porque não apresenta relevância para as pessoas em geral.

Universo digital: aplicativos de notícias

O surgimento dos *smartphones* trouxe uma mudança significativa no modo como as notícias passaram a circular na sociedade. Hoje, qualquer pessoa que tenha um desses aparelhos pode instalar aplicativos de diversos órgãos de impressa (escrita, falada e televisionada) e receber notificações sempre que algo de seu interesse acontecer.

Os aplicativos geralmente permitem que seus usuários definam uma lista de assuntos em relação aos quais desejam ser informados diariamente. As notificações a serem recebidas também podem ser customizadas para refletirem esses interesses.

O resultado desse tipo de interação é a criação de jornais e revistas praticamente personalizados, já que, em lugar de buscar, na publicação, as notícias que julgam mais relevantes, as pessoas recebem somente o conteúdo previamente filtrado segundo os parâmetros por elas definidos.

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

Outro aspecto importante relacionado a esses aplicativos é a possibilidade de as pessoas enviarem vídeos de ocorrências das quais foram testemunhas e que têm interesse jornalístico. Graças a esse recurso, alguns acontecimentos importantes passaram a ser noticiados praticamente em tempo real, alçando cidadãos anônimos à condição de repórteres: acidentes, cenas de violência, atentados terroristas, inúmeros flagrantes que, de outro modo, jamais teriam sido registrados, agora são frequentemente apresentados nos canais de notícia como "colaboração" dos telespectadores.

Contexto discursivo

Durante séculos, os jornais impressos eram o único meio regular de divulgação de notícias. Com o avanço das tecnologias de transmissão de informação (rádio, televisão, internet), o contexto de produção e circulação das notícias foi radicalmente alterado.

Um exemplo ilustra bem essa transformação. Em 11 de setembro de 2001, quando terroristas lançaram aviões contra alvos nos Estados Unidos, derrubando as Torres Gêmeas, em Nova York, destruindo parte do prédio do Pentágono, em Washington DC, e matando milhares de pessoas, a opinião pública acompanhou, pelas telas de computador e televisão, os dramáticos acontecimentos. Portais de notícias da internet eram atualizados minuto a minuto para transmitir com maior fidelidade o que acontecia naquele país.

Jornais impressos não teriam condições de levar as notícias a milhões de pessoas em todo o mundo à medida que os fatos iam acontecendo.

Essa constatação nos obriga a concluir algo importante: a depender do meio em que circulam as notícias, elas assumem configurações diferentes. Uma notícia redigida para ser postada em um portal da internet provavelmente contará com menos informações do que a notícia equivalente que será publicada na edição de um jornal no dia seguinte. Isso ocorre porque, com a necessidade de informar os fatos no exato instante em que acontecem, os portais não têm como garantir o tempo necessário para a apuração mais minuciosa dos detalhes do fato noticiado.

É comum, inclusive, algumas das notícias veiculadas nesses portais serem atualizadas ao longo do dia, para acréscimo de detalhes e correção das informações iniciais que se mostram inexatas.

Os jornais impressos não enfrentam essas dificuldades, porque dispõem de mais tempo e podem, assim, trazer informações mais completas e bem elaboradas. Por outro lado, passaram a ter de enfrentar o desafio de oferecer a seus leitores fatos novos sobre algo que já foi fartamente noticiado no dia anterior nos portais da internet e nos telejornais diários.

Os interlocutores das notícias

O perfil dos leitores costuma ser definido pela natureza da publicação. Jornais, de modo geral, trabalham com um perfil de interlocutor universal, porque são dirigidos a um público leitor muito amplo. Seções mais gerais, que tratam dos acontecimentos mais importantes no país e no mundo, são lidas por adultos e adolescentes, homens e mulheres, pessoas de diferentes classes sociais. Por esse motivo, torna-se difícil definir um perfil de interlocutor muito específico para os textos que compõem tais seções.

Isso não significa, porém, que não haja, no interior dos jornais, seções voltadas para leitores com características mais específicas. Os cadernos de esporte e economia, por exemplo, contarão com leitores interessados particularmente em tais assuntos. Nesse sentido, o perfil dos leitores das notícias será variável e corresponderá às diferentes seções especializadas de um jornal ou de um *site*.

Também precisamos considerar que há jornais destinados a um público com perfil bem específico. São os chamados **jornais populares**, ressuscitados por algumas empresas jornalísticas, no início dos anos 2000, para atender a um segmento de baixa renda. A fórmula utilizada para definir o conteúdo dessas publicações, naquele momento, seguiu

GRUPO A HORA

Capa do caderno "Gastrô", do jornal *A Hora,* Lajeado (RS), em 2019.

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

MODERNA

* No subtítulo e no sexto parágrafo do texto da notícia, há um uso equivocado do pronome relativo *onde* para fazer referência a um momento no tempo. Chame a atenção dos estudantes para esse equívoco. Aproveite para discutir a tendência, muito forte na variedade falada coloquial, de fazer um uso semelhante desse pronome. Lembre a eles que, segundo a norma-padrão, *onde* só pode ser empregado para fazer referência a um local. No subtítulo e no texto da notícia, o pronome relativo a ser utilizado é *quando*: "*quando* 10 entregas foram feitas...".

uma receita que fez muito sucesso na década de 1960: matérias policiais, sexo e futebol. Tudo isso associado a brindes para os leitores e um preço adequado ao orçamento desse público.

Com o tempo, porém, o perfil dessas publicações mudou para se conformar aos interesses e necessidades dos moradores das comunidades nas quais se concentra seu público-alvo. Com nível de renda mais alto, maior escolarização e organização comunitária, os leitores dos jornais populares foram, aos poucos, tornando-se mais participativos e conseguiram impor seus interesses às pautas dessas publicações, que passaram a noticiar fatos e abordar assuntos de interesse dessas comunidades. É o que explica o jornalista Carlos Wagner.

> De maneira natural, as comunidades pobres começaram a irrigar os jornais populares com os assuntos que afligiam o seu cotidiano: saúde pública, transporte e saneamento básico. Histórias que não teriam espaço nos chamados "jornais sérios", por envolver comunidades pequenas, na maioria das vezes moradores de uma rua. Mas, na imprensa popular, a conversa era outra. A começar que os jornais populares dependem da venda avulsa. Ou seja: se não transformarem as histórias dos leitores em reportagem, estão ferrados. Diferentemente dos outros jornais e das publicações que têm carteira de assinantes e podem se dar ao luxo de selecionar o que publicam.
>
> WAGNER, CARLOS. Por que o poder do leitor é maior nos jornais populares?. *Observatório da imprensa*. edição 1.002, 28 ago. 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/dilemas-da-imprensa/por-que-o-poder-do-leitor-e-maior-nos-jornais-populares/>. Acesso em: 2 jul. 2020. (Fragmento).

No entanto, isso não quer dizer que as notícias publicadas nos jornais populares tenham perdido completamente o seu caráter mais apelativo. Ao lado das questões que dizem respeito aos problemas locais, também é frequente encontrar informações sobre alguns acontecimentos bizarros, que atraem a curiosidade dos leitores. Veja a notícia reproduzida a seguir, sobre um senhor da Bélgica que, misteriosamente, há quase 10 anos, recebe pizzas que não encomendou.

* Idoso recebe pizza todos os dias há anos: "Não aguento mais"

Recorde foi em janeiro de 2019, onde [sic] *10 entregas foram feitas, e uma delas era uma entrega de 14 pizzas*

Um homem da região de Flandres, na Bélgica, afirma que não consegue mais dormir por conta de um terrível problema: ele está recebendo pizzas quase todo dia há quase 10 anos, e sem ter pedido nenhuma.

Jean Van Landeghem vive na cidade de Turnhout, na província de Antwerp, e conta sua terrível história, procurando uma solução. De acordo com ele, começou há 9 anos atrás. "De repente, um entregador aparece com várias pizzas pra mim. Mas eu não tinha pedido nada!", comenta Jean.

Ele pensou que deveria ter sido um pequeno engano, algo normal, mas mal sabia ele que ali era o início de seu pesadelo. Não só pizzas, mas kebabs, pastéis, esfihas, centos de salgado, dentre outras coisas comuns em deliveries começaram a ser mandadas pra casa de Jean frequentemente, quase todo dia, e às vezes mais de uma vez por dia.

"Pode ser durante a semana ou no fim da semana, em qualquer hora do dia. Os pedidos são feitos aqui em Turnhout mas também nas cercanias. Já me entregaram coisas às 2 da manhã." Pelo jeito, a pessoa que odeia Jean alterna os pedidos em diferentes lugares pro endereço dele não entrar em uma *blacklist*.

"Eu não consigo mais dormir. Eu começo a tremer toda vez que ouço uma moto na rua. Eu temo que alguém esteja prestes a vir me entregar pizza", desabafa Jean.

O recorde foi em janeiro de 2019, onde [sic] 10 entregas foram feitas, e uma delas era uma entrega de 14 pizzas. "Eu sempre recusei as entregas, então nunca paguei nada." Ele comenta que tal "pegadinha" que já passou muito dos limites lesa não só a ele, mas também aos restaurantes, que fazem à toa a comida pra ele.

De acordo com o pobre idoso de 65 anos, nesse dia das 10 entregas ele fez as contas e estimou um prejuízo de 450 euros para os restaurantes (2.620 reais, aproximadamente). "Eu sempre compro pizzas congeladas do mercado", afirma o homem.

Entretanto, uma pista: uma amiga de Jean que vive em Herenthout está passando pela mesma coisa. E estou sendo bem específico quando digo "a mesma coisa": há 9 anos ela recebe pizzas não requisitadas quase todo dia. Segundo Jean, provavelmente é alguém que ambos conhecem. Seria vingança por algo da adolescência? Seria inveja?

Ele já fez boletins de ocorrência pra polícia algumas vezes, mas digamos que os policiais não estejam lá muito interessados em se envolverem em uma intensa investigação pra descobrir quem está pedindo pizza.

"Eu não aguento mais. Quando eu descobrir quem está me incomodando assim há 9 anos, não vai ser o melhor dia dele", conclui seu discurso com um eufemismo.

Meia Hora. 24 jun. 2020. Disponível em: <http://upx1.meiahora.com/geral/mundo-e-tecnologia/2020/06/5939603-idoso-recebe-pizza-todos-os-dias-ha-anos---nao-aguento-mais.html>. Acesso em: 2 jul. 2020.

HANS GEEL/SHUTTERSTOCK

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

MODERNA

Estrutura

Para garantir que os leitores encontrem de modo rápido as principais informações, as notícias típicas são redigidas de acordo com uma estrutura previamente determinada.

Dessa estrutura faz parte o **título**, que tem a função de chamar a atenção do leitor para o que será informado naquele texto. Abaixo do título pode aparecer um **subtítulo**, enunciado breve que destaca o aspecto principal do que será noticiado.

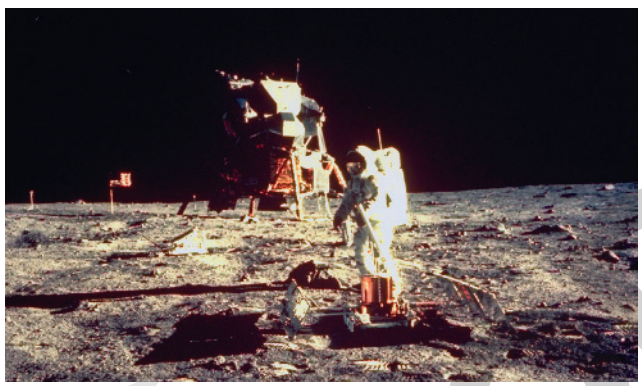
A primeira parte da notícia costuma seguir a técnica da **pirâmide invertida**. As informações básicas são apresentadas no início do texto, chamado de lide ou *lead*. Nos outros parágrafos são desenvolvidas as informações apresentadas no lide.

O lide corresponde ao primeiro parágrafo e deve responder a algumas questões básicas: **o quê?**, **quem?**, **quando?**, **como?**, **onde?**, **por quê?** Em outras palavras: *o que aconteceu*, *com quem aconteceu*, *quando aconteceu*, *como aconteceu*, *onde aconteceu* e *por que aconteceu*.

No caso da notícia a seguir, que também relata a chegada do homem à Lua e que foi escrita para ser publicada em uma revista (e não em um jornal), o autor optou por responder a duas perguntas do lide (**como?** e **por quê?**) no segundo parágrafo. Observe.

Homem na Lua

Título: destaque para o **fato** a ser informado pelo texto.



NASA/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

Passeio lunar de Neil Armstrong.

Oito vezes **Armstrong** repetiu a lenta e dramática dança. De costas para a paisagem da noite lunar, com as mãos seguras na escada de sua águia metálica, procurava com os pés cada degrau da histórica descida. Então veio o último lance: **às 23h56min de 20 de julho de 1969**, Armstrong estendeu seu pé esquerdo, apalpou cuidadosamente o chão fino e poroso, pressionou-o depois com mais força e só então **deixou-se ficar de pé na Lua**. O grande e grotesco vulto branco, que horas antes decidiu antecipar o primeiro passeio de um homem na Lua — deveria ser às 3h16min da manhã de 21 de julho —, emocionou-se: o astronauta Armstrong era, a partir daquele instante, Neil Armstrong, o primeiro homem a pisar na Lua.

Sua mão ainda se apoiou alguns instantes no módulo já vazio de atmosfera. Depois, libertou-se totalmente e deu os primeiros passos. Na Terra, 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, reunidas diante dos vídeos, segundo os cálculos da NASA, ficavam fascinadas pelo duplo milagre da descida e de suas imagens. Na Lua, um homem grande e forte experimentava, naquele instante, a sensação de pesar como uma criança: 15 quilos apenas. **A Terra conquistava a Lua.**

Veja, jul. 1969. *In*: NOBLAT, Ricardo. *A arte de fazer um jornal diário*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 102.

A **pirâmide invertida** mostra como as informações básicas se concentram no início do texto.

Lide da notícia:
quem – Neil Armstrong.
o quê – primeiro homem a pisar na Lua.
quando – às 23h56min de 20 de julho de 1969.
onde – na Lua.

O restante da notícia traz outras informações sobre a chegada do homem à Lua:
como – Neil Armstrong desce do módulo lunar vazio de atmosfera, pisa no solo da Lua e faz o primeiro passeio lunar humano.
por quê – para permitir a "conquista" da Lua pela Terra (pelos seres humanos).
Embora o texto não explore os desdobramentos da chegada do homem à Lua, informa que as pessoas que acompanharam as imagens (1 bilhão e 200 milhões) estavam fascinadas pelo milagre que testemunharam. Era um momento histórico.

Optamos por reproduzir uma segunda notícia da chegada do homem à Lua, para que os estudantes possam comparar a economia da linguagem e os recursos estilísticos utilizados pelo autor do texto publicado na revista, com as características observadas no texto de abertura deste capítulo e exploradas na seção "Análise".

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

MODERNA

Uma única bala na agulha

O jornalista Ricardo Noblat, responsável pela reforma editorial do *Correio Braziliense*, faz, a seguir, uma recomendação importante aos futuros jornalistas.

Vocês têm só uma bala na agulha para capturar a atenção dos leitores: as primeiras linhas de um texto. Se elas não forem capazes de despertar interesse, tchau e bênção. O que vocês escreveram não terá servido para nada. Porque, salvo engano, vocês escrevem para serem lidos. Os jornais publicam notícias, reportagens, entrevistas e artigos para serem lidos. Se não são, algo está errado.

O erro pode estar na escolha dos assuntos. Ou na qualidade dos textos. Ou nas duas coisas. Os assuntos podem ser atraentes. Se oferecidos por meio de textos medíocres, não serão lidos. Os textos podem ser gramaticalmente corretos e contar uma história com começo, meio e fim. Se não forem instigantes, *bye, bye,* leitores.

NOBLAT, Ricardo. *A arte de fazer um jornal diário*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 100. (Fragmento).

Linguagem

A linguagem empregada nas notícias deve obedecer às regras da variedade padrão do português escrito e costuma ser definida por frases curtas, com uma estrutura sintática básica (*sujeito — predicado — complemento*). Por trás dessa estrutura sintática mais simples, está o princípio de "uma frase, uma ideia", que ajuda a garantir a clareza do texto.

É claro que isso não significa abrir mão da qualidade da escrita nem do estilo do autor, que são importantes recursos para capturar a atenção do leitor. Observe o início da notícia da descida do astronauta Neil Armstrong na Lua, reproduzida anteriormente em "Estrutura".

"Oito vezes Armstrong repetiu a **lenta e dramática dança**. De costas para a paisagem da noite lunar, com as mãos seguras na escada de sua **águia metálica**, procurava com os pés cada degrau da histórica descida. Então veio o último lance: às 23h56min de 20 de julho de 1969, Armstrong estendeu seu pé esquerdo, apalpou cuidadosamente o chão fino e poroso, pressionou-o depois com mais força e só então deixou-se ficar de pé na Lua."

O autor do texto manteve-se fiel ao princípio do uso de frases curtas e termos simples, mas isso não o impediu de utilizar efeitos de estilo. O primeiro e mais interessante deles foi iniciar o texto com o número de vezes em que o astronauta repetiu um mesmo gesto, caracterizado **metaforicamente** como sua **"lenta e dramática dança"**.

O módulo lunar também foi apresentado por uma metáfora: **"águia metálica"**. Em lugar de começar desse modo, o jornalista poderia ter simplesmente escrito algo como: *Neil Armstrong desceu os oito degraus do módulo lunar*. A diferença entre a forma que o autor utilizou na abertura do texto e esta outra forma possível, mais objetiva, é bem grande: a primeira delas ajuda o leitor a criar uma imagem mais poética do histórico feito de Neil Armstrong; a segunda ficaria limitada a informar o que aconteceu no momento em que o astronauta desceu do módulo lunar.

O que pretendemos ilustrar, com essa comparação, é que um texto pode ser claro, preciso e informativo sem que seu autor seja obrigado a abrir mão do seu próprio estilo.

Outro princípio a ser considerado no momento de redigir uma notícia diz respeito à emissão de opiniões. Os jornalistas evitam termos que traduzem parcialidade ou opinião, porque a finalidade da notícia é, antes de mais nada, informar. Por esse motivo, em uma notícia, os adjetivos e os advérbios são em geral utilizados para especificar ou circunstancializar as informações fornecidas. De modo menos frequente, são empregados para refletir uma manifestação mais subjetiva do autor do texto. Veja a diferença entre esses dois usos no caso dos adjetivos empregados na construção da metáfora a seguir.

"Oito vezes Armstrong repetiu a **lenta** e **dramática** dança."

O primeiro adjetivo (***lenta***) especifica a velocidade dos movimentos do astronauta, algo observável na transmissão televisiva. O segundo adjetivo (***dramática***), por outro lado, revela algo que não pode ser observado: o modo como o autor do texto percebeu esses movimentos.

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

Universo digital

Você certamente já ouviu falar de *fake news* (em português, "notícia falsa"). Com o aumento da participação das pessoas em redes sociais, a possibilidade de notícias falsas serem divulgadas como "verdadeiras" aumentou muito, mas elas não são um fenômeno recente.

Ao longo da história, sempre houve notícias questionáveis, divulgadas sem confirmação das fontes ou checagem dos fatos. O que torna as notícias falsas um problema é o seu **alcance**, por um lado, e a **intenção** por trás da sua criação e divulgação, por outro.

Antes de mais nada, precisamos definir a que o termo *fake news* se refere. Uma definição confiável é a que aparece no *site Observatório da imprensa.* Veja.

> *Fake news* são escritas e publicadas com a intenção de enganar, tendo como objetivo prejudicar uma organização, entidade ou pessoa, e/ou obter ganhos financeiros ou políticos, frequentemente utilizando manchetes sensacionalistas, desonestas ou absolutamente fabricadas para aumentar a quantidade de visualizações e de compartilhamentos *online*, além de ganhos gerados por cliques na internet.

MACEDO JR., Ronaldo Porto. *Fake news*: a novidade de dizer mentiras. *Observatório da Imprensa*. edição 1.029, 19 mar. 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/edicao-brasileira-da-columbia-journalism-review/fake-news-a-novidade-de-dizer-mentiras/>. Acesso em: 2 jul. 2020. (Fragmento).

Segundo essa definição, alguns parâmetros devem ser considerados na identificação de notícias falsas:

- Há uma intenção clara associada à criação das *fake news* (provocar prejuízo, obter ganhos financeiros ou políticos).
- São utilizadas manchetes sensacionalistas, desonestas ou fabricadas para caçar cliques, ou seja, levar o maior número de pessoas a acessar o texto da notícia falsa.

Hoje em dia, o acesso generalizado à tecnologia e à internet favorece não só a disseminação, mas também a criação de notícias falsas, como explica Ronaldo Porto Macedo Jr.

> […] Também é importante notar que a internet transforma todo cidadão em um "potencial produtor de notícias ou de opiniões". Por um lado, isso oferece uma oportunidade liberadora e democrática para milhões de pessoas tradicionalmente excluídas das raras chances disponíveis para apenas poucos de expressar suas opiniões via imprensa, TV ou rádio. Por outro, essa explosão de novos canais de interação social, especialmente pelas mídias sociais, tem criado novas esferas de comunicação social imunes a qualquer cultura ou ethos forte, similares à ética de imprensa ou à ética jornalística comumente encontrada na maior parte dos países democráticos. […]
>
> […]
>
> Não há uma "cultura do compromisso com a verdade" […] já em funcionamento nas mídias sociais.

MACEDO JR., Ronaldo Porto. *Fake news*: a novidade de dizer mentiras. *Observatório da Imprensa*. edição 1.029, 19 mar. 2019. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/edicao-brasileira-da-columbia-journalism-review/fake-news-a-novidade-de-dizer-mentiras/>. Acesso em: 2 jul. 2020. (Fragmento).

Ethos: conjunto dos costumes, valores, ideias e crenças associados a uma sociedade e a uma cultura, que, em uma determinada época, fundamentam os comportamentos dos indivíduos e das instituições.

O problema, como se pode constatar, está na combinação de alguns fatores: possibilidade de indivíduos se transformarem em "produtores de notícias", potencial ilimitado da reprodução das *fake news* em redes sociais e falta de um conjunto claro de valores que organize as práticas individuais nas redes sociais. Quando todos esses elementos se encontram, o terreno para a disseminação de notícias falsas torna-se muito fértil e uma informação totalmente infundada se multiplica milhões de vezes.

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

MODERNA

ACERVO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL

IFLA/CC BY 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Foi o que aconteceu, por exemplo, no momento em que o mundo se viu paralisado por uma pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 (ou Covid-19), mais popularmente chamado de "coronavírus", em 2020. Com altos níveis de contaminação pelo vírus assustando as pessoas, milhões de doentes em todo o mundo, centenas de milhares de mortos, os grupos de mensagens instantâneas começaram a ver uma multiplicação de notícias falsas relacionadas a tratamentos para essa doença. Uma das mais replicadas, no Brasil, foi a de que a cura da Covid-19 poderia ser alcançada com a ingestão de um simples chá de limão e bicarbonato.

O Ministério da Saúde, que tem um serviço de checagem de notícias falsas, advertiu para o fato de que não havia qualquer fundamento científico na afirmação de que esse chá teria o poder de curar os contaminados pelo coronavírus. Veja, acima, à esquerda, o cartaz do Ministério da Saúde.

Alguns acontecimentos favorecem o surgimento de notícias falsas. Sabe-se que elas se multiplicam em momentos de campanha política, por exemplo, quando são disseminadas por indivíduos ou por robôs ou *bots*, que são ferramentas automatizadas programadas para executar uma série de funções (no caso, espalhar uma mesma notícia falsa por diversos grupos em redes sociais). O objetivo é claro: influenciar o resultado das eleições.

É muito importante saber reconhecer as *fake news* ou aprender a desconfiar de algumas notícias que se multiplicam pelas redes sociais, antes de confiar no que dizem ou contribuir para a sua multiplicação por meio de compartilhamentos. No infográfico, ao lado, criado pela Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecas (IFLA, na sigla em inglês), são sugeridos procedimentos para a identificação das notícias falsas.

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

MODERNA

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

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

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

Agora que você dispõe de informações sobre as *fake news* e tem condições de compreender as consequências negativas associadas à sua divulgação, deve ter curiosidade em saber quantas pessoas próximas já leram notícias falsas e acreditaram nelas ou mesmo decidiram compartilhá-las.

Reúna-se com três colegas. Vocês deverão criar um roteiro de perguntas para entrevistar dez amigos, conhecidos, colegas ou familiares. As perguntas devem permitir que vocês obtenham dados sobre a frequência com que as pessoas entrevistadas recebem notícias "suspeitas" em suas redes sociais ou em grupos de aplicativos de mensagem, sobre se questionam ou não a veracidade dessas notícias e se costumam compartilhar esse tipo de informação.

Para que seja possível obter respostas mais controladas, sugerimos que, antes de vocês realizarem a entrevista, selecionem um conjunto de *fake news*, em *sites* de checagem de notícias, como *Agência Lupa*, *Fato ou Fake*, *E-Farsas*, *Fake Check* e *Boatos.org*. Decidam quantas notícias deverão ser lidas e avaliadas pelos entrevistados.

Selecionem, também, um conjunto de notícias verdadeiras, que deverão ser misturadas às falsas, de modo a garantir que os entrevistados possam decidir, sem qualquer influência, quais e quantas das notícias que lerão eles consideram verdadeiras.

Ao final de cada entrevista, revelem para os entrevistados quais notícias eram verdadeiras e quais eram falsas. Conversem com eles sobre os procedimentos de checagem de *fake news* e sobre as características que elas costumam ter, para que, no futuro, eles também saibam como evitar a reprodução de informações questionáveis.

Após a realização da pesquisa, façam uma tabulação das respostas e criem gráficos que organizem os dados obtidos por vocês. Em data a ser definida pelo professor, cada grupo deverá fazer uma **apresentação oral com apoio de *slides*** para compartilhar com os colegas o resultado da pesquisa.

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

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

Fatos do mundo real: produção de notícia

1. Pesquisa e análise de dados

Você deverá escrever uma **notícia**, com base nas informações apresentadas a seguir, para ser publicada no *blog* ***Registros de viagem***, criado pelos estudantes da sua turma para compartilhar fotos, notícias e relatos interessantes de viagens.

Local: praia em Taiwan

Acontecimento: funcionário de uma empresa de aviação encontra uma máquina fotográfica, dentro de uma embalagem à prova d'água, bastante danificada. O cartão de memória está intacto.

Pessoas envolvidas no acontecimento:
Douglas Cheng — funcionário da empresa de aviação
Lindsay Scallan — dona da máquina fotográfica

Data da sessão de mergulho: agosto de 2007

Data em que a câmera foi encontrada: março de 2013

DOUGLAS CHENG/CHINA AIRLINES/AFP

Máquina fotográfica que foi encontrada em 2013.

Informações gerais

- A norte-americana Lindsay Scallan aproveitou suas férias para ir ao Havaí. "Foi incrível. Não conseguia acreditar que ela tenha chegado tão longe, há tanto tempo, e que o cartão de memória ainda estivesse intacto", disse Lindsay.
- Lindsay Scallan perdeu sua máquina fotográfica durante um mergulho noturno.
- A máquina foi encontrada em fevereiro em uma praia taiwanesa, por um funcionário da companhia aérea.
- "O mar estava muito agitado. Havia muita areia. Estava difícil de enxergar", disse ela, em vídeo do *site Hawaii News Now*. Voltou à praia na manhã seguinte, mas não encontrou sua câmera e acabou desistindo.
- "Fiquei muito decepcionada, porque havia todas as fotos das minhas férias lá. Sem contar o custo da câmera."
- Douglas Cheng identificou a paisagem do Havaí nas imagens do cartão de memória e entrou em contato com um jornal local pedindo ajuda para encontrar a dona.
- "Fiquei sem palavras ao saber que era a minha câmera e que todas as minhas fotos antigas estavam lá."

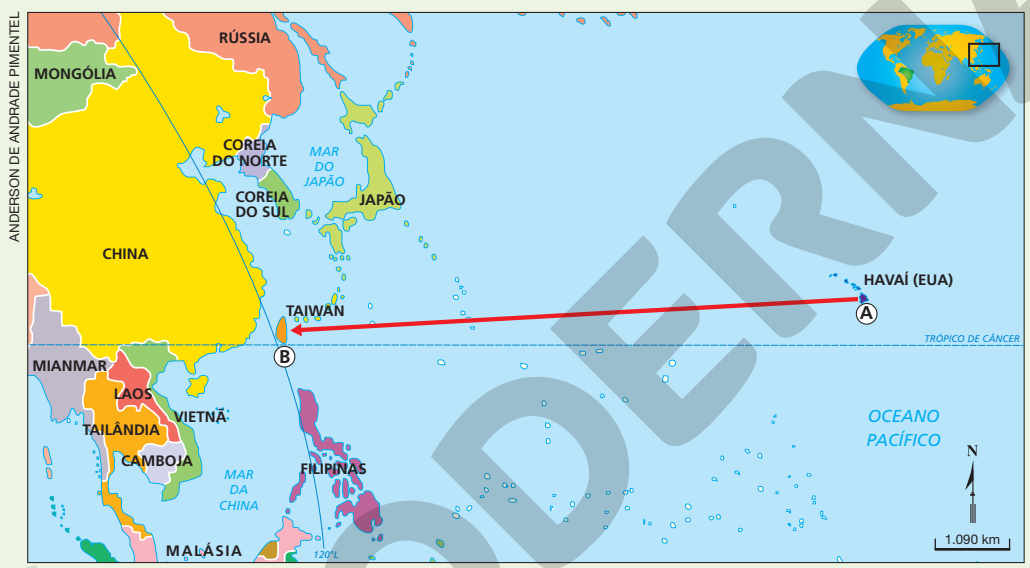
► A história se espalhou pela internet e chegou aos ouvidos de um amigo de Lindsay.

► A companhia aérea ofereceu a Lindsay uma passagem para Taiwan para que ela recuperasse sua câmera. Ela recusou a oferta, pois havia acabado de começar um trabalho novo.

► A máquina percorreu 9.977 km entre o Havaí e Taiwan.

Fontes: Informações elaboradas com base nos *sites* disponíveis em: <https://link.estadao.com.br/noticias/geral,camera-perdida-viaja-10-mil-km-e-e-identificada,10000033940>; <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/03/camera-perdida-no-havai-atravessa-o-oceano-e-e-encontrada-em-taiwan.html>; <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/estados-unidos/camera-perdida-no-havai-cruza-oceano-e-e-encontrada-apos-quase-seis-anos,f125f3218d7ad310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>; <http://tvig.ig.com.br/variedades/camera-perdida-no-havai-em-2007-atravessa-pacifico-e-e-achada-em-taiwan-5153012cff87c058490000ff.html>. Acessos em: 2 jul. 2020.

Conforme o mapa a seguir, a câmara fotográfica se deslocou quase 10 mil quilômetros, do Havaí (A) a Taiwan (B).



Fonte: Mapa elaborado com base em <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/03/camera-perdida-no-havai-atravessa-o-oceano-e-e-encontrada-em-taiwan.html>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Instruções

► Selecione os dados e informações que julgar pertinentes para a redação do texto da notícia.

► Considere o perfil de seus interlocutores (leitores do *blog*) no momento de redigir o texto.

► Proponha um título e um subtítulo adequados ao texto da notícia.

► Se julgar interessante, escolha imagem(ns) para ilustrar o texto e crie legenda(s) para ela(s).

2. Elaboração

► Lembre-se de que o *lide* deve aparecer nos primeiros períodos do texto e apresentar, de modo claro, algumas informações essenciais para o leitor.

► Garanta que o texto da notícia redigida por você apresente a estrutura da pirâmide invertida.

► Ao incluir comentários, lembre-se de fazer corretamente o uso das aspas para marcar o início e o fim da citação da fala de alguém.

► Tome o cuidado de avaliar qual deve ser o grau de formalidade da linguagem em função do perfil dos leitores do *blog*.

3. Reescrita do texto

Releia o texto da sua notícia. Confira as informações apresentadas e veja se ficou claro, no *lide*, o que aconteceu, quando, como e por quê. Verifique também se o texto, além dos fatos relativos ao acontecimento noticiado, traz outras informações de interesse para o leitor. Por fim, lembre-se da recomendação do jornalista Ricardo Noblat: "Vocês têm só uma bala na agulha para capturar a atenção dos leitores: as primeiras linhas de um texto. Se elas não forem capazes de despertar interesse, tchau e bênção". É possível melhorar o início da sua notícia, de modo a tornar o texto mais atraente para o leitor? Faça isso.

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

MODERNA

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

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

6 Sintaxe: relações e funções

Objetivos

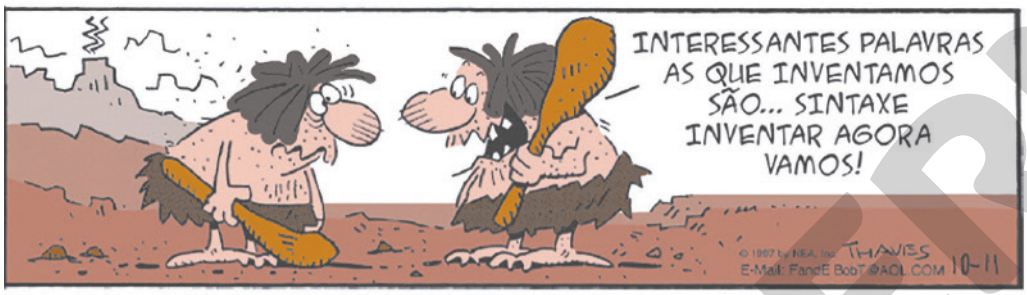
1. Compreender a função da sintaxe nas línguas.
2. Saber o que são relações e funções sintáticas.
3. Diferenciar frase, oração e período.
4. Reconhecer a importância das frases para a criação de manchetes.
5. Identificar casos de ambiguidade problemática.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Não escreva no livro.

Leia atentamente a tira a seguir.

Frank & Ernest — Bob Thaves



FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 1997 THAVES/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

1. **Em que período da história da humanidade você situaria a cena apresentada na tira? Justifique.**
2. **O que há de estranho na fala da personagem?**
   a) O que o leitor precisa fazer para atribuir sentido a essa fala? Explique.
   b) Que sentido pode ser atribuído a ela?
3. **Com que intenção o autor da tira apresentou as palavras de maneira desordenada?**
   ► Essa intenção pode ser confirmada pelo significado atribuído à fala após a reorganização das palavras? Por quê?
4. **Uma vez reordenada, a fala da personagem explicita uma suposição sobre etapas na evolução da linguagem humana. Que etapas seriam essas?**
   ► A partir da fala da personagem, o que se pode concluir sobre o papel da sintaxe na língua?

4. Explique aos estudantes que, embora o autor da tira dê a entender que a criação das palavras precedeu o estabelecimento das relações sintáticas na evolução da linguagem humana, essa hipótese carece de fundamento científico. Se achar pertinente conversar com os estudantes acerca da origem da linguagem humana, um ponto de partida interessante é o verbete "Origem da linguagem", da Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Origem_da_linguagem> (acesso em: 30 jun. 2020).

Na tira, observamos o efeito desestruturador da combinação aleatória das palavras. Tomadas de modo isolado, cada uma delas pode ser associada a um significado conhecido. A sequência desordenada em que estão dispostas, porém, dificulta a compreensão do que a personagem pretende dizer.

Um exemplo como esse ajuda a compreender uma característica básica de todas as línguas: além de um léxico composto por centenas de milhares de palavras, elas também dispõem de regras que determinam o modo como essas palavras podem se combinar para formar enunciados. Essas regras definem a **sintaxe** das línguas.

Tome nota

Sintaxe é o conjunto das regras que determinam as diferentes possibilidades de associação das palavras da língua para a formação de enunciados. É função da sintaxe organizar a **estrutura** das unidades linguísticas (**sintagmas**) que se combinarão em sentenças.

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

MODERNA

Sintaxe: a combinação das palavras

É o fato de todas as línguas terem uma sintaxe própria que nos impede de combinar aleatoriamente as palavras. Isso não significa, porém, que exista apenas uma organização possível para as palavras nas sentenças. Observe.

Ontem	Cláudia	ouviu	uma	música	dos	Titãs	no	celular
Ontem	ouviu	Cláudia	uma	música	dos	Titãs	no	celular
Cláudia	ouviu	ontem	uma	música	dos	Titãs	no	celular
Cláudia	ouviu	uma	música	dos	Titãs	ontem	no	celular
Cláudia	ouviu	uma	música	dos	Titãs	no	celular	ontem
Cláudia	ouviu	no	celular	uma	música	dos	Titãs	ontem
Ontem	no	celular	Cláudia	ouviu	uma	música	dos	Titãs
No	celular	ontem	Cláudia	ouviu	uma	música	dos	Titãs

As combinações acima são algumas das possibilidades de organização sintática das palavras desse enunciado. Em todas elas, o sentido pretendido fica preservado e é perfeitamente compreensível. Há combinações, no entanto, que são meras sequências de palavras e não chegam a formar um enunciado.

celular	Cláudia	Titãs	ontem	música	no	dos	uma	ouviu
Titãs	uma	ouviu	no	Cláudia	música	ontem	celular	dos
dos	ouviu	celular	Cláudia	uma	ontem	música	no	Titãs

Reconhecemos todas as palavras dessas combinações, mas concluímos que, ao combiná-las dessas três maneiras, não produzimos enunciados aceitos pela língua portuguesa.

Relações e funções sintáticas

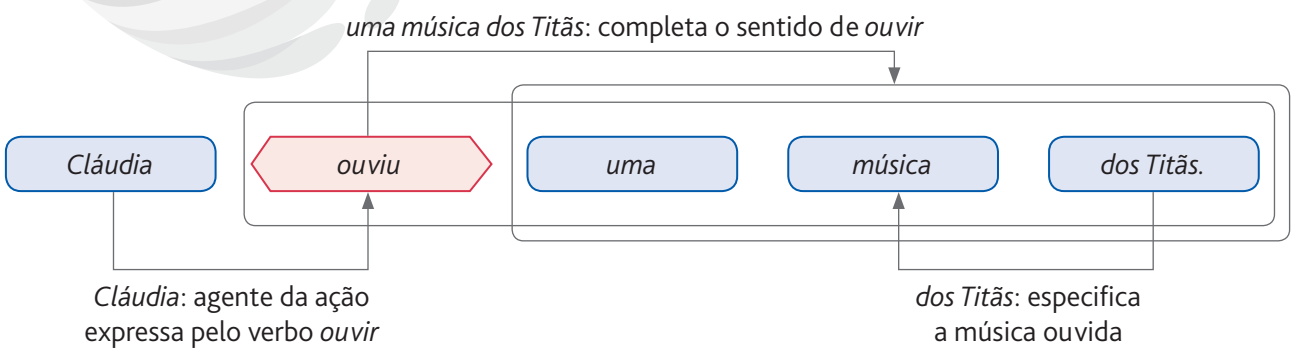
Os enunciados da língua constituem unidades linguísticas que possuem uma **estrutura sintática**, ou seja, que refletem uma organização específica prevista pela língua. Não são, portanto, o resultado de combinações aleatórias de palavras. As associações de palavras são sempre reguladas pela sintaxe, que define as sequências possíveis no interior dessas estruturas. Para que fique claro o que é estrutura sintática, é importante compreender as noções de **relação sintática** e de **função sintática**.

