

Thelma de Carvalho Guimarães

Diego Moschkovich

Luiz Pimentel

Kelly Sabino

Felipe Pagliato

EDITORA RESPONSÁVEL:

Olivia Maria Neto

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.

Código da coleção:
0179P21201

Código da obra:
0179P21201136

IDENTIDADE EM AÇÃO

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Área do conhecimento:
**Linguagens
e suas Tecnologias**

**Linguagens e vida
em sociedade**

**MANUAL DO
PROFESSOR**

 **MODERNA**





MODERNA

Thelma de Carvalho Guimarães

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Autora de livros didáticos.

Diego Moschkovich

Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Artes Cênicas pelo Instituto Estatal Russo de Artes Performativas, São Petersburgo, Rússia (revalidado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: bacharelado em Atuação Cênica). Diretor de teatro, tradutor e pesquisador em Artes Cênicas. Professor.

Luiz Pimentel

Mestre em Educação (área de concentração: Educação – Opção: Filosofia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Ator, dramaturgo e pesquisador em Artes Cênicas. Professor.

Kelly Sabino

Mestra em Educação (área de concentração: Educação – Opção: Filosofia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Licenciada em Educação Artística (Artes Plásticas) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professora e coordenadora da área de Artes na rede pública de ensino.

Felipe Pagliato

Licenciado em Educação Artística (Música) pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Instrumentista e compositor. Professor.

EDITORA RESPONSÁVEL:

Olivia Maria Neto

Licenciada em Letras (Português) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Editora de livros didáticos e professora.

IDENTIDADE EM AÇÃO

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Linguagens e vida em sociedade

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

Elaboração de originais:

Daniel Teixeira Maldonado

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (SP). Bacharel e licenciado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (SP). Pesquisador e professor da rede pública de ensino.

Larissa Cristine de Oliveira

Licenciada em Letras (Português) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Literatura e Língua Portuguesa na rede privada de ensino.

Olivia Maria Neto

Licenciada em Letras (Português) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Editora de livros didáticos e professora.

Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição executiva: Olivia Maria Neto

Edição de texto: Tatiana Pavanelli Valsi, Lygia Roncel, Leonilda Pereira Simões, Daniela Pinheiro

Assessoria técnico-pedagógica: José Luís Landeira

Assistência editorial: Beatriz Hrycylo, Mariana Cristine de Almeida

Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula

Coordenação de produção: Patrícia Costa

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Bruno Tonel, Aderson Oliveira

Capa: Daniela Cunha

Foto: Atstock Productions/Shutterstock; WAYHOME STUDIO/Shutterstock; Skio Studio/Shutterstock.

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Mayra França

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico, Daiane Alves, Ricardo Mittelstaedt

Ilustrações de vinhetas: Andrea Ebert, Ericson Guilherme Luciano

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Daniela Uemura, Denise Ceron, Janaína Mello, Fausto Barreira, Lilian Xavier, Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Tempo Composto, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Emerson de Lima, Gisele França

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Identidade em ação : linguagens e suas tecnologias : manual do professor / Thelma de Carvalho Guimarães... [et al.] ; editora responsável Olivia Maria Neto. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Diego Moschkovich, Felipe Pagliato, Kelly Sabino, Luiz Pimentel
Obra em 6 v.

Conteúdo: Um mundo de linguagens -- Linguagens na aldeia global -- Linguagem, ciência e tecnologia -- Linguagens e vida em sociedade -- Linguagens, trabalho e economia -- Linguagens e meio ambiente.
"Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias"

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio) I. Guimarães, Thelma de Carvalho. II. Moschkovich, Diego. III. Pagliato, Felipe. IV. Sabino, Kelly. V. Pimentel, Luiz. VI. Maria Neto, Olivia.

20-39849

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

Olá, professor!

Como é de seu conhecimento, o Ensino Médio está passando por importantes mudanças, com o objetivo de aproximar-se dos interesses e projetos de vida dos jovens. A fim de acolher as diversas juventudes e realizar todo o potencial delas, o Ensino Médio agora oferece a possibilidade de currículos mais atualizados, que os estudantes possam reconhecer como relevantes para seu futuro pessoal, social e profissional.

A integração entre os componentes de cada área do conhecimento – em nosso caso, Linguagens – é um elemento-chave desse processo, pois permite a criação de situações de aprendizagem contextualizadas e significativas. Em cada livro desta coleção, você vai encontrar de 10 a 15 temas, organizados em quatro unidades. No início de cada tema, há a indicação do professor sugerido para mediação: Arte, Língua Portuguesa ou Educação Física, entre outros. Trata-se de uma sugestão e, portanto, aberta a outros arranjos, mais convenientes à sua realidade escolar.

Ao mediar algum dos temas que lhe correspondam, você perceberá que seus colegas de área estão desenvolvendo práticas que dialogam com as suas, seja por abordarem o mesmo conteúdo estruturante, seja por mobilizarem o mesmo conjunto de competências e habilidades. Além disso, há sugestões para o desenvolvimento de práticas integradas, em que os estudantes poderão utilizar as diferentes linguagens (visuais, verbais, sonoras, corporais) a fim de expressar-se e resolver problemas de sua realidade.

Outro elemento essencial da proposta desse novo Ensino Médio é o compromisso com a educação integral, uma visão pedagógica que busca o equilíbrio entre as dimensões cognitiva e emocional e materializa-se em competências socioemocionais. Nesta coleção, o desenvolvimento de tais competências é adotado como princípio básico, com destaque para a autonomia, estimulada em atividades que promovem o protagonismo do jovem, e a cooperação, mobilizada nas diversas produções colaborativas propostas ao longo da obra. Um outro aspecto relevante do trabalho aqui proposto é o incentivo ao pensamento científico, instigado por práticas de pesquisa social (entrevista, grupo focal, estudo de recepção etc.) integradas de modo sistemático ao percurso formativo proposto.

Sugerimos que, agora, você explore os conteúdos deste Manual e os do Livro do Estudante, a fim de familiarizar-se com a metodologia, as propostas e a organização geral da obra. Esperamos que ela se torne uma aliada confiável em seu novo cotidiano do Ensino Médio e que, ao trabalhá-la com suas turmas, você possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, éticos e participativos. Bom trabalho!

Os Autores.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	V
Competências gerais da Educação Básica	VI
Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias.....	VII
O trabalho com a área de Linguagens e suas Tecnologias nesta coleção	VIII
O conceito de linguagem	VIII
Integração com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	IX
Integração com outras áreas do conhecimento.....	IX
O estímulo ao protagonismo juvenil	X
Contextualização.....	X
Interdisciplinaridade.....	X
Aprendizagem colaborativa.....	XI
O aprendizado de competências socioemocionais.....	XII
A contextualização com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)	XIII
As metodologias ativas no processo de aprendizagem	XV
A aplicação das metodologias ativas na coleção de Linguagens e suas Tecnologias	XVI
Ensino híbrido.....	XVI
Sala de aula invertida.....	XVII
Aprendizagem baseada em projetos.....	XVII
Aprendizagem por resolução de problemas.....	XVII
O pensamento computacional e a resolução de problemas	XIX
O trabalho com práticas de pesquisa	XIX
A avaliação	XX
Instrumentos de avaliação.....	XXII
A avaliação em larga escala	XXIII
Estrutura e dinâmica da coleção	XXIV
Unidade	XXIV
Dinâmica do desenvolvimento do tema	XXIV
Principais seções trabalhadas ao longo das unidades.....	XXV
Pensando os cronogramas.....	XXV
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	XXVI
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	XXX
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	C

O NOVO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

- O que é a Base Nacional Comum Curricular?
- Como a BNCC impacta as ações docentes?
- O que a BNCC propicia ao estudante?

A escola, mais do que nunca, deve ser o lugar da ação de estudantes que se mobilizam e se comprometem com a construção da própria aprendizagem. Com o acesso a muitas informações e com o uso de tecnologias do mundo digital, os estudantes precisam se tornar cada vez mais proficientes nas mais variadas linguagens para selecionar e articular adequadamente essas informações e instrumentos.

Grande parte daqueles que chegam ao Ensino Médio não consegue imaginar um mundo sem internet ou celulares. Eles estão acostumados a se comunicar por redes sociais e mensagens instantâneas, utilizando poucas palavras e misturando múltiplas linguagens. Isso acarreta, de modo geral, uma diminuição da capacidade de concentração e interesse em abordagens mais longas. Acostumados a mensagens breves, eles precisam aprender a mergulhar no que leem e estudam.

Por isso, no contexto atual, se o papel da escola, no Ensino Fundamental, era estimulá-los a ter uma atitude de protagonismo em suas aprendizagens, ele se torna ainda mais importante nessa nova etapa de maturação e compreensão de mundo que se inicia no Ensino Médio e que prepara os estudantes para agir na sociedade e no mundo do trabalho.

A proposta do Ensino Médio, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa aprofundar e ampliar a formação iniciada no Ensino Fundamental, de modo que as competências, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos nos anos anteriores se tornem mais sólidos. O objetivo é assegurar a aquisição de novas competências e habilidades e preparar o estudante de forma integral para que possa fazer escolhas, tanto no momento atual como no futuro, de acordo com seus objetivos e interesses. Ao final dessa etapa, o estudante deve conseguir mobilizar o que aprendeu para solucionar seus problemas cotidianos com autonomia e responsabilidade e para participar ativamente da vida cidadã.

A nova proposta do Ensino Médio, além de contar com a organização do currículo por áreas de conhecimento, prevê a inclusão de itinerários formativos, que visam ao futuro acadêmico ou à formação profissional do estudante:

- Linguagens e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e
- Formação técnica e profissional.

A organização do currículo por áreas de conhecimento torna a aprendizagem mais contextualizada e menos fragmentada, pois o conhecimento não é estanque, fechado em si mesmo. Não se trata de abrir mão das disciplinas e de seus conhecimentos específicos, mas de fortalecer as relações entre os componentes curriculares, visando ao desenvolvimento do diálogo cooperativo na construção dos saberes de forma integrada e significativa, e que se revele tanto no planejamento quanto na prática do docente.

Nesse âmbito, o desenvolvimento de competências e habilidades se torna fundamental, pois proporciona ao estudante a oportunidade de “articular conhecimentos desses compo-

nentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BNCC, 2018, p. 481). Essa postura permite desenvolver nos estudantes a autonomia na construção do conhecimento, de seus projetos de vida e na transformação social.

Competências gerais da Educação Básica

As dez competências gerais formam o eixo que organiza, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conhecimento

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.

Pensamento científico e crítico

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.

Senso estético

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Expressão e interação pelas linguagens

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.

Cultura digital

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.

Gestão do conhecimento

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.

Argumentação

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.

Autoconhecimento

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.

Empatia e cooperação

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.

Autonomia e responsabilidade

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências gerais estabelecem um projeto para a caminhada escolar do educando ao longo de todas as etapas de formação até o Ensino Médio. Elas estão alinhadas aos desafios da sociedade contemporânea e ao conceito de educação integral, com o propósito de construir uma sociedade mais democrática e inclusiva e para que os estudantes possam ser agentes transformadores que valorizem as diversidades e os modos de ser jovem no mundo.

Competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias

Em articulação com as competências gerais, a área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, deve garantir o desenvolvimento de competências específicas, sendo que uma delas se refere ao aprendizado de Língua (competência específica 4), outra ao de Educação Física (competência específica 5), e a última, ao de Arte (competência específica 6). As demais perpassam todos os componentes da área.

Essas sete competências específicas se desdobram em habilidades. Observe a seguir:

Competência 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (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), (EM13LGG102), (EM13LGG103), (EM13LGG104), (EM13LGG105)

Competência 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 autocohecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

(EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LGG203), (EM13LGG204)

Competência 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), (EM13LGG302), (EM13LGG303), (EM13LGG304), (EM13LGG305)

Competência 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), (EM13LGG402), (EM13LGG403)

Competência 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), (EM13LGG502), (EM13LGG503)

Competência 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), (EM13LGG602), (EM13LGG603), (EM13LGG604)

Competência 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), (EM13LGG702), (EM13LGG703), (EM13LGG704)

Ao desenvolver as competências gerais e as competências específicas, esta coleção assume também o objetivo de desenvolver ao longo dos seis volumes:

- 27 das 28 habilidades específicas de Linguagens (excluindo a habilidade EM13LGG403, de Inglês, que é contemplada em livro específico);
- as 18 habilidades específicas de Língua Portuguesa relacionadas a todos os campos de atuação;
- as 8 habilidades específicas de Língua Portuguesa relacionadas ao campo das práticas de estudo e de pesquisa;
- as 8 habilidades específicas de Língua Portuguesa relacionadas ao campo artístico-literário.

Uma vez que as competências e habilidades da BNCC no Ensino Médio não apresentam seriação, como no Ensino Fundamental, isso garante maior flexibilidade aos professores em relação ao trabalho com os temas e volumes desta coleção, pois os livros podem ser utilizados de acordo com o planejamento escolar ou do modo que o professor considere mais adequado ao trabalho integrado com a obra específica de Língua Portuguesa.

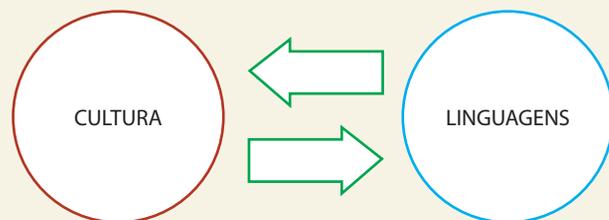
O TRABALHO COM A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NESTA COLEÇÃO

- Qual o conceito de linguagem?
- Qual a importância das linguagens no nosso cotidiano?
- Qual a relação entre a área de Linguagens e a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?
- Como se dá a integração com outras áreas do conhecimento?

O conceito de linguagem

Em todos os temas trabalhados nesta obra, a linguagem é vista como *todo e qualquer sistema de signos utilizados pelos seres humanos para representar suas experiências e conhecimentos, ou seja, para produzir sentido*. Essa definição traz consigo algumas premissas importantes que vale a pena considerar.

Antes de tudo, a linguagem é *um conjunto de signos interdependentes que forma um todo organizado em rede*, que enreda em si também a realidade de onde se expressam os indivíduos. Expressar-se é um acontecimento social e histórico que se dá por meio da palavra, do corpo, da arte etc. A linguagem é entendida nesta coleção como uma realização humana e social e como instrumento principal da construção da nossa cultura, em um processo biunívoco: *as linguagens se originam da cultura, tanto quanto – e ao mesmo tempo – são produzidas por ela*.



O ser humano faz uso das linguagens para produzir sentido. A produção de sentido aqui é entendida como uma ação de expressar, a partir da faculdade humana de representar, as experiências vividas e os conhecimentos construídos. Por meio da linguagem, construímos a nossa identidade e participamos da construção da identidade de outros, estabelecemos relações com eles e deles obtemos respostas e comportamentos. Desse modo, a linguagem é também uma forma de agir no mundo.

Integração com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Devido a essa imbricação mútua entre linguagens e cultura, o diálogo entre a área de Linguagens e suas Tecnologias e a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ocorre naturalmente. Graças à nova configuração do Ensino Médio, que combate a compartimentalização e estimula a integração dos saberes, foi possível, nesta coleção, propor vários momentos de integração entre as duas áreas.

Esses momentos concentram-se, principalmente, na seção *Práticas de investigação*, que propõe práticas contextualizadas de pesquisa social, recorrendo a métodos de pesquisa comuns às duas áreas. Informações específicas sobre essa seção e seus objetivos são oferecidas no item *O trabalho com práticas de pesquisa*, mais adiante neste Manual.

Além disso, outro momento propício à integração entre as áreas de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é a seção *Conexões*, que sugere a leitura e discussão de textos de outras áreas de conhecimento. A seção apresenta textos de diferentes áreas, mas com destaque especial para os de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Os textos são acompanhados por questões de análise e, às vezes, também por propostas para práticas de linguagem específicas, que podem incluir debates e curadoria de informações. Como exemplo, destacamos a seção *Conexões* do tema *Fronteiras vistas pela arte*, que propõe a leitura de um documento histórico relacionado à Guerra das Malvinas, seguida de um debate regrado em que os estudantes, organizados em grupos, deverão apresentar, de um lado, o ponto de vista argentino sobre a referida guerra e, de outro, o ponto de vista britânico. A proposta está prevista para ser desenvolvida em uma ou mais aulas compartilhadas com o docente de História (ou outro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

Cabe ressaltar que essa proposta de integração está conectada ao percurso formativo proposto pelo tema, uma vez que os estudantes, nas aulas anteriores, terão apreciado e discutido diferentes obras da artista argentina Lola Arias que tematizam a Guerra das Malvinas. Assim, a integração ocorre de maneira efetivamente contextualizada, de modo que os estudantes possam construir aprendizados significativos e compreender a realidade à sua volta mobilizando diferentes saberes.

Integração com outras áreas do conhecimento

A seção *Conexões*, comentada há pouco, também se presta à integração com as duas outras áreas do conhecimento – Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Como exemplo, destacamos o trabalho realizado no tema *Mídias digitais e consumo consciente*, para cuja mediação se sugere o professor de Língua Portuguesa.

Nesse tema, após ter realizado leituras e análises que discutem como as mídias digitais têm alterado as relações de consumo, os estudantes realizarão, na seção *Práticas de investigação*, uma análise de métricas de mídias digitais, que terá como resultado alguns gráficos, a serem inter-

pretados pelos estudantes e usados como base para a produção de um artigo de opinião. Em seguida, na seção *Conexões*, sugerem-se uma ou mais aulas compartilhadas com o professor de Matemática e suas Tecnologias, nas quais esse docente auxiliará os estudantes na exploração de **grafos** – modelos matemáticos comumente usados para representar interações em mídias sociais.

Além de favorecer a integração com a Matemática, essa atividade possibilita que os estudantes se familiarizem com diferentes formas de construir e disponibilizar informações – gráficos e artigo de opinião, na seção *Práticas de investigação*, e modelos matemáticos, na seção *Conexões*.

Somando-se às propostas de integração com outras áreas do conhecimento explicitadas no Livro do Estudante, há, ainda, propostas sugeridas neste Manual do Professor, no item *Integrando com outras áreas do conhecimento*. Esse item, que aparece regularmente ao longo dos seis manuais, serve ora para detalhar e aprofundar as propostas integradoras da seção *Conexões*, ora para sugerir novas propostas, dando ao professor liberdade para se organizar com diferentes colegas e, assim, ajudar a turma na integração dos saberes.

O estímulo ao protagonismo juvenil

- Como estimular o protagonismo juvenil?
- O que é interdisciplinaridade? Como aplicá-la em sala de aula?
- Como funciona o princípio da aprendizagem colaborativa?

O **protagonismo juvenil** é o princípio que garante o respeito aos espaços de criação e reconstrução de saberes a que os jovens têm direito. Mas esse princípio traz consigo mudanças no modo como educadores e educandos vivem o processo educativo.

As juventudes contemporâneas desafiam os modelos tradicionais de educação, obrigando-nos ao debate sobre a necessidade de profundas transformações no currículo e nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

Uma escola cidadã deve se comprometer com a justiça social e com a democracia e acolher a sua comunidade com uma proposta educacional colaborativa, dialógica e emancipadora. Nesse contexto, é necessário considerar alguns princípios que estão diretamente relacionados ao protagonismo juvenil, como a **contextualização**, a **interdisciplinaridade** e a **aprendizagem colaborativa**.

Contextualização

As competências e habilidades devem ser desenvolvidas a partir das experiências e dos conhecimentos que os estudantes já vivem em seus cotidianos. Por isso, ao utilizar expressões como “em sua região” ou “em sua comunidade”, que aparecem ao longo desta coleção, traz-se efetivamente o local para o processo educativo, direcionando as intervenções do professor e inserindo o processo educativo no seu devido contexto em que a aprendizagem ocorre.

Além disso, uma característica marcante da obra é a consideração das **culturas juvenis** e das **culturas digitais**. Na maior parte dos temas, elas são tomadas como ponto de partida para a construção dos aprendizados. Podemos citar como exemplos a exploração de “o passinho dos malokas” (tema *Arte é linguagem*), de uma letra de *rap* do grupo Racionais MC’s (tema *Literatura é arte*) e de memes e postagens em redes sociais (tema *Novos discursos no mundo do trabalho*), entre outros.

Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade visa romper com a fragmentação e a especialização das disciplinas tradicionais. Ela considera que o conhecimento apresenta um caráter complexo, em

que a realidade se apresenta de forma sincrética e complexa. É sempre desejável lidar com a profundidade da especialização conferida pelas disciplinas tradicionais em conexão com diferentes campos do saber. Essa perspectiva potencializa as aprendizagens porque permite a construção de redes de sentidos e significados.

Nesta obra, a interdisciplinaridade ocorre de dois modos:

1. quando dois ou mais componentes da área aproximam **conteúdos comuns**, desenvolvidos de acordo com diferentes abordagens que tecem uma rede de possibilidades. Cada livro tem um conteúdo estruturante que se desenvolve em quatro unidades, cada uma delas com um conteúdo comum que é aprofundado em dois, três ou quatro temas.

Essa abordagem diminui a fragmentação do saber e, ao mesmo tempo, respeita as diferentes áreas do conhecimento.

Por exemplo, a permanência e as variações do conteúdo Juventudes são trabalhadas em textos literários de diferentes épocas, estilos e contextos. Um outro tema, na mesma unidade, trata da realização dos sonhos dos jovens por meio da arte, apresentando o *funk*, o teatro, a música, a dança, e estudando os gestos e a expressão artística. Os jovens também são representados na sociedade por meio das diferentes mídias e, em outro tema, têm a oportunidade de compreender as relações entre corpo, juventude e identidade.

2. quando dois ou mais componentes desenvolvem uma mesma **competência específica** da área ou uma das habilidades a ela relacionada. Isso ocorre, por exemplo, na Unidade *Preconceito e desigualdade social*, que integra um dos livros da coleção. Para dois temas dessa unidade, a mediação sugerida é do professor de Língua Portuguesa, e, para um terceiro tema, a mediação é do professor de Arte. Cada um desses professores aplicará os saberes específicos de seu componente para desenvolver a competência específica 2 da área de Linguagens (ligada à compreensão dos processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem). O resultado é um trabalho mais integrado, que mobiliza a competência por meio de diferentes linguagens, respeitando as especificidades de cada uma.

Em síntese, o processo de interdisciplinaridade pode ocorrer ao longo do trabalho da seguinte maneira:

INTERDISCIPLINARIDADE	Aproximação de conteúdos	Desenvolve um mesmo conteúdo sob variadas perspectivas, com abordagens que se somam e interagem.
	Aproximação de competências e habilidades	Desenvolve uma mesma competência ou habilidade específica por meio de atividades integradas.

Aprendizagem colaborativa

A escola deve estimular e promover situações coletivas que permitam aos jovens a colaboração e o compartilhamento de experiências, tendo propósitos claros de formação e aprendizagem. Isso significa que precisamos promover espaços em que os estudantes possam conversar, debater ideias, apresentar e defender pontos de vista e fazer juntos.

Desse modo, o material didático não pode se constituir em um discurso monológico, com o professor falando o tempo todo e o estudante apenas localizando informações pontuais para responder a questionários. Ele deve promover a interação e a aprendizagem colaborativa, chamando o estudante a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e a desenvolver a empatia, a responsabilidade e o respeito às opiniões alheias.

Como exemplo, na coleção, podemos citar a seção *Práticas de investigação*, do tema *Arte: seu público, seu espaço*. Os estudantes, ao conhecer os conceitos e as técnicas da encenação teatral, são estimulados a elaborar um trabalho investigativo sobre a relação entre o teatro, seu público e os espaços em que ele se realiza. O trabalho exige organização dos grupos, com levantamento de dados, seleção de informações, registros de conclusões e montagem da apresentação dos resultados.

As questões propostas ao final das apresentações possibilitam a troca de experiências e de visões e enriquecem o desenvolvimento dos estudantes. Com o conhecimento mais consolidado, após essa investigação, os estudantes são convidados a criar cenas para explorar as possibilidades de relação do teatro com o espaço e com o público.

Na aprendizagem colaborativa os objetivos são compartilhados e só se transformam em conhecimento no momento em que o projeto se concretiza por meio do esforço conjunto. Portanto, todos são responsáveis pelo progresso do grupo, em uma atitude solidária. A importância da aprendizagem colaborativa se justifica pelo fato de desenvolver nos estudantes uma postura de interdependência positiva, de liderança e responsabilidade partilhadas e de empatia em relação às diferentes opiniões.

O aprendizado de competências socioemocionais

- Como desenvolver as competências socioemocionais em sala de aula?

As competências socioemocionais estão presentes em todas as competências gerais da BNCC. Isso significa que no Brasil todas as escolas devem desenvolver essas competências em seus currículos.

Valores como amizade, colaboração, solidariedade, empatia, responsabilidade, honestidade, ética e cidadania são cada vez mais fundamentais na contemporaneidade. Faz-se necessário então que todas as escolas estruturem programas de educação socioemocional que possibilitem aos estudantes aprendizados com base na experiência desses princípios e que cada vez mais possibilitem à comunidade escolar uma cultura positiva.

Os fundamentos da educação socioemocional incluem autoconhecimento, autogerenciamento, empatia, habilidades de relacionamento e consciência social. Segundo a professora norte-americana Pamela Bruening¹, esses fundamentos materializam-se em contextos diversos – em casa, na escola, na comunidade. Logo, a educação socioemocional deve se fazer presente em todos os grupos sociais que se relacionam com a escola.

Diante disso, a Base propõe o desenvolvimento de cinco competências:

- Autoconsciência.
- Autogestão.
- Consciência social.
- Habilidade de relacionamento.
- Tomada de decisão responsável.

Autoconsciência

Diz respeito ao conhecimento que cada pessoa desenvolve de si, incluindo as suas forças e limitações; é um processo que busca a manutenção de atitudes otimistas, apontadas para o crescimento.

Autogestão

Está relacionada à definição de metas, ao controle da impulsividade e ao gerenciamento eficiente do estresse.

Consciência social

Exige o exercício da empatia e do respeito à diversidade.

¹ BRUENING, Pamela. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. *Educação*, 1 ago. 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Habilidade de relacionamento

Exige escuta apurada e a capacidade de se comunicar de maneira clara e objetiva, em cooperação com os demais, assim como a resistência à pressão social inadequada e o engajamento em solucionar construtivamente os conflitos.

Tomada de decisão responsável

Requer que as escolhas pessoais e as interações sociais se deem de acordo com as normas e com cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

No campo das competências socioemocionais, um dos temas mais relevantes da atualidade é o *bullying*, termo que deriva da palavra *bully*, que pode ser traduzida como “valentão, brigão”. O *bullying* é o conjunto de ações intencionalmente violentas contra outra pessoa que produz danos físicos ou psicológicos. Por isso, é importante desenvolver no estudante a capacidade de se colocar no lugar do outro. Exercitar a empatia é a chave para o combate ao *bullying*.

Como avaliar as competências socioemocionais? O primeiro passo é pensar quais competências socioemocionais universais são importantes para o estudante, independentemente de seu contexto sociocultural.

Algumas práticas mediadoras podem apoiar o exercício do educador e servir de parâmetro para o processo de avaliação, como a **intencionalidade**, ou seja, os objetivos são apresentados ao estudante de forma clara e desse modo alcançará maior reciprocidade. Outra prática mediadora diz respeito ao **significado**, isto é, os conceitos relacionados ao tema da aula e suas implicações com outros conceitos devem ser apresentados aos estudantes de forma objetiva, respeitando a compreensão e a etapa de desenvolvimento de cada um.

Se o educador der oportunidade ao estudante para que ele se sinta competente e capaz, também favorecerá a sua motivação e autoestima. Nesse sentido é importante que tanto as aulas quanto as avaliações estejam de acordo com o nível de complexidade possível ao estudante.

Outra possibilidade de mediação está relacionada à **regulação** e ao **controle** do comportamento. O educador pode apoiar o estudante a controlar suas ações diante de situações de estresse e de práticas como debates reflexivos, trocas de ideias em grupo e outras atividades propostas que permitam estratégias positivas que reforcem o clima de respeito e ajuda mútua. Nesses momentos, o educador ainda poderá valorizar as diferenças e ajudar o estudante a desenvolver sua consciência e singularidade.

A contextualização com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

O grande desafio que tem se imposto nas práticas pedagógicas na contemporaneidade é o de superar a abordagem fragmentada, em que os conteúdos são vistos de forma estanque ou pouco integrada. Diante das demandas sociais contemporâneas também tornou-se premente a abordagem de temas de grande relevância social, como o *bullying*, o racismo, o respeito às diferenças, a relação do indivíduo com o meio ambiente, as novas formas de trabalho e o uso consciente das tecnologias digitais. Por isso, a iniciativa de incorporar os Temas Contemporâneos Transversais aos novos currículos da Educação Básica, movimento que se iniciou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, e se consolidou com a homologação da BNCC. A incorporação dos TCTs veio ao encontro da necessidade de tornar o ensino mais contextualizado e com o compromisso de formar cidadãos socialmente mais críticos e preparados para contribuir de forma ativa na construção de uma sociedade mais justa e participativa.

A transversalidade desses temas se justifica pelo fato de os conhecimentos não se referirem especificamente a um componente curricular, mas por *atravessarem, perpassarem* os conteúdos, integrando a realidade social da qual os estudantes fazem parte com os conheci-

mentos necessários para compreendê-la. A transversalidade proposta nos TCTs foi um passo além em relação aos Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1996, pois passou a ser o eixo estruturador do currículo e não apenas sugestão de abordagem de temas relevantes à sociedade.

Os temas transversais propostos pelos PCN foram ampliados para 15 temas, na BNCC, e agrupados em 6 grandes áreas:

Temas Contemporâneos Transversais na BNCC

MULTICULTURALISMO Diversidade cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	MEIO AMBIENTE Educação ambiental Educação para o consumo	ECONOMIA Trabalho Educação financeira Educação fiscal	SAÚDE Saúde Educação alimentar e nutricional	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
	CIÊNCIA E TECNOLOGIA Ciência e tecnologia			

Nesta coleção, as macroáreas dos TCTs foram o ponto de partida para a estruturação dos conhecimentos curriculares. As linguagens são concebidas como um fenômeno histórico e de interação social. Os estudantes são vistos como geradores, receptores e transformadores das linguagens no mundo contemporâneo. O trabalho com os TCTs perpassa toda a coleção:

Unidade 1 – As linguagens na sociedade Tema 1 – Linguagem e interação Tema 2 – Arte é linguagem Tema 3 – Literatura é arte Tema 4 – As práticas corporais como linguagem	Unidade 3 – Juventudes Tema 9 – Juventudes e práticas corporais: corporeidade e identidade Tema 10 – Os jovens se veem na literatura Tema 11 – Vozes das juventudes Tema 12 – Sonhos em movimento
Unidade 2 – Pluralidade Tema 5 – Quem diz o que é arte e o que não é? Tema 6 – Quem diz o que é e o que não é literatura? Tema 7 – Como falar com todos? Tema 8 – A diversidade nas práticas corporais	Unidade 4 – Uma sociedade conectada Tema 13 – Literatura no ciberespaço Tema 14 – Que <i>pop</i> é esse? Tema 15 – Tecnologias da informação e comunicação
Unidade 1 – Autoria Tema 1 – Criatividade, plágio e originalidade na literatura Tema 2 – Quem é o artista? Tema 3 – Autoria, intertextualidade e plágio Tema 4 – Ginástica para todos	Unidade 3 – Deslocamentos e diásporas Tema 7 – Memórias e migração Tema 8 – Fronteiras vistas pela arte Tema 9 – Literatura e exílio Tema 10 – Interculturalidade e as práticas corporais
Unidade 2 – Público Tema 5 – Arte: seu público e seu espaço Tema 6 – Crítica cultural no século XXI	Unidade 4 – Diversidade cultural Tema 11 – Práticas corporais da cultura brasileira Tema 12 – Literatura e diversidade cultural Tema 13 – Debate e tolerância Tema 14 – Arte, identidade e protagonismo
Unidade 1 – Tecnologia e meios digitais Tema 1 – Arte digital Tema 2 – Adaptação da literatura para outras linguagens Tema 3 – Escrita digital colaborativa: a cultura <i>wiki</i>	Unidade 3 – Ciência, tecnologia e cidadania Tema 6 – O corpo virtual e a cidadania Tema 7 – Debatendo ciência para construir a cidadania Tema 8 – A ficção científica e a discussão do presente Tema 9 – A imaginação do futuro
Unidade 2 – Criatividade e inovação Tema 4 – Narrativas multimidiáticas Tema 5 – Arte, público e tecnologia: fruição como experiência	Unidade 4 – Ciência e tecnologia no cotidiano Tema 10 – A arte e a tecnologia no cotidiano Tema 11 – Arte, cultura e divulgação científica Tema 12 – Jogos digitais e corporeidade

Unidade 1 – Ancestralidade e passado Tema 1 – Capoeira e ancestralidade Tema 2 – O tempo e o espaço na literatura Tema 3 – Meus ancestrais falam por mim	Unidade 3 – Preconceito e desigualdade social Tema 7 – A literatura de denúncia Tema 8 – Língua e preconceito Tema 9 – Arte engajada
Unidade 2 – Sociedade, cultura e patrimônio Tema 4 – Festa, patrimônio e coletividade Tema 5 – Literatura como patrimônio Tema 6 – Diversidade linguística: patrimônio imaterial	Unidade 4 – Modos de existir no coletivo Tema 10 – Modos de existir e resistir pela linguagem Tema 11 – O corpo do artista transformando a realidade Tema 12 – As práticas corporais e a vida em sociedade
Unidade 1 – Mundo do trabalho Tema 1 – Literatura e mundo do trabalho Tema 2 – A profissionalização das práticas corporais Tema 3 – Formação para o trabalho na arte	Unidade 3 – Novas realidades de trabalho e economia Tema 7 – Práticas corporais, saúde e ambiente de trabalho Tema 8 – O trabalho com a arte e a comunicação Tema 9 – Novos discursos no mundo do trabalho
Unidade 2 – Empreendedorismo Tema 4 – O artista empreendedor Tema 5 – Os interesses culturais e o lazer Tema 6 – Comunicação e empreendedorismo	Unidade 4 – Economia solidária Tema 10 – Arte, economia solidária e cidadania Tema 11 – Uma palestra sobre economia solidária Tema 12 – As vozes coletivas no texto literário.
Unidade 1 – Ecossistema Tema 1 – O ecossistema social da arte e os museus de arte Tema 2 – Literatura e natureza Tema 3 – Práticas corporais, natureza e cultura	Unidade 3 – Sociedade e meio ambiente Tema 6 – A cultura do consumo no lazer: o circo como resistência Tema 7 – Literatura e consumismo Tema 8 – Mídias digitais e consumo consciente
Unidade 2 – Problemas ambientais Tema 4 – Ações de linguagem em prol do meio ambiente Tema 5 – Arte e meio ambiente	Unidade 4 – Sociedade, meio ambiente e futuro Tema 9 – Debatendo o presente e o futuro do meio ambiente Tema 10 – Inovações e renovações da literatura

As metodologias ativas no processo de aprendizagem

- O que são metodologias ativas?
- Qual a importância delas no processo de aprendizagem?

A principal perspectiva da aprendizagem ativa é a proposição de metodologias centralizadas no processo de aprendizagem, e não no processo de ensino. Defende-se que o estudante aprende melhor quando interage com outras pessoas e quando interage com o objeto de aprendizagem. Essa perspectiva explica a lógica desta coleção: o estudante aprende fazendo, interagindo, construindo junto com o seu objeto de aprendizagem e junto com seus pares.

Para que os estudantes se tornem proativos e preparados para agir positivamente no mundo, eles precisam contar com três elementos que possibilitam a aprendizagem: a curiosidade, a liberdade e o afeto. É isso o que assegura às metodologias ativas funcionarem em sala de aula.

Tem sido cada vez mais desejável que os estudantes experimentem mais e que sejam mais empreendedores em suas trajetórias de aprendizagem. A aula deve ser, portanto, um espaço vivo, de trocas, resultados e pesquisa. Para tanto, precisamos adotar metodologias que possibilitem aos estudantes se envolverem em atividades cada vez mais criativas.

Além disso, se entendemos que cada estudante tem um tempo de aprendizagem e que todos têm modos diferentes de aprender, é fundamental que pesquisemos formas diferentes de fazer educação. O planejamento, na perspectiva das metodologias ativas, precisa ser flexível, aberto, dialogado com o estudante. Se antes o professor se centrava no conteúdo para o planejamento de suas aulas, agora ele precisará pensar nos percursos e nas expectativas de seus estudantes, como também no percurso do próprio grupo. Tudo isso gera uma outra lógica, que traz mudanças de atitude por parte do professor, do estudante e da própria instituição de ensino.

Na perspectiva das metodologias ativas, os conteúdos têm a sua importância assegurada, vistos não pela quantidade aprendida, mas pela relevância no desenvolvimento de competências e habilidades previamente definidas. A ideia é que o estudante perceba que o que ele aprenderá se relaciona com a sua vida, com o seu conhecimento prévio, com os seus

projetos, com as narrativas de suas histórias. Não se trata de responder à pergunta “para que vou estudar isto?”, mas dizer “como isto que vou estudar se relaciona efetivamente comigo”.

Na perspectiva das metodologias ativas, é possível aprender sozinho, aprender com o colega, aprender em grupo.

O modelo de avaliação processual, ou formativa, possibilita que todas as interações que os estudantes têm com o professor possam gerar insumos para a avaliação. Dessa maneira, o estudante pode sentir que está sendo avaliado de maneira mais justa e que ele pode levar tudo aquilo que aprende para a sua vida – para o trabalho, para a família, para o seu círculo de amizades.

A aplicação das metodologias ativas na coleção de Linguagens e suas Tecnologias

- Quais as principais metodologias ativas aplicadas atualmente?
- De que maneira são utilizadas na coleção?

As metodologias ativas visam ocupar o tempo presencial de maneira mais produtiva. Existem muitas metodologias ativas que têm-se mostrado eficientes na realidade brasileira, tais como o **ensino híbrido**, a **sala de aula invertida**, a **aprendizagem baseada em projetos** e a aprendizagem realizada com base na **resolução de problemas**.

Ensino híbrido

O **ensino híbrido** (*blended learning*) possibilita ao estudante estudar não apenas na escola, mas também em outros lugares em que possa acessar os recursos didáticos selecionados criteriosamente pelo professor.

1º passo: objetivos de aprendizagem

Determinar os objetivos de aprendizagem (o que pode ser feito com a participação dos estudantes), isto é, o que se deseja efetivamente aprender na atividade e quais competências e habilidades serão desenvolvidas.

2º passo: conteúdos

O educador seleciona os conteúdos que serão trabalhados em aula presencial e os que serão estudados fora do ambiente da aula.

3º passo: ferramentas

O professor escolhe e disponibiliza as ferramentas que os estudantes utilizarão: redes sociais e plataformas de compartilhamento, por exemplo.

4º passo: atividades

O educador elabora as atividades que dialogarão com os recursos que as ferramentas escolhidas possuem.

Um exemplo de proposta fundamentada no ensino híbrido pode ser observada no tema *Escrita digital colaborativa: a cultura wiki*. Na seção *Práticas em ação*, é proposto que os estudantes desenvolvam uma miniciclopédia digital colaborativa sobre a história e as atrações do bairro. Para tanto, sugere-se ao professor que algumas das etapas de produção sejam realizadas em sala de aula, contando com sua mediação: a definição das categorias em que os verbetes da miniciclopédia serão organizados, o planejamento dos verbetes e, ao final, a avaliação coletiva do projeto.

A escrita do verbete em si, porém, deve ser realizada pelos estudantes em momentos extraclasse, em casa ou no laboratório de informática da escola. Dessa maneira, eles poderão vivenciar de modo mais realista a escrita digital colaborativa, na qual os diferentes redatores/editores geralmente trabalham de forma assíncrona (em tempos e lugares distintos).

Sala de aula invertida

A proposta da **sala de aula invertida** é que mudemos a nossa relação com o tempo. O estudante pode, por exemplo, já chegar à aula com o conteúdo assimilado de outras maneiras, ou seja, pode ter feito a tarefa antes da aula. E então o tempo da aula pode ser utilizado com outras atividades, como debates, dinâmicas em grupo, estudo de caso, um jogo, uma simulação. Dessa forma, o estudante deixa de passar a maior parte do tempo apenas assistindo às explicações do professor e pode assumir o protagonismo da aula.

1º passo: objetivos de aprendizagem

Definir os objetivos da aprendizagem (o que deve ser apresentado aos estudantes e debatido com eles) e as competências e habilidades que serão desenvolvidas. Explicar aos estudantes a importância desse conhecimento.

2º passo: conteúdos

Selecionar o que será investigado pelos estudantes antes da aula: um vídeo ou uma parte específica do livro didático, por exemplo. Os conteúdos devem estar dentro das possibilidades de compreensão dos estudantes.

3º passo: em aula

O tempo em aula é utilizado para debates, dinâmicas, estudos de caso, jogos, enfim, atividades que possibilitem ao estudante vivenciar o que estudou, mobilizar essa aprendizagem para outras situações e sanar suas dúvidas.

4º passo: síntese

Professor e estudantes elaboram uma síntese da aprendizagem construída.

Aprendizagem baseada em projetos

É uma forma de aproximar os estudantes de um determinado tema ou conhecimento propondo a investigação da resposta a uma pergunta complexa. Implica o trabalho colaborativo no desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, organização, análise, interpretação e representação. Os estudantes se envolvem na elaboração de hipóteses e na busca por recursos para chegar a um produto final. Essa já é uma prática muito conhecida nas escolas e tem obtido bons resultados quanto ao engajamento dos estudantes e quanto à aprendizagem.

Aprendizagem por resolução de problemas

A aprendizagem por resolução de problemas orienta diferentes aspectos dos temas desta obra. Todos eles são desenvolvidos em torno de uma situação-problema que é construída com o estudante. Na sequência, o estudante trabalha com diversos conhecimentos, que dão uma visão abrangente do problema apresentado, em uma dinâmica teórico-prática. Uma das metodologias na qual a coleção se baseia é a proposta do **Arco de Maguerez**², criada pelo

² TEIXEIRA, Elizabeth. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica. (Resenha.) In: *REUFPI* – Revista de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, p. 99-100, jul.-set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/reufpi/article/viewFile/4173/pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

educador francês Charles Maguerez, que parte da experiência de vida, dos conhecimentos profissionais empíricos do educador e do pensamento crítico e criativo de seus estudantes. O ponto de partida, como ocorre nos temas desenvolvidos nesta coleção, é a observação das necessidades impostas pela realidade contemporânea e, após uma análise teórica do problema e com o desenvolvimento de conteúdos e diferentes atividades, o estudante retorna à realidade tanto para compreender o problema inicialmente proposto como para transpor a sua aprendizagem para outras realidades e contextos. O arco forma-se, então, a partir do momento em que professor e estudante partem da realidade social e a ela retornam. A vivência desse caminho metodológico pelos estudantes, além de permitir o envolvimento com dados da realidade que os cercam, promove operações mentais que favorecem o crescimento intelectual. Essa metodologia apresenta as seguintes etapas:



Explicitando melhor o processo, temos:

1º passo: observação da realidade

Discutir um determinado aspecto da realidade pessoal e/ou social dos estudantes e encontrar nela um problema que se apresente como algo importante. Levantar hipóteses com base no conhecimento pessoal que cada um tem dessa realidade.