Lembre-se

Sintagmas são unidades linguísticas mínimas dentro das quais se estabelece uma relação de determinação. Em uma relação sintagmática, um dos elementos modifica ou determina o outro, especificando-o de alguma maneira. São **nominais** os sintagmas que têm por núcleo um substantivo (***cachorro*** *bravo*) e verbais os que têm por núcleo um verbo (***gravei*** *músicas*).

Observe.

Relações sintáticas



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

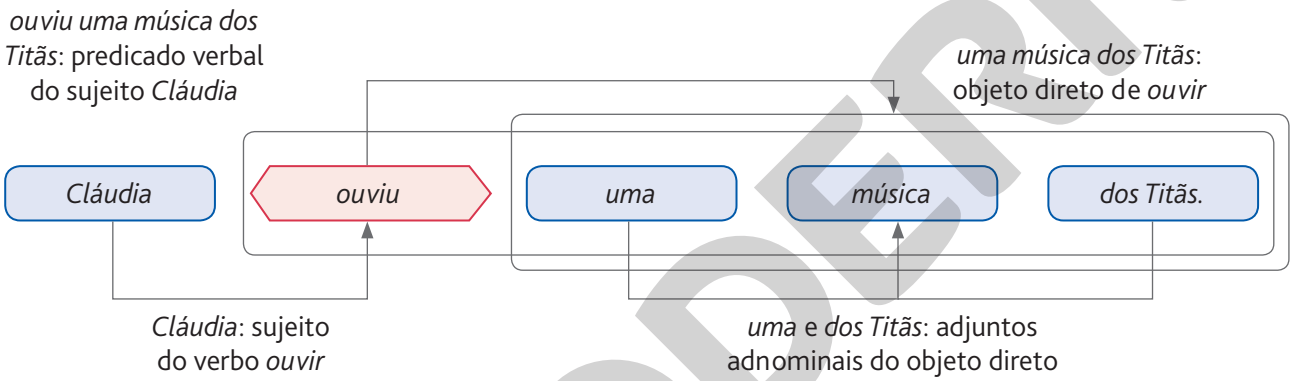
Quando dizemos algo como *Cláudia ouviu uma música dos Titãs*, estamos relacionando sintaticamente *Cláudia* a *ouviu uma música dos Titãs*, porque afirmamos, a respeito de *Cláudia*, que foi ela a agente da ação de ouvir algo. Relacionamos, também, *ouviu* a *uma música dos Titãs*, porque *uma música dos Titãs* completa o sentido de *ouvir*. Da mesma forma, existe uma **relação sintática** entre *música* e *dos Titãs*, porque *dos Titãs* especifica a música que foi ouvida. E assim por diante.

Tome nota

São as **relações sintáticas** estabelecidas entre as palavras que definem as estruturas possíveis na sintaxe das línguas. As noções de estrutura e de relação estão, portanto, intimamente relacionadas.

Só é possível dizer que entre os elementos do enunciado já comentados acima se estabelece alguma relação sintática porque esses elementos desempenham uma **função sintática** específica nas estruturas das quais fazem parte e no interior das quais entram em relação. Veja.

Funções sintáticas



Fazer a **análise sintática** dos enunciados da língua, portanto, é explicitar as estruturas, as relações e as funções dos termos que os constituem.

Os enunciados da língua

No estudo dos enunciados da língua, identificam-se três unidades que apresentam características estruturais próprias: a **frase**, a **oração** e o **período**.

A frase

Observe.

José Aguiar

© JOSÉ AGUIAR

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

MODERNA

Lembre-se

Entoação é o modo como os falantes atribuem determinados contornos melódicos aos enunciados. Além de expressarem sentido interrogativo ou declarativo, as variações da entoação são usadas pelos falantes para associar outros sentidos (espanto, ironia, dúvida, irritação etc.) aos enunciados. Fale e compare:

O Brasil vai ser novamente campeão do mundo?

O Brasil vai ser novamente campeão do mundo.

Na tira, os enunciados "O horror!", "O terror!", "A fatura!" têm sentido completo. São considerados, em termos sintáticos, **frases**.

Tome nota

Frase é um enunciado linguístico que, independentemente de sua estrutura ou extensão, traduz um sentido completo em uma situação de comunicação. O início e o fim da frase são marcados, na fala, por uma **entoação** característica e, na escrita, por uma pontuação específica.

As frases podem ser constituídas por uma ou por várias palavras. Podem ter um verbo ou não. O essencial para decidir se um enunciado é ou não uma frase é o fato de ele apresentar um sentido completo em um contexto específico. Observe.

Vi-Venes

Venes Caitano

No primeiro quadrinho da tira, uma criança observa uma folha que cai da árvore. No último quadrinho, depois de abraçar a árvore, pergunta: "Melhor?". Essa fala é uma frase e tem um sentido perfeitamente compreensível nesse contexto: *Você está se sentindo **melhor** agora?*

Considere uma outra situação: um homem caminha pela rua e, de repente, avista uma fumaça negra saindo da janela de um edifício. Imediatamente grita: *Fogo!*

Nesse contexto, *fogo*, um substantivo que dá nome ao resultado da combustão, acompanhado da entoação específica na fala, ganha uma significação especial, torna-se um aviso (de incêndio, no caso) para as outras pessoas. *Fogo!* é, portanto, uma frase. São exemplos de frase:

Socorro!

Prestem-me socorro!

Quantos problemas!

Você nem imagina quantos problemas tenho de resolver.

Mas que coisa terrível, hein?!

Tipos de frase

Alguns gramáticos optam por criar uma tipologia de frases associada à entoação com que elas são enunciadas. Falam, portanto, em:

Frases interrogativas: *Quando eles vêm nos visitar?*

Frases exclamativas: *Que horror!*

Frases declarativas: *Hoje está um dia quente.*

Frases imperativas: *Façam silêncio!*

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

A oração

Como se viu, o critério utilizado para identificar as frases é discursivo, ou seja, está relacionado ao contexto em que são apresentados os enunciados. A gramática normativa estuda também os enunciados a partir de considerações de natureza sintática, aquelas que explicam as relações entre as palavras de um enunciado e a função de cada uma delas. Uma importante unidade sintática é a **oração**.

Tome nota

Oração é um enunciado linguístico que apresenta uma estrutura caracterizada sintaticamente pela presença obrigatória de um predicado. O predicado é introduzido, na língua, por um verbo. Por esse motivo se diz que toda oração precisa ter um verbo. A oração apresenta, na maioria dos casos, um sujeito e vários outros termos (essenciais, integrantes ou acessórios). No caso dos verbos intransitivos, o predicado, muitas vezes, é constituído somente pelo verbo.

Observe alguns exemplos de oração.

Corram!
*Nós **compramos** livros muito interessantes na Bienal.*
*Esses exercícios **parecem** difíceis.*
***Chove** muito em Manaus.*
*…que Eduardo **venha** amanhã.*

Dos exemplos apresentados acima, pode-se concluir que algumas orações, como *Corram!* e *Chove muito em Manaus*, são também frases. É importante observar, porém, que há orações, como *…que Eduardo venha amanhã*, que, isoladas do contexto, não chegam a constituir frases, pois não têm sentido completo.

O período

A gramática normativa prevê ainda um outro tipo de unidade sintática: o **período**.

Tome nota

Período é um enunciado de sentido completo constituído por uma ou mais orações. O início e o fim do período são marcados, na fala, pelo uso de uma entoação característica e, na escrita, pelo uso de uma pontuação específica, que delimitam sua extensão.

São exemplos de períodos:

Acordem!
Os dias de inverno são muito curtos.
Quantos quilos de carne vocês pretendem trazer para o churrasco?
Não sabemos quantos exercícios devemos resolver para a prova.
Paulo disse que não viria, mas mudou de ideia, porque precisa pegar os documentos de sua irmã.

Chamamos de **períodos simples** aqueles constituídos por uma só oração. Nesse caso, a oração é denominada **absoluta**:

*Os dias de inverno **são** muito curtos.*

Os **períodos compostos** apresentam mais de uma oração.

*Paulo **disse** que não **viria**, mas **mudou** de ideia, porque **precisa pegar** os documentos de sua irmã.*

Lembre aos estudantes que a presença de um verbo identifica uma oração. Assim, no período composto, teremos tantas orações quantos forem os verbos que introduzirem predicados específicos.

Frases criativas: títulos e manchetes

Talvez você não tenha se dado conta disso, mas frases bem elaboradas desempenham um papel muito importante nos jornais diários. Elas aparecem em destaque, na primeira página. São as **manchetes**, que têm a responsabilidade de atrair a atenção dos leitores para as notícias que aparecerão nos vários cadernos dos jornais.

Pesquisas revelam que a maioria dos leitores passa os olhos pela primeira página e pelas páginas internas procurando manchetes e **títulos** (manchetes das páginas internas) que despertem seu interesse. Com base nessa leitura mais rápida, escolhem os textos com os quais estão dispostos a gastar algum tempo de leitura. Bons títulos, portanto, são essenciais no caso das notícias.

Um outro aspecto deve ser considerado em relação a manchetes e títulos: eles são responsáveis por definir a identidade de um jornal. Segundo o jornalista Ricardo Noblat:

> Manchetes de capa e de páginas internas devem ater-se ao factual, ser diretas e objetivas se forem capazes de surpreender os leitores com informações que eles desconheçam. Caso contrário, devem ser antes de tudo criativas, provocadoras, reflexivas. Elas estão ali para estimular a leitura das matérias. Se não cumprem a missão, para nada servem.
>
> NOBLAT, Ricardo. *A arte de fazer um jornal diário*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 100. (Fragmento).

Algumas orientações gerais devem ser seguidas pelos jornalistas responsáveis pela criação das frases que serão utilizadas como manchetes e títulos, que devem ser atraentes e oferecer novas informações aos leitores. Grandes jornais atribuem aos editores de primeira página a função de conceber as frases que serão o chamariz para os textos das notícias. Ao criarem as manchetes, espera-se que esses editores:

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

MODERNA

- utilizem verbos no presente (para dar a ideia de acontecimento recente);
- não usem o verbo *poder* (pouco informativo, já que tudo pode ou não acontecer);
- não usem negativas (a notícia é o que aconteceu, não ou que deixou de acontecer);
- evitem adjetivos valorativos (a notícia deve ser tratada de modo objetivo; o título dela também);
- evitem o uso de pontuação (dois-pontos, exclamação, interrogação, vírgula);
- nunca utilizem ponto-final;
- não ofereçam conclusões que não estão presentes no texto da notícia;
- não excedam 40 toques (com espaços), em média.

Como se pode ver, há parâmetros bem específicos que devem ser considerados na redação de frases para títulos e manchetes. Nada disso, porém, impede que os jornais, vez por outra, tragam manchetes incompreensíveis, ambíguas ou simplesmente estranhas. Veja o título de uma notícia do caderno de esportes que, durante a Copa do Mundo da África do Sul, desafiou a compreensão dos leitores da *Folha de S.Paulo*.

Fabu cadê o loso?

Luis Fabiano, artilheiro na era Dunga,
vive dias de irritação por causa do jejum de gols

ARRUDA, Eduardo; FERNANDEZ, Martín; COBOS, Paulo; RANGEL, Sérgio. *Folha de S.Paulo*. 10 jun. 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk1006201009.htm>. Acesso em: 2 jul. 2020. (Fragmento).

Para chamar a atenção dos leitores para o jejum de gols de Luis Fabiano, centroavante da seleção brasileira, os enviados especiais a Johannesburgo decidiram brincar com o epíteto do jogador: "o Fabuloso". Como esse epíteto fazia referência à capacidade de Luis Fabiano de marcar muitos gols pelos times em que atuava, os autores do título concluíram que a pergunta feita ("Fabu cadê o loso?") seria imediatamente compreendida pelos leitores. O resultado foi esse título estranho. Além disso, o termo *Fabu* desempenha a função de vocativo e, portanto, deveria ser seguido de vírgula, o que não acontece, tornando a compreensão do enunciado ainda mais difícil.

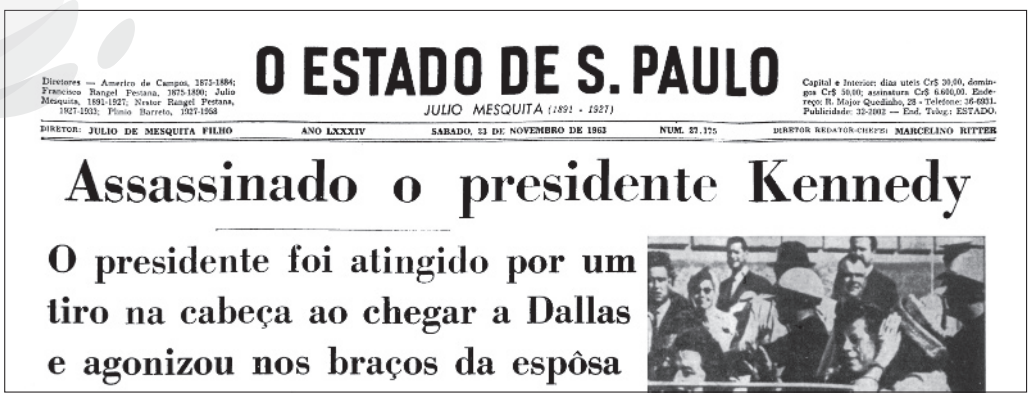
Caso os estudantes não saibam o que é **epíteto**, explique a eles que se trata de "palavra ou expressão utilizada para qualificar alguém que se destaca em um campo de atuação". Nos esportes, o uso de epítetos para identificar jogadores é muito comum. Gérson (meio-campista da seleção brasileira), por exemplo, ficou conhecido como "o canhotinha de ouro", na Copa de 1970, no México, quando o Brasil conquistou o tricampeonato mundial de futebol.

Estilo das manchetes e identidade dos jornais

A relação entre as manchetes e a identidade dos jornais é tão importante, que uma agência publicitária criou uma campanha para um conhecido jornal popular adaptando, ao estilo desse jornal, manchetes de fatos históricos.

Compare a frase escolhida pelo jornal *O Estado de S. Paulo* para noticiar o assassinato do presidente John Kennedy, na edição de 23 de novembro de 1963, com a frase utilizada na campanha publicitária reproduzida na página seguinte.

ARQUIVO/AE/ESTADÃO CONTEÚDO



O ESTADO DE S. PAULO

JULIO MESQUITA (1891 - 1927)

DIRETOR: JULIO DE MESQUITA FILHO — ANO LXXXIV — SABADO, 23 DE NOVEMBRO DE 1963 — NUM. 27.375 — DIRETOR REDATOR-CHEFE: MARCELINO RITTER

Assassinado o presidente Kennedy

O presidente foi atingido por um tiro na cabeça ao chegar a Dallas e agonizou nos braços da espôsa

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

Percebeu como os redatores do anúncio publicitário utilizaram uma linguagem muito mais coloquial e irreverente do que aquela que aparece na manchete de *O Estado de S. Paulo*? Isso se justifica pelo perfil do jornal cuja campanha estavam produzindo. Como você viu no capítulo sobre o gênero *notícia*, jornais populares costumam recorrer a um grau de formalidade menor na redação das notícias e manchetes. Essa opção se explica pelo perfil preferencial de seus leitores.

ONZEVITEUM

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

Ambiguidade: a indeterminação problemática

Em diferentes situações de interlocução, observamos que as pessoas exploram a possibilidade de palavras ou expressões receberem mais de uma interpretação. Quando fazem isso, cria-se um efeito de **duplo sentido**.

Tome nota

Duplo sentido é a propriedade que têm certas palavras e expressões da língua de receber mais de uma interpretação em contextos intencionalmente criados para permitir que isso ocorra.

Embora **duplo sentido** e **ambiguidade** sejam considerados sinônimos, preferimos estabelecer uma ligeira distinção conceitual entre os dois. A expressão **duplo sentido** será usada sempre que a possibilidade de mais de uma interpretação for intencional, algo produzido pelo sujeito. O termo **ambiguidade** será usado sempre que a possibilidade de mais de uma interpretação resultar de alguma construção linguística problemática e não intencional.

Na tira reproduzida a seguir, observe como o autor cria um contexto para fazer com que dois sentidos possam ser atribuídos ao enunciado "O amor tá mesmo perdido!".

Menino e Lobo — Felipe Attie

© FELIPE ATTIE

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

Recorremos ao duplo sentido para provocar o riso ou o estranhamento, despertar a curiosidade, criar implícitos. Como usuários da língua, devemos ser capazes de reconhecer quando uma palavra ou expressão pode adquirir mais de um sentido. Devemos, também, ser capazes de associar cada um desses sentidos possíveis a um contexto particular.

Em alguns casos, porém, observamos que um texto pode ter mais de um sentido sem que isso tenha sido intencionalmente produzido. Nesses casos, dizemos que ocorreu uma **ambiguidade.**

Tome nota

Ambiguidade é a indeterminação de sentido que certas palavras, expressões ou enunciados apresentam, dificultando a compreensão da mensagem.

Ambiguidade estrutural

A presença de passagens ambíguas frequentemente provoca dificuldade de compreensão de um texto e deve ser evitada. Muitas vezes a ambiguidade é criada pelo posicionamento de determinada palavra ou expressão em um enunciado. Observe a seguir o título de uma receita publicada em um *site*.

ADILSON SECCO

A chamada do *site* de receitas parece sugerir algo completamente absurdo: a existência de uma "avó de chocolate". Essa interpretação pode ser feita porque a posição da locução adjetiva *de chocolate*, após o substantivo *avó*, cria a possibilidade de que *chocolate* esteja determinando a matéria de que é feita a avó (como em "anel de ouro").

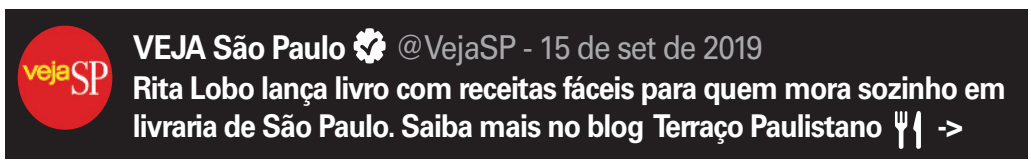
A intenção do autor da chamada é outra muito diferente: informar que vai apresentar uma receita da vovó para um doce de chocolate. Na nossa cultura, receitas das vovós são consideradas muito boas. A diferença de interpretação, nesse caso, é muito importante, porque muda completamente o sentido do que se pretendeu dizer.

É claro que, dado o absurdo de se imaginar a existência de uma "avó de chocolate", as pessoas que leem essa chamada fazem a interpretação correta: trata-se de uma "receita de doce de chocolate da avó". Mesmo assim, o texto provoca estranhamento e riso.

O deslocamento da locução adjetiva para depois do substantivo *doce* eliminaria a ambiguidade estrutural desse enunciado: "Receita de doce de chocolate da avó". Outra solução seria deslocar a locução *da avó* para depois do substantivo *receita* e substituir a preposição *de* por dois-pontos: "Receita da avó: doce de chocolate".

Veja, agora, o texto de um tuíte para informar sobre o lançamento de um livro de receitas de uma conhecida apresentadora de um programa de culinária.

ADILSON SECCO



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

Imediatamente após a publicação da informação, vários seguidores do perfil comentaram:

"O mercado imobiliário de São Paulo é tão inovador que podemos morar em livraria. Que fino!" (S.A.)

"Me dá o endereço de alguma livraria q aceite inquilinos? Quero morar em uma!!" (M.M.)

"Eu q sou alérgico a poeira e ácaro detestaria morar (sozinho/não) em uma Livraria..." (A.M.F.M.B.)

"Esse livro tem um público-alvo bem restrito né? Eu mesmo nunca conheci ninguém que morasse sozinho numa livraria!" (T.T.)

"Sempre sonhei em morar em uma livraria. 🤔 Agora vai 🤦‍♂️🤦🤣" (T.D.A.Y.B.)

ADILSON SECCO

Vários outros seguidores fizeram comentários parecidos. O que fica evidente, da leitura de todos eles, é que os falantes da língua percebem enunciados ambíguos e, se estiverem em uma rede social, podem se aproveitar desse tipo de descuido do autor do texto para fazer graça com o sentido absurdo.

No caso desse tuíte, a ambiguidade foi desencadeada pelo mau posicionamento do adjunto adverbial de lugar ("em livraria de São Paulo"). Se o autor do texto tivesse prestado um pouco mais de atenção ao sentido criado quando colocou esse adjunto adverbial no final do seu enunciado, certamente teria concluído que um sentido absurdo poderia ser associado ao que escreveu: Rita Lobo estaria lançando um livro com receitas fáceis para pessoas que moram sozinhas em livrarias de São Paulo.

Evidentemente, a solução para desfazer essa ambiguidade é deslocar o adjunto adverbial para outra posição. Observe.

*Rita Lobo lança, **em livraria de São Paulo,** livro com receitas fáceis para quem mora sozinho.*

Ou ainda:

***Em livraria de São Paulo,** Rita Lobo lança livro com receitas fáceis para quem mora sozinho.*

Ambiguidade lexical

Às vezes, a interpretação ambígua é desencadeada pelo uso de uma palavra que não permite identificação precisa de seu referente no texto. É o caso, por exemplo, do pronome relativo *que*. Muitas vezes, o resultado do uso mal controlado desse pronome cria interpretações problemáticas. Veja.

O padre Rolim, outro dos inconfidentes, era filho de José da Silva Oliveira, caixa da Real Administração dos Diamantes. Era o dono de Chica da Silva, irmã de criação do padre Rolim que foi amante do último contratador de diamantes, João Fernandes de Oliveira, que, por sua vez, era filho do primeiro contratador, seu homônimo.

ALVES, Márcio Moreira. Federação, nepotismo e outras mexidas. *O Globo*. Rio de Janeiro, 11 set. 2003. (Fragmento).

O texto fala sobre algumas pessoas que tomaram parte na Inconfidência Mineira. Quando o autor menciona o parentesco do padre Rolim com a famosa escrava Chica da Silva, o pronome relativo provoca uma interpretação estranha: "Chica da Silva, irmã de criação do padre Rolim *que* foi amante do último contratador de diamantes, João Fernandes de Oliveira".

Com esse uso, o pronome pode se referir tanto ao padre quanto a Chica da Silva. E, a depender de seu referente, muda a identidade do(a) amante de João Fernandes de Oliveira.

Nesse caso, a história é conhecida e nos ajuda a decifrar o problema: no século XVIII, Chica da Silva foi amante de João Fernandes de Oliveira e tornou-se uma mulher poderosíssima no Arraial do Tijuco, atual Diamantina, justamente por conta dessa relação. Quem não conhece a história, porém, pode dar outra interpretação muito diferente a essa passagem do texto. Se as personagens nomeadas não fossem conhecidas, não seria possível determinar a interpretação que corresponde à verdade histórica.

Para evitar esse problema, basta substituir o pronome relativo *que* pela expressão "a qual". Com a flexão de gênero marcada, saberíamos que o referente do pronome teria de ser Chica da Silva.

Explique aos estudantes que uma outra solução para a ambiguidade seria apresentar o aposto "irmã de criação do padre Rolim" entre parênteses: Chica da Silva *(irmã de criação do padre Rolim)*, que foi amante do último contratador de diamantes, João Fernandes de Oliveira. Nesse caso, o pronome *que* teria como referente obrigatório Chica da Silva.

Usos da frase

Neste capítulo, você viu que podemos identificar, entre os enunciados da língua, três unidades com características estruturais próprias: a **frase**, a **oração** e o **período**. Quando construímos esses enunciados na língua escrita, empregamos certos recursos que nos ajudam a indicar uma série de propriedades observadas na fala, como a entoação das frases, que serve para expressar diferentes atitudes do falante em relação ao que enuncia.

Observe o texto a seguir, que reproduz, em tom coloquial, as reflexões da personagem humorística Dona Hermínia sobre o psicanalista Sigmund Freud.

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

MODERNA

Divagando sem divã

Eu tava vendo um programa na televisão sobre os maiores vilões da História. Tinha um monte de ditador, que causou a morte de milhares de pessoas. Olha, mas teve muito maluco mesmo que passou pelo planeta. Mas eu senti falta de um nome que não tava nessa lista de vilões: Freud. Esse mesmo, o psicanalista.

[...] Se eu encontro com Freud, ia falar poucas e boas na cara dele. Antipatia que eu tenho desse homem. Mania de colocar tudo que é culpa na mãe. Ele diz sempre que mãe é culpada disso, que é culpada daquilo. Ridículo! Essas crianças de hoje em dia estão perturbadas. Falam tudo na cara da gente, não têm modos. Aí vêm botar a culpa na mãe?

Outro dia botei Marcelina na análise. Sabe o que a mulher falou pra ela? Pra cortar o cordão umbilical. Eu falei: "Retardada ela, né?" Porque Marcelina, quando nasceu, a primeira coisa que aconteceu com ela foi cair o cordão umbilical. Porque ela já nasceu querendo se livrar, querendo ir atrás de um sanduíche. Porque assim que ela é, esfomeada. Se bobeasse, comia o cordão umbilical, que nem cachorro faz depois que dá cria.

Agora você vê, gente. A psicóloga querendo botar a Marcelina contra mim! A primeira coisa que a psicóloga fala quando você chega na análise é o quê? Ela pergunta: "Como é a sua mãe?" Aí vocês acham que a pessoa fala o quê? Acham que ela vai dizer que a mãe te dá amor, te leva nas costas, paga as tuas contas? Não, a pessoa detona a gente. Diz que a gente é controladora, que é superprotetora, que não te deixa crescer... Tá entendendo? Ah, eu hein! Tô de saco cheio desses preconceitos.

Marcelina me contou que a psicóloga dela disse que ela tinha que matar a mãe. O quê? Matar a mãe? Eu fui lá atrás dela, queria dar na cara daquela mulher. Tá maluca? Vai matar a tua mãe, ridícula! Mandar a Marcelina me matar dentro de casa? Aí ela falou que era negócio de símbolo. Matar mãe e matar pai. Coisa simbólica, de ficar independente. Aí eu tava pensando aqui: mata o pai, então. Se for pra escolher, vai me matar?

Isso é tudo culpa desse Freud, mesmo. [...]

GUSTAVO, Paulo. *Minha mãe é uma peça*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. p. 105-106. (Fragmento).

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

Textos como o que você acabou de ler são chamados de *monólogos*. Trata-se de um gênero bastante comum em peças teatrais com um único ator, que se dirige ao público, por meio de sua personagem, para expressar ideias, narrar fatos, expor pensamentos etc.

Interpretada pelo humorista Paulo Gustavo, Dona Hermínia é conhecida por expressar opiniões sobre o cotidiano doméstico, que revelam, entre outras coisas, uma preocupação excessiva com a vida dos filhos. Você deve ter observado que o texto procura reproduzir marcas típicas de uma fala espontânea, caracterizando o uso informal da língua.

Um dos recursos empregados no texto para sugerir uma entoação específica às frases foi a pontuação, que nos ajuda a perceber mais facilmente a reação da personagem em relação ao que relata. Encontramos, no texto, diferentes tipos de frase quanto à entoação: **declarativas**, **exclamativas**, **interrogativas** e **imperativas**. Veja alguns exemplos.

- Declarativa: **"Outro dia botei Marcelina na análise."**
- Exclamativa: **"A psicóloga querendo botar a Marcelina contra mim!"**
- Interrogativa: **"Sabe o que a mulher falou pra ela?"**
- Imperativa: **"[...] mata o pai, então."**

Caso os estudantes estranhem o fato de estarmos, na análise do texto, fazendo referência a **frases** e não a **orações**, seria interessante retomar uma informação dada na teoria. Quando utilizamos o termo **frase**, estamos recorrendo a um critério de ordem discursiva. O termo **oração** é um critério de natureza sintática.

Observe que um dos exemplos de frase imperativa presente no texto — "Vai matar a tua mãe" — aparece combinado com uma expressão exclamativa — "ridícula!". Aproveite esse exemplo para explicar aos estudantes que, dentro de uma mesma frase, é possível combinar diferentes tipos de recursos para indicar a entoação da frase.

Além da pontuação, há outros recursos que nos ajudam a atribuir uma entoação específica às frases escritas e, com isso, perceber quais são as emoções da personagem enquanto fala. O emprego de certas expressões linguísticas, típicas de um **registro oral informal**, como as destacadas nas construções reproduzidas a seguir, permite atribuir um caráter exclamativo às frases, sem a necessidade de inserir o ponto de exclamação.

"Olha, mas teve muito maluco mesmo que passou pelo planeta."
"[...] ia falar poucas e boas na cara dele."
"Agora você vê, gente."
"Não, a pessoa detona a gente."
"Tô de saco cheio desses preconceitos."
"[...] queria dar na cara daquela mulher."

Proposta de produção: monólogo cômico

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

Sua tarefa agora é escrever um **monólogo cômico** no qual você empregue diferentes recursos para reproduzir marcas que são típicas da fala espontânea. Quando o texto do monólogo ficar pronto, você deverá gravar um vídeo com a leitura expressiva do texto. Em dia a ser determinado pelo professor, os vídeos serão apresentados aos colegas de turma.

Crie uma personagem que, como Dona Hermínia, sinta diferentes emoções e tenha diferentes atitudes em função das situações relatadas. Empregue os sinais de pontuação (interrogação, exclamação, ponto-final, reticências) para orientar a leitura interpretativa que você fará quanto à entoação das frases (declarativas, interrogativas, exclamativas ou imperativas).

Ao escrever o monólogo, lembre-se de que, além da pontuação, você também pode recorrer a palavras e expressões linguísticas típicas de um registro mais informal da oralidade, que vão ajudá-lo a compor de modo mais detalhado a caracterização da sua personagem.

Texto para análise

Não escreva no livro.

Leia, a seguir, a tira de Venes Caitano para responder às questões de 1 a 3.

Vi-Venes — Venes Caitano

© VENES

1. **Como você descreveria a situação retratada na tira?**
2. **A tira faz uma crítica a um determinado comportamento cada vez mais frequente na sociedade atual. Que comportamento é esse?**
3. **Como deve ser interpretada a fala "Aquários...", considerando o contexto em que ocorre?**
   a) Nesse contexto, o enunciado deve ser considerado uma frase. Por quê?
   b) De que maneira o contexto criado por Venes Caitano contribui para que o leitor compreenda a crítica feita na tira?

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

MODERNA

Rico

© RICO

A charge ao lado serve de base para as questões 4 e 5.

4. Que elementos utilizados para retratar o homem levaram a mulher a fazer a pergunta que aparece na charge de Rico?

► Com base no contexto criado na charge, explique qual pode ter sido a razão para o homem ser retratado dessa maneira.

5. Com base no que você viu sobre as características estruturais de frases, orações e períodos, diria que os enunciados "Calor?" e "Aumentam os impostos" se diferenciam em termos sintáticos? Por quê?

► Uma das características do gênero *charge* é expor críticas relacionadas ao cotidiano. Qual é a crítica apresentada na charge de Rico e de que maneira os enunciados do texto possibilitam que o leitor a identifique?

Leia com atenção a tira abaixo para responder às questões 6 e 7.

Garfield — Jim Davies

GARFIELD, JIM DAVIS © 1980 PAWS, INC. ALL RIGHTS RESERVED/ DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

6. Qual é a situação apresentada na tira?

7. O que causa estranhamento na fala de Garfield no quarto quadrinho? Por quê?

a) O que a fala de Garfield revela sobre a imagem que ele faz de Odie? Explique.

b) Que relação é estabelecida, na tira, entre a fala de Garfield e a situação apresentada?

Leia atentamente a placa e o texto a seguir para responder às questões de 8 a 10.

8. O que se pretendia informar com a placa ao lado?

9. Do modo como a placa foi escrita, o que pode ser entendido?

10. O que, na forma como o texto da placa foi escrito, gera essa interpretação do que é oferecido? Explique.

► Como ele deveria ser redigido para evitar essa interpretação?

JOSÉ EDUARDO CAMARGO

CAMARGO, José Eduardo; SOARES, L. *No país das placas malucas*: de Norte a Sul, uma divertida viagem pela língua portuguesa. São Paulo: Panda Books, 2011. p. 15.

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

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

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

Como você viu no capítulo e na placa analisada nas atividades, alguns enunciados podem ter mais de um sentido sem que essa tenha sido a intenção de seus autores. Também encontramos títulos de notícias ou manchetes que, por sua organização sintática, permitem interpretações ambíguas.

Você e seus colegas vão criar **videoaulas** sobre a ambiguidade estrutural, exemplificando-a com títulos de notícias que podem ter mais de uma interpretação.

O primeiro passo será a realização de uma pesquisa, em *sites* de jornais e revistas, impressos ou digitais. Vocês deverão identificar manchetes ou títulos de notícias que contenham passagens ambíguas geradas pelo posicionamento de determinada palavra ou expressão no enunciado, como ocorre no exemplo a seguir.

Família ia dar carro blindado a médica morta por temer violência no Rio

MARTINS, Marco Antônio. *Folha de S.Paulo*. 26 jun. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/06/1785879-familia-ia-dar-carro-blindado-a-medica-morta-por-temer-violencia-no-rio.shtml>. Acesso em: 2 jul. 2020. (Fragmento).

Reúnam-se em grupos de quatro pessoas. Retomem as informações sobre ambiguidade estrutural apresentadas no capítulo. Selecionem uma manchete ou título de notícia que exemplifique esse tipo de ambiguidade.

O material coletado será usado para a criação de uma **videoaula** sobre essa questão discursiva. No momento de pesquisar e selecionar o exemplo a ser usado na apresentação em vídeo, vocês podem considerar as seguintes questões:

- O que desencadeia a ambiguidade estrutural no exemplo selecionado por vocês?
- Quais são as possíveis interpretações criadas pela organização do enunciado selecionado por vocês?
- Como a ambiguidade poderia ser eliminada desse enunciado?

Concluída a seleção e a análise do material que será usado por vocês, organizem suas anotações para criar a videoaula sobre o assunto.

Universo digital: produção de videoaula

Não escreva no livro.

Pensamento computacional

Agora que você e seus colegas selecionaram uma manchete ou título de notícia ilustrativo da ambiguidade estrutural, deverão criar uma **videoaula** (duração máxima de 5 minutos) para explicar o assunto a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Selecionem e organizem as informações coletadas na pesquisa. Façam um **roteiro** para a criação da videoaula, decidindo o formato e a ordem de apresentação dos aspectos que pretendem destacar sobre o assunto. É fundamental que vocês contextualizem a questão, definam ambiguidade estrutural, apresentem o exemplo selecionado e o analisem, destacando as interpretações ambíguas e a forma de eliminar o problema.

Definam os recursos audiovisuais a serem utilizados na produção do vídeo (apresentação feita por integrante do grupo sobre o conteúdo, uso de *voice-over* associado a animações e imagens em *slides* preparados previamente etc.).

Respeitem o grau de formalidade exigido pelo contexto discursivo e usem uma linguagem adequada ao público-alvo.

A filmagem pode ser feita com um *smartphone*. As videoaulas deverão ser apresentadas para os colegas de turma, em data definida pelo professor, e as cinco melhores poderão ser utilizadas, nas aulas de Língua Portuguesa, pelos professores do 9º ano.

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

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

MODERNA

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Arte.

Objetivos

1. Conhecer diferentes manifestações musicais brasileiras ocorridas desde a década de 1960 até a atualidade.
2. Analisar o papel dos meios de comunicação na produção musical de cada período.
3. Produzir *podcasts* e *vlogs* sobre Música brasileira, utilizando tecnologias digitais de maneira crítica e autônoma.

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.

7 A Música brasileira: da era dos festivais às plataformas de vídeo

Em sua opinião, de que modo as plataformas digitais e os demais veículos de comunicação que temos hoje influenciam nosso comportamento?

Consulte a resposta e orientações no **Suplemento para o professor**.

Os meios que usamos para nos informar e nos comunicar também impactam o modo como recebemos seus conteúdos. Provavelmente você reage de maneiras bem diferentes, por exemplo, ao receber uma notícia por meio de um jornal impresso, de um telejornal, de uma rede social ou em uma conversa informal com um amigo. Assim, o conteúdo parece importar tanto quanto o meio em que ele é transmitido. Para entender um pouco mais como isso ocorre, vamos refletir sobre a influência dos veículos de comunicação em nossas preferências musicais.

Você já conheceu alguma música ou algum artista e passou a gostar deles só porque a música tocou no rádio, na televisão ou porque foi compartilhada em uma página de rede social que você segue? Se sim, você deve ter percebido também que os meios de comunicação têm o poder de divulgar e impulsionar produções culturais diversas e, com isso, influenciar inclusive o surgimento de novos gêneros musicais, novos movimentos e novos padrões de comportamento.

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Apresentação da cantora Elza Soares (no centro), do instrumentista Caçulinha (à esquerda, tocando acordeom), e do grupo Originais do Samba (à direita), no Festival de Música Popular Brasileira, 1968. Cidade de São Paulo.

Neste capítulo, vamos estudar como isso acontece ao refletir sobre parte da história da Música brasileira. Antes de analisar o fenômeno atual da internet, vamos fazer uma breve viagem histórica e voltar 60 anos.

Na primeira parada dessa jornada, vamos descobrir a influência da televisão e das rádios das décadas de 1960 e 1970. Nessa época, a televisão estava se tornando o principal veículo de comunicação no Brasil e, como forma de impulsionar sua audiência, passou a promover os chamados Festivais de Música Popular Brasileira. Nesses eventos, que eram de caráter competitivo, os músicos e compositores disputavam para saber quem teria a canção mais aclamada. Muitos artistas que hoje são consagrados ficaram famosos nesses festivais: Nara Leão (1942-1989), Chico Buarque (1944-), Elza Soares (1930-), Roberto Carlos (1941-), Wanderléa (1946-), Caetano Veloso (1942-), Rita Lee (1947-), Gilberto Gil (1942-), entre muitos outros.

De olho na música

Uma reflexão tropicalista sobre a internet

Gilberto Gil foi um dos principais nomes do Tropicalismo (movimento que estudaremos neste capítulo). No álbum *Quanta* (1995), de Gil, você poderá conferir a música *Pela internet*, uma das primeiras a serem transmitidas *on-line*, na década de 1990. A canção adianta algumas das visões sobre a internet, tecnologia que revolucionou a comunicação. Quase trinta anos depois, em *Pela internet II* (2018), Gil reviu muitas de suas previsões sobre a internet trazendo novas reflexões sobre o assunto.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Quanta*, de Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1995.