2º passo: definição dos pontos-chave

Definir o que é mais importante no assunto escolhido. Estabelecem-se os pontos-chave do problema que será compreendido, definindo-se também o material necessário e os contornos da pesquisa, por meio de discussões que permitam refletir sobre o tema em questão.

3º passo: teorização

A análise teórica sobre o problema escolhido, já conhecido o contexto e as suas implicações na vida real, deve centrar-se na busca de suportes científicos que façam a ligação entre o conhecimento e a realidade. Por meio do processo de teorização, é possível também o desencadeamento de operações mentais analíticas: o acesso às informações científicas e empíricas, necessárias para a realização das atividades. Há também a possibilidade de estimular os estudantes a se confrontarem com suas crenças anteriores, colocando-as em dúvida ou reelaborando-as diante de novas descobertas.

4º passo: hipóteses de solução

Elaborar hipóteses coerentes para a solução do problema que orienta o estudo. As hipóteses são analisadas pelo coletivo. Aqui também se repete a possibilidade de estimular os estudantes a confrontar suas crenças e conhecimentos anteriores e reelaborar o pensamento diante das hipóteses que estão sendo debatidas.

5º passo: aplicação à realidade

Espera-se que o estudante faça uma síntese das aprendizagens construídas durante o processo e analise a possibilidade de mobilizar o conhecimento construído aplicando-o em outras situações.

O pensamento computacional e a resolução de problemas

A ciência da computação estuda, entre outros temas, o processo de resolução de problemas. Incorporar à rotina escolar a estratégia do pensamento computacional possibilita que os estudantes aprendam a resolver problemas recorrendo a uma série de processos cognitivos, como analisar (dividindo o problema em partes), modelar (abstrair especificidades, concentrando-se na essência do problema ou em padrões que se repetem) e automatizar soluções, isto é, propor uma sequência de passos (ou um algoritmo).

Para esclarecer como trabalhar o pensamento computacional em sala de aula, podemos citar algumas estratégias utilizadas na coleção. Por exemplo, no tema *Como falar com todos*, os estudantes leem um texto que apresenta uma definição de gramática descritiva e, em seguida, são instigados a elaborar hipóteses sobre como uma gramática desse tipo é produzida. Para construir a situação-problema com eles, o professor pode perguntar, por exemplo: “o que vocês fariam se precisassem escrever uma gramática descritiva do português brasileiro? Por onde começariam?”.

Os estudantes provavelmente responderão que gravariam conversas de pessoas ou analisariam textos escritos. O professor deve questionar, então, quais critérios usariam para selecionar esses textos, tanto os orais como os escritos, de modo que representassem toda a população brasileira. Gravariam conversas em diferentes regiões, com pessoas de distintos níveis socioeconômicos, por exemplo? E o que fariam para representar a variedade de estilos – formais e informais? O mesmo raciocínio se aplica aos textos escritos: de quais campos eles seriam (jornalísticos, jurídicos, literários, das redes sociais etc.)?

Ao fim desse processo de questionamento, os estudantes terão exercitado as capacidades de análise, reflexão crítica, comparação e generalização e terão, em linhas gerais, chegado a uma sequência de passos – um **algoritmo** – que se aplica a pesquisas linguísticas em geral. Esse algoritmo será aplicado por eles, em seguida, na pesquisa linguística proposta.

Esse mesmo tipo de raciocínio, composto por **decomposição** do problema, **abstração** de especificidades e reconhecimento de **padrões** e por fim a **modelagem de solução**, aparece em vários outros momentos da coleção. Ele é seguido, por exemplo, quando os estudantes são desafiados a desenvolver uma prática de linguagem que envolve novas mídias e/ou gêneros como o *podcast* e o *videominuto*. Nessas situações, eles primeiro analisam um exemplo e elaboram hipóteses sobre as etapas seguidas pelos criadores daquele material para, em seguida, formular um passo a passo de como criar um conteúdo parecido. Essa sequência de passos pode ser aplicada não apenas para o problema pontual vivido por eles (produzir um conteúdo semelhante naquele momento), mas para situações parecidas que experimentarem em outros contextos.

O trabalho com práticas de pesquisa

Como dito anteriormente, a integração entre as áreas do conhecimento estimulada pela BNCC propicia um rico diálogo entre a área de Linguagens e a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesta coleção, um momento privilegiado para tal diálogo ocorre na seção *Práticas de investigação*, na qual são oferecidas propostas que permitem ao estudante experimentar, sistematicamente, metodologias de pesquisa comuns às duas áreas. Entre essas metodologias, destacam-se a análise documental, a análise de mídias tradicionais, a análise de mídias sociais, a pesquisa-ação, o estudo de recepção e o trabalho com grupos focais e entrevistas.

Na referida seção, que aparece regularmente ao longo dos volumes, essas práticas de pesquisa social inserem-se no percurso formativo proposto em cada Tema, integrando-se efetivamente às práticas de linguagem desenvolvidas. As propostas são organizadas de modo que os estudantes se familiarizem com as principais etapas da **pesquisa científica**, que podem ser sintetizadas como segue:



Dessa forma, independentemente das especificidades relativas aos conteúdos abordados em cada caso, ou ao método de pesquisa adotado, os estudantes desenvolvem o raciocínio lógico e experimentam a abordagem própria das ciências, que inclui a investigação, a reflexão, a análise crítica e a imaginação para elaborar hipóteses diante do mundo ao redor. Trata-se, portanto, de momentos privilegiados para o desenvolvimento da competência geral 2 da Educação Básica.

A AVALIAÇÃO

- Como avaliar no cotidiano escolar?
- Quais as diferenças entre avaliação analítica, somativa e formativa?

A avaliação precisa ser parceira do planejamento. Ela fundamentalmente pesquisa a qualidade de determinado resultado ao produzir indicativos. Os resultados positivos devem significar que o planejado aconteceu conforme o previsto; o contrário disso significaria que algo precisa ser revisto e modificado.

No processo de ensino-aprendizagem, ela se apresenta basicamente de acordo com suas funções. Ela pode ser **analítica**, **formativa** ou **somativa**.

A **avaliação analítica** (ou **avaliação diagnóstica**) tem como função auxiliar o professor a verificar o conhecimento de seus estudantes e, a partir dos resultados encontrados, instrumentá-lo para o desenvolvimento de seu planejamento de ensino. Entrevistas, exercícios, simulações de testes, consulta ao histórico escolar ou outros registros da vida escolar do estudante, observação, questionário, perguntas e conversas são as práticas mais comuns de avaliação diagnóstica.

A **avaliação somativa** tem o objetivo de atribuir notas e conceitos para o estudante, o que possibilita retê-lo ou promovê-lo no período letivo em que se encontra. Por isso, é chamada de classificatória. A avaliação faz parte do processo e não tem um fim em si mesma. Seu uso inadequado pode criar rótulos, estigmas, sensação de fracasso e competitividade. A avaliação classificatória faz sentido quando há disputa de vagas, como ocorre, por exemplo, em concursos públicos e alguns vestibulares.

A coleta de dados com base em instrumentais avaliativos expõe um determinado desempenho, e assim podemos comparar o desempenho revelado pelo instrumento com o padrão de qualidade determinado no planejamento. Caso o desempenho não seja satisfatório é preciso necessariamente pensar em intervenções que realinhem o processo.

A Base menciona os direitos de aprendizagem que todos devem atingir. Há de se verificar, portanto, se esse direito foi de fato acessado e validado. É aí que se encontra a principal função da avaliação: *fazer diagnósticos* que sinalizem se os resultados esperados são satisfatórios ou não, possibilitando a *tomada de ações* para que o estudante desenvolva os conhecimentos, habilidades e competências que tem direito de aprender.

A **avaliação formativa** (ou **avaliação processual**) objetiva a realização permanente e constante do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos entender que avaliar implica viver um processo participativo que busca a construção, a conscientização, a autocrítica e o autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo.

A concepção de avaliação processual investe na autonomia, no envolvimento, no compromisso e na emancipação dos sujeitos. Como nos explica Loch³, a avaliação não é simplesmente “dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos”. Ela possibilita que o educador reflita e analise o seu trabalho. Permite, ainda, que ele possa investigar e aperfeiçoar suas práticas e oferece também ao estudante possibilidades para que ele conheça os seus avanços e suas dificuldades.

É importante que a avaliação das competências e habilidades não esteja reduzida à ideia de desempenho, porque muitas vezes o desempenho não está necessariamente atrelado à aprendizagem. O desempenho é apenas um indicador dela.

É possível, contudo, ter um bom desempenho em um exame, por exemplo, sem que necessariamente ocorra a aprendizagem. Listas de exercícios, treinos, memorizações, cursos de preparação específicos para concursos podem ajudar a garantir um bom desempenho em uma prova, por exemplo, mas não garantem que tenha havido, de fato, aprendizagem.

A possibilidade da busca por respostas e a liberdade do erro precisam estar presentes quando pensamos conceitualmente na avaliação dos estudantes, porque fazem parte de seus percursos de aprendizagem. É fundamental pensarmos que a aprendizagem está, portanto, muito mais ligada à ideia de experiência do que de desempenho. Como diz Larossa, “experiência é o que nos passa, e não o que se passa”⁴.

Nesse sentido, podemos afirmar que só a informação não basta, ela é parte da experiência que nos relaciona ao mundo em que vivemos. Os afetos, os levantamentos de hipóteses para o conhecimento científico, a conexão de informações geradoras de significados fazem parte do campo dessa experiência. Por isso, deve ser considerado no processo que relaciona planejar, executar e avaliar: o que eu espero que meus estudantes experienciem? Como eu posso verificar se eles de fato aprenderam o que precisam aprender?

Esta coleção preocupa-se com que a realidade vivida pelos estudantes esteja sempre presente na construção da aprendizagem dos conceitos. A realidade é o seu ponto de partida e de chegada. No entanto, em um país de dimensões continentais como o Brasil, é sempre pertinente e possível que o professor faça adequações que construam a interface com a realidade local.

Entendemos, portanto, que a avaliação não serve apenas para confirmar uma aprendizagem. No percurso do processo de ensino e aprendizagem, considerando o contexto em que estamos, ela nos orienta e nos possibilita fazer ajustes até chegarmos ao resultado pretendido. Assim, as atividades propostas no material didático devem ser vistas não sob o espectro dos resultados imediatos que eles promovem, mas como parte de um fazer no mundo que se traduz em aprendizagem.

Podemos dizer que ao menos três elementos destacam-se na perspectiva da avaliação formativa: a **regulação do ensino e da aprendizagem**, o **feedback** e a **autorregulação**.

Por meio do *feedback* o professor pode esclarecer aos estudantes as possíveis causas das suas dificuldades, o que permite fazer a regulação do processo de ensino e da aprendizagem, pois é nesse momento que ele vai analisar o seu trabalho pedagógico e refletir sobre estratégias e metodologias. O *feedback* também possibilita ao estudante realizar a autorregulação de sua própria aprendizagem.

Para a realização do *feedback* dos processos de regulação do ensino e para a autorregulação da aprendizagem, é importante que tanto o professor quanto o estudante tenham claros os objetivos traçados para cada situação de ensino e aprendizagem.

Regulação do ensino: processo de ajustamento; é uma ação realizada pelo educador quando ele se pergunta o que fazer e como fazer para que os estudantes aprendam.

Feedback: o professor demonstra aos estudantes os seus erros e os seus acertos sobre determinado conteúdo e ilumina o percurso transcorrido no processo de aprendizagem.

Autorregulação: capacidade dos estudantes para fazer a gestão de seus próprios projetos, avaliando os seus progressos e traçando suas estratégias diante das atividades e dificuldades.

³ LOCH, Jussara M. de Paula. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: *Química Nova na Escola*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, n. 12, nov. 2000. p. 31.

⁴ BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação* [on-line]. 2002, n. 19, p. 20-28.

Instrumentos de avaliação

- Quais os principais instrumentos de avaliação escolar?
- Para que serve a avaliação escolar?

O que guia a construção dos instrumentos de avaliação e a leitura dos resultados, em uma avaliação processual, é aquilo que o professor e o estudante precisam saber sobre o percurso de ensino e aprendizagem.

Existem inúmeras variedades de instrumentos de avaliação. Tais instrumentos devem ser elaborados de forma que sejam compreendidos pelo estudante e também de modo que tenham relação com os conteúdos que foram ensinados. Portanto, informações, habilidades e competências serão avaliadas em compatibilidade com o mesmo nível de dificuldade, de complexidade, e seguindo a mesma metodologia com que foram trabalhadas.

Sendo a avaliação formativa um processo contínuo no ato educativo, seus instrumentos são ferramentas que possibilitam realizar o processo de coleta, investigação, reflexão, análise, interpretação e retomada das informações. É importante que o professor analise a aprendizagem dos estudantes sob diferentes ângulos e sob diferentes dimensões. Afinal, cada pessoa aprende e se expressa de uma determinada maneira e de diferentes formas. Podemos citar, como exemplos, alguns dos instrumentais mais utilizados pelos professores: provas, seminários, apresentações orais, entrevistas, observações, trabalhos, tarefas, exposições, diários, exercícios em sala, autoavaliação, mapa conceitual, portfólios etc.

Sobretudo na área de Linguagens e suas Tecnologias, é importante valorizar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Algumas atividades da coleção favorecem o desenvolvimento leitor e produtor de textos incidindo no objetivo de que o estudante aprenda a fazer notas, a sublinhar as ideias principais em um texto, a apresentar para uma audiência pontos de vista ou uma informação, fazendo uso de apontamentos etc.; habilidades cujo desenvolvimento, espera-se, tenha se consolidado no Ensino Fundamental e que possam servir de apoio ao desenvolvimento de outras habilidades no Ensino Médio.

É importante que a aula inicie com uma ou duas questões que podem ser colocadas de modo visível, por exemplo, na lousa. Ainda mais, se a aula envolver a aprendizagem de um conceito específico, como, por exemplo, o valor da literatura oral na formação da cultura brasileira. Ocasionalmente, é importante referir a essas questões, relacionando-as ao que se está fazendo naquele momento da aula. Finalize a sua aula alguns minutos antes do que o habitual, para retomar essas perguntas e avaliar o que seus estudantes aprenderam. A chave para o êxito dessa estratégia é formular perguntas pertinentes que realmente façam a síntese do que se espera que o estudante aprenda naquela aula.

Este material didático faz uso amplo dessa estratégia no desenvolvimento dos diferentes temas. Isso permite também a tomada de notas durante as aulas, habilidade essencial para incorporar esse estudante ao mundo do estudo e do trabalho.

Um exercício também possível é, em vez de fazer as perguntas, oferecer ao estudante as respostas e solicitar que eles elaborem as perguntas.

Tais exercícios são meio para trabalhar conceitos e devem ser inseridos como parte de atividades mais amplas que considerem a realidade como ponto de partida e chegada do fazer docente. Eles podem estar presentes em provas ou como parte do processo de compreensão de um texto.

Memorial e portfólio são importantes instrumentos avaliativos que permitem avaliar a aprendizagem com o objetivo de refletir sobre ela, com ela e a partir dela.

Pode-se pedir o memorial do trabalho de leitura de um determinado livro ou de uma outra experiência importante de aprendizagem. Deve ser feito como quem escreve uma carta, mas sua produção exige foco e, dependendo do objeto analisado, regularidade, para

Memorial: escrito em que o estudante relata sua experiência com determinado processo de aprendizagem: emoções, sentimentos, expectativas, pontos de vista, reflexões, críticas.

Portfólio: coletânea organizada segundo um critério previamente definido de trabalhos executados em determinado período de tempo possibilitando que se acompanhe a evolução de determinada aprendizagem.

compreender as mudanças que estão ocorrendo. Tem também a vantagem de promover e praticar a autoavaliação.

Como se vê, o portfólio pode caminhar junto com o memorial. O estudante pode desenvolver um portfólio de atividades relacionadas a determinado saber aprendido e depois usar esse portfólio feito para construir o seu próprio memorial.

Na sala de aula, fazem sentido avaliações de menor escala, embora isso não signifique apenas avaliar o estudante individualmente. O professor pode fazer uma curva de aproveitamento de aprendizagem que lhe revele os efeitos de suas aulas sobre o grupo, do mesmo modo que a escola pode realizar processos avaliativos que expliquem sucessos e fracassos em seu território. É importante não perdermos de vista que a avaliação não deve ser entendida só como uma avaliação do estudante, sem conectá-lo ao sistema em que ele está inserido: podemos, por meio da avaliação processual, olhar se quem tem sucesso ou fracassa é o sistema ou o estudante individualmente.

A avaliação em larga escala

- O que é avaliação em larga escala?
- Quais os principais instrumentos de avaliação em larga escala no Brasil?

Como mencionamos, as avaliações de larga escala têm como função avaliar os sistemas de ensino, e não o estudante individualmente. Atualmente, a avaliação de desempenho dos estudantes do Ensino Médio é uma das estratégias para a avaliação dos sistemas educacionais existentes no Brasil. A partir dela a União e os Estados podem definir estratégias e ações da política educacional.

O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que possibilita diagnosticar a Educação Básica brasileira. As escolas e as redes municipais e estaduais de ensino podem, assim, por meio dos dados do SAEB, avaliar a qualidade da educação oferecida aos seus estudantes.

O Censo Escolar também é instrumento importante na compreensão da qualidade da educação. O Censo Escolar apura as taxas de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes da Educação Básica.

O conjunto de dados gerados pelo SAEB e pelo Censo Escolar resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

Contudo, talvez a avaliação em larga escala mais associada ao Ensino Médio seja o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Diferentemente do SAEB, o ENEM é opcional. Cabe ao estudante se inscrever e realizar as provas. Além de realizar uma avaliação ampla dos sistemas de ensino, tornou-se, a partir de 2010, uma importante ferramenta de classificação para o Ensino Superior. Isso porque assumiu o caráter de vestibular, quando a nota do estudante começou a ser utilizada para a seleção das instituições de Ensino Superior, via SISU – Sistema Único de Avaliação.

A Base Nacional Comum Curricular tem o potencial de promover o alinhamento de políticas e ações referentes às definições das matrizes das avaliações nacionais, como o SAEB e o ENEM.

A coleção está totalmente organizada com base nessas diretrizes. A sua aplicação em sala de aula oferece a possibilidade de a BNCC ser vivida pelos estudantes. Não é difícil encontrar questões dos exames de larga escala brasileiros, nos diversos *sites* da internet, por exemplo, que possibilitam avaliar habilidades desenvolvidas nesta coleção.

Não obstante as críticas feitas às avaliações externas, é necessário também que consideremos que elas cumprem um importante papel para a política educacional. Em um país desigual e diverso como o Brasil, é fundamental que se verifique se o direito à aprendizagem está sendo garantido a todos os estudantes.

As avaliações externas têm, portanto, a função de orientar políticas educacionais, ao produzir informações para gestores das redes de ensino. Entretanto, podem ser também ferramentas úteis para subsidiar a gestão das escolas, no sentido de auxiliar os professores a analisarem resultados e buscarem a revisão de suas práticas pedagógicas.

Isso significa que os resultados das avaliações externas podem se articular com o trabalho pedagógico escolar e aprimorá-lo se a equipe escolar estabelecer relações entre os indicadores resultantes das avaliações externas e o desempenho dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. O grande desafio é realizar a leitura e a análise dos resultados das avaliações externas, no contexto da escola, e, com base no diagnóstico e nas reflexões realizadas, preparar coletivamente um plano que resulte em melhorias de resultados futuros. Muitas perguntas podem surgir nesse processo: como mudar os pontos em que não houve avanço? Como apoiar estudantes com dificuldades? Quais habilidades necessitam de maior atenção? Como elas são desenvolvidas na proposta do material didático?

Uma possibilidade interessante é articular atividades diversas do material didático que desenvolvem habilidades em que se necessita avançar com trabalhos e abordagens interdisciplinares. Isso também pode ser feito trabalhando interativamente partes do material em que se espera que o estudante desenvolva essas habilidades, adaptando-as ou ampliando-as conforme o contexto local. A articulação das avaliações internas e externas possibilitará um retrato mais amplo e consistente da escola e da rede e melhores resultados futuros.

ESTRUTURA E DINÂMICA DA COLEÇÃO

Unidade

Cada unidade inicia-se com uma abertura que, a partir de um texto-base visual, propõe questões que desencadeiam trocas de conhecimentos e experiências prévias entre os estudantes sobre as linguagens, motivando-os a compartilhar ideias sobre aspectos do tema da unidade.

Dinâmica do desenvolvimento do tema

No início do tema, é feita uma **contextualização** e observação da realidade por meio de um texto verbal, visual ou multissemiótico como forma de mostrar o dinamismo e a atualidade do que será conceituado no tópico. Esses textos, sempre que possível, partem de práticas de linguagem do cotidiano do estudante. Para auxiliá-lo a estabelecer relações e levantar hipóteses, são propostas, no boxe *Problematização*, algumas questões que servirão de ponto de partida para a reflexão e a construção de um olhar crítico e propositivo em relação às linguagens. O objetivo é construir um ou mais problemas que serão discutidos e embasados ao longo do tema com exemplos, análise das linguagens e textos teóricos. Esses problemas representam situações reais da sociedade e possibilitam uma interface com a vivência dos estudantes, com o cotidiano da escola e de seu entorno. Após o levantamento de hipóteses pelos estudantes por meio das questões de problematização, ocorre o **desenvolvimento** de um estudo teórico-prático breve dos conceitos, com o objetivo de apoiar e embasar a reflexão dos estudantes. Os trabalhos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do tema oferecem suporte para a construção das respostas por parte dos estudantes, com atividades que exploram e ampliam o objeto em questão, para que possam construir hipóteses de compreensão e possibilidades de soluções fundamentadas no estudo teórico-prático realizado anteriormente.

Após esse processo, os estudantes são convidados, na seção *Em outros contextos*, a **retomar as hipóteses** construídas e a **aplicar à realidade** o que aprenderam. Essa seção *Em outros contextos* divide-se em duas etapas: (1) *O que aprendemos* (coleta de conclusões da

discussão oral e registro a respeito da problematização inicial e do desenvolvimento); (2) *Aplicação em outro contexto* (a discussão central é transposta para outro contexto – em perspectiva pessoal ou social).

Principais seções trabalhadas ao longo das unidades

Brasil multicultural: seção dedicada ao olhar indígena, afro-brasileiro, dos imigrantes ou de quaisquer coletividades culturais que acrescentam novas abordagens ao tema.

Conexões: seção que trabalha com a análise de textos das três outras áreas de conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), com o intuito explícito de subsidiar a aprendizagem do estudante nas outras áreas, a partir da interface com conteúdos e estratégias desenvolvidos especificamente no tema.

Práticas de investigação: seção que objetiva exercitar a curiosidade intelectual do estudante por meio de estratégias de busca e seleção de informações e familiarizá-lo com a abordagem própria das ciências.

Diálogos: propõe uma análise comparativa entre textos de diferentes linguagens, épocas e autores que mantêm entre si um diálogo interdiscursivo ou intertextual.

Link de ideias: seção de leitura e análise textual que ocorre nos tópicos de Literatura e Língua Portuguesa.

Experimentando: atividade de aplicação de conceitos e técnicas nos tópicos de Arte e de Educação Física. Pode também ser um momento de fruição artística e de vivências de práticas corporais.

Práticas em ação: atividade prática colaborativa ou individual que envolve os estudantes em práticas sociais de linguagem e estimula a criatividade e o senso crítico.

Em perspectiva: seção que amplia o tema em desenvolvimento sob outro ponto de vista ou remete alguns aspectos abordados ao contexto histórico. Pode também remeter o tema em questão às suas origens ou contextualizá-lo com outras linguagens com as quais tenham características em comum.

Conceitos e técnicas: seção que trata de conceitos e técnicas de criação artística.

Em outros contextos: divide-se em duas etapas: conclusões a respeito da problematização inicial e aplicação a outras situações.

Zoom: amplia as informações sobre autores, artistas e obras que são mencionados no desenvolvimento do tema.

Para curtir: traz sugestões de vídeos, canções, textos e outros materiais relacionados aos conteúdos estudados, convidando o estudante a ir além do livro.

Pensando os cronogramas

A coleção composta de seis livros foi planejada para ser utilizada ao longo dos seis semestres do Ensino Médio, dois volumes por ano. Contudo, como não apresentam pré-requisitos entre si, podem ser utilizados em diferentes arranjos, de modo a melhor atender ao projeto pedagógico da escola.

No tópico *Orientações didáticas*, deste Manual, você encontrará uma sugestão de cronograma para o uso deste volume.

Sobre metodologias ativas

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

A obra apresenta práticas pedagógicas na Educação Básica centradas no protagonismo dos estudantes e também oferece uma análise dos benefícios das metodologias ativas na educação.

MASSON, Terezinha et al. *Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL)*. In: *COBENGE – XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Belém, PA, 2012. Anais (on-line). Belém, PA, COBENGE, 2012. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/7/artigos/104325.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

O artigo é direcionado aos leitores que têm como formação a área de engenharia, mas pode ser utilizado para compreender, de forma clara, os elementos essenciais da aprendizagem baseada em projetos (ABP).

MATTAR, João. *Metodologias ativas para educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

O livro aborda o tema das metodologias ativas por meio de orientações e exemplos. Procura abranger o amplo leque educacional, como a educação presencial, a semipresencial e a distância na Educação Básica. No que se refere ao tema dos projetos e da *gamificação*, desenvolve a aprendizagem híbrida, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas.

MORÁN, José M. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: **SOUZA, Carlos A. de; MORALES, Ofelia E. T. (orgs.)**. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas, v. II. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

O artigo discute modelos mais inovadores, disruptivos de educação, que redesenham os projetos pedagógicos, os espaços físicos, as metodologias baseadas em atividades, os desafios, os problemas e os jogos. Permite refletir sobre a educação para a qual desejamos encaminhar os nossos esforços, adequando-os à nossa realidade e compreendendo o alcance e as possibilidades das metodologias ativas.

SCHLEMMER, Eliane. *Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão*. In: *Educação & Contemporaneidade*. Revista da FAAEBA, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1029/709>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

O artigo aborda a relação entre *design* e cognição na docência, no contexto de configuração de espaços de convivência híbridos e multissemióticos. Para tanto, utiliza a perspectiva da *gamificação* em espaços de aprendizagem voltados para as metodologias ativas.

SOUSA, Alberto B. *Metodologia do Arco Maguerez*. *Alberto Barros Sousa*. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-de-educacao/metodologia-do-arco-maguerez>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Nesse *site*, do professor português Alberto Barros de Sousa, é possível encontrar a história da criação do Arco de Maguerez, método de trabalho baseado no saber fazer e no trabalho em grupos cujos níveis de aprendizado são diversos e diferentes. Nesse sentido, ao professor cabe trazer situações-problema que estimulem o desenvolvimento autônomo dos estudantes, valorizando suas experiências e práticas e orientando-os à resolução de problemas com aplicação à realidade.

TEIXEIRA, Elizabeth. *A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica (Resenha)*. In: *REUFPI – Revista de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí*. Teresina: UFPI, p. 99-100, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/reufpi/article/viewFile/4173/pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Como leitura introdutória ao tema da problematização com o Arco de Maguerez, essa resenha, escrita pela professora Elizabeth Teixeira, comenta o caminho de apropriação do Arco de Maguerez no Brasil.

Sobre avaliação

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação* [on-line]. n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

No artigo, o pesquisador espanhol Jorge Larrosa Bondía propõe que pensemos a educação a partir do par experiência/sentido, em contraponto ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática. Para tanto, o autor explora o significado das palavras “experiência” e “sentido”. Afirma que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Uma escola cidadã para as juventudes brasileiras: contextualização, interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa e autoria/protagonismo juvenil*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/205-uma-escola-cidada-para-as-juventudes-brasileiras-contextualizacao-interdisciplinaridade-aprendizagem-colaborativa-e-autoria-protagonismo-juvenil?highlight=WyJ0cmFuc2Rpc2NpcGxpbnmFyaWRhZGUiXQ==>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Por meio do *link*, educadores podem acessar conteúdos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de publicizar as práticas educativas de escolas de diversas regiões do país, que tenham como foco o protagonismo juvenil, a aprendizagem colaborativa e a interdisciplinaridade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) são normas obrigatórias – discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – que orientam o planejamento curricular e as propostas pedagógicas das escolas e dos sistemas de ensino. São, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos orientadores, obrigatórios e complementares, uma vez que estruturam o trabalho docente que será detalhado na BNCC.

HAASZ, Iara *et al.* *Jovens urbanos: marcos conceituais e metodológicos*. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2013.

Essa publicação nos convida a pensar sobre o contexto das juventudes atendidas pelo programa Jovens Urbanos, uma iniciativa da Fundação Itaú Social que contou com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). A publicação traz reflexões sobre as proposições conceituais e metodológicas do programa, cujo principal objetivo é o de ampliar o repertório sociocultural dos jovens em situação de vulnerabilidade.

INSTITUTO REÚNA. *BNCC Comentada para o Ensino Médio*. Disponível em: <<https://instituto-reuna.org.br/projeto/base-comentada-para-o-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Uma ferramenta que explica, de modo acessível, as competências específicas e as habilidades de cada área de conhecimento da BNCC – Ensino Médio. Como o próprio *site* declara: “Esta ferramenta sugere como as competências e habilidades podem ser desenvolvidas em diálogo com a educação integral e o projeto de vida dos estudantes, com o apoio de temas e objetos do conhecimento diversos. Traz inovações e estratégias metodológicas que colaboram para o trabalho integrado e contextualizado das áreas do conhecimento e exemplos de objetivos de aprendizagem”.

LOCH, Jussara M. de P. *Avaliação: uma perspectiva emancipatória*. In: *Química Nova na Escola*, São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, n. 12, p. 30-33, nov. 2000.

Nesse artigo, a professora Jussara Loch apresenta uma proposta de avaliação a partir de uma perspectiva que se contrapõe às avaliações classificatórias e hierarquizadoras. Além de explicar a importância da avaliação processual, a autora propõe que as escolas reivindiquem condições de trabalho que possam garantir possibilidades de outras formas de avaliar, mais comprometidas com os processos de emancipação dos estudantes.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://movinovacaonaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

O *site* do Movimento de Inovação na Educação, realizado pela Cidade Escola Aprendiz, pela Ashoka e pela Fundação Telefônica Vivo, apresenta o movimento que tem por objetivo apoiar as

organizações voltadas para a Educação Básica brasileira, inovadoras em seus projetos políticos pedagógicos. É um excelente meio para que os educadores possam produzir conhecimento sobre inovação na educação e ampliar essa demanda social.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

A leitura desse livro nos ajuda a compreender a complexidade do problema da avaliação e nos revela que a avaliação está, muitas vezes, no âmago das contradições do sistema educativo. Demonstra também a diversidade das lógicas estruturantes das concepções de avaliação, que podem reconhecer ou negar desigualdades ao articularem a formação dos indivíduos ou a sua seleção.

SCALLON, Gérard. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Trad.: Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

Este livro trata da articulação entre avaliações e competências em diferentes dimensões e campos de atuação escolar, desenvolvendo conceitos e possibilitando o questionamento e o debate. O cuidado com terminologias, definições e tipologias coaduna-se com a variedade de abordagens, tanto para fundamentos como para práticas. Permite a atualização e a reflexão do corpo docente, principalmente ao mostrar as diferenças entre a avaliação mais tradicional na cultura escolar e aquela que se deseja promover a partir da BNCC, envolvendo a aprendizagem por competências.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

No livro, Celso Vasconcellos analisa o problema da avaliação nas suas dimensões pedagógica e histórico-social, com o objetivo de projetar um novo sentido para ela no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o autor nos apresenta algumas possibilidades de transformação de práticas da avaliação.

Sobre outros aspectos do fazer docente

BRAGA, Denise B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

Considerando que a internet revelou-se, no espaço escolar, uma evolução tecnológica e não produziu a revolução necessária nas práticas de letramento, esse livro destaca a necessidade de o professor realizar uma prática informada, com conhecimentos teóricos e práticos adequados, visando ao desenvolvimento do letramento digital. O livro faz a articulação entre os ambientes digitais e temas associados, como também associa avaliação e roteiro de aulas.

BUCKINGHAM, David. *Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

O artigo aborda os desafios exigidos pela inclusão das culturas digitais emergentes dos jovens no universo escolar. Defende que as escolas podem desempenhar um papel proativo, ao apresentar tanto perspectivas críticas como oportunidades de participação em relação às novas mídias. Também reflete sobre algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição e sinaliza para o futuro a participação dos jovens nos mundos cibernéticos.

CARNEIRO, Sônia M. M. *Interdisciplinaridade: um novo paradigma do conhecimento?* In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 10, p. 99-109, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100013>. Acesso em: 24 jul. 2020.

O artigo reflete sobre a interdisciplinaridade, elemento central no fazer docente, diante dos complexos desafios do mundo atual. Trata da interdisciplinaridade em termos gerais, mas aliada à questão do saber ambiental, perspectiva recorrente em todos os campos de conhecimento.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Essa obra tornou-se um clássico no estudo dos gêneros discursivos na escola. Embora o interesse primeiro seja talvez dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, sua abordagem dinâmica volta-se para todos os componentes de todas as áreas, no trabalho com escrita e leitura.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Um dos objetivos da área das Linguagens é desenvolver os multiletramentos. O livro toma o estudante como sujeito protagonista na construção de conhecimentos significativos e entende que as culturas juvenis constroem redes sociais em novas mídias. Tais redes possibilitam que os jovens se tornem agentes culturais ativos.

Sites e canais para subsidiar aulas em interface com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

HISTÓRIA E TU. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCaC3mNKKYcuAtaSuCUzU5VA>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Canal de publicação de vídeos sobre história geral e das religiões, filosofia, cinema e música. Os vídeos de animação combinam diferentes linguagens, como imagens, áudios, ilustrações e texto comunicativo, com certa dose de informalidade, que desperta o interesse dos estudantes.

CONEXÃO. (Série de entrevistas.) Disponível em: <<https://globosatplay.globo.com/assistir/futura/conexao/t/rRSZytsjRn>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Série variada de entrevistas com o objetivo de fazer a análise crítica e contextualizada de assuntos de interesse público que podem tanto ser utilizados para motivar discussões em sala de aula como para compreender melhor a realidade na qual os educadores atuam.

EVENTOS E PALESTRAS. Disponível em: <<https://globosatplay.globo.com/assistir/futura/eventos-e-palestras/t/p2CWx6xpkj>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Série de palestras sobre temas variados, alguns deles relacionados à escola e à educação.

SELIGANESSA HISTÓRIA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/seliganessahistoria1>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Esse canal discute temas das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das Linguagens por meio de cenas bem elaboradas e toques de humor. Também é útil para analisar estratégias para falar em público.

Sites e canais para subsidiar aulas em interface com a área de Ciências da Natureza

CENPEC. Respostas para o amanhã. Disponível em: <<https://respostasparaoamanha.com.br/professores#blocoltens>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

O site traz material interativo elaborado pela equipe do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), e oferece sugestões de como desenvolver o ensino baseado em projetos, metodologias ativas, integração entre conteúdos e itinerários flexíveis.

CIÊNCIA TODO DIA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/CienciaTodoDia>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

O canal traz temáticas relacionadas a Ciência, História, Tecnologia e Natureza. Supernovas, antimateria, viagem à Lua, computadores quânticos e funcionamento de ímãs são alguns dos assuntos tratados. Os vídeos podem ser usados nas aulas de Linguagens para a análise do uso das diferentes linguagens na construção de conhecimento no campo das ciências.

EDUCABRASIL. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/cat/dic/a/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Esse é um interessante dicionário interativo, em constante atualização, de termos ligados à educação brasileira, como gestão, ensino e aprendizagem.

CIÊNCIA PARA TODOS. (Série documental.) Disponível em: <<https://globosatplay.globo.com/assistir/canal/ciencia-para-todos/t/JpG55fKkkq>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Série documental de divulgação científica, busca explicitar a relação entre a pesquisa e seu impacto na sociedade. É uma boa fonte para subsidiar o trabalho com pesquisas científicas com estudantes do Ensino Médio.

Objetivos e justificativas do trabalho neste livro

Objetivos

Um dos principais objetivos deste volume é capacitar o jovem para compreender como ocorre a construção de conhecimentos e saberes na sociedade, com atenção especial aos saberes tradicionais, que são passados de geração a geração e ajudam a nos constituir como povo. São exemplos desses saberes a capoeira, focalizada no Tema 1, as festas coletivas, foco do Tema 4, e as variedades linguísticas nascidas do encontro entre diferentes falares, abordadas no Tema 6.

Além disso, o volume busca estimular o jovem a aplicar esses saberes ancestrais para explicar a realidade atual e algumas de suas mazelas, como o preconceito e a desigualdade. Por fim, um último objetivo central do volume é desenvolver no jovem a consciência de que ele pode ser um agente transformador na construção de uma sociedade mais justa, mediante formas de participação social que mobilizam diferentes linguagens, como a *performance* (Tema 11) ou o manifesto (Tema 10).

Cabe destacar que, devido às temáticas escolhidas para o alcance desses objetivos, o volume incorpora, como conteúdos essenciais, os temas contemporâneos transversais **Cidadania e Civismo, Vida Familiar e Social e Educação em Direitos Humanos**.

Justificativas

Vivemos em uma sociedade em constante atualização e transformação, mas, ao mesmo tempo, ainda marcada por desigualdades e preconceitos. Ao comprometer-se com a educação integral, a BNCC afirma que a escola deve promover aprendizagens sintonizadas com os desafios dessa sociedade, que ajudem o jovem a tomar consciência de seus direitos e responsabilidades e a intervir em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

Na área das Linguagens, o desenvolvimento dessas competências se dá pela compreensão de como os saberes historicamente construídos se inscrevem em nossas práticas de linguagem – em nosso patrimônio artístico, literário e linguístico –, pelo reconhecimento de que o próprio uso da língua pode gerar preconceito (preconceito linguístico) e pela identificação de formas de mobilização social que lançam mão de diferentes linguagens (manifesto multissemiótico e *performance*, por exemplo).

Articulação dos objetivos e justificativas com as competências da BNCC

O volume organiza-se em quatro unidades, que possibilitam o desenvolvimento de diferentes competências gerais da Educação Básica e competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. A Unidade 1 – *Ancestralidade e passado* e a Unidade 2 – *Sociedade, cultura e patrimônio* desenvolvem principalmente a competência geral 1, pois permitem que os estudantes reflitam sobre como ocorre a construção dos conhecimentos na sociedade, com foco nos saberes ancestrais e na formação do patrimônio cultural imaterial. Com as análises e práticas propostas, eles devem compreender e respeitar o contexto sociocultural em que os diferentes saberes são constituídos. A Unidade 1 mobiliza também aspectos da competência geral 8, ao criar oportunidades de reflexão que favorecem o conhecer-se e reconhecer-se na diversidade.

Essas duas primeiras unidades desenvolvem também a competência geral 3, na medida em que o jovem tem a oportunidade de ampliar seu repertório artístico-cultural, e a competência geral 6, já que valorizam a diversidade de saberes, de modo que ele possa fazer

escolhas alinhadas com seu projeto de vida. Além disso, são desenvolvidas as competências específicas 4, 5 e 6 da área de Linguagens.

O trabalho com a competência geral 2 está presente ao longo do livro, por meio da problematização e das várias propostas de análise, criação, investigação, experimentação, entre outras que estruturam o pensamento estratégico, criativo, ético. De modo similar, a competência 4 é sistematicamente favorecida nas seções como *Experimentando*, *Conceitos e técnicas* e *Práticas em ação*, que propõem práticas de linguagem individuais e/ou colaborativas, em diferentes campos de atuação.

As duas últimas unidades (Unidade 3 – *Preconceito e desigualdade social* e Unidade 4 – *Modos de existir no coletivo*) voltam-se à tomada de consciência do jovem sobre desequilíbrios sociais atuais e sobre modos de intervir na realidade, assumindo sua responsabilidade e exercendo a cidadania. Dessa forma, elas desenvolvem as competências gerais 9 (empatia, cooperação e combate ao preconceito) e 10 (responsabilidade e cidadania). E também mobilizam a competência geral 5, por meio de propostas de práticas mediadas pelo uso das Tecnologias da Comunicação e Informação, além de trabalhar as competências específicas 2 e 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Em vários momentos das unidades 3 e 4 do livro, as atividades de argumentação que exercitam a defesa embasada de pontos de vista, incluindo discussões sobre preconceitos, desigualdade social e ações afirmativas, desenvolvem a competência geral 7.

Professor, além do trabalho com as competências gerais, você poderá encontrar na abertura de cada tema deste livro a articulação dos objetivos e justificativas com as principais competências específicas e habilidades da BNCC.

Sugestão de cronograma do trabalho com os temas

O livro foi idealizado para ser desenvolvido em um semestre (ou dois bimestres letivos). No entanto, isso não impede que ele possa ser flexibilizado de acordo com suas necessidades e com o planejamento escolar.

Uma vez que, em cada unidade, as práticas foram concebidas para ser desenvolvidas de forma integrada entre os componentes (seja pelo conteúdo estruturante comum, seja pelo desenvolvimento da mesma competência específica de área), recomendamos que os temas da mesma unidade sejam trabalhados concomitantemente. A seguir, sugerimos, portanto, um cronograma semanal que permite a realização de práticas integradas entre os componentes, ao mesmo tempo que admite a flexibilização necessária, caso algum desses componentes disponha de uma carga horária menor do que os outros no calendário escolar, ou caso algum dos temas exija um tempo maior para seu desenvolvimento.