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

Para que os estudantes possam perceber as mudanças ocorridas na Música brasileira durante esse período, apresente a eles trechos das músicas *Desafinado*, interpretada por João Gilberto (1931-2019), que se tornou símbolo da Bossa Nova da década anterior, e *Arrastão*, interpretada por Elis Regina, que marcou o início da era dos festivais. Ao ouvir ambas as canções, é importante ressaltar que a Bossa Nova possui um ritmo cadenciado e influenciado pela mistura de *jazz* e samba, e *Arrastão* possui um ritmo mais acelerado, buscando engajar o público dos festivais. Essa é uma das influências do caráter competitivo do evento e se tornou uma característica da música da época, diferenciando-se da Bossa Nova da década anterior. As diferenças também se dão em relação às temáticas das letras. Enquanto *Desafinado* utiliza imagens cotidianas como metáforas para o próprio fazer musical, *Arrastão* discorre sobre temas relativos às classes trabalhadoras brasileiras, temática que se tornaria muito presente nas músicas das décadas seguintes.
Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Primeira parada: a era dos festivais

O primeiro festival televisionado foi realizado em 1965, pela TV Excelsior, do Rio de Janeiro. O evento foi palco da intepretação histórica da cantora Elis Regina (1945-1982), que conquistou o primeiro lugar ao interpretar *Arrastão,* de Vinicius de Moraes (1913-1980) e Edu Lobo (1943-). Um dos principais motivos para a vitória foi a *performance* da cantora. Naquela época, ainda fazia muito sucesso o gênero musical conhecido como Bossa Nova, de melodias tranquilas e suaves, porém Elis, cujo temperamento enérgico lhe rendeu o apelido de Pimentinha, inovou ao fazer uma apresentação intensa, com uma voz potente e uma interpretação fervorosa, bem diferente daquela suavidade da Bossa Nova.

O clima de competição do festival trouxe uma grande audiência para a TV Excelsior, e logo todas as principais emissoras brasileiras quiseram copiar a fórmula e elaborar os próprios festivais. Para organizá-los, elas usavam como referências alguns antigos concursos de marchinhas carnavalescas da década de 1930 e festivais musicais competitivos internacionais.

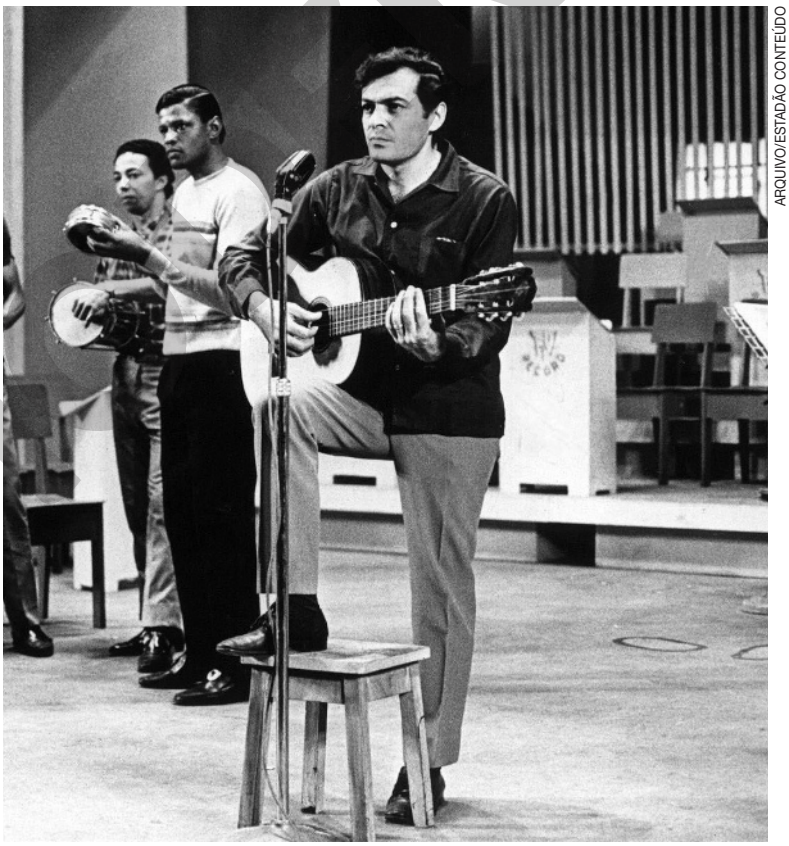
Os festivais dos anos 1960 eram apresentados ao vivo, diante de plateias que reagiam com intensidade: os espectadores ora ovacionavam apaixonadamente, ora vaiavam sem piedade. Essa participação do público era essencial – muitas vezes a reação da plateia era usada como critério para os jurados elegerem os vencedores.

Nesse contexto, muitos artistas – alguns já conhecidos, como a própria Elis Regina, e outros que estavam em ascensão, como Chico Buarque – assinavam contratos de exclusividade com as emissoras, que usavam seus nomes para atrair o público. Além disso, esses artistas utilizavam os festivais para divulgar músicas que posteriormente impulsionariam a venda de álbuns, transmissões radiofônicas e outros produtos da indústria fonográfica.

Em meio a todos esses interesses comerciais, novos gêneros musicais começaram a surgir e a marcar o gosto, o comportamento e a história daquela geração. Surgiram movimentos, como a Jovem Guarda, a música de protesto e o Tropicalismo, que deram origem ao que conhecemos hoje como MPB (Música Popular Brasileira).

ARQUIVO/FOLHAPRESS

Apresentação da cantora Elis Regina no III Festival de Música Popular Brasileira, 1967. Cidade de São Paulo.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

O cantor Sérgio Ricardo ensaiando para uma apresentação, em outubro de 1967. Teatro Record, cidade de São Paulo. Durante sua apresentação, o artista acabou protagonizando um dos momentos mais marcantes da era dos festivais: enquanto o público vaiava intensamente sua canção *Beto Bom de Bola*, ele quebrou seu violão e o arremessou contra a plateia.

Indústria fonográfica: setor da economia que produz e comercializa artigos relacionados ao consumo de Música.

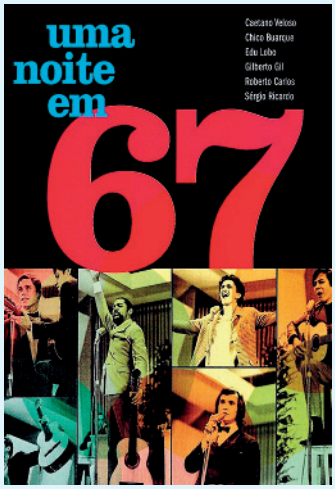
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Sugerimos que você assista ao filme com antecedência para que possa planejar intervenções pontuais que sejam necessárias a fim de esclarecer algum aspecto relevante e possa tirar eventuais dúvidas dos estudantes que decidam assistir a ele em casa. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

De olho no filme

Uma época de ânimos acirrados

Para entender mais sobre o clima eletrizante e conflituoso do cenário musical dos anos 1960 – e também as motivações artísticas, políticas e históricas por trás desses conflitos –, confira o documentário *Uma noite em 67* (direção de Renato Terra e Ricardo Calil, Brasil, 2010, 80 min).



REPRODUÇÃO

O I Festival da TV Excelsior

Explique à turma que *Arrastão* apresenta um ritmo acelerado e contagiante, uma inovação em relação às canções apresentadas no festival.

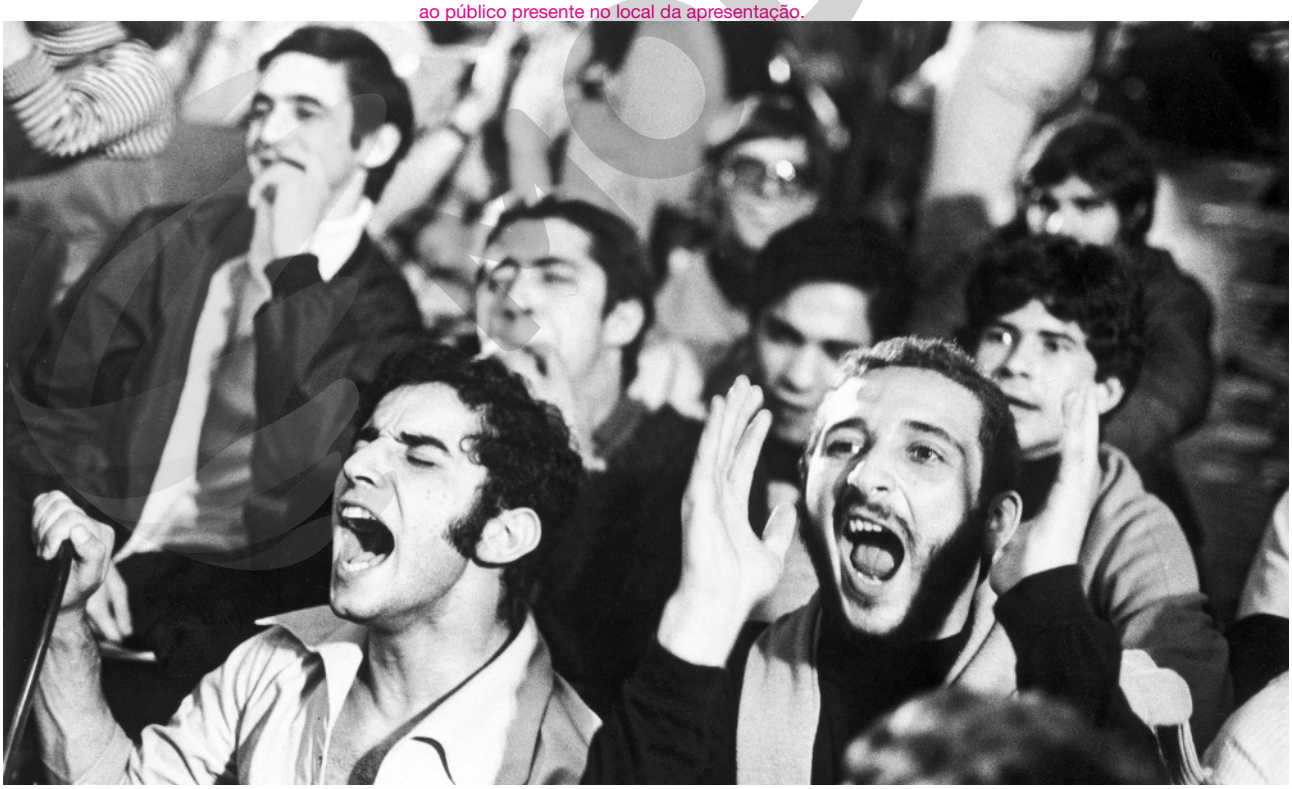
O I Festival Nacional de Música Popular Brasileira, da TV Excelsior, em 1965, teve enorme impacto cultural. Naquele ano, a produção musical brasileira começava a se popularizar entre os estudantes universitários, e eventos como esse se mostravam um bom canal para a indústria fonográfica divulgar seus produtos.

Uma das referências para esse evento foi o tradicional Festival de Sanremo, na Itália, que era realizado desde 1951. No entanto, havia algumas diferenças fundamentais. Em Sanremo, eram as produtoras que inscreviam as músicas concorrentes, como uma forma de emplacar seus próximos sucessos fonográficos; no Brasil, a TV Excelsior abriu espaço para os próprios compositores inscreverem suas músicas. O evento recebeu mais de mil inscrições, e 36 foram selecionadas para a apresentação. O festival começou no dia 27 de março e teve três eliminatórias até a sua final, que ocorreu no dia 6 de abril.

Um dos impactos imediatos na Música brasileira foi o surgimento das chamadas **músicas de festivais**, compostas especificamente para esses eventos. Por conta da necessidade de animar a plateia e a audiência – e também por causa da influência de *Arrastão*, vencedora do festival da Excelsior – essas músicas passaram a ter um ritmo mais acelerado e enérgico do que as produções da década anterior, marcando o começo de um novo capítulo para a Música Popular Brasileira.

Espera-se que os estudantes apontem as atuais tecnologias digitais de informação e os aparelhos pelos quais transitam seus conteúdos, tais como celulares, *tablets* e computadores. Incentive-os a discorrer sobre essas tecnologias e aparelhos. Ao refletir sobre as especificidades deles, é possível que eles discorram sobre a interatividade da internet, em que o público pode comentar e reagir imediatamente e de maneira remota em relação ao conteúdo que é disponibilizado. No caso da televisão dos anos 1960, esse tipo de interação era restrito ao público presente no local da apresentação.

Vimos que a televisão ocupou um importante espaço na formação cultural brasileira durante a década de 1960. Quais veículos ocupam esse espaço atualmente e quais são as diferenças em relação àquela época? Explique.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Participação com vaias do público durante o III Festival da Canção, 1968. Teatro da Universidade Católica, cidade de São Paulo.

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

SOBERANA

Entre 1965 e 1972, os festivais de música revelaram muitos intérpretes e compositores. Durante esses sete anos, diversas canções tornaram-se grandes sucessos. Vamos descobrir mais um pouco sobre elas nesse período histórico?

1. Em grupo, façam uma pesquisa em *sites* e jornais para descobrir quais foram as músicas finalistas nesses festivais.
2. Montem uma lista identificando o festival, a música, o compositor e o intérprete. Pesquisem também se a música foi regravada posteriormente por outros intérpretes.
3. Escolham uma das canções e façam um *podcast* a respeito dela. É importante que o *podcast* aborde o contexto cultural no qual o festival se desenvolveu, o conteúdo da canção escolhida, a sua classificação no festival correspondente e informações sobre seu intérprete e compositor (com uma breve apresentação de ambos).

ARQUIVO/FOLHAPRES

Apresentação do grupo MPB-4 e Chico Buarque de Hollanda (ao centro) no III Festival de Música Popular Brasileira, 1967. Cidade de São Paulo. O grupo ficou em terceiro lugar com a canção *Roda Viva*, que virou um marco da resistência cultural contra a ditadura civil-militar que governava o país.

Montando o *podcast*

Intervenha na formação dos grupos para que eles sejam heterogêneos. Verifique também a disponibilidade de equipamentos e acesso às tecnologias por parte de todos os grupos. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Podcast é um conteúdo em áudio, quase como se fosse um programa de rádio. Sua particularidade é que pode ser disponibilizado *on-line* por meio de um arquivo a ser baixado ou de *streaming* (transmissão por meio da internet). Geralmente, sua produção é simples e exige poucos equipamentos. Para gravar o *podcast*, sigam as etapas abaixo.

1. **Definam o tema do arquivo:** o tema do *podcast* é uma das canções pesquisadas.
2. **Escolham o nome do *podcast*:** criem um título atrativo para despertar o interesse do ouvinte. Vocês podem explorar algo relacionado ao contexto cultural que envolveu o festival, por exemplo.
3. **Participações especiais:** escolham pessoas que tenham boa desenvoltura e impostação vocal e que entendam do tema para enriquecer o seu *podcast* com informações, experiências e opiniões.
4. **Façam um roteiro:** parte essencial da produção, momento em que vocês deverão redigir um texto planejando o conteúdo do áudio. Por exemplo, o roteiro pode ter a seguinte estrutura: vinheta de início; apresentação dos locutores e participantes especiais; apresentação do tema; introdução; discussão sobre o assunto em questão; encerramento.
5. **Separem os equipamentos necessários:** um aparelho de telefone celular com gravador de voz e acesso à internet é o básico. Mas, caso vocês tenham acesso a equipamentos profissionais como microfones, pode ser interessante utilizá-los. Também é importante escolher um lugar tranquilo para a gravação.
6. **Façam uma preparação vocal:** é importante aquecer a voz antes da gravação. Para isso, vocês podem movimentar a boca abrindo-a e fechando-a de forma exagerada, para mexer o máximo de músculos do rosto que vocês puderem. Também é interessante vibrar suavemente a voz em *bocca chiusa*, para aquecer as cordas vocais sem machucá-las.
7. **Gravem:** leiam e ensaiem o roteiro até perceberem que todos estão confortáveis com as palavras e entonações que serão utilizadas. Gravem alguns arquivos de teste. Dessa forma, vocês podem ouvi-los e, em uma próxima leitura, corrigir aquilo que não tenha ficado a contento.
8. **Editem:** usem *softwares* de edição de som para cortar ruídos da gravação. Para deixar o *podcast* mais dinâmico, vocês também podem cortar os conteúdos que acharem menos interessantes ao ouvinte.
9. **Divulguem:** compartilhem o material em redes sociais da escola e outros meios de comunicação.

Vinheta: pequena trilha sonora que introduz ou encerra quadros de programas de rádio e televisão. Pode conter música, locução, entre outros elementos.
***Bocca chiusa*:** técnica de aquecimento vocal que consiste em cantarolar ou vibrar a voz sem abrir a boca. Isso nos permite atentar para as tonalidades da voz, ao mesmo tempo em que nos conscientizamos sobre o aparelho fonador, evitando forçá-lo.

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

PROVA

Por conta dos conflitos armados que ocorriam no período, como a Guerra do Vietnã, metáforas e expressões relativas à guerra se tornaram comuns nas matérias da imprensa ao discorrer sobre variados assuntos, inclusive aqueles do noticiário musical. Por exemplo, como forma de insuflar as polêmicas entre os integrantes dos programas Jovem Guarda e O Fino da Bossa, termos bélicos como **grito de guerra**, **batalha contra**, **inimigo comum** etc. foram largamente usados na imprensa. Além das discordâncias estéticas e ideológicas dos artistas, a polêmica era largamente insuflada pelas próprias emissoras, criando narrativa de uma guerra entre esses diferentes grupos que aumentava o engajamento do público na torcida e no consumo dos festivais.

Jovens ídolos

No começo da televisão, suas atrações eram muito parecidas com as dos programas de rádio. Porém, com os antigos artistas tendo dificuldades para se adaptar à nova linguagem, uma geração jovem começou a surgir e ganhar popularidade.

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Apresentação do cantor Roberto Carlos (ao centro), no programa televisivo Jovem Guarda, 1967. Cidade de São Paulo.

Não demorou muito para que as emissoras e produtoras se interessassem por explorar a imagem da nova geração para aumentar suas vendas. Assim, essas jovens figuras passaram a aparecer em capas de revistas, programas de televisão e *shows* humorísticos, e começaram a influenciar a moda e o comportamento da juventude. Tornaram-se os ídolos daquela geração.

Exemplos disso são os cantores que participavam do programa Jovem Guarda. Como o próprio nome já diz, o programa visava à juventude da época como público consumidor. Era apresentado pelos artistas Erasmo Carlos (1941-), Roberto Carlos e Wanderléa, que se apropriavam de ritmos estrangeiros, como o *rock* e as baladas românticas, e compunham músicas que faziam muito sucesso entre os jovens.

No mesmo período em que a Jovem Guarda foi ao ar, havia também outro programa de sucesso: O Fino da Bossa, produzido pela mesma emissora e apresentado por Elis Regina e Jair Rodrigues (1939-2014). Para aumentar a audiência, a emissora alimentava a rivalidade entre esses dois programas. Elis Regina, por exemplo, fazia duras críticas à Jovem Guarda, principalmente por conta de sua apropriação de ritmos estrangeiros em detrimento da Música Popular Brasileira.

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

Sobre a autora

Elis Regina Carvalho Costa foi um dos maiores nomes da Música brasileira no século XX. Seu timbre e técnica vocais fizeram dela a grande estrela do início da era dos festivais. Após sua vitória no I Festival de Música Popular da TV Excelsior, Elis foi disputada por todas as grandes emissoras da época. Não compunha as próprias canções, mas tinha um faro apurado para encontrar novos compositores e promover a visibilidade deles. Por meio de sua voz, algumas músicas que se opunham à ditadura do governo civil-militar ficaram muito conhecidas. É o caso de *Como nossos pais*, de Belchior (1946-2017), e *O bêbado e a equilibrista*, de João Bosco (1946-) e Aldir Blanc (1946-2020).

Por conta de sua importância histórica, sua morte precoce comoveu o país; mais de 60 mil pessoas compareceram ao seu funeral na cidade de São Paulo.

GERALDO GUIMARÃES/ESTADÃO CONTEÚDO

Apresentação de Elis Regina no programa televisivo O Fino da Bossa, 1966. Cidade de São Paulo.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

É importante notarmos que, além do discurso e da proposta particular de cada artista, os interesses comerciais das produtoras também tinham forte influência no cenário musical. Por exemplo, o conflito entre os participantes dos programas Jovem Guarda e O Fino da Bossa não se dava unicamente por conta de suas diferenças artísticas e políticas, mas também porque criar uma "narrativa de guerra" entre os artistas e seus fãs ajudava a vender revistas e aumentava a audiência do programa.

E, por falar de revistas, nessa época popularizaram-se muitas publicações, como *InTerValo*, *Manchete* e *O Cruzeiro*. Essas revistas traziam temas como vida amorosa, moda e consumo, e chegavam inclusive a especular sobre possíveis namoros entre os artistas, transformando a vida pessoal deles em um grande espetáculo a ser consumido pelo público. Desse modo, a imagem dos ídolos passava a influenciar cada vez mais o comportamento e o pensamento daquela geração.

REPRODUÇÃO

Capa da revista *Intervalo*, n. 203, 1966. Cidade de São Paulo.

Nasce o "Rei"

Roberto Carlos foi o mais proeminente artista da Jovem Guarda. Além de temáticas românticas, suas músicas também dialogavam com a cultura do consumo, idealizando, por exemplo, o automóvel e a velocidade. Essas temáticas faziam sucesso entre boa parte da juventude, o que era aproveitado pela mídia e pelas agências de publicidade. Por conta desse sucesso, Roberto Carlos ganhou o apelido na imprensa de Brasa e, posteriormente, de Rei, pelo qual é conhecido até hoje.

Assim como os demais integrantes da Jovem Guarda, Roberto Carlos era muito criticado por parte da intelectualidade da época em razão de suas posições políticas. Em uma época em que o Brasil vivia sob uma ditadura civil-militar, a Jovem Guarda era frequentemente acusada de se omitir a respeito das arbitrariedades cometidas pelo governo.

Indiferente às críticas, Roberto Carlos continuou fazendo grande sucesso, e suas músicas estão entre as mais tocadas no rádio e na televisão desde aquela época.

Roda de conversa

Consulte as respostas e orientações no Suplemento para o professor.

Não escreva no livro.

1. Em grupo, elejam e apontem dois nomes da Música atual que podem ser considerados ídolos. Com base nesse levantamento, reflitam: quais são as características que alguém precisa ter para ser considerado um ídolo hoje?
2. Quais são as diferenças e semelhanças entre as definições de ídolo de hoje e as da época estudada?
3. Em quais mídias os ídolos transitam e como a sua imagem chega às pessoas?
4. Você estudou que, na era dos festivais, os ídolos se tornaram influenciadores de moda e de comportamento da juventude. Isso também se aplica aos ídolos atuais que você elencou? De que maneira?

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

MODELO

Novos caminhos para a Música brasileira

Quando você pensa em Música brasileira, que imagens, ritmos, instrumentos e características lhe vêm à mente?

Resposta pessoal. Parta do imaginário apontado pelos próprios estudantes para discorrer sobre os debates ocorridos nessa época, referentes aos dilemas do encontro entre as tradições musicais nacionais e as tendências estrangeiras. Pergunte, por exemplo, se eles entendem se esse debate ainda se aplica ou não à produção musical que consomem hoje. Incentive-os a estabelecer relações, e pergunte se eles ou seus familiares costumam fruir as músicas dos artistas e gêneros musicais estudados, buscando compreender o referencial que eles têm em relação a essa discussão.

Na faixa 21 da Coletânea de áudios ouça um trecho de *Manhã de Carnaval*, de Luiz Bonfá e Antonio Maria, um dos maiores sucessos da Bossa Nova e uma da músicas brasileiras mais tocadas no mundo todo.

Como você viu neste início de jornada, muitas rivalidades eram criadas artificialmente como uma maneira de engajar o público e aumentar as vendas de revistas, álbuns, assim como a audiência dos programas. Porém isso não significa que esse processo foi alheio a profundos debates teóricos e artísticos sobre a Música brasileira. Por trás de todos os movimentos mercadológicos das gravadoras, produtoras e emissoras de televisão, os artistas experimentavam, debatiam e buscavam novos rumos para suas criações. É como se, nessa viagem, todo mundo quisesse dar seus palpites sobre qual caminho seguir.

Desse modo, vemos que o cenário musical brasileiro de 1960 era complexo, e nele estavam envolvidas diferentes perspectivas de mundo, de Arte e também de Brasil. De um lado, estava a velha guarda, os antigos sambistas ou adeptos da Bossa Nova, que lutavam para que sua arte continuasse ocupando um espaço significativo no cenário musical. De outro, vinham os artistas da Jovem Guarda, que introduziam elementos da Música estrangeira. Contra esses últimos, havia compositores e intérpretes que defendiam uma Música que denunciasse problemas sociais e que lutasse contra o sistema de governo, a música de protesto. E, botando ainda mais lenha nessa fogueira, combinando elementos de todas essas tendências, ao mesmo tempo em que se opunha a todas elas, havia o Tropicalismo, encabeçado por Caetano Veloso e Gilberto Gil, num movimento que defendia uma Música que se apropriasse das culturas tradicionais brasileiras, que refletisse de maneira crítica os acontecimentos daquele tempo e que também se apropriasse dos novos ritmos estrangeiros.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Apresentação do cantor Carlos Lyra, 1991. Riocentro, cidade do Rio de Janeiro.

LUCIANA TANCREDO/ESTADÃO CONTEÚDO

O debate era agitado. O que estava em jogo era o entendimento do que deveria ser uma **Música popular**, ou mesmo uma **Música brasileira**. Uma concepção de identidade nacional estava implicada nisso. O compositor Carlos Lyra (1939-), por exemplo, defendia uma Música de cunho nacionalista, que se pautasse em temas relativos à realidade da população brasileira. Por conta de sua influência, muitas letras daquele tempo passaram a ter como protagonistas trabalhadores brasileiros, como pescadores, operários, boiadeiros etc.

Na discussão sobre as temáticas das músicas, também contribuíam os movimentos estudantis, que estavam interessados em repensar a cultura e a política brasileiras. Entre eles, podemos destacar o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE), que em 1962 lançou o álbum *O povo canta,* com temáticas voltadas para a realidade brasileira.

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

O samba revisitado

Resposta pessoal. Assim como no questionamento da página anterior, parta do imaginário e dos referenciais apontados pelos próprios estudantes para introduzir e debater o assunto. Em suas respostas, é desejável que estejam presentes algumas características, como: o ritmo percussivo influenciado pelas tradições afro-brasileiras, as temáticas relativas ao cotidiano, e até mesmo a menção a alguns instrumentos musicais característicos desse gênero, como o pandeiro, a cuíca, o cavaquinho e o violão. Durante o debate, caso perceba que os estudantes tenham pouco contato com o gênero, apresente a eles as músicas de alguns dos artistas desse gênero, como os citados nesta página. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Quais artistas e sambas você conhece? Como você define o gênero samba?

Em meio aos debates levantados por Carlos Lyra em torno do que seria a Música brasileira, o samba não ficou de fora. Durante os anos 1950, o gênero havia recebido influências rítmicas do *jazz* estadunidense, dando origem à Bossa Nova, que se tornou símbolo de modernização brasileira.

Porém, nos anos 1960 – com os acontecimentos políticos a partir de 1964 e o mal-estar que a intelectualidade brasileira passou a ter com a influência cultural estadunidense no país –, a Bossa Nova foi gradualmente sendo deixada de lado e o samba passou a ser revalorizado como um símbolo de Música genuinamente nacional, resistente às pressões do mercado fonográfico.

Participaram desse movimento de retomada do samba nomes como o próprio Carlos Lyra, Nara Leão, Vinicius de Moraes e Chico Buarque, muitos deles com o interesse de conferir ao gênero uma temática cada vez mais politizada. Porém, os sambistas da velha guarda, como o baiano Dorival Caymmi (1914-2008) e o carioca Cartola (1908-1980), também tiveram papel essencial para os rumos da nova era. Foi inclusive no restaurante de Cartola e de sua mulher, Dona Zica (1913-2003), o Zicartola, que se formou um dos pontos máximos de encontro e debate dessa geração.

ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

O cantor e compositor Cartola (ao centro) em seu restaurante chamado Zicartola, 1964. Cidade do Rio de Janeiro. O local virou um ponto de encontro entre vários artistas e intelectuais da época.

Do ostracismo à indústria fonográfica

Cartola foi um sambista reconhecido pela poesia de suas letras e pela melodia de suas músicas. Porém, passou quase toda a década de 1950 no esquecimento, afastado da cena cultural, trabalhando em empregos pouco valorizados. Isso mudou em 1963, quando ele e Dona Zica fundaram o bar e restaurante Zicartola.

Com boa comida e samba de primeira, o lugar logo virou ponto de encontro da intelectualidade carioca. Lá, o trabalho de sambistas que andavam esquecidos, como Nelson Sargento (1924-), Nelson Cavaquinho (1911-1986), além do próprio Cartola, voltaram ao centro da Música brasileira.

Das mesas do Zicartola também surgiram alguns projetos que marcaram a reformulação da Música brasileira da época. É o caso do espetáculo *Show Opinião* – apresentado por Nara Leão, Zé Kéti (1921-1999) e João do Vale (1934-1996) – e do *Rosas de Ouro*, com Clementina de Jesus (1901-1987) e Paulinho da Viola (1942-), entre outros importantes nomes da Música brasileira.

ARQUIVO O CRUZEIRO/EM/D.A PRESS

Cartola tocando violão com Dona Zica, 1977. Cidade do Rio de Janeiro.

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

Explique aos estudantes que o Tropicalismo se originou na Música e teve impactos em diversas linguagens. O nome do movimento vem de uma obra do artista visual carioca Hélio Oiticica (1937-1980), cuja obra *Tropicália* (1967) inspirou uma música homônima de Caetano Veloso. Os desdobramentos desse movimento artístico podem ser notados no Teatro por meio do trabalho de José Celso Martinez (1937-) e sua companhia Teatro Oficina; e também nos filmes da década de 1970 de alguns cineastas ligados ao Cinema Novo. Além de Caetano Veloso e Gilberto Gil, a Música tropicalista contava com nomes como Gal Gosta (1945-), Tom Zé (1936-) e a banda Os Mutantes.

Uma revolução tropical

Enquanto o pessoal da MPB se digladiava contra a Jovem Guarda, discutindo se a Música brasileira podia ter guitarra ou não, um novo movimento entrou em cena: o Tropicalismo. Deflagrado pela participação de Caetano Veloso e Gilberto Gil no Festival Internacional da Canção de 1967 e pelo álbum *Tropicália ou Panis et Circensis*, de 1968, o movimento visava misturar elementos da Música tradicional brasileira com a Música e a Arte contemporâneas.

As ideias que embasavam o Tropicalismo remontavam à Arte moderna brasileira do final da década de 1920, mais especificamente às ideias do poeta Oswald de Andrade (1890-1954), especialmente a **antropofagia**: a Arte brasileira deveria se apropriar das inovações e de elementos dos movimentos culturais de outros países e ressignificá-las com base na cultura tradicional do Brasil. Com base nessa ideia, o Tropicalismo misturava gêneros, como o baião e o samba, a influências do *rock* e da Arte contemporânea.

Alguns episódios do movimento nos ajudam a compreender a atmosfera conturbada da política e da Arte dos anos 1960. Um dos mais polêmicos ocorreu durante um festival em 1968 em que Caetano e Gil incomodaram tanto os apoiadores do governo quanto seus opositores do movimento estudantil. Suas músicas *Questão de Ordem* e *É proibido proibir* provocaram vaias estrondosas e, em meio à hostilidade de mais de mil espectadores, Caetano reagiu com um discurso apaixonado, em que rechaçou o reacionarismo do movimento estudantil e acusou o governo militar de promover uma perseguição aos artistas.

KIOSHI ARAKI/ESTADÃO CONTEÚDO

Apresentação de Caetano Veloso (ao centro), Gilberto Gil (à direita) e a banda Os Mutantes durante o III Festival Internacional da Canção, 1968. Teatro Tuca, cidade de São Paulo. Na ocasião, os tropicalistas enfrentaram grandes vaias da plateia, ao que Caetano reagiu com um famoso e histórico discurso.

A passeata contra a guitarra elétrica em 1967

Em 1967, ocorreu um evento que nos ajuda a entender o caráter conflituoso desse período. O Fino da Bossa, que havia se tornado símbolo da Música brasileira, havia sido cancelado, o que causou muitos protestos do público e dos artistas. Em meio a esse clima de contestação, ocorreu em São Paulo uma manifestação conhecida como "Passeata contra a guitarra elétrica". Ela contou com a participação de Elis Regina, Gilberto Gil, Chico Buarque, Jair Rodrigues (1939-2014) e muitos outros artistas.

A guitarra elétrica e o *rock* haviam se tornado símbolos da interferência cultural dos Estados Unidos, contra a qual os artistas se opunham. Apesar do teor ideológico e artístico do movimento, as emissoras de televisão não deixaram escapar a oportunidade de lucrar com suas pautas, e o usaram como forma de promover o programa televisivo Frente Única da Música Popular Brasileira, que contou inclusive com faixas com seu nome na passeata.

O que você sabe sobre o contexto histórico e político dessa época no Brasil? Relacione esse contexto aos debates sobre Música brasileira que estamos estudando neste capítulo.

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.

Guitarras com sotaque e *swing* na Música brasileira

O Tropicalismo teve grande impacto na produção musical brasileira por mostrar a possibilidade de misturar elementos tradicionais a novas tendências da Música. No entanto, ele também incorporou muitos elementos inovadores que já estavam rondando a Música brasileira desde o início da década de 1960. Um deles é o samba-*rock*, gênero musical que misturava o samba com o *jazz* e o *rock*, criando uma sonoridade envolvente e original.

Os primeiros clássicos do samba-*rock* foram compostos e interpretados por Jorge Ben Jor (1942-), conhecido na época como Jorge Ben, que se tornou um dos maiores expoentes do gênero com o álbum *Samba esquema novo,* de 1963.

Além de seu ritmo contagiante, o samba-*rock* causou grande impacto na Arte musical da época entre outros motivos porque, por meio dele, os artistas revalorizavam a cultura afro-brasileira no cenário da Música popular.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Samba esquema novo*, de Jorge Ben Jor. Rio de Janeiro: Phillips Records, 1963.

Outros gêneros que na década de 1970 também tiveram essa mesma importância foram o *funk* e o *soul*, cujo maior expoente foi Tim Maia (1942-1998).

Apaixonado pela Música estadunidense, Tim Maia viajou para os Estados Unidos no início da década de 1960. Nessa época, esse país atravessava um momento de grandes conflitos sociais, com fortes movimentos de luta contra o racismo. Lá, Tim Maia aprofundou seu contato com a Música afro-americana, em especial com gêneros como o *soul* e o *funk*.

Ao voltar para o Brasil, ele se tornou o maior nome desses gêneros no país, misturando-os a ritmos brasileiros, como o baião e o samba. Ao misturar esses gêneros locais aos metais de sua influência estadunidense, Tim Maia criou um estilo musical dançante, batizado de samba-*funk*-*soul*.

CLAUDINE PETROLI/ESTADÃO CONTEÚDO

Apresentação do cantor Tim Maia, 1986. Cidade do Rio de Janeiro.

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

CÓPIA

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Acabou chorare*, do grupo Novos Baianos. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972.

REPRODUÇÃO

Capa do álbum *Secos & Molhados*, do grupo Secos & Molhados. São Paulo: Estúdios Prova, 1973.

Em meio a essas misturas de gêneros musicais, novas discussões eram levantadas. Enquanto o samba-*rock* de Jorge Ben Jor e o samba-*funk-soul* de Tim Maia propunham a valorização da cultura afro-brasileira, o polêmico roqueiro baiano Raul Seixas propunha uma releitura da cultura nordestina ao misturar o *rock* com gêneros da região, como o baião, o xaxado e o xote. Ele também se apropriava de ritmos latino-americanos, como o bolero.

Além dele, a banda Novos Baianos trazia misturas de gêneros musicais diversos embalados pelos sons de instrumentos elétricos. Seus integrantes moravam juntos em uma fazenda em Jacarepaguá (RJ), experimentando um modo alternativo de vida, ligado às ideias da contracultura.

Com esses exemplos, percebemos que, se na década de 1960 as guitarras elétricas eram símbolo da interferência cultural estrangeira, na década seguinte foram nos seus acordes que a Música tradicional brasileira se reinventou.

Nesse contexto, surgiram novos artistas de *rock* que, ao contrário da Jovem Guarda, buscavam rumos mais conceituais, como é o caso do grupo Secos & Molhados. A banda tinha uma afinidade muito grande com poetas da língua portuguesa, chegando a musicar, em ritmos de *rock* progressivo, poemas de Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira (1886-1968), Cassiano Ricardo (1896-1974) e do português João Apolinário (1924-1988).

Consulte a resposta e orientações no **Suplemento para o professor**.

Nas décadas de 1960 e 1970 havia uma grande preocupação de que a entrada de gêneros musicais estrangeiros corrompesse a identidade da Música nacional. Por meio dos exemplos explorados até agora, é possível afirmar que isso ocorreu? Justifique sua opinião.

Consulte as sugestões do **Suplemento para o professor** para trabalhar a relação entre Literatura e Música no trabalho do grupo Secos & Molhados.

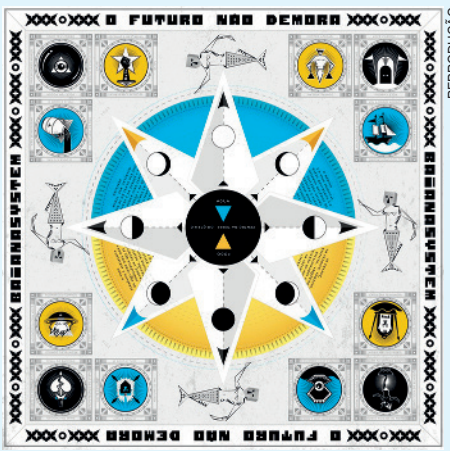
***Rock* progressivo**: vertente do *rock* que explora canções mais longas – diferentemente do formato comercial de três a quatro minutos que era comum na época – muitas vezes construídas dentro de um conceito central que conecta todo o álbum.