1º BIMESTRE				
Mediação sugerida	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Língua Portuguesa	Tema 2 <i>O tempo e o espaço na literatura</i>	Tema 2 <i>O tempo e o espaço na literatura</i>	Tema 2 <i>O tempo e o espaço na literatura</i>	Tema 5 <i>Literatura como patrimônio</i>
Arte	Tema 3 <i>Meus ancestrais falam por mim</i>	Tema 3 <i>Meus ancestrais falam por mim</i>	Tema 3 <i>Meus ancestrais falam por mim</i>	Tema 3 <i>Meus ancestrais falam por mim</i>
Educação Física	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>

Mediação sugerida	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
Língua Portuguesa	Tema 5 <i>Literatura como patrimônio</i>	Tema 6 <i>Diversidade linguística: patrimônio imaterial</i>	Tema 6 <i>Diversidade linguística: patrimônio imaterial</i>	Tema 6 <i>Diversidade linguística: patrimônio imaterial</i>
Arte	Tema 4 <i>Festa, patrimônio e coletividade</i>	Tema 4 <i>Festa, patrimônio e coletividade</i>	Tema 4 <i>Festa, patrimônio e coletividade</i>	Tema 4 <i>Festa, patrimônio e coletividade</i>
Educação Física	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>	Tema 1 <i>Capoeira e ancestralidade</i>

2º BIMESTRE

Mediação sugerida	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Língua Portuguesa	Tema 7 <i>A literatura de denúncia</i>	Tema 7 <i>A literatura de denúncia</i>	Tema 8 <i>Língua e preconceito</i>	Tema 8 <i>Língua e preconceito</i>
Arte	Tema 9 <i>Arte engajada</i>	Tema 9 <i>Arte engajada</i>	Tema 9 <i>Arte engajada</i>	Tema 9 <i>Arte engajada</i>
Educação Física	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>
Mediação sugerida	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
Língua Portuguesa	Tema 8 <i>Língua e preconceito</i>	Tema 10 <i>Modos de existir e resistir pela linguagem</i>	Tema 10 <i>Modos de existir e resistir pela linguagem</i>	Tema 10 <i>Modos de existir e resistir pela linguagem</i>
Arte	Tema 11 <i>O corpo do artista transformando a realidade</i>	Tema 11 <i>O corpo do artista transformando a realidade</i>	Tema 11 <i>O corpo do artista transformando a realidade</i>	Tema 11 <i>O corpo do artista transformando a realidade</i>
Educação Física	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>	Tema 12 <i>As práticas corporais e a vida em sociedade</i>

Competências e habilidades da BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS ABORDADAS NESTE LIVRO	TEMAS
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.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11
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.	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12
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.	3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

COMPETÊNCIAS GERAIS ABORDADAS NESTE LIVRO	TEMAS
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.	8
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.	3, 4, 5
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.	1, 8, 10, 12
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.	3
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.	1, 5, 6, 12
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	3, 10

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	TEMAS
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.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11
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.	3, 4, 8, 9, 10, 11
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.	6, 8
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.	3, 11
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.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12
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.	6, 8, 9, 10

HABILIDADES	TEMAS
(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.	3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11
(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.	5, 8, 9, 11

HABILIDADES	TEMAS
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	2, 7, 10, 11
(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.	3, 11
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	10
(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.	3, 5, 6, 10, 11
(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.	8, 9, 11
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).	5, 6, 8, 9
(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.	4, 9
(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.	3, 8, 9, 10, 11
(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.	4, 8, 10, 11
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.	9, 10
(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.	9, 10
(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.	6, 8
(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.	6
(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.	3, 11
(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.	11
(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.	3
(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.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12
(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.	2, 3, 4, 7, 9, 11, 12
(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.	2, 3, 4, 9, 11
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12

HABILIDADES	TEMAS
(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.	6
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.	6, 8, 10
(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.	6, 9
(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.	6, 8, 10
(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.).	10
(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.	10
(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.	10
(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.	10
(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.	6, 8
(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.	6, 8
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	5, 6, 10
(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.	6, 10
(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 sequencição (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> , entre outros), das <i>performances</i> (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, <i>sampleamento</i> 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.	10
(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.	6, 8, 10

HABILIDADES	TEMAS
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , <i>videoclipe</i> , <i>videominuto</i> , <i>documentário</i> etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	6, 8
(EM13LP18) Utilizar <i>softwares</i> 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.	6, 8
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	6, 8, 10
(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.	10
(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.	8
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	8
(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.	8
(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> 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.	6, 8
(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.	2, 5, 7
(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.	10
(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.	1
(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.	2, 5, 7
(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, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	2, 7

Ancestralidade e passado

Cada vez mais percebemos que as maneiras de convivência em sociedade são diversas. Essas diferentes formas de coexistir estão presentes também nas escolas, fazendo com que os educadores tenham de se mobilizar para garantir que os estudantes vivam em coletividade, respeitem as diversidades e valorizem a ancestralidade das diferentes culturas. Nessa unidade, nosso foco será a discussão sobre essa diversidade que permeia a ancestralidade, o passado e o ambiente social.

Sugestões de respostas (p. 11)

1. Para mediar a discussão entre os estudantes da turma, você pode organizar uma roda de conversa expondo fotografias de manifestações artísticas, obras literárias e práticas corporais que exemplificam a ancestralidade das diferentes culturas que permeiam a escola.
2. Discuta com os estudantes como as raízes ancestrais fazem parte de nossa construção histórica e cultural. Explique que, entendendo e valorizando as nossas origens e o nosso passado, conseguimos entender melhor quem somos e, assim, afirmar nossa identidade pessoal e social.
3. Fomente o debate pedindo aos estudantes que se expressem, usando a linguagem que os fizer sentir mais confortáveis, a respeito de “ancestralidade e passado”.
4. Finalize o debate sobre as individualidades e as coletividades. Pergunte como podemos manter nossas vontades, gostos, opiniões sem interferir de maneira negativa na sociedade ou sem ser preconceituosos em nossas falas.

CAPOEIRA E ANCESTRALIDADE

Objetivos: analisar a relação entre o processo histórico da capoeira e a ancestralidade; problematizar os significados das letras de músicas que são utilizadas nas rodas de capoeira; vivenciar os gestos da capoeira para compreender os seus sentidos e significados para a construção cultural dessa prática corporal.

O principal objetivo desse primeiro tema é ajudar os estudantes a desenvolver a competência específica 6 da área de Linguagens e suas Tecnologias. As atividades propostas na seção *Práticas em ação* têm como objetivo, especificamente, desenvolver a habilidade EM13LGG604, que concerne à possibilidade de relacionar as manifestações da cultura corporal de movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. A formação do pensamento crítico sobre essa temática pelos estudantes poderá ser observada quando analisarem músicas utilizadas em rodas de capoeira para reconhecer os aspectos históricos dessa prática corporal.

Na seção *Experimentando*, em que se propõe o reconhecimento dos instrumentos musicais que compõem o ritmo da capoeira, a vivência dos gestos dessa prática e a organização de uma roda de capoeira, busca-se um aprofundamento da habilidade EM13LGG601, segundo a qual o jovem precisa se apropriar do patrimônio artístico e da cultura corporal do movimento em diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

Por fim, na seção *Em outros contextos*, propõe-se a leitura de um infográfico sobre mulheres que se destacaram na capoeira e foram apagadas da memória dessa prática corporal. Além disso, os estudantes produzirão um infográfico com personagens que modificaram a realidade da capoeira, a partir de pesquisas na internet sobre homens e mulheres negros que fizeram história nessa manifestação da cultura corporal, evidenciando as dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica nas atitudes dessas pessoas. O objetivo dessa atividade é desenvolver as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604.

Justificativas: de acordo com a BNCC, no Ensino Médio, os estudantes devem “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, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas”. Nesse contexto, na área de Linguagens e suas Tecnologias, os estudantes devem reconhecer a capoeira como uma prática corporal que fortalece o patrimônio cultural da humanidade, compreendendo os seus aspectos históricos, sociais e políticos. Nesse sentido, também deverão analisar as letras de músicas que fazem parte da roda de capoeira, vivenciar os seus gestos e debater sobre o processo de resistência dos capoeiristas durante a história brasileira.

Competências gerais: 1, 7, 9.

Competência específica: 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG601, EM13LGG604.

Abertura e problematização (p. 12)

A capoeira é uma manifestação da cultura corporal brasileira. Os gestos de sua prática evidenciam elementos culturais que ajudam a contar a nossa história de luta contra a escravidão e contra o racismo estrutural que existe desde a chegada dos negros escravizados ao nosso país.

Dessa forma, pensar a constituição do Brasil, como povo e como nação, exige entender essa parte tão marcante da nossa história, pois as pessoas trazidas do continente africano para cá colaboraram para a formação da nossa identidade. Todos herdamos a cultura africana. Carregamos as músicas, a religião, as comidas e os gestos corporais da África.

É importante que os estudantes entendam a capoeira como prática corporal ancorada na ancestralidade. Enriqueça o diálogo com a turma com elementos históricos. Fale da origem da capoeira, do processo de escravização dos negros no Brasil e do movimento de resistência que a capoeira simbolizava em sua criação. Utilize as imagens presentes no texto para mostrar aos estudantes os instrumentos musicais que fazem parte da capoeira.

Para construir um embasamento teórico sobre o tema, leia o artigo “Capoeira Angola: olhares e toques cruzados entre historicidade e ancestralidade”, de Luis Vitor Castro Júnior. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/232/234>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Como surgiu a capoeira? (p. 13)

O infográfico apresentado reúne informações básicas sobre a prática corporal da capoeira, incluindo dados históricos, aspectos referentes aos gestos e às características culturais dessa prática tradicional.

Promova uma roda de conversa com leitura compartilhada do infográfico, analisando o conjunto de textos e imagens, a fim de preparar a turma para as atividades seguintes e especialmente para a atividade final, na seção *Em outros contextos*, quando terão de construir um infográfico com outro tema.

Oriente os estudantes a incorporar ao portfólio as anotações e reflexões que fizerem.

Práticas em ação (p. 14)

A música na capoeira

Nessa atividade, os estudantes deverão pesquisar sobre o maculelê, o candomblé, a ginga, o samba e a dança. É importante que percebam a influência da cultura africana em nosso cotidiano, construindo parte significativa de nossa história. Você poderá abordar o racismo fazendo referência ao tema da primeira estrofe da ladainha “Às vezes me chamam de negro”. O debate deve ser orientado em direção à percepção da importância cultural dessas manifestações na nossa identidade.

No momento da pesquisa sobre homens e mulheres negros que lutaram pelos Direitos Humanos e valorizaram sua cultura, conte algumas histórias antes de pedir aos jovens que realizem a busca de informações. No Portal Geledés, você pode encontrar dados nas reportagens: “17 mulheres negras brasileiras que lutaram contra a escravidão” (disponível em: <<https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidaao/>>), como Dandara dos Palmares, guerreira e mulher de Zumbi, célebre líder do quilombo dos Palmares; “Artista homenageia homens e mulheres negros cujas histórias foram apagadas” (disponível em: <<https://www.geledes.org.br/artista-homenageia-homens-e-mulheres-negros-cujas-historias-foram-apagadas/>>); e “Exposição homenageia atletas negros que foram ídolos no esporte” (disponível em: <<https://www.geledes.org.br/exposicao-homenageia-atletas-negros-que-foram-idolos-no-esporte/>>). Acessos em: 13 jul. 2020.

Experimentando (p. 14)

Jogando capoeira: a construção da nossa roda

Coloque o som dos vídeos indicados a seguir para os estudantes ouvirem. Ajude-os a identificar os sons do berimbau, atabaque, reco-reco, pandeiro e agogô. Nos *links* é possível ouvir separadamente o som de cada um desses instrumentos musicais utilizados na capoeira. No último *link* você poderá ouvir canções de capoeira.

Berimbau: <<https://www.youtube.com/watch?v=TC0e7zsMtNM>>.

Atabaque: <<https://www.youtube.com/watch?v=5woqx8RJZ6M>>.

Reco-reco: <<https://www.youtube.com/watch?v=KzoOLePJrbE>>.

Pandeiro: <<https://www.youtube.com/watch?v=BFJ-a0I9pek>>.

Agogô: <<https://www.youtube.com/watch?v=tZbUPWhNz2k>>.

Canções da capoeira angola: <<https://www.youtube.com/watch?v=oKyhcBmUHsg>>.

Acessos em: 2 jul. 2020.

Para desenvolver essa etapa de vivência dos gestos, busque parcerias com praticantes da capoeira e convide-os a participar de uma aula. Utilize vídeos de redes sociais para ampliar a possibilidade de experimentações dos gestos da capoeira. Organize uma roda de capoeira para toda a escola ao final da experiência.

Em outros contextos (p. 16)

Aplicação em outro contexto

Nessa atividade, você deve auxiliar os estudantes na elaboração de um infográfico que coloque em foco os homens e as mulheres que protagonizaram a construção da capoeira no Brasil. Para isso, eles deverão pesquisar pessoas que foram importantes na história dessa prática corporal, mas que, por muitas vezes, permaneceram apagadas no tempo como é o caso das mulheres destacadas no infográfico disponibilizado no Livro do Estudante.

A intenção é que a criação de infográficos produzidos pelos estudantes contribua para que a história da cultura negra ganhe evidência na escola. Após o debate proposto ao final, pense em uma forma de expor na sua unidade escolar as produções criadas.

Sugestão de trabalho com outras áreas de conhecimento

Objetivo: valorizar a capoeira como patrimônio da cultura afro-brasileira após compreender o racismo estrutural existente na sociedade.

Desenvolvimento: os estudantes serão desafiados a debater sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira. Os professores de Sociologia e de Filosofia participarão de uma conversa com eles para discutir as situações de racismo que muitos ainda vivenciam em nosso país. Após essa primeira abordagem, os estudantes pesquisarão provérbios africanos que deverão transcreever para cartazes a ser colados em espaços da escola. Depois desse processo, em trabalho de orientação conjunto com os professores de História e de Geografia, devem explorar a história e a localização do continente procurando estabelecer uma relação entre a capoeira e a valorização da cultura afro-brasileira.

Avaliação: é esperado que os estudantes demonstrem valorizar a cultura africana e afro-brasileira e ter compreendido os mecanismos do racismo estrutural da sociedade contemporânea a partir da criação de textos curtos e/ou poemas relacionados à capoeira como um patrimônio imaterial da humanidade que valoriza a cultura negra.



O TEMPO E O ESPAÇO NA LITERATURA

Objetivos: o principal objetivo desse tema é desenvolver a competência específica 6, da área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo contempladas, em menor escala, as competências 1 e 2.

A percepção do tempo e do espaço na construção literária pode ser articulada com a forma de pensar de sua época, refletindo valores, filosofias e estruturas de pensamento. Com esse objetivo, em *Link de ideias*, o estudante é provocado a explorar as percepções de tempo propostas por Salvador Dalí em comparação a outros dois autores, explorando os textos verbais e não verbais e estabelecendo relações entre eles. Por meio da análise da obra, o estudante desenvolve as habilidades EM13LGG103, EM13LGG601 e EM13LGG602. Ao longo do estudo do tema, o estudante entrará em contato com grandes autores da literatura, como Gil Vicente, Gregório de Matos Guerra, Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, entre outros, desenvolvendo as habilidades EM13LP52 e EM13LP48 e dando continuidade ao trabalho com as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. A apreciação e a fruição artística de autores brasileiros e portugueses permitem que o estudante, por meio da comparação de temáticas e obras, realize aproximações e distanciamentos e analise como o espaço e o tempo longe de serem meros recursos para a construção do enredo, constituem parte da própria construção da narrativa. Na seção *Diálogos*, ao aproximar textos de tempos distintos, o estudante desenvolve a habilidade EM13LGG604 questionando a posição daquele que produz, a temática, aproximações e distanciamentos. Em *Práticas em ação*, os estudantes são convidados a desenvolver obras autorais adaptando a obra de David Foster Wallace e desenvolvendo, assim, a habilidade EM13LP54.

Justificativa: a análise dos componentes de espaço e tempo no processo narrativo permite não apenas antecipar o que está por vir, mas também investigar as relações dos personagens com o ambiente, as relações de disputa de poder entre agentes sociais e proporciona um amplo contato com autores canônicos e não canônicos que abordaram tempo e espaço como elementos em suas obras.

Competências gerais: 1, 2, 3.

Competências específicas: 1, 2, 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LP48, EM13LP52, EM13LP54.

Abertura e problematização (p. 17)

Nesse tema, o estudante é convidado a questionar sobre a importância e a significação do espaço e do tempo no processo narrativo e de que maneira isso pode antecipar a própria narrativa (EM13LGG601), produzindo, ao final dessa sequência (EM13LP52), um parágrafo crítico sobre as percepções relativas à passagem de tempo na literatura.

Você pode iniciar essa discussão abordando com os estudantes as impressões sobre o tempo e o espaço modificadas por situações externas, como, por exemplo, o tempo de recesso ou férias escolares em oposição a um mês letivo; ou a duração do final de semana em oposição a dois dias de aula. Questione os estudantes sobre a impressão da passagem de tempo nesses eventos: qual parece demorar mais? Quais podem ser as causas dessa impressão?

Sugira aos estudantes que comparem impressões que tinham de alguns espaços quando eram crianças com as impressões que têm hoje desses mesmos espaços: hoje, certamente aparentam ser menores do que eram.

Link de ideias (p. 17-18)

A Persistência da memória, de Salvador Dalí (p. 17)

Sugestões de respostas (p. 18)

1. Diga aos estudantes que apontem e descrevam apenas o que estão vendo na obra de Salvador Dalí. Oriente-os para que, nesse momento, não sejam realizadas análises e interpretações. A tela é composta de relógios “derretidos” dispostos da seguinte forma: um sobre um galho seco, outro sobre uma quina (sobre este há uma mosca) e outro no chão, sobre o que aparenta ser a metade de um rosto de grandes proporções com o olho fechado. Ao fundo há um mar e uma montanha, que se reflete na água. O único relógio que não está distorcido está com o lado com os ponteiros virado para baixo e coberto por formigas. O artista usou na maior parte da tela tons de ocre e marrom, que remetem a uma paisagem árida.
2. É uma obra estética. Chame a atenção dos estudantes para as liberdades do artista na representação do tempo e da memória. Essa obra não tem como objetivo informar sobre o tempo, mas sugerir interpretações sobre ele. Nela, o tempo é aproximado do sonho.
3. Esse tipo de obra circula predominantemente em museus, galerias de arte, exposições e eventos (virtuais e presenciais).
4. *A persistência da memória* distorce o tempo, gerando impressões do real, e não a realidade em si. O tempo da memória é distorcido em relação ao tempo cronológico, gerando, assim, outras realidades. A memória não é um recorte da realidade, mas as impressões causadas por uma situação da realidade.
5. O tempo, nos sonhos, não se apresenta linearmente. Nos sonhos, as relações lineares de tempo e espaço são quebradas. O lugar do sonho é também um lugar onde o tempo se desconecta da realidade. Para exemplificar, comente com os estudantes sobre sonhos nos quais não sabemos explicar como chegamos a determinado local. Ajude-os a concluir que a figura que parece estar de olhos fechados na tela pode ser um indicativo de que o quadro pretende retratar a escala temporal dos sonhos, pretende remeter ao mundo onírico. Professor, explique à turma que o subconsciente e o universo dos sonhos eram temas recorrentes na obra dos pintores surrealistas, como Salvador Dalí.

Texto: “Memória”, de Carlos Drummond de Andrade (p. 18)

Sugestões de respostas (p. 18)

1. O poema de Carlos Drummond de Andrade fala sobre amar algo que não mais existe, que foi perdido e se encontra apenas na memória: o conflito entre o sentimento que existe

naquele momento e a ausência do objeto amado, que se encontra em outro tempo, o tempo da memória.

2. A memória alimenta-se das coisas que se acabam, situações, sentimentos e vivências. As coisas do presente, que podem ser tocadas, não são matéria da memória, portanto “tornam-se insensíveis / à palma da mão”. Professor, aceite outras respostas, desde que coerentemente justificadas.
3. O tema da memória aparece nas duas obras. Em ambas, a memória é uma deformação do tempo cronológico, causada pelas emoções.

Categorias do tempo na literatura (p. 19)

Sugestões de respostas (p. 19)

1. Estar desenganado significa estar à beira da morte. Nesta condição, o narrador do conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis, vai rememorar uma história, porque, pelo que se depreende da conversa que ele tem com um suposto interlocutor, a narrativa é interessante o suficiente para “entrar numa página de livro”.
2. Os três momentos são: o narrador está à beira da morte; o narrador é um teólogo recém-formado; o narrador chega à vila. O conto inicia-se pelo tempo próximo à morte do narrador e flui na narrativa de maneira não linear, guiado pelas lembranças do narrador.
3. Os problemas do narrador com Felisberto são antecipados quando o coronel afirma que Valongo não é nome de gente e recusa a aprender o nome inteiro. Sua fala é cheia de desdém e anuncia que os desentendimentos virão.
4. Confirma. O vigário pede a Procópio que aja com mansidão, a fim de não ser objeto de fúria do coronel, ou seja, não esboçar qualquer atitude que possa dar algum motivo para a ira do poderoso.
5. Os comportamentos de abuso ainda acontecem, apesar de não envolverem necessariamente violência física. Deparamo-nos constantemente com notícias de padrões violentos como Felisberto. Professor, uma das formas de atualizar um texto é trazê-lo para o presente. Questione os estudantes se mais alguma dessas situações também pode ser reconhecida hoje em dia.

Sobre *flashforwards* (p. 20)

Se quiser tornar mais claro o recurso dos *flashforwards* (saltos para o futuro antecipando situações que não se desenrolaram ainda), você pode citar algumas séries televisivas de grande repercussão, como *Lost* (2004-2010), *Flashforward* (2009-2010) e *Dark* (2017-2020), que o utilizam largamente, e pedir à turma que cite outros exemplos.

Diálogos (p. 20)

Mesma história, personagens diferentes

Se possível, exiba o documentário *Boa esperança* em sala de aula; se não, peça aos estudantes que o vejam em casa. É bastante interessante perceber como as impressões da narradora ainda estão presentes em algumas relações de trabalho atuais. Chame a atenção para a fala da personagem Dona Gracinha (6min54s) quando ela conta como lidou com as agressões físicas do patrão.

BOA Esperança. Direção: João Wainer e Katia Lund. São Paulo: Laboratório Fantasma e Bigbonsai, 2015. (ca. 12 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3NuVBNeQw0I>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

No documentário, além de explicar o processo de criação do clipe da música “Boa esperança”, de seu disco *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa* (2015), Emicida fala sobre o preconceito racial e de classes existente no Brasil e, para isso, colhe depoimentos de empregadas domésticas.

Imagens que marcam o tempo (p. 21)

Texto: "O pai...", de Clarice Lispector

Sugestões de respostas (p. 21)

1. Esse trecho do romance *Perto do coração selvagem* ocorre de manhã. A passagem do tempo é marcada por uma sucessão de eventos rotineiros e matutinos, como o bater de dedos na máquina de escrever, o barulho do relógio, o vento sobre as folhas das árvores iluminadas pela luz do dia.
2. A infância. Espera-se que os estudantes apresentem como justificativas as imagens escolhidas para marcar o tempo e a linguagem utilizada, como: "a máquina do papai", "o grande mundo das galinhas-que-não-sabiam-que-iam-morrer", a minhoca que "se espreguiçava antes de ser comida pela galinha que as pessoas iam comer". Tanto as imagens quanto as escolhas linguísticas são características do universo infantil.
3. O registro temporal nesse trecho se dá com forte marca subjetiva, o que é característico de uma apreensão psicológica da temporalidade.

Categorias do espaço na literatura (p. 21)

Texto: *Senhora*, de José de Alencar (p. 22)

Sugestões de respostas (p. 22)

1. As relações estabelecidas entre as roupas e os adereços de Seixas e sua habitação nesse trecho do romance *Senhora* são de oposição: a pobreza do ambiente em que Seixas vive, com os papéis de parede desgastados e a pobre mobília, mostra-se completamente oposta à sua vasta quantidade de pentes e colônias importadas e alguns guarda-chuvas e bengalas caros.
2. A pobreza da habitação de Seixas contrasta com seus caprichos, denunciando uma personalidade voltada para o mundo exterior, para a aparência da vida em sociedade, mesmo que isso implique menos conforto. Os estudantes também poderão responder que Seixas se preocupa mais com a impressão dos outros sobre ele do que com seu próprio conforto.

Práticas em ação (p. 23-24)

Mudando o tempo cronológico para tempo psicológico

O texto "Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo" é marcado pelas horas em que os eventos ocorrem e por expressões como "depois voltamos", "a essa altura", indicando o transcorrer das ações no tempo da narrativa.

Professor, para o desenvolvimento dessa atividade, retome com os estudantes os conceitos de tempo psicológico e de como ele é construído por meio das impressões do narrador. Peça a eles que leiam a narrativa de David Foster Wallace atentando para passagens em que poderiam ser inseridas as impressões afetivas do narrador, alargando o tempo da narrativa. Essa indicação permitirá aos estudantes exercitarem inserções de tempo psicológico na narrativa. Relembre-os de que a narrativa focalizará o tempo interior; dessa forma, é importante definir os sentimentos do personagem em relação à feira agropecuária durante o planejamento do texto a ser produzido.

Para a adaptação à realidade brasileira, incentive os estudantes a realizar uma pesquisa sobre feiras agrícolas brasileiras, sua estrutura e localizações. Há sites que divulgam feiras nacionais e da região. Se possível, acesse alguns deles com os estudantes e peça a eles que observem como são organizadas essas feiras. Ofereça a possibilidade de adaptar a narrativa para uma feira ou festa popular que ocorra na região. O personagem deverá revisitar o evento e, portanto, é necessário definir como foi sua primeira visita a ele: suas lembranças são positivas? Quais eram a idade e a classe social do personagem? De quem ele estava acompanhado? Por qual motivo ele retornou?

Essas perguntas podem orientar os estudantes para a construção do tempo psicológico. Estimule-os a organizar uma lista de elementos que poderão aparecer na narrativa a fim de despertar as lembranças do narrador.

Auto da Índia: ruptura de paradigmas do tempo (p. 25)

Sugestões de respostas (p. 26)

1. A Ama receia que seu marido não embarque e ela não possa se ver livre dele. Por isso, na peça *Auto da Índia*, roga a Santo Antônio – o santo casamenteiro – que o leve logo para as Índias. A personagem Ama não está feliz com seu casamento e anseia pela partida do marido, orando para que ele nunca mais retorne.
2. A Ama sonha com São João em um local distante e a passarinha cantando. Informe aos estudantes que São João pode representar uma referência ao próprio marido que agora está em um local distante.
3. A vida feliz que ela levará quando o marido embarcar. Professor, a referência à passarinha nesse trecho também pode indicar que a personagem teve sonhos eróticos, provavelmente não com o seu marido.
4. A passagem do tempo é marcada pelo sonho da personagem, percorrida entre um verso e outro, simplesmente.
5. A Ama reza para que seu marido vá embora, nunca mais volte e ela finalmente possa ser feliz. As orações são feitas como pedidos de proteção ao marido, que está longe. A crítica contida na oração nos faz perceber que muitas mulheres se casavam contra sua vontade e, por isso, queriam que o marido morresse para se libertar. O *Auto da Índia* trata do adultério que mulheres praticavam enquanto o marido se encontrava embarcado. Gil Vicente utiliza-se da ironia para denunciar os vícios de sua época, como a traição.

Em outros contextos (p. 27)

Aplicação em outro contexto

Sugestões de respostas (p. 27)

1. Professor, o poeta de “1º Soneto a Maria dos Povos (319)” afirma que a juventude precisa ser aproveitada, pois o tempo imprime, com toda a ligeireza, as suas marcas. Dessa forma, a vida mostra-se passageira. Na pintura de Pieter Claesz, é ressaltada a transitoriedade da vida, marcada pelos elementos da caveira, da taça esvaziada e virada para baixo, do castiçal com o pavio da vela apagado e do relógio.

2. Resposta pessoal.

Observe que o tema da passagem rápida da vida (*tempus fugit*) aparece representado por diversos símbolos: uma vela apagada, um copo vazio, um relógio e uma caveira. O *tempus fugit* é associado a outro tema, o da *vanitas* (“ vaidade”, em português) e o do *memento mori* (“lembra-te de que morrerás”, em português). A mensagem é a de que a vida é breve e, portanto, não há motivos para vaidades. A “discreta e formosíssima Maria”, que hoje “goza da flor da mocidade”, derramará toda a sua juventude e beleza, como a água foi derramada do copo que agora está vazio. O resultado? Toda essa beleza vai se converter em “cinza, em pó, em sombra, em nada”, como a caveira nos lembra.

TEMA

3

MEUS ANCESTRAIS FALAM POR MIM

Objetivos: pensar possibilidades de expressão artística a partir da própria ancestralidade, de acordo com as competências específicas 2 e 6 e suas habilidades EM13LGG201, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604; discutir o conceito de cultura, trabalhando as habilidades EM13LGG101 e EM13LGG104, no âmbito da competência específica 1; conhecer o gênero musical do carimbó e experimentar seus ritmos, conforme as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604, relacionadas à competência específica 6; entender o conceito de coreografia, confor-

me as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604, também associadas à competência específica 6; realizar uma prática coreográfica coletiva, exercitando as habilidades EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG603 respectivamente relacionadas às competências específicas 3, 5 e 6.

Justificativa: nesse tema, trataremos da ancestralidade sob o prisma da arte. Tendo em vista a necessidade de que os estudantes tomem conhecimento de sua ancestralidade, focaremos em dois aspectos dela: o primeiro, como geradora de poéticas artísticas, expressas nos trabalhos e obras artísticas apresentados ao longo do tema, conforme as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604; o segundo, como procedimento para o entendimento e a significação da própria existência em determinada comunidade, ampliando o debate e desenvolvendo as habilidades EM13LGG101 e EM13LGG201. Refletimos também sobre diferentes formas de trabalho com a ancestralidade realizadas por meio da música e da dança, desenvolvendo a competência específica 5. Partimos da problematização acerca do reconhecimento da própria ancestralidade para discorrer sobre o trabalho da musicista e coreógrafa Inaicyr Falcão e o conceito de gestualidade ancestral. O caráter cultural do gesto abre, assim, uma reflexão sobre o conceito de cultura, que é expandido com o estudo de manifestações artísticas brasileiras como o carimbó e, em seguida, historicizado com a apresentação das Missões de Pesquisas Folclóricas, realizadas por Mário de Andrade no início do século XX. Para unir os conhecimentos adquiridos nos estudos de música e dança, abordamos o conceito de coreografia e o trabalho dos coreógrafos brasileiros Angel e Klaus Vianna. Para finalizar, propomos a criação de um jogo coreográfico coletivo da turma com base em gestos ancestrais.

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10.

Competências específicas: 1, 2, 3, 5, 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604.

Abertura e problematização (p. 28)

Sugestões de respostas (p. 28)

1. Resposta pessoal. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a aparência delicada do gestual vem da figura curvada e aparentemente instável do dançarino em cena.
2. Remetem a alguma tradição oriental. No caso, especifique que Kazuo é japonês e que sua dança explora os arquétipos pessoais da cultura tradicional japonesa.
3. Resposta pessoal. Professor, essa pergunta está diretamente conectada com a proposta roda de conversa, a seguir, que encerra a seção de abertura. Tente discutir, antes de mais nada, o que os estudantes entendem por ancestralidade.

Sugestões para a roda de conversa (p. 28)

1. Resposta pessoal. Para conduzir essa discussão, pensamos ser importante mapear, com os estudantes, as tradições ancestrais às quais eles percebem se filiar. É preciso tomar cuidado para que nenhuma tradição, por mais pessoal que seja, venha a ser preterida em relação a outras, mais presentes na vida dos estudantes. Uma forma interessante de começar é entender de onde vêm os estudantes e quais são os hábitos e rituais familiares, regionais e religiosos que eles conseguem distinguir.
2. É preciso que essa discussão seja preparada com certa antecedência. Pode-se pedir, de antemão, aos estudantes que tragam algum objeto que, para eles, representa a ancestralidade de sua família e que preparem uma apresentação para os colegas. Pode ser qualquer objeto, e, se não for possível trazê-lo, eles devem apresentá-lo por meio de vídeo, fotografia etc. Para conduzir a discussão, lance a pergunta: “Por que escolheram esse objeto?”, “Que história, ‘causo’ ou lenda familiar estão ligados a ele?”.

O cotidiano da ancestralidade: dança, canto e pesquisa de Inaicyr Falcão (p. 29)

Apresentamos, nesse tópico, o trabalho da filósofa da dança, dançarina e musicista Inaicyr Falcão. Partindo do trabalho de Inaicyr, propomos a discussão da gestualidade como forma

de transmissão de cultura. Assim, começamos indagando sobre o gestual cotidiano dos estudantes para introduzir o conceito de gestualidade ancestral.

Sugestões para a discussão do tema (p. 29)

- Peça aos estudantes que, antes de começar a discussão, investiguem gestos que aprenderam com seus ancestrais. Pergunte a eles como aprenderam a fazer pequenas ações domésticas, como varrer o chão, lavar as mãos, escovar os dentes. Será que todos aprenderam-nas da mesma forma? Aqui, é possível aprofundar a discussão e falar sobre gestos ancestrais e sobre cultura, com base na constatação de que mesmo nossos gestos mais simples são aprendidos e possuem uma linha de ancestralidade.

Para curtir

Proponha a escuta da canção “Alabe”, que está na faixa 10 da coletânea de áudios. Em seguida, pergunte:

- Que elementos de origem africana vocês reconhecem nessa música?
Espera-se que reconheçam, além da língua iorubá, os instrumentos de percussão e os ritmos.
Leve-os a perceber que o compasso da música é binário composto (com seis tempos), o que também indica sua origem africana. A melodia utiliza uma escala pentatônica, comum na música de diversas etnias da África. Se possível, cante ou toque as escalas pentatônicas maior e menor e pergunte aos estudantes se reconhecem a sonoridade delas em músicas brasileiras.

Em perspectiva (p. 30)

Cultivando hábitos: o conceito de cultura

Depois de trabalhar o conceito de gestualidade ancestral, abrimos a discussão para o conceito de cultura. Aqui, abordaremos o conceito como sendo, essencialmente, a transmissão de saberes ao longo das diferentes gerações de uma comunidade. Assim, partimos do entendimento de cultura da turma (cultura brasileira: samba, futebol, feijoada; cultura estadunidense: *hot-dog*, futebol americano etc.) para explorar algumas nuances que possibilitarão, em seguida, conhecer um pouco mais dos saberes artísticos das manifestações culturais brasileiras na música.

Durante a discussão motivada pela pergunta inicial: "Você já pensou no significado da palavra *cultura*?", é importante chamar a atenção da turma para como determinadas manifestações artísticas são reconhecidas com o *status* de arte dentro de culturas específicas ao passo que outras não. A introdução do conceito de cultura tem o objetivo de redefinir o conceito de arte e desenvolver a capacidade de os estudantes relativizarem os cânones ao se abrirem para manifestações artísticas fora do contexto da cultura dominante.

Sugestões de respostas (p. 30)

1. Possibilidades: a sambista, os músicos, a vestimenta dos músicos, o pandeiro e outros instrumentos. No ambiente, as casas ocupando os morros, o estilo das casas ao fundo. O objetivo é que a imagem funcione como provocadora da discussão.
2. Resposta pessoal. Muitos clichês sobre a cultura brasileira devem aparecer nesse momento. Fique atento a isso e procure desconstruí-los, levando a turma a refletir sobre eles. O texto da seção pode ser um instrumento útil para continuar a discussão.

A ancestralidade do carimbó (p. 31)

Optamos por utilizar o carimbó como exemplo de ancestralidade na arte pelo fato de ele ser herdeiro das culturas africana e indígena. Não deixamos de apontar, contudo, que essa manifestação foi incorporada à cultura atual pela indústria cultural.

Texto: “Tambor do Norte”, de Dona Onete (p. 31)

Sugestões de respostas (p. 32)

1. A letra fala da mistura das musicalidades negra e indígena pelo tambor. Fala também sobre os caboclos, originários da miscigenação de indígenas e europeus, que contribuíram para a composição dos versos das letras de carimbó.
2. Respostas pessoais. O estudante deve conseguir identificar, analisar e discutir essas influências em variados gêneros musicais brasileiros, como baião, maracatu, frevo, chamamé, *funk* carioca, entre outros. Essa pergunta pode surgir como a introdução à atividade complementar proposta a seguir.

Atividade complementar

Organize os estudantes em grupos para pesquisarem a influência africana e a indígena nas diferentes linguagens artísticas: artes visuais, dança, música, teatro e cinema. Cada grupo deverá apresentar à turma um infográfico cronológico com exemplos de manifestações (se possível, com imagens e gravações audiovisuais), explicando seu contexto social e histórico e sua influência na estética e na concepção das obras exemplificadas.

Conexões (p. 33)

Mário de Andrade e a história tocada e cantada

Sugestões de respostas (p. 33)

1. Ao registrar as músicas de um povo, registra-se também sua história. Conhecer as práticas musicais de um povo possibilita compreender alguns aspectos de sua vida social.
2. Além de contribuir para ampliar nossa cultura ao conhecer diferentes maneiras de organização social e modos de vida, escutar músicas folclóricas e populares do nosso país pode nos ajudar a compreender nossa própria história. Entrar em contato com o folclore musical de um país ou região também é uma forma de conhecer um pouco da história daquele povo, seus costumes e suas crenças.
3. Respostas pessoais. Você pode dar exemplos próprios para dar início à discussão.

Conceitos e técnicas (p. 34-36)

Coreografia

Propomos, nessa seção, um estudo do conceito de coreografia atrelado às discussões sobre ancestralidade, gestualidade e cultura que trabalhamos no tema até esse momento. O conceito é abordado sob dois aspectos importantes para a linguagem da dança: como notação de movimentos e como encenação da dança no espaço. Para isso, apresentamos o trabalho dos coreógrafos brasileiros Angel e Klaus Vianna, que buscaram desenvolver saberes coreográficos com base nos corpos dançantes das tradições brasileiras. Em seguida, finalizamos o tema com a proposição de uma prática coreográfica da turma, baseada nos gestos ancestrais e na consciência do movimento.

Experimentando (p. 36)

Coreografando nossos gestos ancestrais

Essa prática está voltada para a percepção concreta de que os gestos ditos ancestrais também estão enraizados no cotidiano de determinada comunidade. É preciso que haja uma preparação para essa prática, ou seja, que os estudantes busquem em suas famílias, bairro ou comunidade gestos cotidianos transmitidos de geração em geração.

Pesquisa e ensino de gestos (p. 36)

1. É interessante, durante a preparação, chamar a atenção dos estudantes para que sintetizem o gesto em uma ação, que geralmente pode ser definida com um verbo. Esse verbo de ação não

é apenas a descrição da ação, mas indica a intenção dela. Pode-se, ainda, antes de começar a atividade, elaborar uma lista coletiva com todos os gestos/verbos trazidos pelos estudantes.

2. Retire as carteiras com a ajuda dos estudantes.
3. Os conceitos de peso, duração e fluência podem ser instrumentos importantes para que os estudantes consigam ensinar os movimentos. É interessante que eles percebam, nessa atividade, a importância da transmissão, não só para que o outro se aproprie bem dos movimentos, mas para que também aquele que os transmite conheça melhor e mais detalhadamente os seus gestos. Para uma melhor exploração desses conceitos, sugerimos o livro de Neide Neves, *Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal*. No livro, Neves explora conceitos básicos dos estudos de consciência do movimento a partir do trabalho de Klauss Vianna (consulte, ao final deste manual, as **Referências Bibliográficas Comentadas**).

Prática de gestos (p. 36)

4. Pensamos que será interessante trabalhar com alguns fragmentos de música, evitando, assim, o atrelamento de certa ancestralidade a um só tipo de música. Você pode usar ritmos e gêneros sugeridos nos temas dessa unidade.
5. Foque a atenção dos estudantes na intenção, em como a música altera, se é que altera, a intenção original contida no verbo de ação.

Conversa sobre os gestos (p. 36)

6. Respostas pessoais para a roda de conversa. Estimule as associações imagéticas, pedindo aos estudantes que façam conexões entre os gestos originais e as sensações de quando eles os reproduziram durante a prática.

Conduza a conversa, chamando a atenção da turma para algumas similaridades possíveis entre os gestos. Por um lado, é comum que em uma localidade (região, estado etc.) haja gestos transmitidos de geração em geração que se assemelhem. Por outro, isso os ajudará, também, a perceber a diferença entre os que não são parecidos, enfatizando, assim, certa individualidade, mesmo dentro de uma coletividade. É importante conduzir o debate de forma que a turma perceba em si mesma determinados traços coletivos, comuns.

Em outros contextos (p. 37)

O que aprendemos

Sugestões de respostas (p. 37)

1. Resposta pessoal.
2. Em geral, não temos uma percepção clara de como essas heranças são importantes para nossa formação como indivíduos e de como partilhamos, a despeito de raça, gênero, cor ou credo, ancestralidades em comum. Além disso, a indústria cultural tende a camuflar as diferentes heranças de nossa própria cultura.
3. Como vimos nos exemplos da Inaicyr Falcão e do carimbó, que passaram a utilizar estéticas da música *pop*, essas manifestações acabam atingindo um público mais amplo quando a indústria cultural se apropria delas. Contudo, com o tempo, as manifestações culturais correm o risco de perder suas características principais. Como sabemos, a indústria cultural tende a homogeneizar a cultura, esvaziando-a ou distorcendo seu sentido original.

Aplicação em outro contexto

Propomos que os estudantes realizem gravações de pessoas mais velhas cantando músicas que lhes foram transmitidas oralmente. Você será responsável por organizar a *playlist* da turma. Auxilie os estudantes na pesquisa e na seleção das músicas. Promova uma escuta ativa, em aula, de toda a *playlist* e discuta com os estudantes a importância de fazer esse tipo de registro. Pergunte-lhes se já haviam escutado todas as canções e procure apontar nelas marcas de crenças e valores de um povo ou de uma época. Caso os estudantes não disponham de celular para realizar a gravação, podem trazer para a aula apenas as letras das músicas para analisá-las e cantá-las.

Sociedade, cultura e patrimônio

Nessa unidade, o estudante será convidado a refletir sobre como as linguagens estão presentes nas práticas sociais de modo a ser consideradas patrimônio de determinada cultura. O Tema 4, a ser mediado preferencialmente pelo professor de Arte, elege as festividades populares como espaço privilegiado em que as linguagens operam, ativamente, relações coletivas cujo objetivo é fazer certa comunidade celebrar determinado evento, episódio ou época do ano. Com os exemplos de festas brasileiras, nosso intuito é fazer com que o estudante reconheça a pluralidade de manifestações culturais em diversas regiões do país, ao mesmo tempo que observa criticamente o aspecto religioso e sincrético dessas manifestações.