De olho na música

Misturas da era da internet

Misturar tradições da Música brasileira a tendências contemporâneas (mesmo aquelas oriundas de outros países) não é algo exclusivo dos anos 1960 e 1970. Desde aquela época, esse tipo de prática rendeu muitas experimentações musicais inovadoras. Um exemplo recente é o álbum *O futuro não demora*, em que a banda Baiana System misturou ritmos brasileiros – em especial da Ilha de Itaparica (BA) – com ritmos das Américas do Sul e Central e recursos digitais e eletrônicos conhecidos como *sound system*. Algumas de suas músicas, como *Sonar*, também refletem sobre a vida na sociedade atual em relação às tecnologias digitais e nos ajudam a entender esse aspecto presente na vida e na Música contemporânea.

REPRODUÇÃO



Capa do álbum *O futuro não demora*, do grupo Baiana System. Salvador: Selo Máquina de Louco, 2019.

A faixa 19 da Coletânea de áudios apresenta um trecho de *Oração ao tempo*, composta e interpretada por Caetano Veloso. Essa música é uma amostra do talento versátil desse artista baiano que, desde a época da Tropicália, tem sido um dos mais atuantes e influentes do Brasil.

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

MODERNA

Mais música para ver

MASTRANGELO REINO/FOLHAPRESS

Apresentação da cantora Vanessa da Mata (1976-) e do estadunidense Ben Harper (1969-) durante a premiação Video Music Brasil, 2008. Esse é um exemplo das competições voltadas para a indústria musical, que também foram características das décadas de 1980 a 2000, e estão presentes nas programações de televisão até hoje.

Quais programas musicais de competição são veiculados nos dias de hoje? Que semelhanças e diferenças existem entre esses programas e os que estudamos neste capítulo?

A partir da década de 1970, a indústria formada ao redor da produção musical se consolidou no país. A televisão tornou-se o principal meio de divulgação dos novos nomes da Música. Isso durou até o final da década de 2000, quando a internet se popularizou e as telinhas dos celulares ocuparam o lugar que antes era quase exclusivo das telas de TV.

Mas, enquanto a televisão reinou, a influência das emissoras no meio cultural foi fundamental, e passou por diversas fases. Se, na década de 1960, o clima competitivo dos festivais tinha papel importante na formação dos gêneros musicais e na composição das canções, a partir da década de 1980, o que determinava o sucesso ou não de um álbum ou de um grupo era a linguagem dos videoclipes: produções audiovisuais cujas imagens dialogam com as letras e as melodias das músicas e que podem contar histórias, apresentar cenas desconexas, misturar linguagens (com recursos de animação digital, por exemplo), ou apenas se limitar a mostrar a banda tocando. Naqueles tempos, muitas vezes produzir um videoclipe bem elaborado era a garantia do sucesso de uma música.

O fenômeno se intensificou no começo da década de 1990, quando foram fundados canais especializados em músicas e videoclipes, como era o caso da MTV. No período, a maneira mais fácil de ouvir a música favorita era comprar o álbum ou esperar que ela fosse tocada nas rádios e em canais de televisão. Como esses canais se tornaram tanto o meio mais prático para os jovens terem acesso às músicas do momento como o principal meio de os artistas conseguirem financiamento e divulgação, eles passaram a formatar a produção musical por meio de sua publicidade e de sua programação.

Mesmo com o declínio dos canais especializados em Música, o videoclipe é uma linguagem que não desapareceu. Pelo contrário, ele está mais vivo do que nunca na internet. Com a facilidade de produção por meio de câmeras digitais e *softwares* de edição e com o advento das plataformas de *streaming* de vídeo, os músicos estão produzindo cada vez mais videoclipes e disponibilizando-os *on-line*.

Incentive os estudantes a citar os programas a que assistem ou que conhecem, podendo elencar programações e franquias nacionais e internacionais. Ao compará-los às demais épocas estudadas, os estudantes podem citar questões como: a incorporação de tecnologias digitais para engajar a participação do público de maneira remota, a disputa de espaço com a internet, a presença de franquias televisivas internacionais, entre outros.

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: Ciência e Tecnologia

Fazer e ouvir música *on-line*

Estamos chegando ao final da nossa jornada, em que conhecemos um pouco mais sobre a história da Música brasileira. Uma das questões que ficaram claras é que, assim como em todos os períodos estudados, os meios de comunicação têm uma forte influência sobre a produção cultural e artística que veiculam.

A partir da década de 2000, o principal veículo a exercer esse papel é a internet. Uma de suas características principais é permitir uma troca rápida de informações entre os produtores culturais e seus consumidores. Isso também impacta no modo como consumimos, produzimos e debatemos Música. Na rede, novas linguagens surgiram, como os *vlogs* de opinião, nos quais os chamados vlogueiros discutem sobre os mais diversos assuntos, de natureza cultural, política, acadêmica, étnica ou social. Eles podem, inclusive, divulgar e debater linguagens artísticas, como Cinema, Artes visuais, Dança e também Música.

Uma característica dos *vlogs* é se aproximarem da linguagem do artigo de opinião de forma audiovisual e interativa. Ou seja, é um gênero discursivo no qual o autor expõe argumentos e dados para explicitar seu ponto de vista sobre algum assunto, o que exige pesquisa, reflexão crítica e planejamento. Lançando vídeos periodicamente, cada *vlog* se distingue pela temática e pela estética proposta por seu autor. Os vlogueiros podem usar diversos elementos para criar seus vídeos, como *slides* ilustrativos, dados, efeitos de edição, concepção de cenários, além da forma pessoal de argumentação do próprio vlogueiro.

Artigo de opinião: gênero discursivo caracterizado por apresentar o posicionamento do autor sobre determinado assunto.

Conheça a seguir dois canais de *vlogs* brasileiros especializados em Música.

De olho na internet

Música em suas diversas facetas

O *Music Thunder Vision* permite que você acompanhe histórias, lembranças, informações e pensamentos do músico e jornalista Luiz Thunderbird (1961-) sobre os mais diversos gêneros, como *rock, rap*, samba, *soul*, e movimentos culturais, como a MPB e a Tropicália, entre muitos outros. Você pode conferir também biografias de artistas, entrevistas com importantes nomes de nossa Música, pensamentos críticos sobre as novas produções e muito mais.

Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCWjXVbDgc_XlxkNBBI58DRA>. Acesso em: 17 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do canal *Music Thunder Vision*, criado em 2017. Brasil.

Uma emissora de *rock*, *baby*!

O canal *Kazagastão*, criado pelo jornalista Gastão Moreira, é dedicado exclusivamente ao *rock*. Nele você confere entrevistas, reportagens, sugestões de álbuns e informações sobre a história desse gênero musical.

Disponível em: <https://www.youtube.com/user/heavylero1>. Acesso em: 17 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

Capa do canal *Kazagastão*, criado em 2013. Brasil.

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

Você em ação

Não escreva no livro.

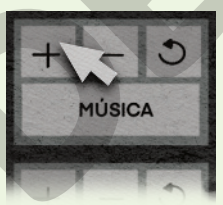
Agora que você já conheceu o poder de influência dos meios de comunicação, é hora de usá-lo!

Chegou a sua vez de produzir um *vlog* de opinião, e você fará isso para conhecer, valorizar, divulgar e fortalecer a produção musical da sua região.

Em grupo, façam um levantamento de gêneros, bandas e artistas de sua cidade e região. Vocês podem procurar os seus perfis nas redes sociais, conferir as programações divulgadas pela Secretaria de Cultura da sua cidade, além de conversar com colegas, familiares e professores para conhecer mais referências.

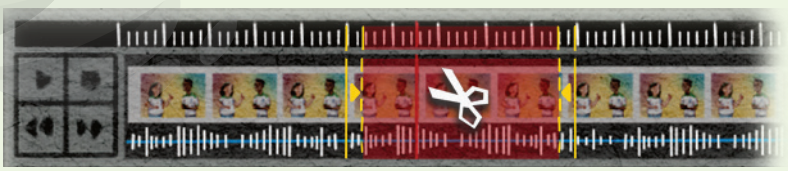
1. Com esse primeiro mapeamento, selecionem um tema. Vocês podem fazer a análise crítica de um álbum, descobrir a história de um espaço cultural importante para a cena musical da cidade, marcar uma entrevista com um grupo, entre outras possibilidades.
2. Pesquisem mais informações sobre o tema que vocês escolheram. Redijam um roteiro prevendo aquilo sobre o que vão falar e os dados e imagens que vão exibir.
3. Ensaiem o que dirão, repassando o texto e, se necessário, ajustando-o e melhorando-o. Quando tudo estiver pronto, gravem o vídeo com um aparelho de telefone celular ou uma câmera digital.
4. Façam a edição do *vlog* por meio de *softwares* gratuitos na internet ou com outros programas e aplicativos que desejarem. Confira aqui algumas dicas.

Importem o vídeo produzido para um programa de edição.



Vocês podem adicionar músicas e efeitos sonoros em determinados trechos.

Na linha do tempo, vocês podem escolher trechos do vídeo para inserir vinhetas, imagens, animações, textos ou sons.



Na linha do tempo, vocês também podem selecionar trechos inteiros para serem excluídos, recortados ou duplicados. Se estiverem em um computador de mesa, usem o botão direito do *mouse* para selecionar o trecho a ser editado.

ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

5. Com o *vlog* filmado e editado, definam com a turma e com o professor as melhores maneiras de divulgar o trabalho na escola e na comunidade.

Interfira na formação dos grupos para que haja uma heterogeneidade nas equipes. Verifique também a disponibilidade de equipamentos e acesso às tecnologias digitais para este trabalho. Para isso, faça um planejamento de quando e como o trabalho poderá ser realizado.

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

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Educação Física.

Objetivos

1. Refletir sobre a relação entre os jogos eletrônicos e a cultura corporal de movimento.
2. Analisar um jogo eletrônico e estabelecer relações entre sua prática e a corporeidade.
3. Investigar a influência dos jogos eletrônicos no comportamento dos praticantes.
4. Pesquisar sobre a relação dos jovens com os jogos eletrônicos.
5. Criar um jogo de estratégias.

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 Os jogos eletrônicos

Temas contemporâneos transversais: Ciência e Tecnologia

A cultura corporal de movimento está integrada ao universo cultural mais amplo em que estamos inseridos. Por isso, ela pode se manifestar em diferentes práticas corporais, esportes, atividades físicas, expressões artísticas e até mesmo em... jogos eletrônicos!

Você já pensou sobre como nosso corpo está implicado nos jogos eletrônicos? Como será que isso ocorre? Poderíamos dizer que na contemporaneidade existe uma cultura ***gamer*** ligada a uma cultura coporal? Neste capítulo, vamos pensar juntos sobre tudo isso.

ANZHENI/SHUTTERSTOCK

Jogadores de *videogame* utilizando óculos e aparelhos de realidade virtual, 2019. Salão do Automóvel, Frankfurt, Alemanha.

A história dos jogos eletrônicos está relacionada aos avanços na área da computação, tendo evoluído significativamente nos últimos 30 anos. As mudanças são notáveis na qualidade gráfica dos jogos, nas trilhas sonoras, nas narrativas e, principalmente, na jogabilidade. A popularização desses jogos também está relacionada à crescente facilidade de acesso aos aparelhos eletrônicos e à internet.

Podemos classificar como jogos eletrônicos aqueles praticados nas mais diversas plataformas: computadores, consoles, *smartphones*, *tablets*, entre outros dispositivos móveis e portáteis. Cada uma dessas plataformas sugere formas distintas de interação com o jogo.

Observe a imagem acima, na qual jovens interagem com um jogo de realidade virtual. Nesse tipo de jogo, o corpo do jogador, seus movimentos e gestos são incorporados à partida. Mas nem todos os jogos eletrônicos são assim. Pense, por exemplo, em como jogar em um *smartphone* implica outra relação com as práticas corporais. Isso porque, nos jogos eletrônicos, as interações são mediadas por controles sensíveis aos movimentos corporais que induzem ações em uma tela, seja ela uma televisão, seja um visor de cristal líquido. Ou seja: o jogo se dá por uma interação entre o jogador e as imagens que aparecem na tela; essa interação é mediada por um computador e uma interface física (o controle).

Como os jogos eletrônicos estão presentes em nosso cotidiano? Quais relações você consegue imaginar entre esses jogos e suas práticas corporais?

***Gamer*:** termo em inglês que pode ser traduzido, literalmente, como jogador. Em sua origem, esse termo remete aos jogadores dos chamados *role-playing games* (RPG). Entretanto, o termo também tem sido usado para definir os jogadores de jogos eletrônicos. Na cultura *gamer* pode-se encontrar os *PC gamers* (que jogam em computador), *videogamers* (jogadores de *videogame*) e, mais recentemente, com os jogos de aparelhos celulares, os *mobile gamers*.

Realidade virtual: tecnologia capaz de imergir o usuário em um ambiente virtual. A partir de um sistema computacional, induz os sentidos do usuário por meio de efeitos visuais, sonoros e até táteis.

Espera-se que os estudantes identifiquem os jogos eletrônicos como um dos aspectos das culturas juvenis, como parte das tecnologias digitais da informação, como forma de lazer e entretenimento, como um dos meios de movimentação da economia, dentre outros. Leve-os a refletir sobre o papel do corpo dos jogadores em relação à plataforma utilizada, à *performance* de cada jogador e ao contexto. Eles devem apontar aspectos como: uso dos sentidos (visão, audição e tato); como o corpo se movimenta; se a competição é coletiva ou individual (se individual, mencionar os adversários virtuais); e em que circunstâncias determinado jogo acontece (*on-line* ou presencialmente). É possível refletir também sobre os cuidados que precisam ser tomados durante o jogo para, por exemplo, não desenvolver problemas de postura ou ocasionar lesões.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

A cultura dos jogos eletrônicos

Quando falamos em uma cultura *gamer*, estamos nos referindo a algo que vai além dos próprios jogos. Afinal, nos dias de hoje, os jogos eletrônicos envolvem muitas outras coisas: competições, formas de interação social e de lazer, meios de expressão, carreiras profissionais etc.

Atualmente, existem diversos tipos de competições profissionais ou amadoras que ocorrem em contextos nacionais e internacionais e que reúnem grande quantidade de jogadores. Esses eventos têm sido cada vez mais comuns e incentivam a propagação da cultura *gamer* e o desenvolvimento profissional na área.

LEONEL CALARA/SHUTTERSTOCK

Jogadores disputando partidas casuais de *Street Fighter V*, antes do início do torneio NorCal Regionals, 2016. Sacramento, Estados Unidos.

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

O que são jogos *on-line*?

Ao contrário dos jogos convencionais, nos quais o jogador interage com o computador ou com um colega presente fisicamente, os jogos *on-line* propõem a interação a distância entre participantes que, muitas vezes, nem se conhecem. Essa possibilidade, originada com o surgimento da internet, possibilitou uma série de novos jogos com características diferentes e que privilegiam a interação entre múltiplos participantes. Atualmente, os jogos *on-line* alcançaram enorme popularidade entre os *gamers*.

Você em ação

Não escreva no livro.

Vimos como os jogos eletrônicos estão inseridos em nossa cultura, criando um conjunto de práticas. Agora, em grupos, organizem algumas informações sobre isso e depois compartilhem com a turma.

1. Elenquem os jogos eletrônicos que vocês conhecem e os respectivos perfis desses jogos.
2. Selecionem um desses jogos, listem e expliquem suas características visuais, sonoras, narrativas e as formas de jogar. Ele é jogado em grupo ou individualmente? É possível jogá-lo *on-line* e presencialmente? Existe uma rede de participantes e um ranqueamento de jogadores?
3. Apresente esse levantamento para a turma e explique, inclusive as estratégias que você utiliza para avançar dentro da proposta do jogo.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

O que desenvolvemos com a cultura dos jogos?

De modo geral, os jogos eletrônicos desenvolvidos nos últimos anos têm diversas potencialidades a serem exploradas. Missões complexas, que envolvem desenvolvimento de estratégias, tomadas de decisão e raciocínio lógico são algumas das características deles. Quando jogados de forma coletiva, os *games* também podem proporcionar trocas de ideias entre os participantes, aptidão para o trabalho em equipe e formação de laços sociais.

Nos últimos anos, pesquisadores desenvolveram diversos estudos sobre as implicações dos jogos eletrônicos na vida das pessoas. Embora alguns estudos alertem para os riscos potenciais aos jogadores, principalmente o de isolamento social, outros estudos mostram possíveis benefícios dos jogos eletrônicos com suas novas possibilidades de utilização, não só como forma de lazer, mas também na preparação e no exercício profissional, em treinamentos por meio de simulação, em competições, entre muitas outras.

LIGHT FIELD STUDIOS/SHUTTERSTOCK

Jovens se divertindo em uma partida casual de *videogame*, 2018. Estados Unidos.

LABOO STUDIO/SHUTTERSTOCK

Crianças se divertindo em máquinas de jogos eletrônicos, 2018. Subang, Malásia.

Os jogos e as comunidades virtuais

Os jogos – não apenas os eletrônicos – constituem parte significativa da cultura de diversos indivíduos, seja como forma de lazer com fins recreativos, seja como forma de competição. É normal verificar em áreas de jogos e brinquedos de grandes *shoppings*, por exemplo, aglomerações de jovens e crianças em torno de máquinas de fliperama.

Os jogos *on-line* possibilitam a formação de verdadeiras comunidades virtuais. Desses grupos de jogadores em rede podem surgir formas de falar e de se comportar, além de regras criadas pelos participantes e que não estavam inicialmente previstas no programa do jogo.

Como vimos, os jogos em geral possibilitam diferentes formas de interação, gerando momentos significativos de aprendizagem, no qual o jogador é colocado diante de uma lógica, e de linguagens que remetem a espaços de segmentos culturais ou comunidades virtuais.

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

Vamos conhecer mais alguns aspectos da cultura *gamer* no texto abaixo.

Quase 70% dos brasileiros jogam jogos eletrônicos e *smartphone* é a plataforma preferida

Mais de 66% dos brasileiros jogam jogos eletrônicos, o *smartphone* é a principal plataforma de jogos para 83% e 60,3% já ouviram falar de *eSports*. Esses são alguns resultados da Pesquisa Game Brasil 2019 (PGB), que traça o perfil demográfico e comportamental, além de particularidades sobre jogos digitais, *eSports* e hábitos de consumo dos jogadores.

Adeus, senso comum

Segundo Lucas Pestalozzi, presidente da Blend New Research, os dados contrariam o senso comum de que os *gamers* são adolescentes. Na faixa de 25 e 54 anos, por exemplo, a penetração é de 61,9%. "Isso faz sentido com a evolução da indústria e comércio nacional de jogos digitais, presente de modo significativo no Brasil desde os anos 1980. As crianças e adolescentes da época, que cresceram num ambiente povoado por jogos digitais e tiveram em suas memórias e hábitos de consumo registros destas experiências lúdicas, estão nessa faixa", afirma.

[...]

A principal opção de plataforma de jogo entre os brasileiros é o *smartphone*, com 83%. Em seguida aparecem *videogame* (48,5%) e *notebooks* (42,6%). O *ranking* de preferência tem *smartphones* liderando com 45,3%, seguido por *videogames* (26,5%) e computadores (12,8%).

Os motivos de preferência e o que buscam em uma plataforma de jogos digitais são praticidade (29,2%), acesso sempre à mão (28,1%), poder jogar em qualquer lugar (27,8%), ser acessível (21,0%) e ter qualidade de imagem (17,6%).

[...]

Quase 70% dos brasileiros jogam jogos eletrônicos e *smartphone* é a plataforma preferida. *PROPMARK*, 11 jun. 2019. Disponível em: <https://propmark.com.br/mercado/quase-70-dos-brasileiros-jogam-jogos-eletronicos-e-smartphone-e-a-plataforma-preferida/>. Acesso em: 27 jul. 2020. (Fragmento).

eSports: o termo é usado para definir uma nova modalidade de jogos, cujas competições são disputadas em *games* eletrônicos nos quais os jogadores atuam como atletas profissionais de esportes tradicionais e são assistidos por uma audiência presencial e/ou *on-line*, por meio de diversas plataformas de *streaming*.

1.b) O subtítulo "Adeus, senso comum" se refere ao fato de que, geralmente, esperamos que crianças e adolescentes se interessem mais por jogos eletrônicos, enquanto a pesquisa realizada pela Blend New Research e apresentada no texto mostra uma realidade diferente, ou seja, de que a maioria dos adultos que têm entre 25 e 54 anos são *gamers*. Para reforçar essa informação, o texto mostra dados percentuais e traz uma breve análise do presidente da instituição que realizou a pesquisa.

Você em ação

Não escreva no livro.

1 Com base no texto, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

a) O texto apresenta alguns dados sobre a preferência dos brasileiros com relação aos jogos eletrônicos. Essas informações correspondem ao que você conhecia ou imaginava desse cenário? Qual desses dados mais surpreendeu você?

Resposta pessoal. Avalie as respostas dos estudantes e verifique a coerência delas com o texto lido.

b) O texto tem o subtítulo "Adeus, senso comum". A que ele se refere e quais dados são apresentados no texto para reforçar essa afirmação?

2 Que tal descobrir a relação que os colegas de escola mantêm com os jogos eletrônicos? Em grupo, desenvolvam uma pesquisa: criem um formulário *on-line* para obter respostas às seguintes perguntas.

a) Quais aparelhos são utilizados pelos estudantes para jogar?

b) As partidas são em rede ou não? Qual é a preferência dos colegas?

c) Quais tipos de jogos eles preferem (ação, aventura, estratégia etc.)?

d) Qual é o tempo que os colegas destinam aos jogos eletrônicos em média?

3 Divulguem o questionário.

4 Analisem os dados tabulando-os em tabelas e gráficos. Apresentem os resultados obtidos em sala de aula e debatam com a turma.

Intervenha na formação das equipes, a fim de que nenhuma tenha vantagens em relação às demais. Uma forma de fazer isso é por meio de um sorteio. Uma opção é estabelecer a quantidade de cinco integrantes por grupo e os mesmos grupos desenvolverem também as atividades propostas na página seguinte. Verifique ainda se todos os estudantes têm acesso a equipamentos digitais e à internet. Se necessário, auxilie-os a providenciar com antecedência o que for necessário.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

MODERNA

A cultura *gamer* e as formas de conhecimento

Os jogos digitais são uma das formas mais populares de diversão entre os jovens. Em pesquisa recente, a Pesquisa Game Brasil (PGB) apontou que o jovem brasileiro dedica, em média, cerca de 19 horas por semana aos jogos. Muitos dos praticantes afirmam que o prazer de jogar está na possibilidade de incorporar uma personagem. As ambientações também são apontadas como fator relevante, permitindo que se interaja virtualmente em épocas e culturas diferentes.

Outro fator apontado como positivo por muitos jogadores está relacionado ao desenvolvimento cultural. Isso é visto na variedade de jogos colocados anualmente no mercado pelas empresas produtoras de *games*, dos jogos educacionais para crianças e adolescentes até jogos de aventura e exploração para jovens e adultos. Nesses jogos, a língua, o raciocínio lógico e vários elementos culturais são explorados como desafios. Desse modo, seus praticantes se esforçam para desenvolver conhecimentos sobre o tema e a língua utilizada na plataforma.

Cena do jogo *The Legend of Zelda: Twilight Princess*. Produção de Shingeru Miyamoto. Japão, 2006.

MIKE FANOUS/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES

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

Você em ação

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

Uma das principais características dos jogos eletrônicos é a estratégia. Nesta atividade iremos criar nosso jogo de estratégias. Vocês usarão o próprio corpo como ferramenta de interação. Esse é um jogo de aventura e regularidade que será realizado em um circuito que vocês mesmos irão criar. Veja as regras.

1. Cada equipe terá 5 jogadores.
2. Cada equipe deverá percorrer o circuito delimitado para o jogo, vencendo os obstáculos e retirando o prêmio de cada ponto de verificação. Vocês vão receber previamente as regras, os desafios e os roteiros da prova.
3. As equipes terão um tempo máximo de 3 minutos para realizar o percurso.
4. Cada integrante que não conseguir completar a prova será eliminado.
5. Ganhará a equipe que fizer o percurso no menor tempo e com o maior número de integrantes.
6. Caso todas extrapolem o tempo máximo, vencerá a equipe que chegar ao final com o maior número de membros.

Consulte orientações no Suplemento para o professor

7 Para criar o circuito onde o jogo será realizado, é importante levar em consideração que cada prova deve representar uma fase do jogo que vocês estão criando, como aquelas de um *videogame*. Para tornar a experiência ainda mais imersiva, criem narrativas para significar cada fase. Será que na prova do cadeado vocês não estão resgatando um membro da realeza? Será que os cones não representam monstros prestes a atacar aldeões indefesos? Será que as bexigas não escondem as pistas para localizar um tesouro? As provas propostas abaixo são apenas sugestões. Se for consenso entre a turma, outras possibilidades de desafios e narrativas podem ser experimentadas. Tomem os jogos que vocês conhecem como referência, usem a imaginação e criem a narrativa de sua aventura! Vejam abaixo uma sugestão de circuito e os desafios a serem superados em cada fase.

No caso dos desafios com pernas amarradas, alerte os estudantes para a necessidade de cuidado e a atenção com a segurança para evitar lesões. Se houver materiais disponíveis, forre parte do chão com colchonetes, tatames ou outro material acolchoado que amorteça possíveis quedas.

Fase 1

Percorram um determinado percurso com os pés amarrados.

Fase 2

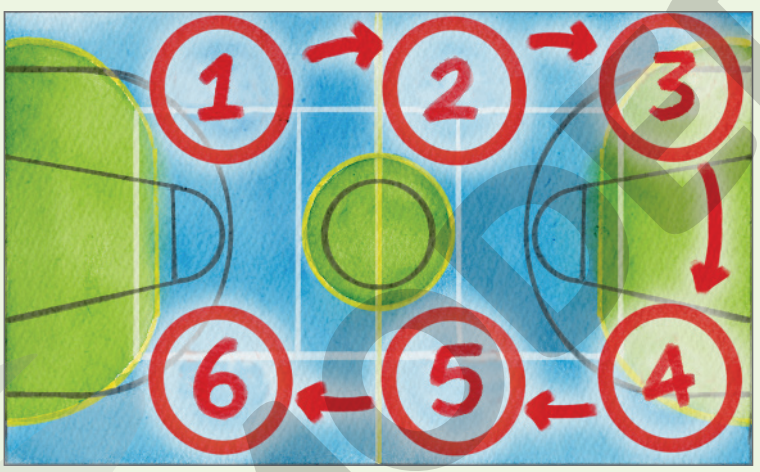
Libertem-se das amarras antes de o tempo acabar.

Fase 3

Dentro do limite de tempo, tentem acertar um copo a distância com uma bola.

No caso de estudantes com limitações motoras, faça adaptações nos desafios para torná-los mais inclusivos.

Após a atividade, promova dois momentos: um para que as equipes conversem entre seus integrantes sobre as perguntas sugeridas, e outro para que todas as equipes compartilhem as conclusões. Incentive o respeito às opiniões e colocações e, com as informações mais importantes de todas as equipes, registre na lousa o conceito de estratégia. Nesse momento, as equipes também podem compartilhar os fatores que as levaram a elaborar suas estratégias.



ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

Exemplo de mapa de circuito dentro do espaço escolar.

Fase 6

Acertem e derrubem todos os cones com uma bola antes que o tempo acabe.

Fase 5

Encontrem a chave correta para abrir o cadeado e retirem o prêmio de dentro de uma gaiola.

Fase 4

Usando palitos de dentes, estourem as bexigas dentro de uma bacia com água.

8 Com base no roteiro que vocês receberam, nas narrativas que estabeleceram e nos materiais que têm disponíveis, construam o circuito desejado dentro do espaço escolar.

Após criarem sua aventura e jogá-la com a turma, reflitam e respondam às questões a seguir.

1. Como o grupo define o conceito de **estratégia**?
2. Vocês receberam previamente as regras, os desafios e o roteiro da prova. Quais foram, então, os fatores que vocês levaram em consideração para elaborar suas estratégias?

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.

MANUAL DO PROFESSOR

A RÁDIO ESCOLA ESTÁ NO AR! ETAPA 2

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Na etapa anterior

Nas páginas **54** e **55** vocês conheceram os objetivos do projeto e refletiram sobre o conceito de educomunicação e as possibilidades de uma *web* rádio. Além disso, vocês se organizaram em grupos, fizeram diferentes pesquisas sobre o tema que escolheram e produziram um roteiro para um programa de rádio.

Compartilhando com a turma

Agora é o momento de compartilhar com a turma os resultados das pesquisas e os roteiros produzidos. Para isso, promovam uma roda de conversa envolvendo toda a turma. Após as apresentações, organizem um debate para que possam trocar ideias sobre os roteiros, seus pontos fortes e aquilo que ainda é possível aprimorar para criar um bom programa de rádio.

Organizando as tarefas

Pensamento computacional

O rádio é um meio de comunicação que possibilita a transmissão de uma grande diversidade de programas e de informações. Criar uma *web* rádio exige planejamento e alguns materiais, como vimos anteriormente. O essencial para a realização deste trabalho é um computador conectado à internet e um microfone, caso vocês queiram realizar transmissões ao vivo.

Para iniciar o trabalho, recomendamos que os primeiros programas sejam gravados, possibilitando a vocês editar o áudio e aprimorar a locução.

Com os recursos tecnológicos prontos, o funcionamento da *web* rádio deve seguir um planejamento. Veja a seguir algumas etapas importantes para a criação de uma *web* rádio e sua programação.

1. Criar um nome para a *web* rádio.
2. Revisar as pesquisas e os roteiros após o debate com a turma.
3. Verificar os espaços e equipamentos necessários para a gravação dos programas.
4. Planejar e agendar a gravação de cada programa.
5. Planejar o lançamento e a divulgação da *web* rádio.
6. Planejar a criação da *web* rádio em uma plataforma digital.
7. Organizar a edição dos áudios e verificar os recursos necessários para essa tarefa.

Lembrem-se

Para alcançar um maior número de pessoas, é importante que vocês produzam conteúdos atrativos. Dessa maneira, criem programas bem planejados e estruturados e também descontraídos. Para isso, a locução é um fator muito importante. Procurem transmitir os conteúdos como se estivessem conversando com alguém, e não lendo um texto. Coloquem emoção na voz no momento certo durante as transmissões e empreguem uma linguagem mais informal, que demonstre intimidade com os ouvintes, como se fossem pessoas próximas e conhecidas.

Para tornar mais produtivo o tempo que vocês têm até o lançamento da rádio, é essencial que criem um cronograma prevendo o início e o término de cada etapa. Ao longo do desenvolvimento dos programas, é importante vocês estarem atentos às datas estabelecidas e verificarem se será necessário algum ajuste no cronograma para que tudo seja realizado a tempo.

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

Para conhecer mais sobre o rádio, sua história e os aspectos técnicos da produção, confiram as indicações abaixo. Além disso, vocês também podem pesquisar as rádios da região, verificando a programação e o público-alvo, por exemplo.

De olho na internet

História do rádio

Produzida pelo *Observatório da Imprensa* e exibida pela TV Brasil, a reportagem *Rádio – 90 anos*, indicada a seguir, faz uma abordagem histórica do rádio em nosso país, tratando das características que fizeram com que ele se tornasse um dos veículos de comunicação mais populares.

Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/observatorio/episodio/radio-90-anos>. Acesso em: 15 jul. 2020.

De olho no livro

Um manual para o rádio

O livro *Produção de rádio* é um guia prático para a elaboração de programas de rádio, abordando diversos aspectos da produção de noticiários, entrevistas, radioteatro e programas de variedades, por exemplo.

REPRODUÇÃO

Capa do livro *Produção de rádio: um guia abrangente de produção radiofônica*, de Robert Mcleish. São Paulo: Summus, 2001.

A linguagem radiofônica

O livro *Como falar no rádio* aborda de maneira prática e objetiva as características da linguagem radiofônica e exercícios e técnicas de locução. Além disso, traz comentários de vários profissionais do rádio brasileiro.

REPRODUÇÃO

Capa do livro *Como falar no rádio: prática de locução AM e FM*, de Cyro César. São Paulo: Summus, 2009.

De olho no filme

Uma rádio que fala pelo povo

Jovens moradores de uma comunidade em Belo Horizonte conseguem realizar um grande sonho: criar uma rádio para dar voz aos moradores do local. Nasce, então, a Rádio Favela, que logo conquista ouvintes dentro e fora da comunidade. Com o sucesso, surgem também alguns problemas que o grupo precisa resolver para mantê-la no ar. Essa história é contada em *Uma onda no ar* (direção de Helvécio Ratton, Brasil, 2002, 92 min).

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.

Agora que vocês já organizaram a produção, chegou a hora de produzir os programas de rádio e escolher a plataforma de *web* rádio para transmitir os conteúdos. Procurem seguir o roteiro e o cronograma estabelecidos por vocês, ajustando-os se necessário. Vamos lá!

Na próxima etapa

Vocês vão realizar a divulgação da programação e a transmissão dos programas. Mais orientações sobre essas atividades estão nas páginas **150** e **151**.

RIVALDO BARBOZA

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

UNIDADE

3

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE PARA AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

9. Variação linguística temporal e estilística

10. Coesão e coerência

11. A Arte como ferramenta de transformação social

12. Práticas corporais de aventura

É interessante percebermos que a língua é um fenômeno variável e sensível ao contexto de uso. Por meio da língua, podemos, por exemplo, conhecer a identidade de um grupo ou de um povo. Nesta unidade, vamos abordar a variação linguística e diferentes formas de atuação política e social por meio da arte. Exploraremos ainda o conceito de práticas corporais de aventura, analisando exemplos dessas práticas e identificando suas principais características e o contexto cultural em que estão inseridas e que envolve movimentos, gestualidade, vestimentas e um linguajar próprio. Desse modo, será possível refletir sobre a língua como um fenômeno cultural, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

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**, **7**, **9** e **10**.

Competência condutora: **4**.

9. Variação linguística temporal e estilística
CE 1: **LGG101**, **LGG102**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 2: **LGG201**.
CE 3: **LGG301**.
CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
CE 7: **LGG701**, **LGG703**.
LP01, **LP02**, **LP06**, **LP07**, **LP09**, **LP10**, **LP11**, **LP16**, **LP17**, **LP18**, **LP29**, **LP34**

10. Coesão e coerência
CE 1: **LGG101**, **LGG103**, **LGG104**.
CE 3: **LGG301**, **LGG303**, **LGG304**.
CE 4: **LGG402**.
CE 7: **LGG701**.
LP01, **LP02**, **LP05**, **LP06**, **LP08**, **LP11**, **LP15**, **LP16**, **LP17**, **LP18**, **LP30**, **LP34**, **LP35**, **LP45**

11. A Arte como ferramenta de transformação social
CE 1: **LGG101**.
CE 3: **LGG301**, **LGG302**, **LGG303**, **LGG304**, **LGG305**.
CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
CE 6: **LGG602**, **LGG603**, **LGG604**.
CE 7: **LGG701**, **LGG703**, **LGG704**.
LP06, **LP15**, **LP20**, **LP27**, **LP29**, **LP30**, **LP32**, **LP34**

12. Práticas corporais de aventura
CE 4: **LGG401**, **LGG402**.
CE 5: **LGG501**.
CE 7: **LGG701**, **LGG703**.

MODERNA

MONIQUE CABRAL/TYBA

Debate na Arena Socioambiental durante a Conferência Rio + 20, em 2012.

MAURO AKIN NASSOR/FOTOARENA

Natiruts, banda de *reggae* nascida em Brasília, e Quabales, grupo de percussão do Nordeste, da capital baiana, que usa instrumentos feitos de material reciclável, durante XV Festival de Verão de Salvador, em 2013.

JOSÉ PATRÍCIO/AE/ESTADÃO CONTEÚDO

Encontro de poetas na Cooperifa, na Chácara Santana, zona sul de São Paulo, em 2009. As poesias foram amarradas a balões e soltas pelos participantes.

ALEXANDRE SILVA/FOTOARENA

Segundo dia do 1º Festival Favela Literária, realizado na Central Única das Favelas (CUFA), em Madureira, Rio de Janeiro, em 2019.

VINICIUS NUNES/FOTOARENA

CUFA realiza ação solidária em favela na Brasilândia, em São Paulo, em 2020.

9 Variação linguística temporal e estilística

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

Objetivos

1. Saber o que é variação linguística temporal e o que é variação linguística estilística.
2. Entender a diferença entre gíria e jargão.
3. Reconhecer contextos de uso da língua (oral e escrita) associados a diferentes graus de formalidade.
4. Utilizar as estruturas linguísticas adequadas a contextos específicos.
5. Realizar pesquisas sobre diferentes usos da língua portuguesa.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

Não escreva no livro.

Leia atentamente a tira a seguir.

Daiquiri — Caco Galhardo

© CACO GALHARDO

1. **Considere o diálogo entre as duas personagens da tira. O que é possível concluir? Justifique.**
   ► Com base nas falas da moça, faça uma hipótese sobre o que pode ter desencadeado esse diálogo entre os dois.
2. **Na resposta que dá ao senhor, a moça recorre a dois adjetivos para manifestar sua opinião sobre ele. Transcreva, em seu caderno, esses adjetivos.**
   a) Esses termos têm conotação positiva ou negativa em termos da caracterização feita? Explique.
   b) Considerando o que você respondeu no item anterior, por que é possível concluir, com base em elementos linguísticos e contextuais, que não há contradição entre os juízos de valor expressos com relação ao "vovô"?
   c) Identifique que palavra utilizada pela personagem reforça a tentativa de ser educada em sua resposta. De que modo a classificação gramatical dessa palavra permite chegar a essa conclusão?
3. **Considere a pergunta feita pelo senhor no último quadrinho: "De onde Vossa Mercê tirou essa ideia?". A qual ideia ele se refere?**
4. **Por que podemos afirmar que o efeito de humor da tira foi criado pelo uso de uma forma de tratamento?**
5. **A fala do senhor permite que o leitor faça uma representação das características da variedade linguística falada por ele. Que representação é essa?**

Como vimos, Caco Galhardo explorou uma forma de tratamento antiquada para produzir um efeito de humor na tira que abre este capítulo. Você sabe qual é o pronome que substituiu a forma *Vossa Mercê* na língua portuguesa?

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

MODERNA

O texto a seguir conta um pouco das transformações por que passou *Vossa Mercê*. Leia-o com atenção.

De Vossa Mercê a Você?

Você já se deu conta, leitor, como nós chamamos aqueles que são íntimos a nós?

O uso do pronome de tratamento *você* é uma dessas formas. Mas a história desse pronome é muito interessante e mostra como a língua é viva na boca do povo.

Para o tratamento ao rei de Portugal nos séculos XIV e XV se utilizava Vossa Mercê, que indicava respeito e deferência, sendo usada apenas para falar com o próprio rei português. *Mercê* significa "graça", "misericórdia", e apenas o rei podia ser misericordioso.

A banalização desse pronome ocorre por ocasião da colonização. Longe da corte, sem conhecer a língua e a palavra que fazia reverência ao rei, o pronome começou a ser usado para outras autoridades já na sua forma *vossancê, vossecê* e *vossemecê*.

Ainda durante o Brasil Colônia, diferentes valores culturais são compartilhados durante o período em que a mão de obra escrava era utilizada nessas terras. Assim, em outros contextos, os escravos popularizaram o *vosmecê*. A agilidade na comunicação e aspectos relacionados à pronúncia também colaboraram para essa transformação: *mecê, suncê, sucê, vassuncê, vacê, vosmincê, vance* e, finalmente, *você, cê, vc,* que hoje são formas popularizadas que mostram a língua viva atuando na vida dos falantes...

A Armadilha é assim: *cê* pensa, *vc* sugere e *você* vive a língua... Vossa Mercê compreendeu?

ZÍLIO, Kátia. De Vossa Mercê a Você? *A semana online*. 2 abr. 2019. Disponível em: <http://asemanacuritibanos.com.br/2.1175/de-vossa-merc%C3%AA-a-voc%C3%AA-1.2133168>. Acesso em: 10 jul. 2020. (Adaptado).

O texto explica como *Vossa Mercê* deu origem a *você*, identificando todas as mudanças pelas quais aquela forma de tratamento passou até dar origem ao pronome utilizado por nós.

Variação linguística e mudança no tempo

O processo pelo qual a forma *Vossa Mercê* passou é conhecido como **mudança linguística** e ilustra uma característica comum a todas as línguas: elas sofrem transformações ao longo do tempo. As mudanças linguísticas ocorrem nos vários níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico) porque as línguas são dinâmicas e sofrem a influência do uso que delas fazem seus falantes, nos mais variados contextos sociais.

Como explica o linguista José Luiz Fiorin:

A variação ocorre porque a sociedade não é uniforme; ao contrário, é dividida em grupos: há os mais velhos e os mais jovens; há os que pertencem a este ou àquele grupo social; há os que têm esta ou aquela profissão e assim por diante.

Percebemos, com muita facilidade, o fenômeno da variação na pronúncia e no vocabulário. No entanto, ele ocorre em todos os planos da linguagem.

[...]

A língua varia, em todos os seus componentes, de região para região (variação espacial, regional ou diatópica), de grupo social para grupo social (variação social ou diastrática), de uma época para a outra (variação temporal ou diacrônica), de uma situação de comunicação para outra (variação situacional ou diafásica).

FIORIN, José Luiz. Painéis da variedade. *Língua Portuguesa*. São Paulo: Segmento, n. 23, ano II, p. 38-39, 2007. (Fragmento).

Se julgar necessário, retome com os estudantes o conceito de variedades linguísticas, que pode ser definido da seguinte maneira: "**Variedade linguística** é cada um dos sistemas em que uma língua se diversifica por região, classe social, grau de formalidade e outros fatores, em função das possibilidades de variação de pronúncia, morfologia, sintaxe e vocabulário".

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

MODERNA

As mudanças que ocorrem nas línguas ao longo do tempo estão relacionadas, portanto, ao fenômeno geral da variação linguística. Não existe língua na qual não se percebam diferenças, quando se comparam duas épocas. Em princípio, as diferenças serão maiores quanto mais distantes no tempo estiverem.

Muitas vezes, podemos observar variações na língua que levarão a mudanças na fala de gerações futuras. Esses processos são estudados por linguistas, que procuram detectar tendências de mudança a partir de usos recorrentes de formas não previstas na norma-padrão.

Um fenômeno que pode ser observado no português brasileiro atual é a omissão da **preposição** exigida por certos verbos antes do pronome relativo ***que***. É cada vez mais frequente ouvirmos enunciados como: *Trouxe o sorvete **que** você gosta.* (Segundo a norma-padrão, a forma correta esperada seria: *Trouxe o sorvete **de que** você gosta*.)

Estruturas como essas são muito frequentes na fala. O que faz com que sejam consideradas indícios fortes de uma mudança linguística futura é o fato de começarem a ser utilizadas de modo recorrente na escrita de jornais, revistas e portais de notícias na internet.

Como se espera um uso mais formal e adequado às regras da língua-padrão em textos publicados, o fato de as pessoas não se darem conta de que estão infringindo a norma é sinal de que podem estar redefinindo a exigência relativa à regência do verbo *gostar* (uso da preposição ***de*** antecedendo o objeto indireto) no contexto específico de orações adjetivas. Quando formas não padrão (como o exemplo da ausência de preposição antes do pronome relativo) começam a aparecer com certa frequência em textos escritos, pode-se estar diante de uma mudança linguística em curso.

Por isso, formas que em uma época são consideradas "erradas" e/ou "feias" podem vir a ser consideradas "corretas" e "elegantes" com o passar dos anos. Esse fato linguístico ocorre com certa frequência em todas as línguas.

De olho no vídeo

Como as línguas evoluem

Se você tiver curiosidade em saber como se constituíram as milhares de línguas faladas no mundo, assista ao vídeo sobre como as línguas mudam e se desenvolvem preparado pelo TED Ed, que está disponível no *link*: <https://ed.ted.com/lessons/how-languages-evolve-alex-gendler?fbclid=IwAR2zuMn_aSnpX9VeJSD2Xl59TEQsE5trPZ9C1UsEJyNGtweBUjz-tqZ-OJE> (acesso em: 10 jul. 2020). Com narração em inglês e legendas em português, o vídeo ilustra de modo bastante didático o surgimento de novas línguas a partir de um conjunto restrito de línguas originais.

Gêneros discursivos e a variação no tempo

A mudança linguística manifesta-se também no nível da organização textual. Assim, em diferentes gêneros discursivos, podem ser observadas mudanças tanto do ponto de vista das escolhas temáticas quanto da escolha de palavras e da organização e apresentação das ideias no texto.

Tome nota

Gêneros discursivos correspondem a certos padrões de composição de texto determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que se destinam, por sua finalidade, por seu contexto de circulação etc. São exemplos de gêneros discursivos o conto, a HQ, a carta, o bilhete, a receita, o anúncio, o ensaio, o editorial, entre outros.

Tradicionalmente, costuma-se fazer uma abordagem especial dos **gêneros literários** (épico, lírico e dramático), mas eles também são gêneros discursivos e podem assim ser chamados.

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

A presença de aparente propaganda na seção se justifica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, que diz: "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado".

Os anúncios publicitários são um gênero em que se pode facilmente observar significativas alterações com o passar dos anos. Observe, por exemplo, como, em 1932, uma conhecida marca procurava convencer os consumidores de que um dos seus produtos era uma boa opção para a alimentação das crianças.

REPRODUÇÃO/NESTLÉ

Um petisco
que agrada ás creanças
e dá elementos vitaes á saude!

EIL-O que volta do collegio, cansado de tantas lições! Vem contente para retomar os brinquedos abandonados. Antes, porém, quer merenda. E V. S., como todos os dias, a pensar: Que merenda hei de dar-lhe hoje? Não precisa procurar muito. Nada de comidas pesadas que estragam o appetite para o jantar. Dê-lhe pão com leite Moça. O leite condensado Moça passado — como creme — sobre fatias de pão, é um manjar delicioso. Doce como as creanças gostam. Facil e rapido de fazer como convem. Nutritivo e sadio como deve ser. Experimente esta quasi nova applicação do leite Moça. E' o meio commodo de V. S. enriquecer o organismo do seu petiz com vitaminas. Conserve sempre na sua casa algumas latas de leite Moça. Nunca lhe faltarão bôas opportunidades de usal-as com a satisfacção de seu filhinho.

Pão simples ou doce untado com leite Moça é uma guloseima que agrada e faz bem á saude do seu petiz.

AS 6 VANTAGENS DO LEITE MOÇA

1 — Composição sempre a mesma, constante;
2 — E' feito exclusivamente de leite gordo perfeito;
3 — E' um alimento "vivo" porque não soffre fervura;
4 — Contem todas as vitaminas do leite fresco, não fervido;
5 — Conserva-se indefinidamente, sempre puro e sadio;
6 — E' mais facil de digerir e não póde soffrer contaminação nem falsificação.

LEITE
MOÇA

LL 1
A' COMPANHIA NESTLÉ
Caixa Postal 1071 — S. Paulo
Queiram enviar-me, gratuitamente, o Livro de Receitas Nestlé.
Nome.....
Rua e N.º.....
Cidade..... Estado.....

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

Agora, veja como o mesmo produto foi apresentado em anúncio de uma campanha publicitária de 2017.

NESTLÉ/FCB BRASIL

A diferença entre os anúncios é muito evidente, o que indica que o gênero se modificou bastante ao longo do tempo. Embora a finalidade dos dois seja a mesma – convencer os consumidores a adquirirem um produto específico –, todo o resto do anúncio é diferente. O primeiro aspecto a chamar a atenção é a quantidade de textos. Muito maior no anúncio de 1932 e escrito na ortografia da época, o texto procura oferecer argumentos que possam convencer as mães (interlocutor preferencial naquele caso) dos benefícios de alimentar as crianças com o produto anunciado, como "Nada de comidas pesadas que estragam o appetite para o jantar. [...] Nutritivo e sadio como deve ser. [...] É o meio commodo de V. S. enriquecer o organismo do seu petiz com vitaminas".

A escolha lexical também se destaca. As leitoras são tratadas formalmente, como *V. S.* (Vossa Senhoria), e o filho como *petiz*. No título, também observamos o uso do termo *petisco* com um sentido um pouco diferente do que tem hoje ("Um petisco que agrada ás creanças e dá elementos vitaes á saúde!"). Na legenda que foi utilizada para a foto, outros termos (*untado*, *guloseima*, *petiz*) provavelmente causam algum estranhamento no leitor contemporâneo: "Pão simples ou doce untado [...] é uma guloseima que agrada e faz bem á saúde do seu petiz."

O texto do anúncio de 2017 resume-se praticamente a um *slogan*, oferecendo um único argumento para os consumidores: "[...] todos os pedaços são tão bons quanto o último". É interessante observar, nesse caso, que há um pressuposto por trás desse argumento, o de que os últimos pedaços de doce são os melhores.

Tome nota

O ***slogan*** é uma frase de efeito, geralmente curta e fácil de ser memorizada, que promove a ideia central de uma campanha publicitária.

O que essa comparação revela é que o gênero dos anúncios publicitários sofreu uma grande mudança nos 85 anos que separam esses dois textos. A concisão do anúncio de 2017 contrasta com a prolixidade do de 1932. O fato de o texto mais antigo argumentar exaustivamente para convencer seus consumidores e o mais recente não fazer isso parece sugerir que, atualmente, a publicidade investe mais em ***slogans*** e frases de efeito de apelo emocional e de fácil memorização do que em vários argumentos que apelam mais para a razão do que para a emoção.

MODELO

Variação estilística

Os enunciados linguísticos podem também variar dependendo dos diferentes graus de formalidade determinados pelos contextos de uso da língua. O maior ou menor conhecimento e a proximidade entre os falantes faz com que se usem variedades mais ou menos formais. **Variações de estilo** ou **registros linguísticos** são as denominações comumente dadas a esse tipo de variação.

A linguagem é usada de modo informal em situações familiares, conversas entre amigos. Nesses casos, diz-se que o falante está fazendo uso da **linguagem coloquial**.

Nas situações formais de uso da linguagem (por exemplo, uma palestra em um congresso científico), o falante procura fazer uso de uma **linguagem** também mais **formal**.

A variação estilística pode ser observada também na escrita e é importante lembrar que o grau de formalidade está diretamente relacionado ao contexto de uso e aos gêneros discursivos. Assim, artigos acadêmicos, por exemplo, são marcados pelo uso de uma linguagem mais formal do que as crônicas.

Gíria

A gíria, ao mesmo tempo que contribui para definir a identidade do grupo que a utiliza, funciona como um meio de exclusão dos indivíduos externos a esse grupo, uma vez que costuma resultar em uma linguagem por vezes incompreensível.

Tome nota

A **gíria** (ou **jargão**) é uma forma de linguagem baseada em um vocabulário especialmente criado por um determinado grupo social com o objetivo de servir de emblema para os seus membros, distinguindo-os dos demais falantes da língua.

Gíria costuma designar a forma de linguagem utilizada por grupos de jovens (*skatistas*, surfistas, *clubbers*, *nerds* etc.).

O termo **jargão**, por sua vez, quase sempre identifica um uso específico da linguagem associado a um grupo profissional (economistas, médicos, juristas, profissionais da informática etc.).

Observe as falas, na tira a seguir, que exemplificam o uso da gíria por adolescentes e jovens.

Preto no Branco — Allan Sieber

© ALLAN SIEBER/FOLHAPRESS

Observe, agora, o texto a seguir, extraído de um *site* especializado em tecnologia da informação (TI).

Segurança no celular: identifique golpe *phishing* no *e-mail* e mensagens

Quem usa o celular para navegar na internet precisa ficar atento aos diversos tipos de golpes *on-line*. O ataque *phishing* tem como característica enganar o usuário, com uma mensagem prometendo um prêmio ou cadastro de nova senha no banco, para roubar informações importantes. [...] Para evitar que isso aconteça, veja a lista com os temas mais comuns aplicados nesse tipo de golpe e se proteja.

[...]

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

Aplicativos

Caso você receba alguma mensagem, mesmo de amigos, com o *link* de um aplicativo para baixar, antes de clicar, pergunte do que se trata e se ele realmente te enviou esse recado. Depois, verifique se o *link* é da loja oficial do Android (Google Play) ou iOS (Play Store). Mesmo um amigo pode estar infectado por um vírus que dissemina *links* contaminados.

Com isso, o malware se instala no celular, registrando dados pessoais e informações financeiras utilizadas no smart.

MANNARA, Barbara. Segurança no celular: identifique golpe *phishing* no *e-mail* e mensagens. *TechTudo*. 9 abr. 2015. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/04/seguranca-no-celular-identifique-golpe-phishing-no-e-mail-e-mensagens.html>. Acesso em: 10 jul. 2020. (Fragmento).

O texto contém termos que fazem parte do jargão da área de TI. Sua autora procura explicar a um leitor comum o sentido de alguns desses termos. Sem essa explicação, ele provavelmente tropeçará em termos como *phishing* ou *malware*. É por esse motivo que, ao mesmo tempo que garante identidade a um grupo, o uso do jargão também apresenta um efeito isolador. Todas as pessoas que não compreendem os termos empregados ficam automaticamente excluídas do grupo que os utiliza.

Texto para análise

Não escreva no livro.

A tira a seguir serve de base para as questões 1 e 2.

Bichinhos de Jardim — Clara Gomes

1. Nos três primeiros quadrinhos, o caramujo Caramelo faz uso de termos provavelmente desconhecidos por muitos leitores. Como esse tipo de linguagem é denominado?

► Considerando a situação apresentada na tira, explique por que Caramelo recorreu a essa linguagem.

2. A linguagem usada por Caramelo causa estranhamento. Explique por que isso ocorre, considerando a situação retratada na tira.

► Considere o contexto discursivo sugerido pela fala de Caramelo e o contexto no qual o diálogo entre ele e Mauro ocorre, no último quadrinho. Explique por que a compreensão do efeito de humor da tira depende do confronto criado pela autora da tira entre esses dois contextos.

Leia o texto atentamente para responder às questões 3 e 4.

O que é uma padoca? E um marronzinho? Quem nasceu e cresceu em São Paulo não fica nada bolado diante dessas perguntas. As respostas são simples, sussa, nada embaçadas. Mas para os gringos… Expressões corriqueiras como essas que aparecem nas frases anteriores podem soar como grego.

Para não deixar ninguém perdido no vocabulário paulistano, a SPTuris lançou um *site* bem, hmm, bacana. O *Dicionário Paulistanês é show*: reúne muitas dessas palavrinhas que facilitam a vida de quem vive na cidade e, em muitos casos, deixa bolados até os forasteiros mais esforçados. A página também reúne curiosidades sobre a vida na cidade, os sotaques e os ocasionais (ok, acontece!) assassinatos às regras gramaticais. [...]

FARIA, Tiago. Dicionário Paulistanês: conheça o significado de 10 expressões tipicamente paulistanas. *Veja SP*. 26 fev. 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/dicionario-paulistanes-conheca-o-significado-de-10-expressoes-tipicamente-paulistanas/>. Publicado em: 11 fev. 2014. Acesso em: 10 jul. 2020. (Fragmento).

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

MODERNA

3. Seria interessante que os estudantes visitassem o *site* mencionado no texto: *Dicionário Paulistanês* (disponível em: <http://paulistanes.spturis.com.br/>, acesso em: 10 jul. 2020). Além de traduções para o inglês das gírias paulistanas e áudios com a pronúncia de algumas palavras dessa variedade linguística, nele há também termos e expressões que supostamente caracterizam a linguagem falada na cidade de São Paulo. A visita ao *site* é uma boa oportunidade para discutir com os estudantes a representação estereotipada de diferentes variedades (regionais, sociais, estilísticas etc.) e o preconceito linguístico por vezes associado a elas.

3. Qual é o assunto tratado no texto?

4. O autor do texto utiliza várias gírias típicas do "paulistanês" no desenvolvimento do texto. Transcreva-as em seu caderno.

a) Pelo contexto, é possível compreender o significado das gírias utilizadas no texto. Explique o sentido de cada uma delas. Caso tenha dificuldade com o significado de alguma, pesquise-a no *Dicionário Paulistanês*.

b) Considerando o assunto abordado, explique por que o autor faz uso dessa linguagem em seu texto.

No texto a seguir, o linguista Sírio Possenti discute aspectos importantes associados à mudança linguística. Leia-o para responder às questões de 5 a 7.

Evolução? Mudança!

Durante algum tempo (no século 19, basicamente, mas é incrível como o tempo ideológico não passa!) acreditou-se que as línguas evoluem. Segundo o sentido mais comum da palavra, defendeu-se que haveria línguas primitivas, precárias (crença que ainda persiste em muitos domínios). Elas seriam faladas por sociedades também primitivas. Ambas evoluiriam, tornar-se-iam mais sofisticadas, adquiririam mais recursos, capazes de permitir a expressão de formas de pensamento mais complexas. [...]

Curiosamente, a tese de que as línguas evoluem, acompanhando a evolução (progresso, complexidade?) das sociedades, convive com a tese de sua decadência. Uma das afirmações mais repetidas é que as línguas estão empobrecendo, são cada vez mais mal faladas, que as regras "que aprendi na escola com minha professora" não são mais seguidas, que se introduzem novas formas desnecessárias, que o patrimônio linguístico está sendo destruído, que as escolas não podem despejar analfabetos com diplomas (nem ensinar regras erradas!) etc.

As queixas podem ser legítimas, mas são externas à língua. São de cunho social. De fato, são da ordem da etiqueta, que tem valor cultural, é óbvio, mas exatamente como tal.

Pode lá, mas não cá

É evidente que a língua é um patrimônio cultural importante. Mas é evidente também que as línguas não pioram. Elas só mudam. Ou evoluem, mas em outro sentido da palavra: adaptam-se às circunstâncias, às necessidades da sociedade que as fala/escreve. As mudanças são maneiras alternativas de expressar conteúdos, de significar, e também de organizar uma língua.

Muito frequentemente, variedades menos valorizadas de uma língua seguem aspectos da gramática valorizados (ou nunca criticados) de outra. Dou dois exemplos: o português 'caipira' adota uma conjugação verbal muito semelhante à do inglês, com pouquíssimas flexões.

Analisando canções ou causos que têm essa origem, pode-se depreender uma conjugação como "eu **faço**, você/ele/a gente/vocês/eles **faz**". O fato pode chocar pessoas letradas, mas pouco curiosas. Se forem mesmo letradas, saberão um pouco de inglês, e este pouco inclui uma conjugação 'simplificada' (e também ***you*** tanto para **você** quanto para **vocês** e **senhor/senhora**!).

Além disso, saberão da regra (a lei, o fato) segundo a qual os verbos são sempre precedidos pelo sujeito. Ora, esta segunda característica (uma regra sintática) é seguida também pelos falantes 'caipiras', que nunca iniciam uma frase com algo como 'faz' (exceto para responder a uma pergunta ou dirigir-se diretamente ao interlocutor, como os falantes de inglês), sempre usam "nós/vocês faz". Ou seja: a maior ou menor presença do sujeito é condicionada pelo menor ou maior número de flexões verbais.

[...]

Isso significa que se 'deve' aceitar essas construções em português? Provavelmente não, pelo menos no jornal culto, na revista de classe média e na literatura não regionalista. Mas esta é uma decisão de ordem social, de classe, que leva em conta valores associados à elegância e à cultura 'de salão'.

É uma decisão mais ligada ao campo cultural do que à estrutura da língua. É uma questão de gêneros textuais mais que de gramática. Uma decisão mais editorial do que gramatical ou factual.

[...]

O fato é que uma língua (culta ou não) pode seguir critérios diferentes numa e noutra época, numa e noutra latitude. O que indica a fortíssima imbricação do sistema da língua (na verdade, dos sistemas que convivem na língua) e dos valores sociais e históricos.

[...]

Sírio Possenti
Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas

POSSENTI, Sírio. Evolução? Mudança! *Ciência Hoje*. 25 maio 2012. Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/coluna/evolucao-mudanca/>. Acesso em: 10 jul. 2020. (Fragmento).

Imbricação: ligação estreita.

5. No primeiro parágrafo do trecho, Sírio Possenti trata de uma determinada ideia a respeito da evolução das línguas. Que ideia é essa?

a) Nesse mesmo parágrafo, o linguista fornece pistas sobre sua opinião a respeito dessa ideia. Que opinião é essa? De que recurso o autor se vale para começar a marcar a sua opinião?

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

EM OBRA

b) De acordo com Possenti, há outra tese que convive com a de que as línguas evoluem. Diga que tese é essa e como o autor a avalia.

6. Na segunda seção do trecho transcrito, Sírio Possenti procura demonstrar a inadequação dessas teses a respeito da evolução da língua.

a) Segundo o linguista, como deve ser definido o fenômeno que ocorre com as línguas no decorrer do tempo a partir do uso que delas fazem seus falantes?

b) Qual é a estratégia usada pelo linguista para comprovar sua opinião sobre esse fenômeno?

7. Sírio Possenti afirma que o fato linguístico analisado por ele (as poucas flexões verbais de pessoa no português "caipira") "pode chocar pessoas letradas".

a) Considerando a regra geral de concordância verbal apresentada em gramáticas normativas e o exemplo dado no texto ("você/ele/a gente/vocês/eles *faz*"), explique a afirmação feita pelo autor sobre a reação das pessoas letradas a esse tipo de construção.

b) Qual é a opinião do autor sobre o uso dessas formas em português e como ela se relaciona com o fenômeno da mudança linguística?

c) Por que podemos afirmar que o título do texto antecipa a opinião de Possenti sobre as alterações que sofrem as línguas ao longo do tempo?

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

Proposta de produção: *podcast* sobre usos da língua

Não escreva no livro.

Pensamento computacional

Para entender um pouco mais as questões apresentadas por Sírio Possenti sobre o fenômeno da mudança linguística, você e seus colegas vão ler uma reportagem intitulada *Concordância é variável e insiste em discordar de regras gramaticais*, que trata da pesquisa linguística a respeito das variações no uso da concordância no português contemporâneo. No texto, os pesquisadores discutem as diferenças entre o que prescrevem as gramáticas normativas e o uso efetivo da concordância que fazem os falantes.

A leitura e a análise da reportagem serão a base para a criação de um *podcast* intitulado **As normas de uso e os usos da língua**, em que vocês vão apresentar e discutir os principais aspectos da questão tratada no texto. A matéria pode ser acessada no seguinte *link*: <https://revistaeducacao.com.br/2018/04/17/concordancia-e-variavel-e-insiste-em-discordar-de-regras-gramaticais/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Reúna-se com mais três colegas. Leiam o texto analisando atentamente o que é dito sobre esse fenômeno linguístico e anotem as informações e conceitos que pretendem discutir.

Pesquisem outros textos que discutam e apresentem exemplos dessa variação de concordância para complementar o *podcast*.

Organizem as anotações que fizeram e selecionem os aspectos que pretendem destacar sobre o assunto. Façam um **roteiro**, incluindo informações e trechos do texto que revelem a concepção dos estudiosos da linguagem citados no artigo ou em outros textos que tenham selecionado. Vocês podem parafrasear as falas de cada autor citado na reportagem, identificando-os adequadamente e contextualizando suas afirmações.

Como o objetivo do *podcast* é falar sobre os usos da concordância de uma forma descontraída, que possa ser compreendida por pessoas de diferentes gerações interessadas pelo assunto, adotem uma linguagem mais coloquial, mas procurem ter cuidado com a correção dos conceitos que vão abordar.

Definam se o *podcast* será apresentado por um ou mais integrantes (*host* ou *co-hosts*, como são chamados os apresentadores) do grupo. Criem uma abertura que se relacione ao objetivo do *podcast* (uma música que fale da linguagem, uma gravação de várias pessoas conversando etc.). Iniciem o programa com uma breve apresentação do *host* ou dos *co-hosts* e com uma introdução do tema tratado.

Selecionem um aplicativo para gravação de *podcasts* e escolham a melhor forma de apresentar o resultado para os demais colegas em dia previamente marcado pelo professor.

5. Caso ache necessário, explique aos estudantes que os fatos linguísticos discutidos por Sírio Possenti em seu texto e os exemplos analisados por ele (a relação entre o uso de pronomes pessoais com função de sujeito e o uso ou não de formas verbais flexionadas) referem-se a aspectos abordados em gramáticas de usos do português brasileiro contemporâneo em oposição ao que determinam as gramáticas normativas sobre essa relação. Como o linguista afirma em seu texto, é justamente o uso que os falantes fazem da língua que determina as mudanças sofridas por ela ao longo de diferentes épocas. Se necessário, converse com os estudantes sobre as respostas das questões 5, 6 e 7, a fim de que compreendam a evolução das línguas (as línguas são variáveis e sofrem mudanças ao longo do tempo; os sistemas linguísticos são dinâmicos e se reorganizam; as línguas adaptam-se às circunstâncias e às necessidades dos seus falantes).

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

MODERNA

10 Coesão e coerência

Objetivos

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Língua Portuguesa.

Devido à natureza dinâmica da internet, com milhares de *sites* sendo criados ou desativados diariamente, é possível que alguns não estejam mais disponíveis. Alerte os estudantes sobre isso.

1. Compreender os conceitos de coesão e coerência.
2. Conhecer os mecanismos coesivos responsáveis pela articulação das partes do texto.
3. Entender a diferença entre coesão referencial e coesão sequencial.
4. Reconhecer de que modo a coesão contribui para o estabelecimento da coerência.
5. Utilizar os recursos coesivos no momento de produzir textos de diferentes gêneros.

Leia atentamente o cartum a seguir, de Sidney Harris.

Não escreva no livro.

SCIENCECARTOONSPLUS

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

1. Observe a cena representada no cartum. Como você descreveria o que está acontecendo nela?
   ► Em que elementos visuais você se baseou para criar a sua descrição?
2. Agora, considere o texto que aparece abaixo da imagem.

"Como mencionei na próxima semana em minha palestra sobre tempo reversível..."

   a) Por que esse texto está entre aspas?
   b) O texto oferece elementos para confirmar a descrição que você provavelmente fez sobre o contexto criado pela imagem. Que elementos são esses?
3. Algo, no texto entre aspas, deve provocar estranhamento no leitor. O quê?
   ► Por que podemos afirmar que, considerando o nosso conhecimento de mundo, essa fala não faz sentido?

4. Leia.

Tome nota

O **cartum** é um gênero discursivo de natureza crítica que tem como objetivo apresentar uma espécie de comentário satírico elaborado com base em uma representação concisa de temas universais e atemporais, geralmente associados a comportamentos humanos. O humor do cartum costuma se apoiar no desenho, que pode ou não vir acompanhado de elementos verbais.

► Se nós considerarmos que o senhor de terno é um cientista e que o autor do cartum teve a intenção de caracterizar de modo satírico uma apresentação acadêmica, o texto entre aspas passa a fazer sentido? Explique.

5. Alguns gêneros, como a charge e o cartum, recorrem ao humor gráfico para a construção do sentido. Considerando os aspectos verbais e não verbais analisados por você, qual poderia ser o comentário satírico que o autor do cartum pretendeu fazer sobre o mundo acadêmico?

O cartum apresenta uma cena que pode ser identificada como uma reunião de um grupo de cientistas. Um deles dirige-se aos colegas e faz uma estranha afirmação: "Como mencionei na próxima semana em minha palestra sobre tempo reversível...".

Para o leitor do cartum, a relação temporal entre uma **ação passada** ("**mencionei**") e um **evento futuro** ("na **próxima semana** em minha palestra") é certamente absurda. Essa é uma relação que não faz sentido. É incoerente, porque, no mundo conhecido, o tempo passado sempre antecede o tempo futuro. Não seria possível, portanto, algo já ter sido mencionado em uma palestra que ainda não aconteceu.

No contexto do cartum, porém, a fala do cientista adquire sentido quando se leva em consideração o tema da palestra: o tempo **reversível**. O efeito de humor, no texto, é construído a partir dessa incoerência, porque o leitor é levado a aceitar que, se fosse possível reverter o tempo (hipótese absurda!), uma ação passada poderia ocorrer em um momento futuro em relação ao tempo presente.

A coerência textual

Antes de mais nada, vejamos como se define **coerência**. Segundo o *Dicionário Houaiss*, esse substantivo pode ter algumas acepções, mas a que nos interessa no contexto textual é a que indicamos a seguir.

> 2. ligação, nexo ou harmonia entre dois fatos ou duas ideias; relação harmônica, conexão.
>
> 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).

Avaliar a coerência de um texto, portanto, significa investigar se os nexos de sentido estabelecidos entre as informações, dados, argumentos correspondem, de fato, a relações possíveis entre as ideias apresentadas.

Quando estamos diante de um texto em que a articulação dos nexos de sentido não acontece de modo esperado, podemos afirmar que ele é incoerente. Conforme o *Dicionário Houaiss*, isso significa constatar que o texto apresenta incoerência, ou seja:

> 1.1 falta de lógica; ausência de ligação, de nexo entre fatos, ideias, ações etc.; desarmonia, desconexão, discrepância, inconsequência. <a i. de um discurso>.
>
> 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).

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

MODERNA

Para construir um texto coerente, então, precisamos garantir que a articulação entre as ideias seja estabelecida de modo adequado.

Alguns autores, no entanto, criam textos aparentemente incoerentes de modo intencional. Observe, a seguir, a tira da série "Nada com coisa alguma", de José Aguiar.

Nada com coisa alguma — José Aguiar

© JOSÉ AGUIAR

A personagem da tira está se referindo a percepções associadas a alguns dos cinco sentidos: olfato ("mau hálito nas axilas"), audição/paladar ("escutei"/"saboroso") e visão/olfato ("estou de nariz em você"). O problema evidente é que há uma associação absurda entre as partes do corpo da personagem e o que seria percebido por seus sentidos. Em outras palavras: nenhuma das falas constrói correlações aceitáveis entre as ideias.

Antes de tentar interpretar por que José Aguiar criou uma tira assim, precisamos de mais informações sobre um projeto desenvolvido por ele e intitulado "Nada com coisa alguma". Veja o que se informa a respeito das tiras vinculadas a esse projeto em um *site* sobre quadrinhos.

> Sem personagens fixos e sem limitação de tema, gênero ou formato, é uma tira totalmente inusitada. Nela o quadrinista José Aguiar exercita as possibilidades gráficas e narrativas do pequeno espaço de uma tira de humor. Ou seria uma tira séria? Ou nada que possamos rotular? Nas palavras do autor: "Meu cantinho particular, um lugar onde faço aquilo que não poderia fazer em nenhuma outra HQ." *Nada com coisa alguma* é publicada semanalmente no jornal *Gazeta do Povo*.
>
> Nada com coisa alguma. *Quadrinhofilia*. 2013. Disponível em: <http://quadrinhofilia.com.br/projetos/nada-com-coisa-alguma-2/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Essas informações são muito importantes. Em primeiro lugar, porque deixam clara a intenção de José Aguiar em explorar "as possibilidades gráficas e narrativas do pequeno espaço de uma tira de humor". Além disso, o quadrinista explica que faz, nessa série, o que "não poderia fazer em nenhuma outra HQ". Quando levamos em consideração essas informações e retomamos a tira aparentemente incoerente, podemos fazer uma hipótese sobre o que Aguiar tentou realizar com as estranhas correlações de ideias apresentadas ao leitor.

Ele subverte intencionalmente a função dos órgãos de sentido humanos — o que desencadeia a incoerência percebida na leitura — para, provavelmente, questionar a própria construção de sentido do texto. Quem lê a tira, inevitavelmente vai se perguntar: o que significa isso? Qual é o sentido desse texto? A resposta do autor parece ser: nem sempre as coisas fazem sentido.

Se considerarmos o plano da coerência textual, essa tira exemplifica um caso em que não é possível reconhecer como válida a correlação entre as ideias, o que ilustra um caso extremo de incoerência.

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

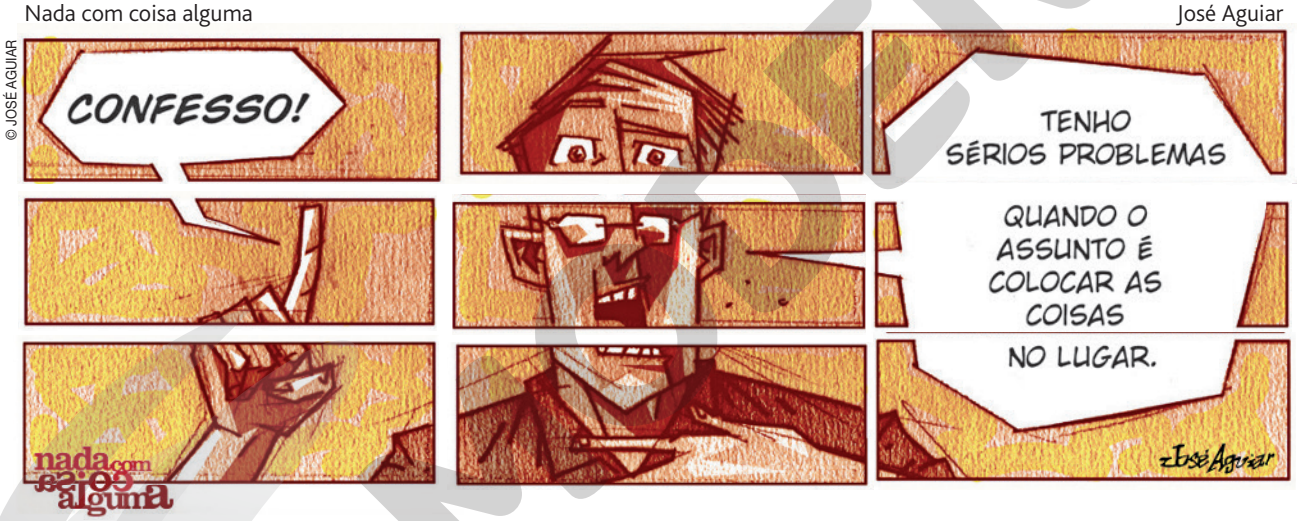
Vamos analisar, agora, uma segunda tira da mesma série criada por José Aguiar.

Nada com coisa alguma — José Aguiar

Nessa tira, o trabalho do autor foi diferente, mas também provoca uma desarticulação no sentido. O que vemos são quadrinhos dispostos aleatoriamente no espaço tradicional de uma tira cômica, como se fossem peças de um quebra-cabeça que tivesse sido montado de maneira errada.

O que aconteceria se mudássemos a posição de cada uma dessas peças? Observe.

Nada com coisa alguma — José Aguiar



Agora, a tira faz sentido, não é? O interessante, nesse caso, é que José Aguiar desencadeou um efeito de incoerência ao embaralhar as muitas partes em que dividiu os três quadrinhos da sua tira. Quando nós fizemos uma reordenação, imagem e texto passaram a se articular de modo compreensível para o leitor.

A incoerência percebida na primeira tira foi gerada no plano das ideias. Em outras palavras, para resolver a correlação absurda estabelecida ali entre os órgãos dos sentidos e suas funções, seria preciso reescrever o texto dos balões. Se, pela ordem dos quadrinhos, as falas da personagem fossem: *Estou com mau cheiro nas axilas... / Nunca comi nada tão saboroso! / Mas fique esperto que estou de olho em você, hein?*, imagem e texto fariam sentido.

Já na segunda tira, o quadrinista recorreu a elementos formais, embaralhando as "peças" (as partes das imagens) para promover a desarticulação, gerando assim uma incoerência. Como vimos, quando reordenamos as "peças", foi possível reconstruir a coesão da imagem e recompor os nexos de sentido nos planos verbal e não verbal.

O que exemplificamos com essas duas tiras foram os dois planos em que se dá a articulação de sentido nos textos. Tanto é necessário garantir que as ideias, informações, dados, argumentos, exemplos sejam relacionados de modo coerente

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

(caso da primeira tira), como garantir que a posição em que aparecem e os termos usados para vincular uns aos outros estejam corretos (caso da segunda tira).

Em outras palavras, o que estamos afirmando é que a coerência de um texto também é construída pela articulação formal de suas partes. Depende, portanto, da utilização adequada de elementos linguísticos cuja função é estabelecer a **coesão textual**.

No caso da segunda tira de José Aguiar, a reordenação dos elementos não verbais foi suficiente para recuperar a articulação das ideias e garantir que os elementos verbais também pudessem ser entendidos. A justaposição correta das falas dos balões devolveu sentido ao texto. Nos textos escritos de outros gêneros, porém, é necessário, muitas vezes, recorrer a elementos linguísticos para estabelecer a coesão entre enunciados ou conjuntos de enunciados.

Veremos, a seguir, como diferentes mecanismos coesivos contribuem para garantir a articulação das ideias e, portanto, a construção do sentido de um texto.

A coesão textual

A língua dispõe de uma série de mecanismos que criam vínculos entre as palavras, entre as orações e entre diferentes partes de um mesmo texto. Esses mecanismos podem estabelecer dois tipos de coesão textual: a **sequencial** e a **referencial**.

Tome nota

Coesão sequencial é aquela que cria, no interior do texto, condições para que o discurso avance. As diferentes flexões verbais de tempo e modo e as conjunções são os principais elementos linguísticos responsáveis pelo estabelecimento e manutenção da coesão sequencial no interior do texto.

Coesão referencial é aquela que cria, no interior do texto, um sistema de relação entre palavras e expressões, permitindo que o leitor identifique os referentes sobre os quais se fala no texto.