No Tema 5, a ser mediado pelo professor de Língua Portuguesa, observamos a literatura entendida como patrimônio cultural. A literatura de cordel, considerada patrimônio pelos órgãos oficiais, é apresentada aos estudantes, assim como alguns momentos da história da literatura.

Por fim, no Tema 6, a ser também mediado pelo professor de Língua Portuguesa, o estudante será convidado a refletir a respeito de um assunto fundamental para a área de Linguagens: a diversidade linguística. Abordando o tema da diversidade incorporado na perspectiva do patrimônio imaterial de nossa cultura, o estudante deve pensar e debater criticamente a variação linguística no Brasil, assim como reconhecer a diversidade de sotaques e modos de se falar o português em território nacional.

Por meio dessa trajetória, esperamos que o estudante se aproprie dos conceitos de patrimônio material e imaterial, bem como reconheça a variedade de manifestações presentes em sua cultura e a importância de preservá-las.

Sugestões de respostas (p. 39)

1. Professor, faça, com a turma, um inventário dessas manifestações regionais de modo a aproximar os estudantes dos temas que serão trabalhados ao longo da unidade.
2. Deixe que os estudantes formulem algumas hipóteses sobre a importância de preservação dos elementos culturais. Observe quais são os pontos comuns levantados por eles. Instigue-os a ir além do argumento relativo à importância sem uma justificativa mais precisa. Experimente fazer com que a turma comece a reconhecer a relação entre criação e tradição, no sentido de observar, conforme trabalhado na Unidade 1 do livro, como nossos processos criativos se valem de referências provenientes de tradições ou do passado para, por fim, introduzir transformações e inovações nessa tradição.

Sugestão de trabalho com outras áreas do conhecimento

Objetivo: a partir da obra de Marta Minujín apresentada na abertura do tema, em parceria com os professores de Literatura e História proponha aos estudantes uma atividade de pesquisa com os objetivos de ampliar o repertório de referências literárias da turma e de exercitar a perspectiva crítica ao chamar a atenção dos estudantes para períodos históricos autoritários e que recorreram à prática da censura.

Desenvolvimento: a partir da obra de Minujín, peça à turma que se divida em pequenos grupos. Cada grupo deve eleger algum país do Cone Sul que passou, ao longo da segunda metade do século XX, por regimes ditatoriais ou autoritários. Proponha que, com base na seleção dos países realizada pelos estudantes, o professor de História contextualize historicamente as particularidades de cada um desses regimes autoritários e o motivo de recorrerem à prática da censura como modo de legitimar sua permanência. Proponha que, com o professor de Literatura, realizem uma pesquisa de obras literárias censuradas nesses países ao longo da duração desses regimes. É importante que a turma entenda o contexto de escrita dessas obras e os motivos que as levaram a ser censuradas. Após essa etapa de pesquisa, proponha aos grupos que selecionem trechos da obra para criar uma pequena ação artística na aula de Arte. A ação pode consistir na leitura de trechos da obra, como em um sarau, ou na encenação desses trechos no espaço da escola, em diálogo com elementos da pesquisa realizadas nas aulas de História e de Literatura.

Avaliação: após a realização de todas as etapas, converse com os estudantes para verificar como foi analisar criticamente as relações entre a produção artístico-literária e a censura em períodos ditatoriais. Também verifique quais conexões eles puderam estabelecer entre esses textos censurados e suas percepções políticas do presente.



FESTA, PATRIMÔNIO E COLETIVIDADE

Objetivos: apresentar e problematizar o conceito de patrimônio cultural material e imaterial (EM13LGG302); conhecer, fruir e compreender as festividades do Brasil e do mundo como formas de manifestação coletiva (EM13LGG101 e EM13LGG601); problematizar e debater como as festas expressam e celebram o encontro entre diferentes culturas, religiões e tradições (EM13LGG601); reconhecer a presença das linguagens artísticas nas festividades populares (EM13LGG204); pesquisar e explorar importantes festas que acontecem no mundo EM13LGG601.

Justificativa: nesse tema apresentaremos ao estudante o conceito de patrimônio cultural material e imaterial. Optamos, aqui, por vincular esse conceito a manifestações coletivas, em sua maior parte brasileiras. Convidamos o estudante, portanto, a reconhecer e analisar festividades do Brasil e do mundo, nas quais comunidades e coletividades se reúnem para manifestar suas crenças, devoções, tradições, narrativas etc. (EM13LGG101, EM13LGG601, EM13LGG602). Preliminarmente, cabe apontar que as festas populares combinam elementos provenientes das várias linguagens artísticas (música, literatura, teatro, dança e artes visuais) (EM13LGG204).

Competências gerais: 1, 2, 3, 6.

Competências específicas: 1, 2, 3, 6.

Habilidades trabalhadas: EM13LGG101, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603.

Abertura e problematização (p. 40)

O percurso desse tema tem início com o reconhecimento de um importante patrimônio imaterial da humanidade: a festa do Dia dos Mortos mexicana. Entendemos que tal manifestação cultural pode provocar a curiosidade do estudante, uma vez que apresenta outro modo de lidar com o fenômeno da morte, assim como contém interessantes elementos estéticos, como as pinturas faciais de caveiras (EM13LGG603). Com base no exemplo do Dia dos Mortos, iniciamos a discussão sobre o conceito de patrimônio e, mais especificamente, de patrimônio imaterial: um conjunto de práticas e saberes que são transmitidos de geração a geração e

que, por mais que se configurem esteticamente, são fundamentados em conhecimentos e conceitos culturais (EM13LGG302). Além da problematização sobre o conceito de patrimônio cultural, propomos ao estudante que pense sobre como muitas festividades são fruto do encontro entre culturas, religiões e tradições diferentes entre si. Sendo assim, as festividades podem servir como espaços de diálogo e sincretismo (EM13LGG204). É sob essa perspectiva que abordamos a Folia de Reis, o bumba meu boi e a lavagem da escadaria do Senhor do Bonfim: todas essas festividades têm em comum o fato de ser consideradas patrimônio cultural da humanidade, além de constituir exemplos nascidos do encontro entre tradições culturais diferentes. Ao final do percurso, o estudante deverá realizar a produção de uma pesquisa de revisão bibliográfica a respeito de sete outras festas mundiais, de modo a reconhecer as problemáticas apresentadas ao longo desse tema e expandir seu repertório cultural.

Sugestões de respostas (p. 40)

1. Chame a atenção do estudante para a multiplicidade de cores presentes nas indumentárias e na festa em geral do Dia dos Mortos. Até mesmo as pinturas faciais de caveiras são repletas de ornamentos e colorações. Esse fato contrasta com certa visão geral da morte como algo sem cor, vinculada a uma atmosfera de pesar e luto.
2. Professor, liste, com a turma, as festividades realizadas na região.
3. Resposta pessoal.

Práticas em ação (p. 41)

Criando uma pintura facial de caveira

Essa atividade exige preparo. É preciso cuidado com os materiais que serão manuseados pelo estudante. Por se tratar de um exercício de maquiagem, devem ser utilizados produtos que não causem dano à pele deles. Caso você não disponha de tais produtos, pode-se adaptar o exercício e substituir a realização da maquiagem pela confecção de máscaras, seguindo as orientações propostas nas etapas.

Chame a atenção do estudante para o fato de que, muitas vezes, a máscara facial (seja ela maquiagem, seja tridimensional) libera o mascarado a agir de novas formas e, de modo mais protegido, participar de algum jogo.

Entre o sagrado e o profano: reis, palhaços e folia (p. 42-43)

Sugestões de respostas (p. 42)

1. Convide os estudantes a observar as indumentárias coloridas (blusas cor-de-rosa, capas vermelhas, amarelas e lilases, os fitilhos coloridos nos estandartes), as coroas nas cabeças de alguns dos participantes (fazendo alusão aos Reis Magos), as bandeiras e os estandartes carregados etc.
 2. Como se sabe, existem diversas regiões no Brasil que celebram o Reisado. Como aprofundaremos o olhar na festividade do Cariri, no Ceará, convide o estudante a reconhecer as diferenças entre outras Folias e a que será apresentada.
- A letra da música diz: “Eu ‘tava’ na estação / Tirando o cartão / Para eu embarcar”, fazendo referência a uma viagem de trem. A música demonstra como o processo histórico (neste caso, a evolução tecnológica) afetou uma manifestação religiosa tradicional.

Sugestão de resposta (p. 43)

- Chame a atenção do estudante para o contraste que existe entre a figura dos brincantes da Folia de Reis e a dos palhaços. Enquanto as procissões relembram às pessoas o caráter sagrado da tradição, a presença dos palhaços, com seu aspecto e jogo subversivo, cria outra atmosfera para a festividade. Elas, como visto, coexistem, não podendo ser consideradas isoladamente.

Em perspectiva (p. 43)

Patrimônio material e imaterial

Para explorar e discutir o conceito de patrimônio cultural com a turma de modo mais aprofundado, proponha um diálogo interdisciplinar com os professores de História e Sociologia, uma vez que o tema do patrimônio leva diretamente à questão dos modos como uma sociedade se relaciona com seu passado histórico. Sugerimos que você aborde, em sala de aula, outros exemplos do que se considera oficialmente patrimônio cultural mundial ou brasileiro.

A miscigenação racial e cultural dos bois Caprichoso e Garantido (p. 44-45)

Sugestão de resposta (p. 45)

1. Resposta pessoal.
2. Pode-se perceber que a música do festival apresenta influências da música sertaneja contemporânea, do *pop* e do *rock*, que não estavam presentes na manifestação cultural original.

Celebrar o diálogo inter-religioso: festa e sincretismo no Brasil (p. 45-46)

Sugestões de respostas (p. 45)

1. Trata-se do traje típico das baianas, composto de turbante, saia engomada, bracelete e colares. Pode-se observar também que elas carregam vasos com água de cheiro.
2. Todas se vestem de branco, a cor de Oxalá, o deus iorubá sincretizado com o Senhor do Bonfim.

Práticas de investigação (p. 47)

Festas do mundo

Como nesse tema propusemos uma ênfase às festividades brasileiras, sugerimos que você convide os estudantes a conhecer outras festas e celebrações ao redor do mundo. Como forma de expandir o conhecimento deles sobre diferentes manifestações culturais. Elencamos algumas festividades que podem ser pesquisadas de acordo com a diversidade de região, de linguagens artísticas predominantes e de propósito (festas religiosas, laicas, de demarcação temporal etc.). Você pode ampliar a lista sugerida no Livro do Estudante de acordo com suas próprias referências e interesses e os da turma.

Etapa 1: Pesquisa — revisão bibliográfica (estado da arte) (p. 47)

O objetivo desse levantamento bibliográfico é estimular os jovens a pesquisar em diferentes fontes: livros da biblioteca, artigos, vídeos, reportagens e imagens disponíveis na internet. Espera-se que o estudante crie a habilidade de manusear diferentes fontes para selecionar as informações de que precisa para completar a pesquisa.

Etapa 2: Formalização estética dos resultados (p. 47)

A partir das festividades pesquisadas, convide o estudante a refinar seu olhar de modo a reconhecer a manifestação específica de cada linguagem artística nas formas de cada festa. É possível relacionar algumas das festividades com manifestações culturais brasileiras. O Dia dos Mortos mexicano, por exemplo, pode dialogar com o feriado de Finados nacional, assim como, a festa de Ano-Novo celebrada pelos chineses, porém de acordo com outro calendário, também celebramos o Ano-Novo.

Em outros contextos (p. 48)

O que aprendemos

Sugestões de respostas (p. 48)

1. Retome com os estudantes os elementos das linguagens artísticas vistos ao longo do tema tanto nas manifestações brasileiras que apresentamos quanto nas pesquisas feitas por eles para ajudá-los a pensar o papel da arte no simbólico.
2. Liste com os jovens as manifestações de sua região, mesmo que não ocorram com frequência. Talvez valesse ampliar a questão para ser respondida pelos familiares dos jovens; neste caso, possivelmente, haverá uma ampliação da temática.
3. Resposta pessoal.
4. Resposta pessoal.

Aplicação em outro contexto

Para a realização dessa pesquisa, divida os grupos de acordo com regiões, de modo a investigar diferentes manifestações culturais indígenas que abarquem o território nacional. Se possível, oriente-os a recolher as seguintes informações a respeito das práticas pesquisadas:

- De qual etnia provém essa manifestação cultural? Onde ela está situada geograficamente?
- Quando a prática foi considerada patrimônio pelo Iphan? Como foi o contexto dessa patrimonialização?
- Há registros fotográficos, textuais e imagéticos dessa prática?
- A prática está vinculada a um período específico do ano, ato político, religioso, curativo? Se a resposta for afirmativa, quais são os sentidos dessa prática dentro desse contexto social?



LITERATURA COMO PATRIMÔNIO

O principal objetivo desse tema é desenvolver a competência específica 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo contemplada, em menor escala, a competência 6. Dessa forma, na seção *Link de ideias*, com a introdução do cordel, os estudantes são provocados a questionar os critérios para a composição do patrimônio artístico brasileiro, desenvolvendo as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. No tópico “Literatura como patrimônio”, os estudantes analisarão a obra *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, exercitando as habilidades EM13LGG101 e EM13LP52, que também serão desenvolvidas no tópico “Períodos literários”, no qual os estudantes, por meio do contato com a obra de diversos autores brasileiros e portugueses, darão continuidade ao desenvolvimento das habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. No tópico “Literatura feminina”, os estudantes são apresentados aos questionamentos de Nelly Novaes Coelho acerca da voz feminina e das disputas de poder, exercitando as habilidades EM13LGG203 e EM13LGG102. A seção *Práticas em ação* convidará os estudantes a produzir, colaborativamente, uma antologia de obras da literatura brasileira. Para isso, deverão criar critérios para a seleção das obras, realizar uma curadoria, prática e pesquisa, e uma produção textual argumentativa explicando os motivos para a seleção da obra, entre outros. O processo de produção e divulgação da antologia pelos estudantes desenvolve as habilidades EM13LGG101, EM13LGG201 e EM13LP11. Ao longo desse processo, os estudantes poderão analisar rupturas e permanências, além de disputas de poder por meio das escolas literárias, exercitando a habilidade EM13LP48. Por fim, a seção *Em outros contextos* convida o estudante a questionar as lendas como patrimônio brasileiro, o que propicia o desenvolvimento da habilidade EM13LGG101.

Justificativa: a construção do patrimônio cultural nacional diz respeito ao reconhecimento e à preservação daquilo que é importante para a construção da memória e da identidade individual e coletiva. Assim, o patrimônio cultural abarca saberes, tecnologias, edificações, músicas, danças, entre outras expressões culturais representativas de um grupo. Esse tema busca tornar possível ao estudante entender de que forma a literatura se configura como parte do patrimônio imaterial brasileiro e fazê-lo reconhecer os períodos estéticos da literatura e suas manifestações literárias.

Competências gerais: 1, 3, 6, 9.

Competências específicas: 1, 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG601, EM13LGG604, EM13LP48, EM13LP52, EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG203, EM13LP11.

Abertura e problematização (p. 49)

Nessa unidade, aprofundaremos nossos estudos sobre a construção do patrimônio imaterial. Para introduzir a discussão, pergunte aos estudantes se eles têm em sua família alguma receita culinária ou aprendizado passado de geração para geração e qual é a importância disso para a história familiar. Lembre-os de que não é necessário que seja algo inédito; o mais importante é o modo particular como ele é feito. Você também pode abordar uma culinária típica, festa ou dança representativa da região. Se achar pertinente, convide os estudantes a interagir e contar suas histórias.

Link de ideias (p. 49)

Antes da atividade: para mais informações sobre a literatura de cordel, recomendamos o acesso ao *site* da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (disponível em: <<http://www.ablc.com.br>>; acesso em: 10 jul. 2020) e a leitura da matéria “Literatura de cordel agora é patrimônio cultural do Brasil”, disponível no *site* do Iphan: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4819>>; acesso em: 10 jul. 2020.

Sugestões de respostas (p. 51)

1. A peleja é dialógica, ou seja, há uma alternância entre os poetas que se atacam mutuamente apontando os defeitos um do outro. Professor, é interessante notar que cada rimador espera que o outro conclua o raciocínio antes de prosseguir. Enquanto Zé Pretinho ofende o adversário chamando-o de amarelo (covarde) e insinuando que ele é feio, este questiona a educação e a capacidade de Zé Pretinho de trabalhar a rima.
2. A transcrição das pelejas e outras formas de poesia oral na literatura de cordel permite a preservação e a conservação mais duradoura dessa manifestação literária. Dessa forma, sendo uma manifestação cultural – e patrimônio imaterial –, a preservação em forma de livros faz com que ela seja mantida e assimilada por muitos anos.
3. Resposta pessoal. Podem ser citados repentes, batalhas de rimas, *slams*, batalhas de *rap*. Professor, atualmente a maior batalha de rimas brasileira é o Duelo de MCs.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que, na atualidade, o tipo de provocação feito na peleja provavelmente não seria bem aceito, pois as diversas minorias, como a dos deficientes visuais, conquistaram uma série de direitos ao longo do tempo, entre eles o de serem tratadas com respeito, sem discriminação de qualquer espécie.

Após a atividade: no vídeo a seguir, o *rapper* paulistano Emicida e a dupla de repentistas nordestinos Caju e Castanha duelam para saber quem tem a melhor rima em uma batalha cuja temática é máquina de lavar roupa. Caso opte por exibi-lo em sala de aula, chame a atenção da turma para as semelhanças e as diferenças entre as rimas do *rap* e do repente. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1-EKWhppafw>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Em 2017, o desenho animado brasileiro *Irmão do Jorel* também abordou a batalha de rimas no episódio 11 de sua segunda temporada (disponível em plataformas de *streaming*), no qual o *rapper* fictício Kassius Kleyton, dublado por Emicida, duela contra a personagem

Vovó Juju. Se achar interessante, você pode assistir com a turma a um curto *making of* desse episódio, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GzG-vl6HAYA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

A literatura como patrimônio (p. 52)

Sugestões de respostas (p. 52)

1. Nesse trecho de *O cortiço*, é possível verificar uma visão positiva do processo de urbanização. A cidade é descrita pela opulência daquilo que pode ser comprado, revelando uma visão de mundo capitalista.
2. Os períodos longos permitem uma caracterização bem detalhada dos personagens, da confeitaria, dos pratos e seus aromas, da multidão de empregados etc., ajudando a enfatizar a opulência e a agitação daquele ambiente.
3. As pessoas são descritas pelas suas vestimentas e costumes – o trecho "senhoras, vestidas de seda, faziam lanche com vinho do Porto" condensa essa visão de mundo. As mulheres são descritas pelo material de sua roupa, que marca sua classe social, o que é reforçado pelo "vinho do Porto", bebida importada. Essa descrição revela, portanto, uma visão de mundo em que as pessoas são determinadas pela posição que ocupam na sociedade, pelas posses que aparentam ter.
4. Esse texto reflete valores de uma época anterior à nossa, mas contém situações cotidianas que ainda se repetem. A preservação desse texto permite o reconhecimento de situações e valores anteriores que ainda se articulam com situações contemporâneas.

A literatura feminina (p. 53)

Texto: "Há uma voz especificamente 'feminina'?", de Nelly Novaes Coelho (p. 53)

Atividade oral antes da leitura do texto: Haveria uma literatura essencialmente feminina? Se houver, quais seriam seus traços constitutivos?

É possível suscitar respostas a partir do levantamento de alguns livros ou adaptações escritos por mulheres. Pergunte aos estudantes algumas obras artísticas nesses moldes e apresente a eles brevemente algumas sinopses desses livros para que se discutam os principais temas trabalhados neles. Ao longo da leitura do texto de Nelly Novaes Coelho, alguns temas (tradicionais e contemporâneos) frequentes da literatura feminina são nomeados, de modo que é possível exemplificá-los com as obras levantadas na atividade oral. A partir dos livros citados, também é possível estabelecer o gosto médio da classe por representações mais contemporâneas ou tradicionais da mulher, o que pode suscitar discussões sobre as preferências artísticas dos estudantes.

Durante a leitura do texto de Nelly Novaes Coelho, enfatize para a turma que, no parágrafo iniciado por "A grande mudança, que o nosso século trouxe para a vida da mulher [...]", a escritora refere-se ao século XX, em que o texto foi escrito.

Sugestões de respostas (p. 53)

1. Resposta pessoal.
2. A literatura feminina seria introspectiva, lírica e sentimental, uma vez que se esperava esse tipo de comportamento das mulheres da época (3º parágrafo).
3. Segundo a autora, a mulher pode escapar da representação dual padrão da mulher (anjo/demônio, esposa/cortesã etc.) e revelar as contradições inerentes a todos os seres humanos.

Texto: "Ternura", de Renata Pallottini, e "Tem os que passam", de Alice Ruiz (p. 54)

Sugestões de respostas (p. 54)

1. Esse *tu* do poema "Ternura" é alguém que acusa o eu lírico de negar-lhe afeto. Pode ser um companheiro ou companheira, uma filha ou um filho. Professor, note que esse poema parece ser responsivo, ou seja, o eu lírico responde a alguém, que pode ser o *tu*.