Coesão sequencial

A relação entre coesão e coerência é muito forte. Na verdade, os mecanismos de coesão sequencial, ou seja, os elementos utilizados para garantir a articulação formal das partes do texto, são essenciais para estabelecer a relação entre as ideias, que está na base da coerência textual. Por esse motivo, um bom controle dos mecanismos coesivos ajuda a garantir a progressão temática e a promover uma boa articulação das ideias, informações e argumentos no interior do texto.

A língua dispõe de vários recursos para estabelecer a coesão sequencial. Neste capítulo vamos ver como conjunções e locuções conjuntivas e o uso de figuras de palavra para delimitação de campos semânticos contribuem para a manutenção da progressão temática.

O papel das conjunções na construção da coesão sequencial

Ao lado dos verbos, que também desempenham importante papel para o encadeamento das ideias e, portanto, para a construção da coesão sequencial, as conjunções e as locuções conjuntivas são fundamentais para garantir que haja a articulação necessária entre as várias ideias apresentadas em um texto.

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

Observe o exemplo analisado a seguir.

Do tempo da vergonha

A gente costuma dar referências do "nosso tempo", *como se* **o nosso tempo não fosse hoje**. Sou do tempo do tênis Conga, da Família Dó-Ré-Mi, da Farrah Fawcett, do Minuano Limão, **e essa listagem alonga a estrada atrás de nós**, faz parecer *que* **a gente é de outro século**. **E somos**.

Eu sou do tempo de tanta coisa, inclusive do tempo em que as pessoas sentiam vergonha. Você já deve ter reparado *que* **vergonha caiu em desuso**, a nova geração não deve nem saber do que se trata. ***Mas*** **a tia aqui vai explicar**.

Vergonha é o que você sente *quando* **coloca em risco sua dignidade**. Por exemplo, *quando* **pegam você mentindo**. ***Ou*** *quando* **flagram você fazendo uma coisa que havia jurado não fazer**. Às vezes a vergonha vem de atos corriqueiros, como um tropeção no meio de uma passarela ***ou*** uma gafe cometida num jantar. Isso não tem nada de grave, ***porém***, ***se*** **fez você sentir vergonha**, **sinal de que você planejava acertar**, o que é sempre bom.

[...]

[...] Vergonha é o que você deveria sentir *quando* **faz algo errado**. É o que deveria sentir *quando* **se desresponsabiliza pelo que está desmoronando à sua volta**. Vergonha é *quando* **você se habilita para uma tarefa importante e descobre *que* não tem competência** para executá-la. Vergonha é o que se sente *quando* **interferimos na vida dos outros de forma desastrosa**. Vergonha é o que deveria nos impedir de praticar hábitos aparentemente inocentes, como chegar atrasado no teatro *quando* **a peça já começou**, **e nos impedir de coisas bastante mais sérias**, como roubar.

MEDEIROS, Martha. *Liberdade crônica*. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 237-238. (Fragmento).

A locução conjuntiva ***como se*** estabelece uma relação de comparação hipotética entre "**o nosso tempo**", como sendo um tempo passado, e o tempo de hoje, que também é nosso.

A conjunção ***e***, em ambas as ocorrências, em vez de marcar uma adição, indica que se dará continuidade ao que vinha sendo dito. Sugere que o texto vai prosseguir e tem, portanto, um papel discursivo.

A conjunção ***mas*** atua, neste trecho, como uma indicação de que a direção argumentativa do texto será alterada.

A conjunção ***ou*** introduz a noção de que há alternativas. Em sua primeira ocorrência, liga orações e dá a ideia de que há situações possíveis que podem fazer o leitor entender o que a autora define como vergonha. A segunda ocorrência liga sintagmas e mostra a ideia de alternância entre ações comuns que também podem definir o que é vergonha.

A conjunção ***porém*** introduz a oposição a uma ação comum, considerada não muito grave, que, sob a condição introduzida pela conjunção ***se*** ("**fez você sentir vergonha**"), tem um propósito maior que a intenção de acertar ("**sinal de que você planejava acertar**").

A conjunção ***que*** liga a oração "**a gente é de outro século**" à sua oração principal ("faz parecer").

A conjunção ***que***, também neste caso, atua como ligação entre a oração "**vergonha caiu em desuso**" e sua oração principal ("Você já deve ter reparado"), da qual é complemento.

A conjunção ***quando*** estabelece relações temporais que ajudam na definição do que, na opinião da autora, vem a ser vergonha.

Mais uma vez, as várias ocorrências da conjunção ***quando*** estabelecem relações temporais que ajudam na definição do que a autora identifica como comportamentos vergonhosos.

A conjunção que liga a oração "**não tem competência**" à sua oração principal ("**descobre**"), em relação à qual atua como complemento verbal.

As duas ocorrências da conjunção ***e*** indicam adição. No primeiro caso, uma ação é desencadeada por outra (descobre não ter habilidade para executar uma certa tarefa). No segundo caso, adiciona um novo impedimento ao primeiro que foi identificado.

A coesão, em qualquer texto, é fundamental: sem ela, não é possível entender o sentido do que se lê. Ela é construída por meio de procedimentos linguísticos que estabelecem relações de sentido entre segmentos do texto (enunciados ou parte deles, parágrafos e mesmo sequências textuais).

As marcações feitas no texto ilustram bem o importante papel desempenhado pelas conjunções na construção do sentido. Ao criar elos entre as diferentes partes (sintagmas ou orações), elas estabelecem relações de sentido que garantem a progressão do texto.

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

MODERNA

Também fica evidente o papel argumentativo das conjunções, porque elas explicitam os vínculos que a autora da crônica analisada quer estabelecer entre as diferentes ideias. Comparação, adição ou relações temporais, todas as relações textuais criadas por meio das conjunções tornam mais claro, para o leitor, aquilo que Martha Medeiros pretendeu dizer.

As figuras de palavra e o estabelecimento de campos semânticos

Como o foco da nossa análise, neste caso, é o uso de figuras de palavra, os destaques em cor feitos no texto de Clarice Freire marcam apenas as metáforas, as comparações e a sinestesia. Como o campo semântico está relacionado ao mar, é possível identificar, ao longo do texto, a ocorrência de muitas outras palavras que se associam a esse campo semântico, como *mar, ondas, praia, águas-vivas* etc. Se julgar necessário, converse com os estudantes sobre isso. Eles devem entender que todas essas palavras também fazem parte do campo semântico, mas não foram destacadas porque não exemplificam a ocorrência de figuras de linguagem.

Vamos agora observar como o uso de figuras de palavra pode contribuir para a definição de um mesmo **campo semântico** e, dessa forma, manter a progressão temática em textos.

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.

Observe como a autora Clarice Freire utilizou, no texto abaixo, a força das figuras de palavra (no caso, comparações e metáforas) para falar sobre a vida e os desafios e possibilidades que ela nos apresenta.

Seja lá o que for o mar, finja que já conhece

Dia desses conheci uma figura boa. Marido de uma amiga querida. Um homem que já viu e ouviu muita coisa na vida. Falávamos sobre o mundo, o tempo e as andanças por aí. De repente ele me conta, achando graça, uma história de dois conhecidos seus que moravam no interior há muitos anos e que nunca tinham visto o mar — e suas **verdes cores azuis**. Vieram juntos, o irmão mais velho e o mais novo. Ele me narrava os detalhes do nervosismo da dupla, crescente com o grau de aproximação do ônibus — que levava **outros virgens de mar** em estado de glória — à orla de Ipanema, se não me engano. O medo de parecer caipira a ponto de nunca ter visto **o infinito de águas salgadas** com aquela idade toma totalmente o irmão mais velho.

O ponto de partida para a tematização das emoções despertadas pela primeira vez que alguém vê o mar está na imagem das "**verdes cores azuis**", que define o campo semântico do texto, ao mesmo tempo que apresenta para o leitor o sentimento de graça e surpresa de alguém que vive esse momento único depois de adulto.

Ele agarra o mais novo pela gola da camisa, séria e nervosamente, apelando em tom de ameaça afobada:

— O que quer que seja o mar, finja que já conhece!

Esta frase bateu em mim **como uma onda forte**, daquelas que nos pegam desprevenidos enquanto julgamos nossas canelas firmes o suficiente para nos manterem de pé, mas percebemos, com litros de água **descendo salgadamente pela garganta**, que estávamos um tanto enganados.

Comparação feita para explicitar o impacto que a frase dita pelo irmão mais velho provoca na autora do texto:
• Analogia entre a intensidade com que o que foi dito ressoou para a autora e "**uma onda forte**", que tem o poder de derrubar as pessoas que se julgam suficientemente firmes em uma superfície instável.

A princípio achei graça e ri bastante da situação. E da frase. Mas depois, de volta para o meu canto, fiquei **mastigando aquela cena** e o tal do "que quer que seja o mar".

Fiquei me imaginando mulher feita que nunca havia visto aquela imensidão desconhecida, sem fim aparente, sem horizonte. E mais: com as águas-vivas. Como uma criança que cresceu em uma cidade litorânea muito bem servida de praias nos verões, sempre me pareceu natural o movimento da água. Contudo, fiquei imaginando, caso não fosse acostumada, se não acharia mágico aquelas ondas se formando do nada, rebeldes, querendo se deslocar e pular fora do mar até cansarem, caírem, se espalhando de volta ao inevitável. Não é maravilhoso?

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

MODERNA

De repente, olhando a vida pela janela, **vários oceanos desconhecidos se abriram diante dos meus olhos** já crescidos e me vi uma **caipira amedrontada em pleno quebra-mar**. Eles — **os oceanos nada pacíficos** — se apresentam para mim assim imensos, assim intensos, assim densos e diários. Não é assim a vida? Que vergonha, meu Deus. Todo dia é uma nova agonia e alegria.

É tanto desconhecer que não me resta mais nada a não ser a sábia frase do irmão mais velho: "O que quer que seja o mar, finja que já conhece." **Eis o meu teatro constante, podem me aplaudir, dar prêmios e me levar para receber as pompas no festival de Cannes**, por exemplo. A cada segundo, **vejo uma nova onda se erguer misteriosamente** e o assombro é inevitável. Dentro de mim, o pânico e o susto gritam alto, mas, por fora, ah, por fora, finjo que já conheço e **me sento na areia da coragem** — vulgo, cara de pau —, **me lanço nas águas. Cada vez mais profundas.**

Deve ser isso que chamam envelhecer. Ou amadurecer, para ser mais branda. Ou simplesmente viver, para ser mais sincera. É aquela decisão nunca tomada, é a situação embaraçosa, é a cabeça embaralhada. É aquele **olhar sedento** de você e de suas mãos vazias. É o ir ou o voltar, permanecer ou estar, perder ou amar e a vontade maluca de voltar.

Meus oceanos desconhecidos nunca foram pacíficos. Pelo menos não à primeira vista. Confesso que **algumas vezes**, depois de um tempo, **se tornam quase piscinas naturais** onde dá para caminhar descalça, aproveitando a água morna. **Outras vezes são noites de tormenta**, uma mais forte que a outra, e a caipira aqui precisa segurar os gritinhos assustados e, veja bem, fingir que já conhece. Seja lá o que for o mar: se lança! E logo, que lá vem onda.

O segredo é mergulhar no espírito descobridor e **se manter bem feliz no seu barquinho. Quem não sentiu o gosto do sal e a doce incerteza do horizonte sem-fim, não sabe o que é ser sonha-dor. E morre no porto.**

Deus me livre.

FREIRE, Clarice. Seja lá o que for o mar, finja que já conhece. *Intrínseca*. 6 ago. 2015. Disponível em: <https://www.intrinseca.com.br/blog/2015/08/seja-la-o-que-for-o-mar-finja-que-ja-conhece/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Metáforas que ajudam a manter o campo semântico criado pela imagem a ser desenvolvida:
- existência de outras pessoas que, mesmo adultas, veriam o mar pela primeira vez: "**outros virgens de mar**";
- percepção da imensidão do mar: "**o infinito de águas salgadas**";
- surpresa de como a água do mar "**descendo salgadamente pela garganta**" pode levar a um engano;
- intensidade do olhar de quem vê o mar pela primeira vez: "**mastigando aquela cena**".

Do 7º parágrafo em diante, as **metáforas** se multiplicam. Todas elas exploram a ideia do mar como símbolo da vida, dos obstáculos, desafios e dificuldades que precisam ser enfrentados por todos nós.

A **sinestesia** associa os sentidos do olhar e do paladar na expressão "**olhar sedento**" para iniciar uma série de dualidades associadas ao movimento das ondas.

- Sinestesia
- Comparação
- Metáforas

A preparação para o uso das metáforas, no texto, começa pelo emprego da expressão "**verdes cores azuis**". Com ela, a autora começa a definir um campo semântico específico — o mar —, a partir do qual as referências literais e metafóricas devem ser interpretadas. Para garantir que o leitor disponha de informações suficientes e compreenda o raciocínio metafórico que será apresentado, Clarice Freire estabelece, inicialmente, algumas relações entre o próprio mar e as emoções de quem o vê pela primeira vez.

O uso intenso de metáforas permite que o leitor passe pela mesma gama de diferentes sentimentos, que inundam as imagens cuidadosamente elaboradas para descrever como a autora se sentiu ao se colocar no lugar de alguém que está numa situação em que ela jamais havia se imaginado.

É interessante observar que Clarice Freire enfrenta o desafio de conceber diferentes cenários simbólicos contidos na observação "o que quer que seja o mar" feita pelo irmão mais velho. Uma vez definida a adoção do mar (e de todos os termos relacionados a esse campo semântico) como metáfora para a vida, as imagens apresentadas no texto, de **oceanos nunca pacíficos** ou **noites de tormenta**, dependem da natureza dos obstáculos a serem enfrentados ou problemas a serem resolvidos.

A vida nos reserva surpresas com relação às quais só sabemos, de fato, que são constantes e regulares como as ondas do mar. No parágrafo final, a autora retoma uma metáfora que já foi muito explorada na Literatura por autores como Camões: a do barco ("**no seu barquinho**") que se move ao sabor das ondas em direção ao horizonte desconhecido.

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

MODERNA

Como vimos, a presença intensa de figuras de palavra mantém vivo o campo semântico definido e participa da articulação dos vários parágrafos, ajudando a promover o desenvolvimento temático do texto e atuando, assim, no estabelecimento da coesão textual.

Coesão referencial

Da mesma maneira que determinadas placas de trânsito nos orientam a seguir em frente, virar à direita ou à esquerda, podemos utilizar palavras cuja função é orientar os leitores de um texto, indicando se devem voltar atrás para recuperar algo que foi dito ou se devem procurar a informação que desejam mais adiante. Se forem usadas de maneira equivocada, o leitor ficará confuso e desorientado.

Vamos, agora, conhecer alguns mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão referencial.

Anáfora

Leia, com atenção, o texto a seguir. Observe de que modo os termos destacados se relacionam entre si.

Veja como os pronomes desempenham um papel importante na associação entre as partes desse texto. Eles sempre apontam para algo que foi dito anteriormente.

KEVIN SCHAFER/GETTY IMAGES

Fazenda de criação de salmões em Puerto Montt, Chile, 2008.

Os **animais que** comemos são crias de grandes laboratórios rurais — ou aquáticos. O **salmão** é um exemplo. Na natureza, **ele** é branco e vai ganhando a cor rosada porque come **camarão, que** por sua vez come um tipo de **alga que** contém um pigmento rosado chamado astaxantina. Só que quase 100% **desse** peixe vendido no Brasil vêm de cativeiros e recebem astaxantina "na veia". Bom, não na veia, mas misturado à ração. Seja como for, é como se pintássemos os **salmões** para **eles** parecerem mais apetitosos. Uma linha de montagem, basicamente.

KEDOUK, Marcia. Usinas de carne. *In*: *Prato sujo*: como a indústria manipula os alimentos para viciar você. São Paulo: Abril, 2013. p. 129. (Fragmento).

O pronome relativo ***que*** retoma, **anaforicamente**, seu antecedente (animais), fazendo com que a oração seguinte signifique "comemos os animais".

O pronome pessoal ***ele*** retoma, **anaforicamente**, o referente (***salmão***) presente na 2ª frase do texto.

O pronome relativo ***que*** retoma, **anaforicamente**, seu antecedente (***alga***), fazendo com que a oração seguinte signifique "alga contém um pigmento rosado".

O pronome relativo ***que*** retoma, **anaforicamente**, seu antecedente (***camarão***), fazendo com que a oração seguinte signifique "camarão come um tipo de alga".

O pronome demonstrativo (***d*)*esse*** retoma, **anaforicamente**, o referente (***salmão***) presente na 2ª frase do texto.

O pronome pessoal ***eles*** retoma, **anaforicamente**, o referente (***salmões***) que o antecede na mesma frase.

Repare quantos vínculos textuais foram criados em um único parágrafo do texto. Se as referências criadas pelos vários pronomes utilizados no texto não forem "decodificadas", não há condições de compreender o que a autora está informando.

Todas as referências textuais estabelecidas, nesse caso, retomam elementos expressos anteriormente no texto. Esse mecanismo coesivo chama-se **anáfora**.

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

Catáfora

As relações estabelecidas pelos pronomes entre diferentes partes do texto não ocorrem somente pelo resgate de algo que foi dito anteriormente. Observe este trecho da crônica de Téta Barbosa.

— Alô!

Ele toca e você sai em desabalada carreira.

Não, não foi a sirene de incêndio que tocou, foi seu celular mesmo.

E você corre como se fosse perder o trem das onze.

E se o alô vier seguido de *"você acaba de ganhar na mega sena"* ou, *"pode comemorar, você recebeu um aumento"*, ótimo, você está fora das estatísticas. Mas, em 99,9% dos casos, aquela ligação (que fez você abrir a bolsa com uma mão só enquanto dirigia e colocava batom com a outra) não tem urgência nenhuma! Pode acreditar, Israel não vai deixar de assinar aquele tratado de paz com a Palestina só porque você não atendeu seu celular. E, pasme, o mundo não gira em torno daquela ligação (que provavelmente é da sua mãe perguntando se você vai almoçar lá no domingo).

[...]

BARBOSA, Téta. — Alô! *Batida Salve Todos*. 2 maio 2012. Disponível em: <http://tetabarbosa.com.br/2012/05/alo/#.X10iDpNKii5>. Acesso em: 10 jul. 2020. (Fragmento).

O texto começa com um pronome cujo referente só será identificado no segundo parágrafo.

Ele toca e você sai em desabalada carreira.

O pronome ***ele*** remete, **cataforicamente**, a "**seu celular**".

Não, não foi a sirene de incêndio que tocou, foi **seu celular** mesmo.

Ao contrário da anáfora, neste mecanismo, o referente aparece depois do item coesivo. Trata-se então de uma **catáfora**.

Substituição

Observe as palavras destacadas a seguir.

A cidade de faz de conta

Ela tem supermercado, restaurantes, teatro, cinema e pracinhas agradáveis. Uma típica vila holandesa. Mas nada disso é o que parece.

Hogewey é um **lugar pacato e charmoso**, com 23 casinhas simpáticas, um restaurante agradável e várias opções de lazer para os cerca de 150 moradores. Poderia ser apenas mais uma **vilinha qualquer** no norte da Holanda. Mas é uma cidade de faz de conta — que foi construída dentro de um asilo para idosos portadores de doenças mentais. A ideia é que eles façam compras, frequentem o teatro, se encontrem para comer ou bater papo pelas ruas da **vila**, levem a vida como se estivessem numa cidade de verdade, mas protegidos dos perigos do mundo real. [...]

MEDEIROS, Débora. A cidade de faz de conta. *Superinteressante*. São Paulo: Abril, ed. 332, p. 21, maio 2014. (Fragmento).

No texto, o substantivo próprio *Hogewey* é retomado pelos termos: "**lugar pacato e charmoso**", "**vilinha qualquer**" e "**vila**". É interessante observar que os termos "vilinha qualquer" e "vila" são utilizados como forma de evitar uma repetição da expressão inicial "lugar pacato e charmoso". Esse procedimento de usar um termo com valor coesivo no lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo de uma oração inteira, chama-se **substituição**.

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

MODERNA

Repetição ou reiteração

A **repetição** pode funcionar como um mecanismo coesivo quando é utilizada para construir e manter presente o sistema de referências no interior do texto.

> **Quem** coleciona selos para o filho do amigo; [...] **quem** se detém no caminho para ver melhor a flor silvestre; [...] **quem** entra em delicado transe diante dos velhos troncos, dos musgos e dos liquens; **quem** procura decifrar no desenho da madeira o hieróglifo da existência; **quem** não se acanha de achar o pôr do sol uma perfeição; **quem** se desata em sorriso à visão de uma cascata; quem leva a sério os transatlânticos que passam; **quem** visita sozinho os lugares onde já foi feliz ou infeliz; **quem** de repente liberta os pássaros do viveiro; **quem** sente pena da pessoa amada e não sabe explicar o motivo; **quem** julga adivinhar o pensamento do cavalo; todos eles são presidiários da ternura e andarão por toda a parte acorrentados, atados aos pequenos amores da armadilha terrestre.
>
> CAMPOS, Paulo Mendes. Acorrentados. *Releituras*. Disponível em: <http://www.releituras.com/pmcampos_acorrentados.asp>. Acesso em: 9 jul. 2020. (Fragmento).

Lembre-se

Em uma relação entre palavras, **hiperônimo** é o termo cujo significado é mais genérico (*veículo* é hiperônimo de *carro*), enquanto **hipônimo** é o termo cujo significado é mais específico (*carro* é hipônimo de *veículo*).

A repetição de uma mesma palavra (o pronome substantivo ***quem***), no texto, permite que o autor crie um interessante efeito de sentido: enumera uma série de ações que identificariam os indivíduos que, segundo ele, "são presidiários da ternura e andarão por toda a parte acorrentados, atados aos pequenos amores da armadilha terrestre". A força coesiva da repetição fica bem marcada nesse exemplo.

Uma outra forma de repetição é feita pelo uso de **sinônimos**, **hipônimos** e **hiperônimos**.

Explique aos estudantes que a palavra *cetáceos* se refere à ordem de mamíferos aquáticos que inclui as baleias, os botos e os golfinhos — e, portanto, também as orcas. Assim, *cetáceo* é um hiperônimo de todas essas famílias e, no texto, refere-se especificamente a *baleias* e *golfinhos* mais jovens, que podem servir de alimento para as orcas.

Temporada de orcas voadoras

Pobres **orcas**. Além de serem vítimas dos arpões de caçadores, recebem o desonroso **apelido** de **baleias** assassinas. A **alcunha** não se deve a uma (inexistente) fúria do **mamífero** contra banhistas de sunga, mas ao simples e natural hábito de se alimentar de cetáceos mais jovens. E, para ser exato, as orcas nem baleias são — pertencem à família dos golfinhos (*Delphinidae*).

FORONE, Priscila. Temporada de orcas voadoras. *Terra*, São Paulo: Peixes, ano 14, n. 180, p. 20, abr. 2007. (Fragmento).

CALVIN W. HALL/ALAMY/FOTOARENA

Grupo de orcas na costa do Alasca, Estados Unidos, 2004.

No texto, o hipônimo ***orcas*** é retomado por meio de dois hiperônimos: ***baleias*** e ***mamífero***. Um deles — ***baleias*** — é equivocadamente utilizado para fazer referência às orcas, que, como informa o texto, pertencem à família dos golfinhos.

Outro recurso utilizado para reiterar um referente é a sua substituição por um termo **sinônimo**. No texto, esse procedimento é exemplificado pelo uso dos termos ***apelido*** e ***alcunha***.

Contiguidade

O uso de termos pertencentes a um mesmo campo semântico resulta em um mecanismo coesivo chamado **contiguidade**.

Uma Terra de ninguém?

A **sequência** não é boa. **Dilúvio** no Brasil. **Terremoto** no Haiti. **Calor** de 8 °C no Ártico. **Nevasca** nos Estados Unidos. **Enchente** em Buenos Aires. **Tempestade** na França. Outro **terremoto**, no Chile. **Alteração** no eixo terrestre. **Tsunamis**. **Iceberg-monstro** descolado da Antártida a errar pelo Atlântico Sul. **Terremoto** de novo, em Taiwan. [...] Para quem crê que o fim do mundo se avizinha, este começo de ano parece farto de indícios. [...]

CRUZ, Christian Carvalho. Uma Terra de ninguém? *O Estado de S. Paulo*. 7 mar. 2010. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,uma-terra-de-ninguem,520695>. Acesso em: 9 jul. 2020. (Fragmento).

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

Os **substantivos** destacados criam, no texto, um campo semântico relacionado a um cenário apocalíptico. À medida que cada um deles é utilizado, a força destruidora da natureza é anunciada e reforçada para o leitor, o que permite que aconteça a progressão textual pretendida pelo autor para se referir à associação que costumamos fazer entre cenas de fenômenos climáticos extremos e uma ameaça de fim do mundo.

Como você viu, para a elaboração de um bom texto, é preciso que o autor domine os recursos textuais necessários para estabelecer as relações de sentido entre as ideias que pretende expor. Todos os mecanismos coesivos que apresentamos são utilizados naturalmente pelos falantes de uma língua. Agora que você tomou conhecimento de vários deles, pode utilizá-los de modo consciente ao escrever e, assim, garantir a coesão e a coerência de seus textos.

PESQUISAR PARA ENTENDER MELHOR

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

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

Como você viu, a coesão textual é fundamental para a construção do sentido de textos de diferentes gêneros.

Para demonstrar como elementos linguísticos específicos são responsáveis por garantir o estabelecimento de nexos textuais, você e seus colegas vão criar uma **apresentação oral com apoio de *slides***, exemplificando, em um texto, como esses elementos atuam na criação de um sistema de relações e referências.

O primeiro passo será a realização de uma pesquisa, em jornais e revistas, impressos ou digitais. Vocês deverão selecionar um **texto de gênero argumentativo ou expositivo** em que sejam utilizados diferentes recursos coesivos (referenciais e sequenciais) para articular as várias partes que o compõem.

Reúnam-se em grupos de quatro colegas. Retomem as informações sobre coesão referencial e sequencial apresentadas no capítulo. Escolham um texto que permita exemplificar o uso de diferentes recursos coesivos.

Esse texto será usado nos *slides* de apoio da apresentação oral, para ilustrar aos colegas de que forma os elementos linguísticos identificados por vocês estabelecem a coesão textual. Para isso, vocês devem utilizar símbolos que permitam ao leitor identificar e compreender esse sistema de relações.

Observem, no exemplo a seguir, uma maneira de representar algumas das relações coesivas por meio de símbolos.

Símbolos que indicam a coesão textual e como devem ser entendidos

- ⮌ Volte ao trecho já lido e procure o referente do termo ou da expressão.
- \+ Adicione o que é dito a seguir ao que foi dito antes.
- ⮑ Uma possibilidade, opinião ou afirmação exclui outra.

Por que a liberdade de expressão não é ilimitada

Paulo Lugon, doutor em direito internacional, fala ao Nexo *sobre o papel do Estado na garantia* ***e também*** **+** *na limitação* ***desse direito*** ⮌

[...]

Nesta entrevista ao *Nexo*, Paulo Lugon Arantes, doutor em direito internacional pela Universidade de Leuven, na Bélgica, **que** ⮌ acompanha de perto os debates sobre liberdade de expressão no Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas em Genebra, **onde** ⮌ vive, explica como o sistema internacional trata das garantias e dos limites ao exercício **desse direito**. ⮌

O amplo espectro de defesa da liberdade de expressão comporta tanto libertários radicais — **que** ⮌ acreditam que não deve haver restrição de nenhum tipo ao direito de expressão, mesmo para mensagens nazistas e racistas — e os **que** ⮌ consideram necessário restringir **esse direito** ⮌ quando **ele** ⮌ viola outros direitos.

Lugon se situa **nesse segundo grupo** ⮌, e + explica quais os critérios **que** ⮌, de acordo com **ele** ⮌, pesam na hora de avaliar se um determinado discurso deve **ou** ⮑ não deve ser cerceado, **ou** ⮑ seus autores, responsabilizados. [...]

CHARLEAUX, João Paulo. Por que a liberdade de expressão não é ilimitada. *Nexo*. 20 jun. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/06/20/Por-que-a-liberdade-de-express%C3%A3o-n%C3%A3o-%C3%A9-ilimitada?posicao=5>. Acesso em: 9 jul. 2020. (Fragmento).

Concluída a seleção e a análise do texto que será usado por vocês, decidam quais símbolos serão utilizados para ilustrar os nexos coesivos identificados. Se necessário, proponham novos símbolos, diferentes dos que aparecem no exemplo.

Por fim, organizem suas anotações para planejar e criar a apresentação sobre coesão textual.

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**.

Produção oral: apresentação oral com apoio de *slides*

Não escreva no livro.

Agora que você e seus colegas de grupo selecionaram um texto de gênero argumentativo ou expositivo para ilustrar as relações coesivas nele estabelecidas, deverão criar uma **apresentação oral com apoio de *slides*** para explicar, ao restante da classe, quais recursos linguísticos foram utilizados na construção da coesão textual.

Retomem e organizem as informações apresentadas no capítulo sobre os recursos coesivos e o tipo de relação que estabelecem (referenciais e sequenciais). Façam um **roteiro** para organizar a exposição oral e a criação dos *slides* que usarão como apoio, decidindo o formato e a ordem de apresentação dos aspectos que pretendem destacar. Contextualizem a questão e definam **coesão textual**, bem como seus dois tipos. Apresentem o texto selecionado e o analisem, ilustrando, por meio de símbolos, os nexos coesivos identificados por vocês.

Definam os recursos visuais a serem utilizados na produção dos *slides* (ícones e símbolos que representem da melhor maneira as relações coesivas identificadas no texto escolhido, cores e tamanho das fontes, efeitos de transição etc.).

Respeitem o grau de formalidade exigido pelo contexto discursivo e usem uma linguagem adequada ao público-alvo.

As apresentações serão realizadas em data definida previamente pelo professor. Os melhores *slides* poderão ser disponibilizados para serem usados como material de estudo e consulta.

Texto para análise

Não escreva no livro.

1. Apresentamos a seguir trechos que integram o editorial de um jornal de grande circulação. Para fins deste exercício, mantivemos o primeiro e o último parágrafos e alteramos a ordem dos demais. Além disso, eliminamos algumas conjunções utilizadas pelo autor do texto. Em seu lugar, utilizamos um símbolo (★) para que você saiba que, naquele ponto, havia um elemento linguístico que foi suprimido.

- Copie o texto em seu caderno. Em primeiro lugar, substitua os símbolos pelas conjunções que você escolher para garantir a articulação adequada das ideias no interior dos parágrafos.
- Em seguida, decida de que modo os parágrafos podem ser reorganizados a partir da análise do sentido de cada um deles e dos elementos que garantem a progressão temática e argumentativa do texto.
- Para não precisar escrever novamente todo o texto, sugerimos que você utilize números, ao lado dos parágrafos, para indicar que posição eles devem ocupar nessa reorganização.

Iconoclastia moderna

É possível lidar com as estátuas indesejadas recorrendo aos ritos democráticos

O visitante que vai a um museu com bom acervo de estátuas da Antiguidade clássica, como o Louvre ou o Museu Britânico, dificilmente deixa de perceber o grande número de peças desfiguradas — a ausência do nariz pode ser o sinal mais notável, mas não o único.

A maioria dos participantes dos ataques antipagãos julgava promover a mais justa das causas. ★, o efeito mais duradouro de suas ações foi uma irreparável destruição de patrimônio arqueológico e cultural, sem mencionar as vítimas de torturas e assassinatos nesses movimentos.

Não resta dúvida de que o racismo constitui uma chaga em diversas nações, Brasil incluído, e que já passa da hora de sermos mais proativos na adoção de medidas que possam minorá-lo. Grandes manifestações são importantes para manter a população mobilizada, ★ destruir patrimônio público é errado, ★ de ilegal.

Estima-se que apenas 10% da literatura clássica tenha sobrevivido. A devastação foi particularmente intensa entre autores latinos. Só 1% do que foi escrito por romanos não cristãos acabou preservado.

Ainda que o alcance e a escala da iconoclastia cristã sejam incomensuravelmente maiores que os da atual onda de derrubada de estátuas, o alerta do passado continua útil — lembra que bons sentimentos não asseguram decisões sábias.

As peças podem ser removidas de seus pedestais ★ enviadas a museus ★ parques; podem ser ressignificadas, por meio de contextualização ★ da construção de monumentos concorrentes.

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

COPERNA

Parte desse efeito grotesco se deve à passagem do tempo, ★ a maioria das desfigurações se deu de forma proposital no passado. Cristãos, imbuídos da certeza de servir ao único Deus verdadeiro, promoveram campanha sistemática de destruição do passado clássico, pilhando templos, vandalizando estátuas e queimando livros.

Defendê-lo, aliás, não implica que se deva aceitar o *statu quo*. ★ a população acredita que algumas das figuras celebradas em estátuas são indignas da homenagem, é perfeitamente viável alterar a situação pelos ritos democráticos.

As mudanças estarão sempre sujeitas, decerto, aos humores de época e aos contextos históricos. Parece, claro, hoje, que existe um déficit de homenagens nacionais a mulheres, a negros, a indígenas. Também isso pode ser enfrentado por meio do entendimento, sem prejuízo dos protestos legítimos.

Iconoclastia moderna. *Folha de S.Paulo*. 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/06/iconoclastia-moderna.shtml>. Acesso em: 9 jul. 2020. (Adaptado).

2. Com base no que fizemos na seção "O papel das conjunções na construção da coesão sequencial", você deverá analisar, em outra crônica de Martha Medeiros, as relações estabelecidas pelas conjunções.

► Leia com atenção o texto transcrito a seguir, identificando as conjunções ou locuções conjuntivas.

► Em seu caderno, explicite qual relação de sentido elas estabelecem entre as diferentes partes do texto.

Verdade interior

À medida que nos tornamos menos arrogantes, começamos a nos abrir para o imponderável, o abstrato, o esotérico e demais manifestações que não costumam ter firma reconhecida em cartório. Eu mesma, outrora tão cabeça-dura, me percebo mais tolerante com o que não enxergo. Não passei a acreditar em duendes, mas confio em anjos urbanos e respeito astrologia, *I Ching*, positivismo. Cada um se apega àquilo que possa ajudá-lo a melhorar como pessoa e a ter uma vida mais plena. [...]

No momento, meu foco está na força da nossa verdade interior, no quanto a gente pode extrair efeitos visíveis daquilo que ainda nos é invisível. Muitos consideram isso uma balela, e estão no seu direito, mas não custa refletirmos sobre essa questão, já que está se falando de algo que não faz mal a ninguém: acreditar na potência da própria vontade.

[...]

MEDEIROS, Martha. *Liberdade crônica*. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 183. (Fragmento).

Proposta de produção: artigo de opinião

Não escreva no livro.

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

A análise comentada do texto de Clarice Freire mostrou como as figuras de palavra podem colaborar para a definição de um campo semântico e participar da manutenção temática, atuando, assim, na construção da coesão textual.

Sua tarefa, agora, será redigir um **artigo de opinião** sobre o consumo excessivo, que produz sérios impactos ambientais. Esse texto fará parte de um caderno especial intitulado *O jovem e o consumo*, que será publicado por uma ONG ambientalista para distribuição nas escolas públicas do município.

Inspirado pelo trabalho realizado por Clarice Freire, você decide partir da imagem da reeducação alimentar para escrever seu artigo. Tome o cuidado de explorar as metáforas — construídas respeitando esse campo semântico — para definir o que deve ser feito pelos jovens que adotam uma postura consumista sem se perguntar de que modo as embalagens dos muitos produtos comprados são descartadas, ou sem se dar conta da quantidade de recursos naturais necessários para a produção de tudo aquilo que adquirem.

Antes de escrever seu texto, pesquise em jornais, revistas e na internet outros dados referentes às ações adotadas por pessoas que decidiram modificar o modo como se relacionam com os bens de consumo e assumir uma postura de maior responsabilidade ambiental. Selecione as informações com as quais você pretende trabalhar. Procure identificar metáforas, associadas à reeducação alimentar, que sejam aplicáveis a esse contexto.

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

MODERNA

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Arte.

11 A Arte como ferramenta de transformação social

Objetivos

1. Identificar diferentes formas de atuação política e social por meio da Arte, como as intervenções artísticas e o artivismo.
2. Compreender a importância dos manifestos para a consolidação de movimentos artísticos.
3. Relacionar diferentes práticas artísticas a falas, entrevistas, textos e manifestos de seus criadores.
4. Realizar uma pesquisa para analisar o fazer político e social da Arte contemporânea.
5. Criar um *eventwork* para intervir nos espaços próximos à escola.

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.

O que chama sua atenção na imagem abaixo?

Consulte a resposta e orientações no **Suplemento para o professor**.

MÔNICA NADOR

Intervenção artística de Mônica Nador e do coletivo Jamac, 2000. Cidade de São Paulo.

Nessa imagem, vemos uma intervenção do Jardim Miriam Arte Clube (Jamac), associação sem fins lucrativos formada por artistas e moradores do Jardim Miriam, na Zona Sul da cidade de São Paulo.

Criada em 2004, a partir do projeto Paredes Pinturas, desenvolvido pela artista plástica Mônica Nador, que promove oficinas de estêncil e intervenções artísticas nas casas da região do Jardim Miriam, essa associação propõe aos moradores que atuem na transformação do bairro por meio da Arte.

Isso revela uma preocupação importante da contemporaneidade: a relação entre a Arte e seu contexto. Ou seja, a preocupação com a criação de novas experiências estéticas que relacionem a Arte à vida.

Desde a década de 1950, muitos artistas realizam propostas que aproximam a Arte do público, colocando-o na condição de coautor ativo da obra, capaz de criar e vivenciar o fazer artístico. No Brasil, um dos primeiros artistas a seguir essa proposta foi o carioca Hélio Oiticica (1937-1980). Muitas de suas obras nasceram de colaborações entre ele e os moradores do Morro da Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro.

Propostas de vivências e intervenções artísticas como essas levantam um debate sobre o lugar político e social do artista e sobre seu papel transformador da realidade cotidiana.

Em sua opinião, a Arte possui algum papel na vida em sociedade? Justifique.

Caso considere necessário explanar o conceito de intervenções artísticas para contextualizar as ações abordadas neste tópico, apresente aos estudantes o boxe "As intervenções artísticas" da página **134**.

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.

A Arte como consciência transformadora de Mônica Nador

Em quais espaços a Arte pode circular? Você acha que ela pode transformar esses espaços?

Consulte as respostas e orientações no **Suplemento para o professor**.

Existe na Arte brasileira um segmento que estuda como o fazer artístico pode transformar as cidades e torná-las mais humanas. Vamos entender como isso acontece estudando o trabalho de Mônica Nador (1955-).

Desde a década de 1990, as propostas dessa artista paulista visam formar parcerias com moradores das periferias das cidades do estado de São Paulo para transformar a visualidade do lugar em que moram. Ela faz isso por meio de oficinas formativas de **estêncil**, uma técnica de pintura em que se cria um suporte vazado sobre o qual é aplicada tinta para formar uma imagem.

Em seu trabalho, Mônica promove oficinas nas quais os participantes desenvolvem habilidades de estêncil para depois pintarem os muros e as paredes do bairro, transformando-os em grandes murais artísticos.

Uma de suas parcerias mais duradouras foi com os moradores do Jardim Miriam, na Zona Sul da cidade de São Paulo, com os quais Mônica formou o Jamac.

Por meio desse exemplo, perceba que em sua proposta de uma Arte como vivência formativa e transformadora, a figura do artista deixa de ser o centro da criação para dar espaço a uma experiência de aprendizagem coletiva.

MÔNICA NADOR

A artista plástica Mônica Nador promovendo uma oficina de estêncil, 2013. Jardim Miriam, Cidade de São Paulo.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Olhe ao redor e reflita sobre os espaços do seu cotidiano. Onde a Arte está presente? Onde ela poderia estar?
2. Existe algum espaço em que você gostaria de intervir e transformar de maneira artística? Como e com quais linguagens você faria isso?

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.

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

Grupo Contrafilé: Arte como intervenção permanente

Você sabia que enquanto o professor ensina sobre um assunto ele também aprende? Pelo menos é isso que defende o Grupo Contrafilé, coletivo de artistas do estado de São Paulo cujo trabalho envolve a mistura da atuação política e educação. O grupo faz isso repensando os espaços das cidades, propondo novos usos para eles e transformando-os.

Por exemplo, em *Parque para brincar e pensar* (2011), feito na comunidade Brás de Abreu, na Zona Sul da cidade de São Paulo, a proposta do grupo foi transformar um terreno abandonado em um ambiente de convivência entre os moradores, um espaço de encontro entre gerações. O projeto foi feito de maneira coletiva com moradores e diversos artistas parceiros, de modo que todos – jovens, crianças, adultos e idosos – pudessem compartilhar suas ideias e contribuir com a criação. Assim, além de ajudar a construir, todos deram suas opiniões e sugestões sobre como o parque deveria ser.

Para a construção do *Parque para brincar e pensar*, o Contrafilé e os moradores da comunidade Brás de Abreu também contaram com uma parceria do Jamac - Jardim Miriam Arte Clube.

REPRODUÇÃO – GRUPO CONTRAFILÉ

Parque para brincar e pensar, na véspera da sua inauguração em junho de 2011. Cidade de São Paulo.

O *Parque para brincar e pensar* nos mostra uma característica importante da capacidade formativa e transformadora da Arte: uma pessoa não artista por profissão é convidada a se tornar protagonista da criação, exercendo a Arte como forma de transformação social. O artista não está ali para ensinar Arte, mas para propor uma experiência coletiva por meio da qual todos podem aprender, debater e criar juntos.

Leia este trecho de um depoimento dado por uma integrante do Contrafilé.

[...]

A relação com o espaço urbano está presente em todos os trabalhos do grupo, mesmo quando não aparece de maneira óbvia ou direta, e é uma relação que não está presente como tema ou apenas como conteúdo. O espaço urbano é um meio através do qual trabalhamos nas *performances* e na forma de lidar com as questões. A performatização no nosso trabalho se dá sempre em relação a esse espaço, ajudando-nos a entender que a cidade não está pronta e o espaço público não está dado, mas sim em construção. Nesse sentido, brincamos com a própria construção das coisas e, em última instância, com a construção da própria vida, do modo de vida e do ambiente no qual queremos viver. [...]

D'AMBROSIO, Tiago Barbosa. A cidade como arte-fato: Contrafilé. *Itaú Cultural*, 6 nov. 2017. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/a-cidade-como-arte-fato-contrafile>. Acesso em: 27 jul. 2020. (Fragmento).

Uma das possíveis interpretações para a fala do artista é de que a cidade está em constante transformação, com o espaço urbano se reconfigurando conforme as novas relações sociais que nele se estabelecem. Nesse debate, ao abordar a fala do artista, explique como isso está presente na obra estudada, discorrendo como, ao engajar os moradores no processo de criação, o Contrafilé e o Jamac promovem a democratização da Arte e a consciência cidadã no ato de transformação social. Questione os estudantes sobre como eles enxergam as transformações do espaço urbano da cidade em que vivem e como o fazer artístico poderia dialogar com esse processo.

O que a artista do Contrafilé quer dizer quando fala que "a cidade não está pronta e o espaço público não está dado, mas sim em construção"? Como você relaciona essa fala da artista à proposta do *Parque para brincar e pensar*?

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.

No momento de seleção do espaço que receberá a intervenção, oriente os estudantes a verificarem se este se trata de um espaço público ou privado. Nesse processo, junto a eles, será necessário verificar a qual instituição ou pessoa deve ser solicitada a devida autorização para a intervenção. Além disso, dependendo da proposta pretendida pelos estudantes, oriente-os a verificar a legislação municipal de sua cidade para que o planejamento ocorra conforme a legislação vigente.

Você em ação

Pensamento computacional

Não escreva no livro.

Explique a necessidade de conhecer as leis e os debates sobre elas em sua cidade, para um exercício da democracia e da cidadania.

Vimos como o Grupo Contrafilé e o Jamac desenvolvem suas ações no espaço coletivo, promovendo uma integração participativa entre todos os envolvidos, em uma perspectiva de caráter ético-estético. Agora, que tal nós mesmos fazermos isso?

Ético-estético: união de perspectivas éticas – referentes à relação e à convivência entre as pessoas – e estéticas – relativas ao campo dos sentimentos, das sensações, das sensibilidades, muitas vezes relacionadas ao universo da Arte.

1. Pesquisem possíveis espaços que estejam em condições precárias na escola ou em seu entorno e que possam receber intervenções artísticas.
2. Debatam em grupo que intervenções podem ser feitas para transformar e revitalizar o local. Levem em consideração o tempo da ação, os recursos materiais e as autorizações necessárias.
3. Coloquem todas essas ideias e demandas em um projeto de ação: façam um esboço da área em que atuarão, os materiais que utilizarão e um cronograma pontuando as etapas do trabalho.
4. Divulguem o projeto na comunidade escolar, conversando com os colegas e, se possível, utilizando também as redes sociais do colégio. Com base nisso, criem um *eventwork* para colocar em prática aquilo que planejaram.
5. Para desenvolver a ação, convidem a comunidade escolar para contribuir com a intervenção. Estabeleçam dias e horários específicos e tenham o projeto sempre em mãos para acompanhar o andamento das etapas de trabalho.
6. Distribuam as funções para que o trabalho seja realizado.
7. Fotografem e documentem as etapas de criação para registrar o processo de transformação do espaço.
8. Finalizado o trabalho, reúnam-se na sala de aula e debatam sobre a experiência.

Eventwork é uma proposta de ação artística em que o público é convidado a participar da criação. Nesse processo, mesmo que haja um grupo guiando e coordenando a ação, todos podem contribuir e dar suas sugestões para a concretização do trabalho. Ele deve conter quatro princípios:

1º) Desenvolvimento de uma investigação crítica.
2º) Uma Arte que leve à participação do público.
3º) Criação de uma comunicação em rede.
4º) Estratégias para penetrar nos meios de comunicação em massa.

Consulte o **Suplemento para o professor** para mais informações e referências sobre o *eventwork*.

Lembrem-se de que estamos realizando um projeto colaborativo. Mesmo com o projeto em mãos, é importante escutar as propostas que surgirem ao longo do trabalho, avaliando sua pertinência e aplicabilidade. Ao final, debatam coletivamente sobre todo o processo.

REPRODUÇÃO – GRUPO CONTRAFILÉ

Parque para brincar e pensar, do Grupo Contrafilé, 2011. Cidade de São Paulo.

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

Intervenções artísticas urbanas

Observe a imagem ao lado. Como o texto da faixa se relaciona com o ambiente em que ela foi exposta? *

A faixa da imagem ao lado foi produzida pelo Poro, um coletivo de artistas de Minas Gerais que realiza intervenções artísticas nas ruas das cidades para despertar novas formas de percepção nas pessoas.

Em suas obras, esse coletivo chama a atenção para o efêmero, ou seja, aquilo que é passageiro. O Poro também propõe reflexões políticas em torno da vivência no espaço urbano e do cotidiano nas cidades, tema muito presente na Arte contemporânea brasileira.

Com base em trabalhos como os do Poro, do Jamac e do Contrafilé, percebemos um aspecto importante da Arte: ao trabalhar com a sensibilidade e ao provocar novas formas de percepção, ela permite refletir sobre a vida social, coletiva e cidadã. Desse modo, a Arte pode ser um agente de transformação política e social, mesmo quando seu tema não é necessariamente a política.

REPRODUÇÃO – GRUPO PORO

Faixa: "Atravesse as aparências", da série *Faixas de anti-sinalização*, do Poro, 2009. Belo Horizonte (MG).

Outro ponto importante presente nesses exemplos é a coletividade na realização dos trabalhos. Uma característica da Arte contemporânea é a criação colaborativa entre pessoas diversas, não necessariamente artistas profissionais. Dessa forma, o fazer artístico é democratizado.

*Uma possibilidade de interpretação dos estudantes é referente à palavra **aparências**. Ao incentivar o transeunte a "atravessar as aparências" dos lugares em que transita, convida-o a perceber esses espaços com uma nova sensibilidade, buscando novos sentidos, e a captar detalhes que passam despercebidos cotidianamente. Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

As intervenções artísticas

Na Arte contemporânea, chamamos de intervenções artísticas as ações realizadas fora dos espaços convencionais de Arte, como museus, galerias, teatros etc. Muitas vezes, os artistas que realizam intervenções desejam democratizar o acesso à Arte e propor mudanças na percepção das pessoas em seu cotidiano.

Diversas linguagens podem ser consideradas intervenções artísticas: as faixas e os cartazes que o Poro espalha pelo espaço urbano, os murais coletivos propostos por Mônica Nador e o Jamac, a realização de *happenings* em lugares públicos, entre outras. O que une essas propostas tão diferentes é a intenção de intervir no cotidiano das pessoas.

***Happenings*:** ações artísticas que levam em conta o acaso e a interação com os espectadores.

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

Arte para questionar

Além de repensar o espaço urbano, muitos coletivos criam intervenções artísticas como forma de denunciar problemas sociais, como a desigualdade social, a violência doméstica, a homofobia, o machismo, a necropolítica e o racismo estrutural.

Um coletivo que aborda especificamente esses dois últimos temas é a Frente 3 de Fevereiro. Observe a imagem a seguir.

FRENTE 3 DE FEVEREIRO

Onde Estão os Negros?, intervenção da Frente 3 de Fevereiro, 2005. Campinas (SP).

A imagem retrata que tipo de evento? O que podemos perceber na cena retratada?

Consulte as respostas e orientações no **Suplemento para o professor**.

Em algumas de suas intervenções, a Frente 3 de Fevereiro usa bandeiras enormes para expressar palavras de ordem que estimulam as pessoas a refletirem sobre formas de opressão e violência de nossa sociedade, como o preconceito racial.

Além das bandeiras, a Frente de 3 de Fevereiro se apropria de diversas linguagens das Artes visuais, do Teatro, da poesia e do vídeo para fazer suas intervenções no espaço urbano, além de também promover aulas e debates para conscientizar as pessoas sobre diversos temas sociais.

As violências do racismo

O nome do grupo Frente 3 de Fevereiro faz referência à data do assassinato do dentista Flávio Ferreira Sant'Ana, ocorrido em 2004, na cidade de São Paulo.

Os policiais militares que o assassinaram forjaram a cena do crime para alegar que Flávio havia assaltado um comerciante e resistido à prisão, o que posteriormente foi desmentido pelo próprio comerciante.

O caso indignou a população paulistana, resultando em diversos protestos contra o racismo e a violência policial.

Necropolítica: formas de organização política que causam direta e intencionalmente a morte e o sofrimento de parcela da população. São formas de dominação e segregação social que acabam determinando quais parcelas da população têm menos direito à vida do que outras.

Racismo estrutural: conjunto de práticas e situações de discriminação racial que estão incutidas historicamente na sociedade. Em sociedades com racismo estrutural, as desigualdades étnicas são reforçadas e vários privilégios são mantidos por meio de práticas institucionais e tradições culturais.

Palavras de ordem: nesse caso, frases curtas e sintéticas que marcam um posicionamento diante de algum assunto de cunho político e social.

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

Assim como muitos movimentos artísticos, a Frente 3 de Fevereiro organizou as pautas que defende na forma de um manifesto. Leia-o a seguir.

MANIFESTO FRENTE TRÊS DE FEVEREIRO

FRENTE 3 DE FEVEREIRO

Nós da Frente Três de Fevereiro queremos, por meio deste manifesto, denunciar o profundo risco que toda a sociedade está correndo.No dia três de fevereiro, Flávio Ferreira Sant´Ana foi brutalmente assassinado pela polícia do Estado de São Paulo. Este crime horrendo não só demonstra a violência policial, como explicita a perigosa relação que existe entre a abordagem policial e o viés racista incutido na definição de quem é ou não suspeito. Tal prática evidencia também a falta de controle que a sociedade civil tem sobre aqueles que deveriam ser os agentes da sua segurança. A chamada "abordagem com motivação racial" não passa de eufemismo para o racismo policial (91% dos jovens negros do Estado de São Paulo já foram abordados pela polícia - Datafolha 2004), pois sua verdadeira e cotidiana ação é o enquadramento do cidadão negro como o suspeito preferencial de qualquer atividade criminosa. Essa ação decorre de um pensamento anterior disseminado na formação sociocultural do povo brasileiro que abrange desde a raiz etimológica da palavra negro e suas significações negativas(indivíduo de raça negra, preto, sujo, encardido, muito triste, lúgubre, perverso, escravo - do Dicionário Aurélio) até os efeitos discriminatórios que este pensamento tem sobre o cotidiano da nossa sociedade. A morte de Flávio demonstra a profunda cisão que existe entre os direitos individuais (garantidos na constituição de 1988) e a realidade do dia a dia. Este caso mostra de maneira clara a real condição que vivemos, de fato não existe a chamada "democracia racial", apenas se camuflam as formas de discriminação racial.

A sociedade, por sua vez, "terceiriza" a função discriminatória, criando a ilusão de que a população brasileira está isenta da prática do racismo. Essa terceirização está incrustada no seio da corporação policial, que ironicamente tem uma grande parcela de policiais negros em seu efetivo, o que evidencia a urgência da necessidade de mudança nos parâmetros sociais vigentes, onde o jovem negro é "confinado" (na sua grande maioria) ao papel de algoz (policial) ou réu (bandido), daí a não aceitação de qualquer outro papel social que não esteja contido nestes dois parâmetros. Desta forma, o Brasil cria um dos mais cruéis e eficientes mecanismos de discriminação racial, posto que tal sistema exclui qualquer possibilidade de questionamento da existência do racismo na sociedade brasileira. Por tudo isto, nós da Frente Três de Fevereiro, queremos romper com este silêncio velado, convocando a sociedade a se posicionar diante da urgência latente desta realidade denunciando o esquecimento que a justiça, o poder público e a grande mídia tentam imprimir à questão do racismo frente à cidadania.

Dos princípios fundamentais:

Art. 3º - IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º - XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível sujeito à pena de reclusão nos termos da lei.

De 03 à 07 de Abril
Ocupação da Cadopô
Rua Afonso Pena, 272
Bom Retiro - São Paulo
(Próximo à estação Tiradentes de Metrô)
03defevereiro@yahoogrupos.com.br

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

Manifesto Frente Três de Fevereiro. Disponível em:<https://www.frente3defevereiro.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2020.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Como o racismo estrutural é abordado no Manifesto *Frente três de Fevereiro*?
2. De que modo o grupo expõe o fundamento legal da sua luta?

Consulte as respostas e orientações no **Suplemento para o professor**.

De olho no filme

Combatendo o preconceito

A Frente 3 de Fevereiro denuncia o racismo estrutural presente em nossa sociedade. A violência policial praticada contra a população negra é apenas uma das manifestações mais visíveis desse problema, pois infelizmente o racismo estrutural está presente em muitas outras instituições que formam a nossa vida social, inclusive nas escolas. No documentário *Você faz a diferença* (direção de Miriam Chnaiderman, Brasil, 2005, 25 min), depoimentos de professores e estudantes nos sensibilizam e ajudam a entender melhor a gravidade desse problema.

KARIME XAVIER/FOLHAPRESS

Miriam Chnaiderman é psicóloga, doutora em Artes, roteirista e já dirigiu vários documentários. Nessa fotografia, a diretora de *Você faz a diferença* concede uma entrevista, 2020. Cidade de São Paulo.

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.

Os manifestos e a tradição artística

Manifestos são documentos nos quais um indivíduo ou um grupo de indivíduos declaram publicamente seus ideais políticos, sociais e artísticos, por exemplo.

Historicamente, eles marcaram principalmente os movimentos artísticos dos séculos XIX e XX. Nesse período, profundas transformações científicas, sociais e tecnológicas provocaram o surgimento de tendências artísticas renovadoras, e os manifestos se tornaram os principais veículos para divulgá-las. Redigir um manifesto era um modo de declarar para o mundo que um novo movimento nascia e esclarecer as ideias que o embasavam.

A seguir, conheça três exemplos de manifestos do início do século XX.

Manifesto futurista

Publicado pelo poeta Filippo Tomaso Marinetti (1876-1944) em 1909, na França.

O que questionava

A adesão a tradições e a tudo o que se relacionasse com a ideia de passado.

O que propunha

A criação de uma Arte de caráter agressivo, que rompesse com o passado e que exaltasse o avanço tecnológico, a ciência e a velocidade da vida moderna.

Manifesto surrealista

Publicado pelo poeta André Breton (1896-1966) em 1924, na França.

O que questionava

A necessidade artística de representar fielmente a realidade e os valores da elite de sua época.

O que propunha

Uma valorização da imaginação na criação artística. Inspirado pelo surgimento da psicanálise, defendia um processo de criação em que a razão fosse substituída pela criação espontânea do inconsciente.

Manifesto antropofágico

Publicado pelo poeta Oswald de Andrade (1890-1954) em 1928, na cidade de São Paulo.

O que questionava

A submissão cultural do Brasil à Europa.

O que propunha

Uma Arte nacional que assimilasse as inovações das vanguardas estrangeiras, mas as transformasse por meio do encontro com as tradições brasileiras.

Para compreender os manifestos, é preciso lembrar que os artistas são influenciados por seu contexto histórico. Por exemplo, o encanto dos futuristas pela velocidade e pelas máquinas está relacionado às revoluções tecnológicas de seu tempo, como a invenção do cinema, do avião e dos automóveis. Esse entusiasmo com a velocidade e o desejo pela destruição do passado fez com que muitos futuristas acabassem exaltando também a guerra; posteriormente, muitos deles acabariam apoiando ideologias autoritárias que deram origem ao fascismo na Itália e ao nazismo na Alemanha, regimes totalitários que assolaram a Europa nos anos 1930 e 1940 e foram a base ideológica da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Quando o *Manifesto futurista* foi publicado, a Primeira Guerra Mundial ainda não havia acontecido. Já quando o *Manifesto surrealista* foi escrito, na década seguinte – período em que o mundo já havia passado pelo trauma do conflito –, os surrealistas não se mostraram tão afeiçoados à exaltação da tecnologia e da guerra e passaram a defender uma Arte mais voltada para o inconsciente e o interior da mente humana.

Já o *Manifesto antropofágico* ocorreu em um contexto brasileiro de busca por uma modernização da Arte nacional sem deixar de valorizar a cultura do país. Ele sintetizou algumas das preocupações dos artistas da época, por exemplo: como conciliar as tradições culturais nacionais com as novas formas de criação de vanguarda.

Antropofágico: que pratica a antropofagia, ritual em que se come carne humana. Em alguns povos indígenas brasileiros, que inspiraram Oswald de Andrade em seu manifesto, esse ritual tinha como objetivo assimilar as qualidades do inimigo.

Se possível, em uma abordagem entre os professores de Arte e Língua Portuguesa, providenciem trechos dos manifestos abordados para serem lidos, analisados e debatidos com os estudantes. Contextualizem o período histórico em que eles surgiram e discorram sobre a importância desses manifestos para a consolidação de diferentes movimentos artísticos. 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

JULIA VALIENGO

Zumbi Somos Nós, intervenção da Frente 3 de Fevereiro na ocupação Prestes Maia, 2006. Cidade de São Paulo.

*Espera-se que os estudantes percebam que essa intervenção urbana faz referência à personagem histórica conhecida como Zumbi dos Palmares (1655-1695). Zumbi foi o líder do Quilombo dos Palmares no período em que este foi atacado e destruído pelas tropas coloniais. Por conta de sua luta, tornou-se símbolo da resistência contra a escravidão, e sua memória é constantemente retomada no Brasil, para abordar a resistência de processos de luta contra o racismo. Ao dizer "Zumbi somos nós", a Frente 3 de Fevereiro atesta o seu papel na luta contra as opressões realizadas por conta desse passado escravagista em nosso país.

Artivismo

Temas contemporâneos transversais: Cidadania e Civismo

A defesa dos Direitos Humanos é uma preocupação constante em muitos setores da sociedade contemporânea. Um resultado disso é o surgimento de um grande debate sobre temas relativos a problemas sociais, como o machismo, a violência, o racismo estrutural, as desigualdades econômicas, entre outros. Nesse contexto, surgem diversos movimentos sociais que denunciam esses problemas e pressionam o poder público para solucioná-los.

Em alguns casos, a luta desses movimentos se dá também por meio da Arte, configurando aquilo que podemos chamar de **artivismo** – neologismo criado pela união das palavras **Arte** e **ativismo**, para nomear manifestações que unem essas duas atividades.

Alguns dos artistas estudados neste capítulo podem ser considerados exemplos de artivismo, como é o caso dos trabalhos da Frente 3 de Fevereiro, que usam a Arte para promover a conscientização sobre o racismo estrutural.

Observe a imagem ao lado, também de uma intervenção da Frente 3 de Fevereiro.

Essa mensagem faz referência a quê? Como ela se relaciona ao manifesto da Frente 3 de Fevereiro?*

Nessa imagem, além da temática levantada pelo coletivo, também vemos outra característica frequente no artivismo: sua relação com a cidade. Perceba que o coletivo fez uma intervenção artística em meio ao espaço urbano.

Ao levar seu trabalho para fora das galerias ou museus, o coletivo permite que mais pessoas tenham acesso ao tema em discussão. Desse modo, a Arte irrompe no cotidiano dos transeuntes, incentivando-os a refletir.

Movimentos sociais: ações voltadas para causas sociais que podem ser encaminhadas por diferentes organizações.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. Quais temáticas sociais relativas ao seu cotidiano você gostaria de abordar por meio da Arte?
2. Vimos que uma das práticas da Frente 3 de Fevereiro é expor textos sintéticos em grandes bandeiras. Quais palavras e expressões você usaria para abordar o tema escolhido? Justifique.

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.

Não escreva no livro.

Vimos que o artivismo não diz respeito somente a questões estéticas, mas também está eminentemente relacionado a lutas sociais. Mas será que essa proposta de ação é recorrente no cenário artístico? Para descobrirmos isso, empregaremos uma técnica de pesquisa chamada **Estado da Arte**.

O **Estado da Arte** (também conhecido como "Estado do Conhecimento") é uma forma de pesquisa que tem o objetivo de verificar os estudos que estão sendo ou já foram realizados sobre determinada temática. Os assuntos que ele aborda podem ser variados, como Ciências da Natureza, História, Computação, Arte etc.

Ou seja, trata-se de uma pesquisa que procura levantar as diferentes abordagens de determinado tema dentro de um mesmo universo de estudo.

Iniciando a pesquisa

Em grupos, pesquisem ao menos cinco estudos sobre o tema artivismo. Essa consulta poderá ser feita em artigos, monografias, dissertações e teses. Para isso, sigam as instruções abaixo.

1. Estabeleçam as palavras-chave que lhes auxiliarão na pesquisa. Para isso, voltem ao texto da página anterior e vejam quais palavras estão relacionadas ao conceito de artivismo.
2. Vocês também podem criar perguntas que lhes ajudem a delimitar mais especificamente o que desejam descobrir com a pesquisa, como: "A Arte é agente de transformação social?"; "Qual é o papel do artista na sociedade contemporânea?".
3. Indiquem as fontes pesquisadas. Para isso, extraiam dados (autores, ano de publicação, título do trabalho, área, gênero discursivo – artigo acadêmico, monografia, teses, dissertações etc. –, resumo e *links* de acesso) e façam fichamentos, ou seja, organizem esses dados por tópicos ou temas de interesse ou por ordem alfabética dos autores, para que, ao finalizar o levantamento de dados, vocês tenham essas informações de fácil acesso e organizadas.
4. Criem um texto dissertativo explicando os diferentes posicionamentos e informações que vocês encontraram e explanando o ponto de vista de vocês sobre o assunto.

Promovam um debate sobre o tema com a turma para compartilharem os resultados das pesquisas.

RIVALDO BARBOZA

Ilustração que representa estudantes organizando fontes de referência para uma pesquisa de Estado da Arte.

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.

Vozes da diversidade: Guerrilla Girls

Os artistas exprimem o pensamento e as práticas de seu tempo e, por isso, devem ser considerados em seus contextos históricos e sociais. Isso significa que a Arte não está alheia a processos de opressão e, em determinados contextos, ela mesma acaba contribuindo para a consolidação de injustiças.

Muitos artistas e grupos que praticam artivismo levantam pautas que buscam desconstruir paradigmas consolidados pela própria História da Arte.

Observe a obra a seguir.

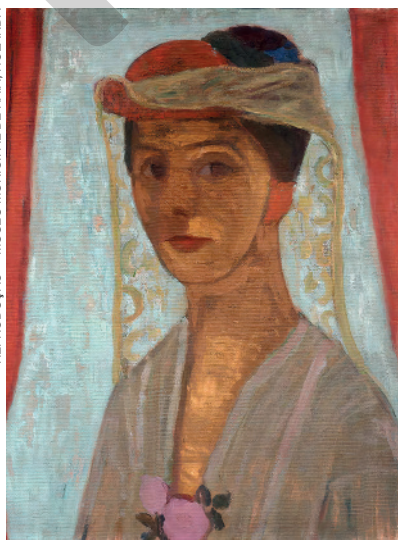
© GUERRILLA GIRLS, COURTESY

As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?, do coletivo Guerrilla Girls, 2017. Impressão digital sobre papel, 32 × 73 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, cidade de São Paulo.

Enquanto o texto denuncia o pouco espaço dado para o trabalho de mulheres nos museus de Arte, contrapondo esse dado ao levantamento de nus femininos presentes no Museu de Arte de São Paulo, a imagem satiriza essa realidade com a apresentação de uma mulher nua vestindo apenas uma das máscaras de gorila características do coletivo Guerrilla Girls. Explique também que a imagem é uma releitura de um famoso quadro de Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867) conhecido como *A grande Odalisca* (1814). Se possível, apresente aos estudantes o quadro original de Ingres, para que possam perceber melhor a sátira realizada pelo Guerrilla Girls.

Como a imagem do cartaz se relaciona com o texto? Qual é a contestação levantada por essa obra?

Esse é um dos trabalhos do Guerrilla Girls, coletivo de artistas mulheres que denunciam a dominação patriarcal na Arte e na política. Elas atuam por uma maior igualdade entre os gêneros no campo da Arte e pela desconstrução de estereótipos machistas em nossa sociedade. Também defendem a diversidade cultural, demandando que as galerias exibam mais trabalhos de artistas contemporâneos de diferentes culturas e etnias. Lutam, assim, por uma Arte mais democrática e representativa da diversidade da sociedade.



REPRODUÇÃO – MUSEU MUNICIPAL DE HAIA, HOLANDA

Autorretrato com chapéu e véu, de Paula Modersohn-Becker, 1907. Óleo sobre tela, 89,6 × 79,8 cm. Museu Municipal de Haia, Haia, Holanda. A artista é uma das homenageadas pelas Guerrilla Girls.

O nome do grupo é uma brincadeira com a sonoridade da palavra ***guerrilla*** (que significa guerrilha, uma prática de combate) e a palavra ***gorilla*** (gorila), em referência às máscaras que caracterizaram o movimento.

Além das máscaras de gorila, as integrantes do Guerrilla Girls usam pseudônimos que homenageiam importantes artistas mulheres, como a pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), a escultora francesa Camille Claudel (1864-1943), a escritora francesa Anaïs Nin (1903-1977) e a pintora alemã Paula Modersohn-Becker (1876-1907).

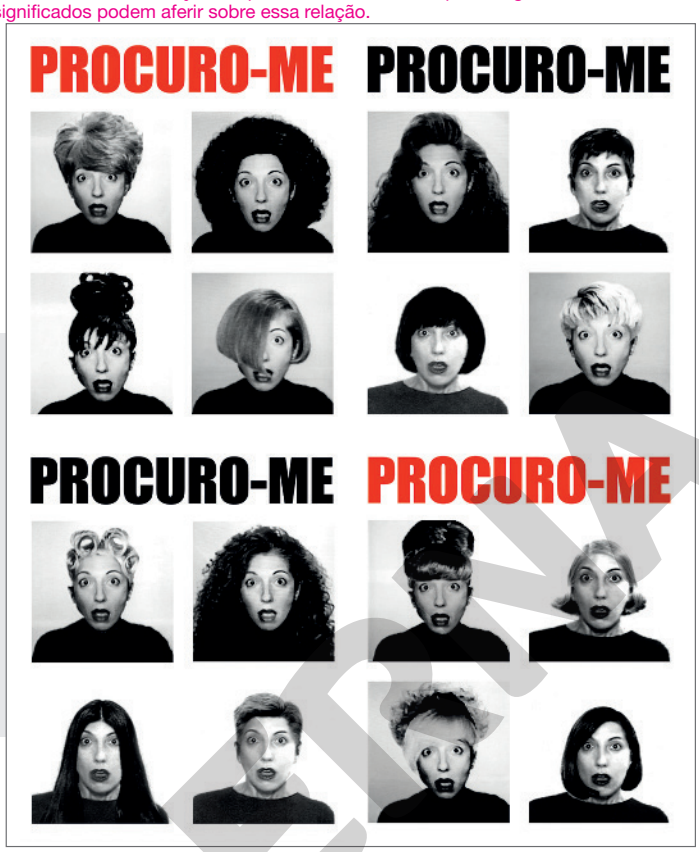
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Promova uma leitura da obra *Procuro-me*, de Lenora de Barros, com os estudantes, abordando a relação entre textos (a expressão "procuro-me", que aparece quatro vezes) e imagens – os autorretratos da artista em preto e branco, em diferentes caracterizações, representando diferentes personagens. Questione-os sobre quais possíveis significados podem aferir sobre essa relação.

Senhoras de seu tempo

Um dos problemas denunciados pelo Guerrilla Girls é a invisibilidade sofrida por mulheres artistas no decorrer da História da Arte.

Uma das melhores maneiras de enfrentar esse problema é reconhecer e valorizar essas artistas. Vamos fazer isso agora conhecendo algumas delas.



LENORA DE BARROS

Procuro-me, de Lenora de Barros, 2001. Quatro pôsteres de papel, 28,5 × 24 cm cada. Galeria Millan, cidade de São Paulo.

Lenora de Barros (1953-) é artista plástica e poeta. As letras são muito presentes no trabalho dessa criadora paulistana, que mesclou fotografia e poesia concreta. Ela cria e capta *performances* em suas fotografias que, ao se misturarem a textos poéticos, frases curtas ou apenas palavras, criam novos significados. Em seu trabalho, a palavra não apenas ilustra o que está expresso na imagem, mas também lhe dá um novo significado e visualidade.

Assim como Lenora de Barros, existem muitas outras importantes artistas contemporâneas com trabalhos admiráveis. Conheça algumas.

Louise Bourgeois (1911-2010) foi uma artista plástica francesa que retratou temas ligados ao inconsciente. Ficaram famosas suas esculturas representando aranhas enormes, que, para ela, relacionam-se à ideia de cuidado e maternidade.

Barbara Kruger (1945-) é uma artista estadunidense que mistura a linguagem da fotografia com textos curtos e palavras, de modo a gerar novos significados. Aborda temáticas como o apelo ao consumo e a violência contra a mulher.

Adrian Piper (1948-) é uma artista estadunidense que aborda a desconstrução de preconceitos de gênero, etnia, cultura e classe. Para isso, utiliza linguagens variadas, como a instalação, a fotografia e a *performance*.

Shirin Neshat (1957-) é uma artista iraniana multimídia, que explora linguagens diversas, como a fotografia e o vídeo. Suas obras propõem uma reflexão sobre a religiosidade e a vivência das mulheres no islã.

Você em ação

Não escreva no livro.

Você conheceu exemplos de artistas que misturam textos e imagens para transmitir suas mensagens. Vamos fazer isso também para conhecer e valorizar mais o trabalho das artistas que fazem parte de nossa história.

1. Pesquise o trabalho de uma artista visual que você admira muito. Descubra mais sobre suas obras, suas temáticas e suas características.
2. Faça a releitura de pelo menos uma obra dessa artista. Escolha a linguagem – desenho, colagem, pintura, bordado etc. e redija textos poéticos, palavras de ordem etc. que possam dialogar com a imagem, expressando as características da obra dessa artista e os seus sentimentos em relação a ela.
3. Com os colegas e a orientação do professor, decidam como expor seus trabalhos para a escola e, assim, compartilhar seus estudos sobre a Arte dessas mulheres.

Poesia concreta: tendência da poesia contemporânea brasileira que trabalha com imagens e significados que surgem com a posição das palavras no espaço do papel.

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.

MANUAL DO PROFESSOR

Temas contemporâneos transversais: Meio Ambiente

*Resposta pessoal. O objetivo é incentivar os estudantes a refletirem sobre os problemas ambientais presentes atualmente, os quais já estudaram em sua trajetória escolar. Nesse sentido, é possível incentivá-los a elencar formas de abordar artisticamente esses temas, utilizando esse debate como forma de preparar a turma para a atividade proposta na seção "Você em ação" da página 143.
Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

Arte e consciência ambiental: o grito de Frans Krajcberg

Muitos artistas utilizam suas produções para questionar a forma como a sociedade contemporânea se relaciona com a natureza. Essa forma de artivismo busca conscientizar usando recursos que sensibilizam e despertam o pensamento crítico.

Um importante artista e artivista é o polonês naturalizado brasileiro Frans Krajcberg (1921-2017), que materializou na Arte seu grito em defesa do meio ambiente. Por mais de 40 anos, sua intensa produção artística foi uma denúncia da destruição das florestas e da ameaça aos territórios indígenas. Sua contestação continua extremamente atual, sobretudo na Amazônia.

O escultor Frans Krajcberg, ao lado de uma de suas obras em madeira, 2002. Paris, França.

RAPHAEL GAILLARDE/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES

Antes de vir ao Brasil, Krajcberg viu os horrores da Segunda Guerra Mundial. Parte de sua luta também está relacionada a essa experiência e à busca pela paz. Leia o trecho de um de seus depoimentos.

> Como eu posso ficar tranquilo se passei quatro anos e meio na guerra e vi esse barbarismo que o homem praticou? Na minha obra, se olhar bem, a gente vê o grito da revolta, o grito da violência. A minha vida é essa: gritar cada vez mais alto contra esse barbarismo que o homem pratica. [...]
>
> Um material quando eu vejo, eu vejo que ele vai gritar comigo, isso é o meu trabalho. [...] Procuro me exprimir com esse material quebrado, assassinado, tudo isto para mostrar: veja, ontem foi uma bela árvore, hoje um pau queimado, tristeza [...]

Transcrição de trechos da entrevista de Frans Krajcberg concedida ao programa Expedições da TV Brasil. Episódio Krajcberg - *O Grito da Natureza*. Direção de Paula Saldanha e Roberto Werneck. Brasil, 2013, 26 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yXvaM_H1_As&t=216>. Acesso em: 7 ago. 2020. (5min22s a 6min28s; 9min30s a 9min42s; 17min35s; 17min55s)

Quais problemáticas relacionadas ao meio ambiente poderiam ser abordadas de maneira artística? Como você faria isso? *

MODERNA

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

Sobre o autor

Frans Krajcberg foi escultor, pintor, gravador e fotógrafo, mas foi principalmente ativista do meio ambiente. Ele foi sobrevivente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conflito em que perdeu toda a sua família no Holocausto, e ainda lutou contra os nazistas como oficial do exército polonês. Esses fatos fizeram com que Krajcberg trouxesse para suas obras toda a sua revolta contra o que ele chamou de "barbarismo praticado contra a vida" e também sua reverência à natureza, que, segundo ele, trouxe sentido à sua existência.

O artista veio para o Brasil em 1948, incentivado pelo pintor e amigo Marc Chagall (1887-1985). Iniciou sua vida em terras brasileiras do zero, sem dinheiro e sem conhecimento da língua local.

Em 1978, Krajcberg, o crítico de Arte francês Pierre Restany (1930-2003) e o pintor iugoslavo naturalizado brasileiro Sepp Baendereck (1920-1988) fizeram uma viagem à Amazônia. Fascinados pela exuberância da floresta, escreveram o *Manifesto do naturalismo integral*, que valoriza a percepção da natureza. A partir de então, Krajcberg viajou com mais frequência à Amazônia e registrou milhares de imagens de desmatamentos e queimadas, as quais revelaram ao mundo os crimes ambientais e sua revolta contra a destruição.

Desde essa época, o material com o qual Krajcberg passou a trabalhar era constituído de galhos, troncos, raízes e elementos da natureza queimados ou ressecados pelo fogo, recolhidos na Floresta Amazônica e em outras regiões. Esses materiais contêm potencialidades expressivas que não se restringem a aspectos estéticos; provocam reflexões a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente.

PIERRE BOULAT/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

O escultor Frans Krajcberg em meio às suas esculturas de madeira, 1967. Paris, França.

Holocausto: também conhecido como *Shoá*, refere-se ao genocídio perpetuado pelos nazistas na época da Segunda Guerra Mundial, resultando no massacre de muitas minorias, principalmente de ascendência judaica. Calcula-se que cerca de seis milhões de judeus foram mortos no Holocausto.

Você em ação

Não escreva no livro.

A Arte como campo de atuação social e forma de discurso crítico tem muito a contribuir com abordagens de conscientização ambiental. Veja as orientações a seguir para desenvolver um trabalho sobre o tema.

1. Em grupos, pesquisem textos com temáticas ambientais. Podem ser entrevistas, manifestos, notícias, poemas etc. Escolham alguns e façam uma análise deles: tema abordado, o posicionamento do autor, a crítica levantada e como ele expressa esses apontamentos (se for um texto argumentativo, quais os argumentos utilizados; se for literário, quais figuras de linguagem são empregadas; se for jornalístico, como os fatos são apurados).
2. Escolham uma das pautas levantadas e proponham ideias de produções artísticas que remetam ao tema.
3. Planejem como vocês farão essa produção e decidam que tipo de linguagem artística vão explorar (fotografia, pintura, escultura, grafite etc.).
4. Organizem uma exposição das produções de vocês. Se julgarem interessante, insiram ao lado da obra o texto que embasou a criação da obra de arte.

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

As aulas referentes a este capítulo podem ser ministradas por professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, preferencialmente do componente curricular de Educação Física.

12 Práticas corporais de aventura

Objetivos

1. Conhecer o conceito de práticas corporais de aventura analisando alguns exemplos e identificando suas características.
2. Reconhecer a produção discursiva sobre as práticas corporais de aventura e o seu papel na produção dos sujeitos que as praticam.
3. Associar práticas corporais aos discursos nelas produzidos.
4. Relacionar os aspectos existentes entre os esportes de aventura na natureza e a consciência ambiental.

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.

Explique aos estudantes que a nomenclatura dessa prática pode ser tanto ***parkour*** como ***le parkour***.

Observe as imagens.

WAVEBREAKMEDIA/SHUTTERSTOCK

WAVEBREAKMEDIA/SHUTTERSTOCK

STANDRET NATALIA/SHUTTERSTOCK

PIO3/SHUTTERSTOCK

Jovens realizando movimentos do *parkour*.

Você já viu pessoas fazendo movimentos corporais parecidos com os das imagens apresentadas acima? Sabe de que prática corporal esses movimentos fazem parte?

As imagens mostram praticantes do *parkour*, prática que tem como objetivo realizar um percurso de obstáculos.

Os praticantes do *parkour* exploram os limites do corpo fazendo movimentos desafiadores e com grande habilidade técnica, força e agilidade. Essa é uma prática corporal de aventura na qual são valorizadas principalmente a precisão dos movimentos corporais e sua não interrupção durante o percurso. Por isso, a gestualidade do *parkour* lhe é peculiar.

A história do *parkour* é recente: ele surgiu na França, no final do século XX, e chegou ao Brasil no início dos anos 2000.

O nome vem da expressão francesa *parcours*, que em português significa percurso. No *parkour*, a nomenclatura da maioria dos movimentos corporais manteve a denominação na língua francesa. No entanto, por causa da popularização da prática, alguns termos já foram adaptados para a língua inglesa.

O *parkour* geralmente é praticado no ambiente urbano, mas também pode ser praticado no meio rural, em contato direto com a natureza.

Observe novamente as imagens desta página. Quais recursos os jovens utilizam para saltar e escalar grades, paredes e os demais obstáculos apresentados nas imagens? Com base nesses recursos, que habilidades você considera necessárias para a prática do *parkour*?

Oriente os estudantes a responderem com base na análise das imagens, incentive-os a perceber que são ações em que o corpo do praticante, juntamente com o obstáculo, funciona como recurso de apoio, resistência e suporte. Explore com eles as habilidades corporais que envolvem flexibilidade articular, velocidade de movimentos, precisão, equilíbrio corporal e força muscular, por exemplo.

Aproveite o momento para explicar que o *parkour*, por ser uma prática corporal de aventura, coloca o corpo em risco controlado, e que é importante que os iniciantes procurem realizar manobras menos complexas e arriscadas, e que as aprimorem gradualmente com o tempo. Isso possibilita que se desenvolva ao longo da prática a consciência de movimentos necessários para tornar mais complexas as ações.

Consulte mais orientações no **Suplemento para o professor**.

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

As práticas corporais de aventura podem ser pensadas como formas de lazer e esporte. O que difere uma da outra é o objetivo da prática. Enquanto a primeira se volta para uma cultura corporal não competitiva, a segunda tem na competição o objetivo da ação. Como esporte, essa área é nova – sua definição está em construção e ainda não há consenso entre os pesquisadores da área sobre suas características. Em comparação com as outras práticas, seu diferencial está em ser muito desafiadora para o praticante, envolvendo certos riscos.

As práticas corporais de aventura estão diretamente relacionadas ao ambiente em que são realizadas, por isso elas são classificadas de acordo com o espaço em que acontecem: práticas de aventura urbanas ou práticas de aventura na natureza.

Conheça alguns exemplos a seguir.

Explique aos estudantes que essas definições são, de certa forma, flexíveis. Ou seja, por mais que uma modalidade seja considerada urbana, por exemplo, com as devidas adaptações, ela também pode ser praticada no ambiente natural e vice-versa.

Práticas urbanas de aventura

Acontecem na cidade, cujos espaços são explorados de diferentes maneiras. Exemplos: *skate*, como pode ser visto na imagem, patins, escalada *indoor*, *parkour*, *BASE jumping*, *buildering*.

ROGÉRIO REIS/PULSAR IMAGENS

Jovens praticando manobras de *skate*, 2014. A Praça do Skate, em Nova Iguaçu (RJ), foi inaugurada em 1976 e é considerada a primeira pista de *skate* do Brasil.

Práticas de aventura na natureza

Estabelecem uma relação direta com a natureza. Exemplos: arvorismo, *trekking*, canoagem, escalada em rocha, corrida de orientação, caminhada ecológica e *mountain bike*.

ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Praticantes de *mountain bike* em uma trilha rural, 2010. Cânion do Peixe Tolo, Conceição do Mato Dentro (MG).

Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos conhecer um pouco mais sobre as práticas corporais de aventura e experimentá-las?

1. Das práticas de aventura citadas acima, quais você pratica ou conhece? Descreva suas principais características.
2. Pensando a prática corporal de aventura como um elemento cultural, perceba que muitas dessas práticas têm expressões próprias utilizadas em técnicas e manobras. Em grupos, escolham uma dessas práticas e pesquisem as formas de expressão utilizadas para definir os movimentos ou manobras. Indiquem a origem das expressões e seus significados.
3. Escolham algumas dessas manobras ou movimentos corporais e gravem um vídeo demonstrando a ação. Expliquem o movimento corporal ou a manobra e a origem de seu nome. Se houver tradução para o nosso idioma, explique como ela se relaciona com o termo original.
4. Façam a edição do vídeo e, no dia combinado com o professor, apresentem-no aos colegas.
5. Ao final de todas as apresentações, promovam um debate sobre os conteúdos dos vídeos e sobre a relação entre as práticas corporais e o idioma (seja o original, sejam os termos que possuem tradução).

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.

MODELO

Na língua do *skate*

As práticas corporais de aventura estão inseridas em um contexto cultural que envolve muito mais do que apenas sua gestualidade. Muitas vezes, elas estão ligadas à cultura envolvendo vestuário, comportamento e linguagem. O universo cultural que envolve as modalidades pode ser facilmente percebido no contexto urbano. Observe a imagem.

SERGIO RANALLI/PULSAR IMAGENS

***Tags*:** inscrições de pichadores e grafiteiros feitas com caracteres estilizados, valorizando a visualidade das palavras.

Adolescentes praticando manobras de *skate*, 2017. Cornélio Procópio (PR).

Ao observar a imagem, podemos perceber que essa pista de *skate* está marcada por várias formas de escrita urbana, como grafites, *tags* e pichações. Como esses elementos dialogam com a prática corporal do *skate*?

Espera-se que, nas respostas, os estudantes percebam que esses elementos – os grafites, pichações e *tags* – marcam esse espaço e se tornam parte de sua expressão cultural. Além de ser uma linguagem visual, esses elementos são parte de uma forma de escrita urbana e estabeleceram uma relação identitária muito forte com a prática do *skate*. Desse modo, durante o debate, chame a atenção para esse ponto para ressaltar o modo como práticas corporais são elementos culturais e, por isso, compõem uma linguagem pela qual os seus praticantes se expressam e se entendem no mundo.

Vamos analisar a seguir um trecho de uma entrevista do esqueitista Paulo César. Ainda jovem, ele sofreu um acidente e passou por um período de recuperação e de superação para retornar ao *skate*.

Salve família! Meu nome é Paulo César, tenho vinte e um anos de idade e ando de *skate* há dez anos. Eu comecei a andar de *skate* lá na rua da minha casa, com os meus amigos da escola, e daí que começou a brincadeira, e eu tô aí andando até hoje [...].

Chegar aqui em São Paulo, tipo, ter passado por tudo isso e depois ter voltado a andar de *skate*, e o que é mais da hora foi tipo andar nos picos ali que eu só vi em vídeo, tá ligado? Tipo, todos os picos assim que eu sempre quis andar, eu estava tendo a oportunidade assim de andar e tirar foto e filmar [...].

Transcrição de trechos da entrevista de Paulo César concedida ao canal *Nordeste Skate*, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BeWaXSLLxjw>. Acesso em: 24 jul. 2020. (0 a 18s; 5min21s a 5min39s)

Explique aos estudantes que na transcrição da entrevista características da linguagem oral foram mantidas. Desse modo, o texto apresenta gírias e expressões típicas da oralidade, além de uma estrutura sintática que pode divergir dos padrões da gramática normativa.

Roda de conversa

Não escreva no livro.

1. **Identifique no texto algumas expressões que caracterizam a cultura do *skate* ou que estejam ligadas ao modo de expressar de seus praticantes.**
2. **Em quais contextos você já ouviu essas expressões?**
3. **O que Paulo César quis dizer com a expressão "andar nos picos"? Converse sobre essa expressão com os colegas, buscando identificar seu significado em relação à cidade e ao *skate*.**

1. Os estudantes podem citar as expressões "Salve família", "tipo", "tá ligado", "da hora" e "andar nos picos".
2. Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é trazer a discussão para os contextos dos próprios estudantes, evocando exemplos pessoais para enriquecer a proposta da reflexão.
3. Explique aos estudantes que o termo **picos** se refere a locais estratégicos nas cidades onde há elementos que favorecem a realização de manobras.

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.

Práticas de aventura e consciência ambiental

Temas contemporâneos transversais: Meio ambiente

As pessoas podem realizar práticas de aventura por diferentes motivos. Além dos profissionais, que praticam regularmente e desenvolvem técnicas elaboradas, há aqueles que realizam caminhadas, escaladas e arvorismo nestes ambientes para apreciar a natureza, para combater o estresse, como atividade pedagógica ou simplesmente conhecer um lugar diferente.

OVIAJANTESA/SHUTTERSTOCK

Jovens se aventurando em uma trilha, 2017. Cânion das Bandeirinhas, Parque Nacional da Serra do Cipó, Jaboticatubas (MG).

Para realizar essas atividades, é fundamental a orientação de um profissional ou de um praticante mais experiente, pois essas práticas podem envolver alguns riscos.

As práticas de aventura na natureza, por exemplo, podem ter a assistência de diferentes tipos de profissionais. Hoje em dia, é muito comum que as pessoas realizem esse tipo de prática quando estão em férias, viajando.

Isso porque essas práticas estão ligadas ao chamado ecoturismo: o turismo em ambientes naturais. Alguns exemplos comuns nesse contexto são caminhada, escalada e arborismo. Em todos eles, geralmente é preciso o acompanhamento de um profissional que, além das instruções técnicas, também promova a consciência ambiental, orientando sobre os cuidados necessários nos espaços onde o esporte é praticado.

Nesse sentido, se for feita de modo responsável, as práticas de esportes de aventura podem contribuir para a educação ambiental, sendo um importante mecanismo de conscientização da importância da preservação da natureza.

ARIONAURO

O cartum faz uma crítica à poluição dos rios, abordando o contexto das práticas de esportes de aventura e sinalizando a importância da consciência ambiental.

Qual é a mensagem do cartum acima? Como ele dialoga com o assunto desta página?

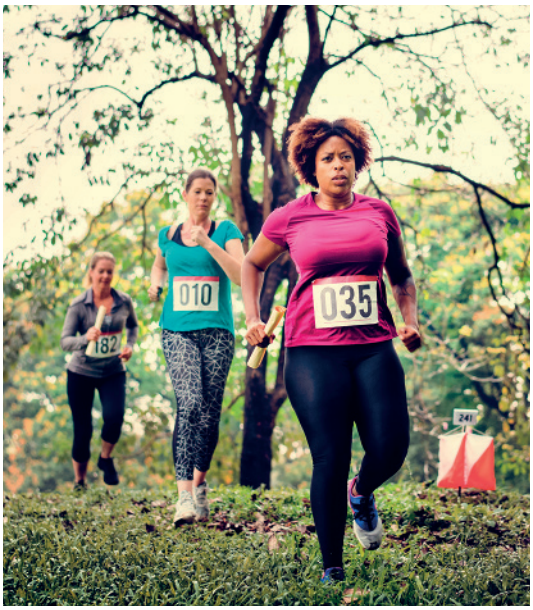
Consulte orientações no Suplemento para o professor.

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

A corrida de orientação

Você já ouviu falar nessa prática esportiva? A corrida de orientação é uma modalidade que envolve um trajeto onde se encontram obstáculos e desafios. Nesse tipo de prova, é necessário que se cumpra determinado trajeto passando pelos pontos de controle; para isso, são utilizados instrumentos, como mapas e bússolas. Ela pode ser disputada individualmente, mas também em grupos, favorecendo a cooperação e a socialização.

RAWPIXEL/SHUTTERSTOCK



Jovens praticando corrida de orientação, 2014. Los Angeles, Estados Unidos.

RAWPIXEL/SHUTTERSTOCK

Jovens em ponto de controle durante uma corrida de orientação, 2014. Los Angeles, Estados Unidos.

Os praticantes desse tipo de corrida devem se orientar com o uso de instrumentos (mapa e bússola) para cumprir a prova no menor tempo possível. No trajeto, eles são desafiados por rios, rochas, relevo e outros elementos naturais do lugar.

A corrida de orientação desenvolve habilidades como leitura de mapas, capacidade de tomar decisões rápidas e bem fundamentadas para definição do percurso, agilidade motora, orientação espacial, além da capacidade de trabalhar em equipe.

Origens da corrida de orientação

A sistematização da corrida de orientação como modalidade esportiva ocorreu na Suécia pelo Major Ernst Killander (1882-1958) no início do século XX. Na época, para ampliar o interesse dos jovens pela corrida, ele associou a prática a objetivos desafiadores e criou algumas regras. Aos poucos, o esporte se difundiu em outros países da Europa.

No Brasil, a corrida de orientação foi introduzida na década de 1970. Nessa época, ela passou a ser adotada em treinamentos do Exército. Na década de 1990, a corrida de orientação ampliou sua difusão entre grupos civis, com a fundação do Clube de Orientação de Santa Maria (COSM), no Rio Grande do Sul. Com a criação de clubes e associações, a prática foi sendo introduzida no cotidiano esportivo brasileiro até chegar às aulas de Educação Física nas escolas.

Observe as imagens e descreva quais características da corrida de orientação elas retratam.

Espera-se que os estudantes identifiquem o contato com a natureza, o trabalho em grupo e a análise de mapas topográficos.

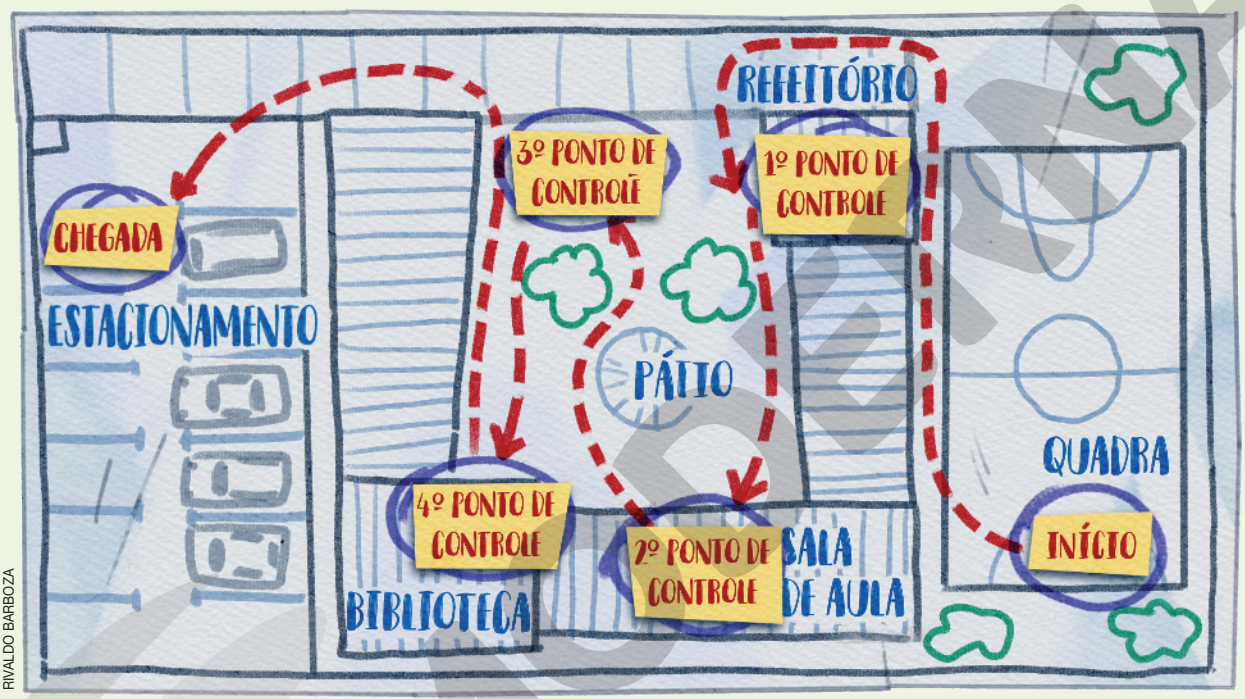
Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

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

Não escreva no livro.

Vamos vivenciar alguns princípios da corrida de orientação? Para isso, explore a região da sua escola, criando um roteiro de corrida para ser executada em grupo. Veja as instruções abaixo.

1. Com a orientação do professor, andem pela escola e anotem as características do terreno, como possíveis obstáculos e pontos de referência. Se for possível, explorem também o entorno da escola.
2. Na sala de aula, utilizem as anotações para criar em conjunto um mapa do percurso com os pontos de controle e os obstáculos a serem vencidos. Vocês podem inserir legendas e símbolos e também informações sobre o relevo, edificações, tipos de vegetação, trilhas e outros aspectos relevantes que auxiliem a orientação. O modelo a seguir é um exemplo de esboço de mapa.



RIVALDO BARBOZA

Exemplo de um mapa com um percurso ao redor de um espaço escolar.

3. Com o mapa pronto, formem as equipes e iniciem a corrida. Alguns estudantes podem ficar responsáveis pela contagem do tempo. É importante que todos interpretem o mapa, explorando suas legendas.
4. Combinem em conjunto os critérios para vencer. Por exemplo: a equipe que completar todo o trajeto no menor intervalo de tempo possível. Lembrem-se de que o objetivo central da atividade é vivenciar os princípios da modalidade e não vencer, sendo esse apenas um dos aspectos.
5. Depois da experiência, debatam as questões a seguir.
   - **a.** Quais capacidades físico-motoras foram solicitadas durante a atividade? Qual foi a predominante?
   - **b.** Como vocês superaram os obstáculos?
   - **c.** Qual é a importância do mapa no percurso?
   - **d.** Como essa corrida difere de outros tipos de corrida?
   - **e.** Vocês gostaram da atividade? Por quê?

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

Consulte orientações no Suplemento para o professor.

A RÁDIO ESCOLA ESTÁ NO AR! ETAPA 3

Consulte orientações no **Suplemento para o professor**.

Na etapa anterior

Nas páginas **104** e **105**, vocês compartilharam com a turma suas pesquisas e os roteiros que elaboraram. Em grupos, vocês organizaram e produziram programas de rádio e, além disso, criaram uma *web* rádio para transmitir esses conteúdos. Agora é o momento da divulgação.

Lembrem-se

- Antes da primeira transmissão dos programas, é muito importante que os equipamentos sejam testados para verificar se tudo está funcionando de maneira correta.
- É interessante que a rádio criada por vocês continue a produzir novos conteúdos e que estudantes de outras turmas possam contribuir para a construção de um espaço que valorize a coletividade e a diversidade de expressões.

Compartilhando com a escola

Chegou o momento de colocar a rádio no ar!

Na sala de aula, promovam uma roda de conversa para definir como e quando será realizada a transmissão do primeiro programa. Uma possibilidade é transmitir um programa ou parte dele durante a hora do intervalo na escola. Essa prática pode se tornar uma rotina, com transmissões regulares. Porém, para que isso seja possível, além de ser necessária a autorização da direção da escola, é preciso que haja uma estrutura que permita a reprodução de áudio, como caixas de som no pátio.

Caso optem por isso, façam um trabalho de divulgação e reforcem o convite para que os ouvintes acessem a plataforma da rádio para conhecer os outros programas antes da primeira transmissão. Pode ser interessante criar perfis da rádio em diferentes redes sociais e estabelecer mais canais de comunicação com o público.

Vocês também podem criar um logotipo para a rádio e divulgar a imagem nas redes sociais. Nos perfis, é possível postar pequenos trechos dos programas gravados antes de irem ao ar, como uma espécie de prévia para atrair a curiosidade do público.

Essas estratégias também contribuem para que os ouvintes se organizem para acessar os conteúdos e para que se lembrem de acessá-los.

A criação de um *blog* da rádio também é uma possibilidade interessante. Nele, além de informar o público sobre os programas desenvolvidos, também é possível postar materiais que complementem as informações transmitidas na rádio, como textos, vídeos e imagens que dialoguem com os temas abordados.

Estudo de recepção

Após a criação da *web* rádio e da transmissão dos programas, vocês devem fazer um **estudo de recepção** dos conteúdos produzidos. Esse estudo tem o objetivo de avaliar a maneira como ocorre a recepção dos programas pelos ouvintes, e pode ser desenvolvido de diferentes maneiras.

Inicialmente, é importante analisar as manifestações espontâneas. Caso vocês criem perfis em redes sociais para divulgar a *web* rádio, é possível avaliar os comentários dos ouvintes da rádio.

É importante que, durante os programas, sejam divulgados canais de comunicação que os ouvintes possam usar para interagir enviando comentários, dúvidas, sugestões etc.

Outra maneira de conduzir o estudo de recepção é por meio de pesquisas: com a orientação dos professores, produzam um questionário a ser respondido pelos ouvintes. O objetivo deve ser o de coletar informações sobre a maneira como os conteúdos transmitidos pela rádio foram recebidos: Do que os ouvintes mais gostaram? Do que não gostaram? O que mudariam?

As informações obtidas devem servir para aprimorar a programação da *web* rádio, tornando-a mais atraente e ampliando sua capacidade de comunicação.

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

Avaliação do projeto

Após as primeiras transmissões da rádio, 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? Qual?
3. Reflita sobre as maiores dificuldades que você enfrentou na realização desse trabalho e sobre o que você poderia fazer para evitar isso em outra oportunidade.

Antes de entregar a folha ao professor, organizem-se em um círculo e debatam os tópicos a seguir.

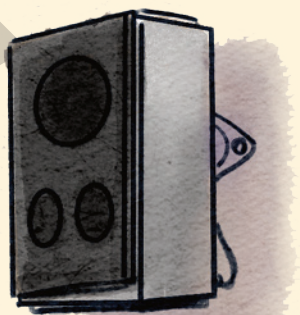
1. A primeira etapa do projeto fez com que vocês refletissem sobre a relevância da utilização de recursos midiáticos na educação? De que maneira?
2. Como as pesquisas realizadas contribuíram para a produção de conteúdos?
3. Como foi o processo de produção dos roteiros? O roteiro elaborado foi útil durante a produção dos programas? Houve muitas mudanças? Em caso positivo, por que isso ocorreu?
4. Como foi a produção dos programas? Quais foram as maiores dificuldades dessa etapa e como vocês trabalharam para superá-las?
5. Como foi a divulgação da *web* rádio? Vocês conseguiram atingir os objetivos iniciais?
6. Como foi a recepção do público? De que maneira os estudos de recepção contribuíram para que vocês compreendessem as percepções dos ouvintes?

Ao finalizarem o debate de avaliação do projeto, retomem a folha separada no início da avaliação e reflitam, individualmente, 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, escreva nessa mesma folha um pequeno texto relatando sua experiência neste projeto. Depois, troque com um colega para compartilharem suas impressões.



ILUSTRAÇÕES: RIVALDO BARBOZA

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

MODERNA

1.

A rede é, antes de tudo, um instrumento de comunicação entre pessoas, um laço virtual em que as comunidades auxiliam seus membros a aprender o que querem saber. Os dados não representam senão a matéria-prima de um processo intelectual e social vivo, altamente elaborado. Enfim, toda inteligência coletiva do mundo jamais dispensará a inteligência pessoal, o esforço individual e o tempo necessário para aprender, pesquisar, avaliar e integrar-se a diversas comunidades, sejam elas virtuais ou não. A rede jamais pensará em seu lugar, fique tranquilo.

LÉVY, P. *A máquina universo*: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

No contexto das novas tecnologias de informação e comunicação, a circulação de saberes depende da:

A – otimização do tempo.

B – confiabilidade dos *sites*.

C – contribuição dos usuários.

D – quantidade de informação.

E – colaboração de intelectuais.

2.

TRENSURB

Disponível em: <https://www.amambainoticias.com.br/geral/mulheres-relatam-rotina-de-assedios-sexuais-no-transporte-publico>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Nesse texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de verbos no modo imperativo à:

A – indicação de diversos canais de atendimento.

B – divulgação do Centro de Defesa da Mulher.

C – informação sobre a duração da campanha.

D – apresentação dos diversos apoiadores.

E – utilização da imagem das três mulheres.

3.

Texto I

© ROBERT RAUSCHENBERG FOUNDATION/AUTVIS, BRASIL, 2020 - MUSEU DE ARTE MODERNA, NOVA YORK

Cama, de Robert Rauschenberg, 1955. Óleo e lápis em travesseiro, colcha e folha em suporte de madeira. 191,1 x 80 x 20,3 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York. Disponível em: <https://www.moma.org/>. Acesso em: 8 jun. 2017.

Texto II

No verão de 1954, o artista Robert Rauschenberg (n. 1925) criou o termo *combine* para se referir a suas novas obras, que possuíam aspectos tanto da pintura como da escultura.

Em 1958, *Cama* foi selecionada para ser incluída em uma exposição de jovens artistas americanos e italianos no Festival dos Dois Mundos em Spoleto, na Itália. Os responsáveis pelo festival, entretanto,

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

se recusaram a expor a obra e a removeram para o depósito.

Embora o mundo da arte debatesse a inovação de se pendurar uma cama numa parede, Rauschenberg considerava sua obra "um dos quadros mais acolhedores que já pintei, mas sempre tive medo de que alguém quisesse se enfiar nela".

DEMPSEY, A. *Estilos, escolas e movimentos*: guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

A obra de Rauschenberg chocou o público na época em que foi feita e recebeu forte influência de um movimento artístico que se caracterizava pela:

A – dissolução das tonalidades e dos contornos, revelando uma produção rápida.

B – exploração insólita de elementos do cotidiano, dialogando com os *ready-mades*.

C – repetição exaustiva de elementos visuais, levando à simplificação máxima da composição.

D – incorporação das transformações tecnológicas, valorizando o dinamismo da vida moderna.

E – geometrização das formas, diluindo os detalhes sem se preocupar com a fidelidade ao real.

4.

© ROBERT RAUSCHENBERG FOUNDATION/AUTVIS, BRASIL, 2020 - MUSEU DE ARTE MODERNA, NOVA YORK

Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=saude+na+escola&menu=10&submenuid=253>. Acesso em: 19 set. 2020.

As informações presentes na campanha contra o *bullying* evidenciam a intenção de:

A – destacar as diferentes ofensas que ocorrem no ambiente escolar.

B – elencar os malefícios causados pelo *bullying* na vida de uma criança.

C – provocar uma reflexão sobre a violência física que acontece nas escolas.

D – denunciar a pouca atenção dada a crianças que sofrem *bullying* nas escolas.

E – alertar sobre a relação existente entre o *bullying* e determinadas brincadeiras.

5.

Eu sobrevivi do nada, do nada
Eu não existia
Não tinha uma existência
Não tinha uma matéria
Comecei existir com quinhentos milhões e quinhentos mil anos
Logo de uma vez, já velha
Eu não nasci criança, nasci já velha
Depois é que eu virei criança
E agora continuei velha
Me transformei novamente numa velha
Voltei ao que eu era, uma velha

PATROCÍNIO, S. *In*: MOSÉ, V. (org.). *Reino dos bichos e dos animais é meu nome*. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

Nesse poema de Stela do Patrocínio, a singularidade da expressão lírica manifesta-se na:

A – representação da infância, redimensionada no resgate da memória.

B – associação de imagens desconexas, articuladas por uma fala delirante.

C – expressão autobiográfica, fundada no relato de experiências de alteridade.

D – incorporação de elementos fantásticos, explicitada por versos incoerentes.

E – transgressão à razão, ecoada na desconstrução de referências temporais.

6.

O mundo revivido

Sobre esta casa e as árvores que o tempo
esqueceu de levar. Sobre o curral
de pedra e paz e de outras vacas tristes
chorando a lua e a noite sem bezerros.

Sobre a parede larga deste açude
onde outras cobras verdes se arrastavam,
e pondo o sol nos seus olhos parados
Iam colhendo sua safra de sapos.

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

MODERNA

Sob as constelações do sul que a noite
armava e desarmava: as Três Marias,
o Cruzeiro distante e o Sete-Estrelo.

Sobre este mundo revivido em vão,
a lembrança de primos, de cavalos,
de silêncio perdido para sempre.

DOBAL, H. *A província deserta*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

No processo de reconstituição do tempo vivido, o eu lírico projeta um conjunto de imagens cujo lirismo se fundamenta no:

A – inventário das memórias evocadas afetivamente.

B – reflexo da saudade no desejo de voltar à infância.

C – sentimento de inadequação com o presente vivido.

D – ressentimento com as perdas materiais e humanas.

E – lapso no fluxo temporal dos eventos trazidos à cena.

7.

No esporte-participação ou esporte popular, a manifestação ocorre no princípio do prazer lúdico, que tem como finalidade o bem-estar social dos seus praticantes. Está associado intimamente com o lazer e o tempo livre e ocorre em espaços não comprometidos com o tempo e fora das obrigações da vida diária. Tem como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento com as pessoas. Pode-se afirmar que o esporte-participação, por ser a dimensão social do esporte mais inter-relacionada com os caminhos democráticos, equilibra o quadro de desigualdades de oportunidades esportivas encontrado na dimensão esporte-*performance*. Enquanto o esporte-*performance* só permite sucesso aos talentos ou àqueles que tiveram condições, o esporte-participação favorece o prazer a todos que dele desejarem tomar parte.

GODTSFRIEDT, J. Esporte e sua relação com a sociedade: uma síntese bibliográfica. *EF Deportes*, n. 142, mar. 2010.

O sentido de esporte-participação construído no texto está fundamentalmente presente:

A – nos Jogos Olímpicos, uma vez que reúnem diversos países na disputa de diferentes modalidades esportivas.

B – nas competições de esportes individuais, uma vez que o sucesso de um indivíduo incentiva a participação dos demais.

C – nos campeonatos oficiais de futebol, regionais e nacionais, por se tratar de uma modalidade esportiva muito popular no país.

D – nas competições promovidas pelas federações e confederações, cujo objetivo é a formação e a descoberta de talentos.

E – nas modalidades esportivas adaptadas, cujo objetivo é o maior engajamento dos cidadãos.

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

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.

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeito que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.

(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (*vlog*, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP18) Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

CAMPO DA VIDA PESSOAL

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.

(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.

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

PROVISÓRIA

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

(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

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).

(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.

(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.

SEM VALIDADE COMERCIAL

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.

BORGES, Carla Gomes; COLOMBO, Bruno Dandolini. Os jogos eletrônicos como instrumento pedagógico nas aulas de educação física escolar. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 37, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/33484>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Nesse artigo, os autores analisam de que modo os jogos eletrônicos podem ser utilizados como instrumento pedagógico nas aulas de Educação Física, concluindo que podem ser usados para abordar vários conteúdos, como conhecimentos técnico-táticos de determinadas modalidades esportivas.

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.

CAMPBELL, Brígida. *Arte para uma cidade sensível*. São Paulo: Invisíveis Produções, 2015.

Brígida Campbell descreve alguns dos pressupostos que motivam as criações artísticas do Poro como coletivo. Em meio a seus textos, é possível verificar como o coletivo analisa suas criações em relação aos espaços urbanos, visando à criação de cidades cada vez mais humanas e sensíveis.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*: caderno de análise literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

Nesse livro, Antonio Candido analisa, de forma didática, seis poemas fundamentais da Literatura Brasileira, buscando mostrar ao professor e aos estudantes as possibilidades de leitura oferecidas por textos desse gênero literário.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (Org.). *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: Eduem, 2014.

A obra destaca as lutas como manifestações culturais com variados sentidos e significados e oferece exemplos de como preparar e desenvolver aulas de Educação Física tendo essas práticas culturais 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.

MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2006.

Nesse livro, é possível encontrar ensaios sobre vertentes cinematográficas de diferentes períodos e nacionalidades. Desse modo, as influências entre diferentes produções cinematográficas podem ser analisadas de maneira horizontal, percebendo como estéticas de diferentes lugares acabam alimentando o surgimento de novos movimentos, transformando continuamente o Cinema mundial.

MOASSAB, Andréia. *Pelas fissuras da cidade*: composições, configurações e intervenções. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

A autora aborda propostas artísticas contemporâneas que agem diretamente no espaço urbano. Assim, a relação entre Arte e espaço é analisada, entendendo ambos como sistemas de códigos visuais, verbais e sonoros que se afetam mutuamente de maneira intertextual. Desse modo, elementos da Arte contemporânea se tornam pontos de partida para formular debates em torno das complexidades de um espaço urbano em um contexto globalizado.

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 desenvolvidas com estudantes de diversas idades.

PEREIRA, Dimitri Wuo (Org.). *Atividades de aventura*: em busca do conhecimento. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

Esse livro procura articular o conhecimento e a aventura. Seus capítulos tratam, entre outros enfoques, das atividades radicais e de aventura nas aulas de Educação Física, do turismo de aventura no Brasil e da participação da mulher no surfe.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*: artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Marcelo Ridenti traça um minucioso panorama do surgimento da MPB abordando a busca por uma aproximação das tradições populares e da realidade vivida pela população brasileira, empreendida tanto pelos intelectuais e artistas brasileiros quanto pelos militantes de movimentos sociais durante as décadas de 1960 a 1980, em meio à ditadura civil-militar.

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

Em obra

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. *O ensino das lutas na escola*: possibilidades para a Educação Física. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

A obra trata do ensino das lutas nas aulas de Educação Física propondo fundamentos e atividades para auxiliar os professores no planejamento, na organização e na avaliação desse conteúdo, com o objetivo de formar estudantes críticos, autônomos e conscientes.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). *Aventuras na natureza*: consolidando significados. Várzea Paulista: Fontoura, 2006.

O livro aborda as inúmeras possibilidades de vivências de atividades físicas de aventura na natureza, buscando consolidar os novos significados atribuídos a essas práticas. Alguns de seus capítulos tratam, por exemplo, da relação da mulher e do idoso com as atividades físicas de aventura na natureza, diálogos entre educação e natureza e o treinamento físico e as atividades na natureza.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Nessa obra, a autora apresenta os fundamentos da linguística textual e discute as noções de textualidade, coerência e coesão, bem como os fatores pragmáticos associados à textualidade, aplicando esse quadro conceitual à análise de redações de vestibular.

XAVIER, Ismael. *O cinema moderno brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Reunindo ensaios a respeito da produção cinematográfica brasileira entre os anos 1960 e 1980, o livro aborda as relações entre fazer artístico e político nesse período. Por meio de suas análises, é possível observar vários dos elementos de ruptura do movimento do Cinema Novo.

Referências bibliográficas complementares comentadas

ARAÚJO, Raphael Genuíno de. As Vanguardas Artísticas e o Cinema. *Revista do Colóquio*, Vitória, ano 4, v. 4, n. 7, p. 67-83, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/8668>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Abordando diferentes vertentes do Cinema de vanguarda, esse artigo trata das influências estabelecidas entre os movimentos artísticos do início do século XX e a linguagem cinematográfica.

FABRIS, Mariarosaria. A questão realista no cinema brasileiro: aportes neo-realistas. *Alceu*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 82-94, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Fabris.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Nesse artigo, a autora se debruça sobre as relações estabelecidas entre o movimento neorrealista italiano – nascido no pós-guerra, filmando com poucos recursos e denunciando problemas sociais – e as produções cinematográficas brasileiras feitas a partir da década de 1950. Nesse processo, diferentes fases do Cinema nacional são analisadas, como o surgimento e a queda da produtora Vera Cruz, a recusa pelos moldes cinematográficos de Hollywood e o surgimento do Cinema Novo.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. São Paulo: Biruta, 2012.

Com essa obra, o poeta, tradutor e crítico literário procura demonstrar que poesia se aprende com a leitura de poemas e que a discussão de aspectos teóricos deve auxiliar a compreensão das sutilezas de textos do gênero.

NAPOLITANO, Marcos. A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4., 2002, México, DF. *Atas*... México, DF, abr. 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2napolitano70_artigo.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Nesse artigo, o autor aborda os contextos culturais – suas causas e consequências – da música popular brasileira na década de 1970, época em que a MPB se consolidou como uma instituição cultural com características próprias, continuando a se desenvolver com base no trabalho de artistas que já faziam sucesso em décadas anteriores.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal*: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

Ao caracterizar o componente curricular de Educação Física na perspectiva da cultura corporal, esta obra apresenta um projeto político e pedagógico da área e da escola.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria (Coord.). *Educação Física e a organização curricular*: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2018. *E-book*.

Da perspectiva da unidualidade corporal, da motricidade humana, do paradigma da complexidade e do movimento culturalmente construído, esta obra apresenta, tanto na teoria como na prática, a organização curricular do componente Educação Física para a Educação Básica.

ZANATTA, Claudia Vicari. Coletivo Contrafilé: arte participativa, educação e política como ação. *In*: CONGRESSO CRIADORES SOBRE OUTRAS OBRAS; ARTES EM CONSTRUÇÃO, 9. 2018, Lisboa. *Anais*... Lisboa: FBAUL-CIEBA, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/180028/001067069.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 ago. 2020.

O artigo toma como base o trabalho do coletivo Contrafilé e sua ideia de "espaços dispositivos" em oposição à ideia de "espaços expositivos", para repensar tanto o fazer artístico quanto o educacional. O texto aborda as possibilidades de se repensar a Arte e a educação de maneira aberta e dialógica em contraposição a uma atitude meramente expositiva.

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-273-5

MODERNA