2. No poema “Tem os que passam”, há a imagem de três outros: o outro que passa e é esquecido; o outro que, quando passa, destrói as coisas ao seu redor; e o outro do qual se guardam recordações positivas. Esses outros podem ser ex-companheiros do eu lírico.
3. Resposta pessoal. Sugestão: No primeiro poema, o eu lírico mostra uma oposição ao tradicional papel da mulher e revela que possui dentro de si um universo diferente, no qual se manifestam seus desejos e sonhos. No segundo poema, o eu lírico aparentemente fala de amores passados e os avalia criticamente, o que rompe com o padrão de comportamento imposto à mulher por uma sociedade patriarcal.

Atividade oral: com base na leitura dos poemas, discuta com seus colegas: como a relação do eu lírico com os outros aparece neles?

O diálogo do poema de Renata Pallottini é com um outro, provavelmente seu atual companheiro, filha ou filho, por culpa de quem o eu lírico se sente expropriado, sem liberdade. O poema de Alice Ruiz dialoga com tipos de outros, os que são esquecidos, os que machucam e os de quem se guardam boas lembranças, sendo os três outros sujeitos do passado do eu lírico.

Períodos literários (p. 54-61)

Época clássica (p. 55)

Classicismo (p. 55)

Sugestões de respostas (p. 55)

1. A retomada da mitologia greco-romana na poesia de Camões é feita com a referência a Eros, deus do amor na mitologia grega, por meio da personificação do amor com a letra maiúscula A grafada em *Amor*. O Amor é doce, justo e piedoso de forma que até a sua ira é de amor. Professor, chame a atenção dos estudantes para o glossário, em que se explica a referência a Eros.
2. No caso de uma paixão não correspondida, o apaixonado pode ver o amor como cruel e impiedoso.
3. O poema apresenta a estrutura de um soneto e utiliza-se de versos decassílabos, ou seja, adéqua-se ao doce estilo novo valorizado por sua época diferenciando-se das cantigas medievais que utilizam versos de 5 ou 7 sílabas poéticas (redondilha menor e redondilha maior). Além disso, o tema das contradições do amor é bastante utilizado durante o Classicismo português, enquanto os poemas medievais abordavam a indiferença da mulher amada e a distância do namorado.

Barroco (p. 56)

Sugestão de resposta (p. 56)

- Sem seu amado, Silvano, o eu lírico de “Ao amado ausente” afirma que tudo é “viva morte” e conclui que é melhor morrer do que ficar sem ele. A essência da vida está na alma, que foi perdida quando Silvano se foi. Assim, apesar de viva, ela está sentindo a verdadeira morte, a morte do amor que antes vivia.

Neoclassicismo ou Arcadismo (p. 57)

Sugestões de respostas (p. 58)

1. e 2. No poema de Tomás Antônio Gonzaga, são feitas as seguintes referências ao contexto brasileiro: “Rios caudalosos” (exuberância da natureza); “minada serra” (a serra com minas de ouro); “hábil negro” (escravidão); “pesado esmeril”; “grossa areia” e “granetes de ouro” (atividade da mineração); “cheiroso fumo” (cultivo do tabaco); “doce cana” (cultivo da cana-de-açúcar). Os colonos americanos continuavam atrelados à metrópole e ainda repetiam alguns modelos importados de literatura, mas alguns autores

começavam a identificar um patrimônio artístico que diferenciava a cultura local, futuramente chamada de brasileira, da europeia.

Época romântica (p. 58)

Romantismo (p. 58)

Atividade complementar

Leia o texto a seguir para os estudantes, atentando para as relações da criatura Frankenstein com o movimento romântico.

[...] jamais encontrei da parte de quem quer que fosse um mínimo de complacência. É justo isso? Devo ser tido como o único criminoso quando todo o gênero humano também errou contra mim? Por que você não odeia Félix, que expulsou seu amigo de sua porta? Por que não condena o camponês que tentou destruir o salvador de sua filha?

Diante de tanta incompreensão e injustiça, tangido pela revolta, assassinei criaturas inocentes, que nem mesmo sabiam da minha existência. Lancei meu criador, digno, em todos os sentidos, do amor e admiração dos homens, aos meandros da mais completa desgraça. Aqui está ele, na brancura e frieza da morte. Por mais execrado que eu seja, nada iguala o desprezo que sinto por mim mesmo.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein ou o Prometeu moderno*. Edição comentada. Tradução, apresentação e notas de Santiago Nazarian. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2017.

Professor, após a leitura do trecho, chame a atenção dos estudantes para como a criatura volta-se para dentro de si à procura de respostas. Tais questionamentos indicam um rico mundo interior. Leve a turma a observar como o universo interior da personagem é bem construído e como são expressos os seus sentimentos. *Frankenstein* antecipará tendências valorizadas pelos românticos, como o mergulho no mundo interior, o exagero nos sentimentos, entre outros.

Texto: "Amor", de Álvares de Azevedo (p. 58)

Sugestões de respostas (p. 59)

1. A ação narrativa desse poema de Álvares de Azevedo ocorre durante a noite – momento preferido pelos românticos –, há o roubo amoroso, a referência a "morrer de amores".
2. O sentimento amoroso é muito intenso. Durante o período romântico, o público leitor amplia-se, e, dessa forma, os escritores intentam escrever para agradar seu público, modulando suas obras e adequando-as ao gosto dele. Além disso, há o surgimento do mercado editorial, que passa a regular a circulação de livros.

Parnasianismo (p. 59)

Texto: "A um poeta", de Olavo Bilac (p. 59-60)

Sugestões de respostas (p. 60)

1. O poema de Álvares de Azevedo aborda o tema amoroso, ao passo que o de Olavo Bilac aborda o fazer poético. Enquanto no primeiro é possível observar uma profusão de sentimentos – o eu lírico quer seguir seu objeto de amor até no sepulcro –, no segundo o poeta versa sobre o processo de construção do próprio poema. Professor, chame a atenção dos estudantes para as peculiaridades do Parnasianismo. Os escritores parnasianos buscavam a perfeição da forma e o rigor estético para a construção do poema. Voltavam-se para temas clássicos e históricos. Em oposição ao poema romântico, que aborda com profusão os sentimentos, o poema parnasiano mostra a contenção dos sentimentos. O eu lírico assemelha-se a um frei beneditino, que, em seu claustro, trabalha arduamente na construção dos versos ("trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!").

2. Em termos gerais, as seguintes características do Parnasianismo se apresentam no poema de Olavo Bilac: a forma fixa em soneto; a comparação do ofício do poeta ao trabalho exigente; a temática do fazer poético.
3. O poema romântico apresenta, em sua construção, os arroubos românticos e a exasperação sentimental ao gosto do público leitor de sua época. O parnasiano, buscando afastar-se da estética romântica, prioriza as formas e a contenção emocional.

Época moderna (p. 60)

Texto: "Descobrimento", de Mário de Andrade (p. 60)

Sugestões de respostas (p. 61)

1. Mário de Andrade mostra a proximidade entre o eu lírico, abancado em São Paulo, e o homem que se deita no Norte, reunindo ambos sob o título "brasileiros".
2. O homem é um seringueiro, profissão braçal e desvalorizada, e encontra-se no Norte do país, enquanto o eu lírico, morador de São Paulo, lê em sua escrivania – o que sugere que realiza um trabalho intelectual.
3. Espera-se que os estudantes reconheçam que o título faz referência à chegada dos portugueses ao Brasil, ocorrida mais de 400 anos antes. No texto, a ideia de descobrimento do Brasil é retomada pelo eu lírico, que, tomado de emoção, "de supetão" descobre o Brasil, ou seja, descobre a identidade nacional, composta de pessoas tão diversas quanto ele e o seringueiro do Norte.

A figura feminina nas literaturas realista e romântica (p. 61)

Sugestões de respostas (p. 61)

1. **a.** Enredo: Macário apaixona-se por Luísa e decide casar-se com ela, contrariando a vontade do tio. Consegue reunir uma pequena fortuna em Cabo Verde, mas, ao voltar, é enganado por um amigo e novamente fica sem dinheiro. O tio, Francisco, permite que Macário despose Luísa, mas, na joalheria, Macário descobre que a moça furta objetos.
b. Personagens: Macário, Luísa (a rapariga loura) e o tio, Francisco.
c. Foco narrativo: narrador-personagem. Professor, observe que o narrador reconta a história que ouviu de Macário, na estalagem do Minho.
2. A descrição da aparência da jovem – loira, frágil, com grandes olhos azuis – dialoga com a construção romântica.
3. As pistas que diferenciam Luísa da típica heroína romântica são o sono da personagem quando está com Macário e, quando este perde o emprego, Luísa o proíbe de vê-la. Alguns objetos somem ao longo da narrativa quando ela está por perto e, no primeiro encontro do casal, Macário observa que Luísa tem um leque caríssimo, não condizente com sua situação econômica. No final da narrativa, podemos supor que o leque também foi furtado.
4. Há uma crítica às idealizações românticas na figura de Luísa. Macário é descrito como um homem de bem, porém ingênuo, que não percebe o caráter de Luísa e é enganado por seu amigo do chapéu de palha.

Práticas em ação (p. 62)

Nossa antologia

Professor, para a realização dessa atividade recomendamos que os estudantes entrem em contato com antologias literárias para prática de investigação. Para isso, convide-os a ir à biblioteca ou sala de leitura da escola explorar algumas antologias analisando de que forma são divididos os temas e os autores; como os textos aparecem organizados (ordem cronológica, temática etc.); levantem hipóteses para os critérios de seleção de autores; quais

os temas das antologias; entre outros. Caso não seja possível visitar a biblioteca ou a sala de leitura, realizem e acessem coletâneas on-line.

Retome com os estudantes as divisões dos períodos literários e seus principais autores, apontando a ordem cronológica em que a antologia foi apresentada no Livro do Estudante. Muitos textos podem ser acessados gratuitamente no *site* Domínio Público (disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>; acesso em: 21 ago. 2020). Apresente esse *site* aos estudantes e estimule-os a buscar autores e obras.

As justificativas para as escolhas dos textos levarão os estudantes a eleger critérios de seleção, para a organização dessa atividade. Tais critérios podem ser escritos na lousa e postos para votação. Dessa forma, a organização da antologia seguirá critérios definidos coletivamente pela turma. Essas justificativas poderão ser retomadas para a produção do texto de apresentação.

Em outros contextos (p. 63)

Aplicação em outro contexto

Sugestões de respostas (p. 63)

1. e 2. Professor, a lenda do boto busca dar outra interpretação para o abandono parental, muito comum em nossa sociedade. A lenda oferece uma explicação fantástica para a gravidez de uma moça solteira, resguardando-a na comunidade e evitando que ela seja julgada. Sendo o boto um animal mágico, entende-se que não há como resistir aos seus encantos. A explicação por via mágica impede, ainda, que o pai da jovem busque vingança contra o homem que a engravidou. Com isso, a lenda dialoga com valores e ideias da nossa sociedade.

Sugestão de trabalho com outras áreas de conhecimento

Objetivo: ampliar a discussão sobre o patrimônio nacional, iniciada com a produção de uma antologia de Literatura Brasileira pela turma, com a produção de uma coletânea do patrimônio material da cidade ou dos entornos da comunidade escolar, com o auxílio do professor de História. Com a atividade, pretendemos investigar a história que os espaços de memória contam e a relação de proximidade ou distanciamento que estudantes estabelecem com o patrimônio histórico material brasileiro.

Desenvolvimento: é possível adaptar o modelo de pesquisa da antologia literária para realizar essa pesquisa. Assim, elenque e discuta coletivamente temas que acompanham histórias de patrimônios de sua região, tais como patrimônios materiais religiosos, indígenas e bandeirantes, memoriais, heróis nacionais, mulheres, história dos africanos e afrodescendentes no Brasil, entre outros. Após a escolha de alguns temas e patrimônios correspondentes, um roteiro de identificação desses patrimônios pode ser realizado contendo o período de sua construção/produção, da patrimonialização e sob qual autoridade pública obteve sanção. As páginas que descrevem o patrimônio na coletânea devem conter informações básicas, uma reprodução fotográfica, um comentário da história contada por ele e, caso exista, algum evento significativo em que o patrimônio esteve envolvido.

Avaliação: a produção da coletânea do patrimônio histórico da cidade ou região deve se assemelhar à da antologia. Discutam coletivamente a respeito da capa, da apresentação e do sumário da obra. Como sugestão de divisão do sumário, ele pode ser feito territorialmente (bairros, regiões e municípios), tematicamente ou cronologicamente, havendo duas cronologias possíveis: a da construção e a da patrimonialização. A divulgação da coletânea pode ocorrer com a da antologia de literatura, no *blog* da escola ou nas redes sociais.

Sugestão de aprofundamento teórico: o portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>> (acesso em: 21 ago. 2020), é uma boa referência para conhecer o patrimônio da cidade ou região. Portais de secretarias municipais e estaduais da cultura ou de conselhos de conservação de patrimônio histórico de sua região também podem servir como referências na pesquisa.



DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: PATRIMÔNIO IMATERIAL

Objetivos: o principal objetivo desse tema é desenvolver a competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo também contempladas, em menor escala, as competências 1, 2 e 7. O percurso pedagógico inicia-se na seção *Link de ideias* pela exploração de uma carta linguística (texto multissemiótico) que faz parte do *Atlas Linguístico do Brasil* – projeto em andamento, que se propõe a mapear os falares das diferentes regiões do país –, com a finalidade de introduzir a discussão sobre as variedades linguísticas do português brasileiro em um mesmo tempo histórico. Em seguida, os estudantes realizarão a leitura de uma reportagem sobre os diferentes sotaques que foram se formando nas regiões do país (tópico “Os sotaques do português no (e do) Brasil: mudanças e variações no tempo e no espaço”). Nessas duas atividades iniciais de análise, os estudantes terão a oportunidade de desenvolver as habilidades EM13LGG101, EM13LGG203 e EM13LGG401, além das específicas de Língua Portuguesa EM13LP01, EM13LP09 e EM13LP10.

Essas habilidades continuam sendo desenvolvidas nos tópicos e seções subsequentes, nos quais a discussão sobre a diversidade linguística como um patrimônio cultural imaterial do povo brasileiro é orientada pelas seguintes leituras/escutas: trechos da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (tópico “Diversidade linguística e patrimônio cultural imaterial”); comunicações em um seminário feitas por representantes de alguns grupos linguísticos minoritários do Brasil (seção *Diálogos*); e *podcast* de divulgação científica (tópico “Discutir língua e diversidade linguística: é preciso?”).

O *podcast* para a divulgação de conhecimentos será, também, a prática de linguagem proposta para a produção na seção *Práticas em ação*, ocasião em que os estudantes terão a oportunidade de desenvolver as habilidades EM13LGG201, EM13LGG402 – uso das diversas linguagens e da língua de forma adequada ao contexto –, EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704 – uso das TICs para busca de informações e produções variadas –, além das específicas de Língua Portuguesa EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18 e EM13LP34.

O percurso finaliza-se com a proposição de que os estudantes assistam a um vídeo, na seção *Em outros contextos*, a fim de promover nova reflexão sobre a riqueza da língua falada e, assim, aprofundar-se no desenvolvimento da competência 4 da área de Linguagens.

Justificativas: o uso da língua é um dos aspectos em que se manifesta a diversidade inerente ao modo de existir dos indivíduos e grupos sociais. Para respeitar tal diversidade e saber lidar com ela, como prevê a BNCC, o estudante precisa antes de tudo conhecer as origens dela. O presente estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de ajudar os estudantes a compreender que os diferentes usos da língua são construídos por processos históricos e sociais, os quais podem ser objeto de análise científica como quaisquer outros.

Competências gerais: 2, 4, 9.

Competências específicas: 1, 2, 4, 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG101, EM13LGG201, EM13LGG203, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01,

Abertura e problematização (p. 64)

Sugerimos iniciar o trabalho com esse tema perguntando aos estudantes se conhecem variedades linguísticas regionais do Brasil, que se manifestam, por exemplo, no léxico (*bergamota, tangerina, mexerica*), na fonologia (sotaques), na semântica (como os diferentes sentidos regionais da palavra *égua*), na morfologia (como a forma *tu visse*, que ocorre em regiões do Nordeste) ou na sintaxe (como a construção *sei não*, característica de algumas áreas do país). Você pode aproveitar esse momento para mobilizar e avaliar os conhecimentos que a turma construiu ao longo do Ensino Fundamental não só sobre a variação linguística, como sobre os diversos níveis da análise linguística (léxico, fonologia, semântica, morfologia e sintaxe).

Em seguida, retome com eles o conceito de *patrimônio cultural*. Se os outros temas dessa unidade já tiverem sido explorados, você pode recuperar os conhecimentos que construíram sobre esse conceito. Caso isso ainda não tenha ocorrido, você pode convidá-los a localizar, no Tema 4 (*Festa, patrimônio e coletividade*), a seção *Em perspectiva* ("Patrimônio material e imaterial"), que traz imagens representativas de nosso patrimônio cultural *material* (casario do centro histórico de Olinda, em Pernambuco) e de nosso patrimônio cultural *imaterial* (frevo), além de explicações sobre cada conceito.

Após um rápido exame desses conceitos, pergunte se acham que a diversidade linguística brasileira, sobre a qual conversaram a princípio, pode ser considerada parte de nosso patrimônio cultural imaterial. Anote as hipóteses deles no quadro, inclusive respostas negativas ou dúvidas. Por fim, pergunte à turma se conhecem outras línguas faladas no Brasil, além do português, e se acham que elas também fazem parte de nosso patrimônio cultural imaterial. Explique a eles que vamos investigar todas essas questões ao longo do estudo, por meio de análises e práticas de linguagem variadas.

Link de ideias (p. 64-65)

Sugestões de respostas (p. 65)

- A carta em destaque coletou informações sobre o uso das variantes *menos* e *menas* na construção das frases por informantes de 25 das 27 capitais do país; portanto, o uso dessas variantes nas grandes áreas urbanas do país. Professor, apoie os estudantes na localização da pergunta que gerou os dados, na parte inferior esquerda da carta.
 - Com esses dados, temos acesso aos usos que fazem da língua portuguesa dois grupos de brasileiros que moram em grandes centros urbanos: os que estão nas faixas de 18 a 30 anos e de 50 a 65 anos. Professor, aproveite o momento da discussão, no coletivo, para explorar com os estudantes o que os dados *não* nos fornecem de informação, considerando o perfil traçado de informantes: não nos apresenta informações que indiquem se há diferença de uso das variantes entre homens e mulheres, entre as duas faixas etárias e entre os mais ou menos escolarizados, categorias que foram consideradas na definição dos perfis de informantes. Ou seja, essa carta apresenta informações mais gerais, que sinalizam a predominância de uso das variantes *menos/menas* nas diferentes capitais das cinco regiões do Brasil.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que essa carta não apresenta dados percentuais precisos nem discrimina os tipos de informantes no que se refere ao sexo, à idade e ao grau de escolaridade. Por meio dos gráficos usados, podemos ter uma ideia aproximada dos usos de *menos/menas* que predominam nas capitais das cinco regiões do Brasil. Nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste, predomina o uso da variante padrão *menos*, e, nas regiões Norte e Centro-Oeste, registra-se o uso predominante da variante *menas*.

3. Espera-se que os estudantes percebam que é possível inferir que os dados sinalizam para o predomínio do uso da variante padrão *menos*: em 15 das 25 capitais pesquisadas, a maioria faz uso dessa variante. Professor, incentive os estudantes a observarem que, em quatro capitais de quatro regiões diferentes, o uso das duas formas é equilibrado, e em seis outras capitais de duas regiões diferentes predomina o uso da variante *menas*. Portanto, uma parte significativa dos brasileiros faz uso dessa variante, sinalizando para a importância de legitimá-lo. Você pode aproveitar para problematizar com eles se acham que, daqui a alguns anos, isso pode mudar e propor que levantem hipóteses sobre os fatores que poderiam influenciar essa mudança.
4. O objetivo dessa questão é favorecer aos estudantes uma reflexão inicial sobre os impactos desse tipo de pesquisa de cunho mais descritivo, sem juízos de valor sobre esses usos. Proponha que leiam o boxe *Zoom* para que possam conhecer os objetivos do projeto e evidenciar que um deles é justamente colaborar para o ensino e aprendizagem da língua, de modo que essa diversidade de usos seja considerada legítima.

Zoom (p. 65)

Um atlas linguístico para o Brasil

Após a leitura do texto, estimule os estudantes a inferir o significado do substantivo *geolinguística*, com base nos elementos mórficos que o compõem. *Geolinguística* é um campo das ciências da linguagem “que trata das variantes geográficas de uma língua, procurando estabelecer os traços linguísticos mais característicos de cada uma delas e a sua distribuição espacial, levantando esses dados por meio de questionários e pesquisas de campo, que posteriormente são transformados em mapas”. (*Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 16 jul. 2020).

Os sotaques do português no (e do) Brasil: mudanças e variações no tempo e no espaço (p. 66-69)

O objetivo da orientação inserida antes da leitura (para que os estudantes tomem notas de determinadas informações do texto) é promover a apropriação do procedimento de tomada de notas como uma estratégia de estudo do texto (EM13LP28). Essas notas serão solicitadas em uma das questões propostas mais adiante.

Sugestões de respostas (p. 68)

1. O trecho sinaliza para o caráter mutável e flexível da língua ao longo de toda a sua existência – “sempre inacabada” – e também aponta para fatores que influenciam nisso: as escolhas do que preservar ou não pela conveniência do falante (em geral, associada ao que é mais eficiente e econômico) e as imposições ou influências de quem detém o poder, a elite.
2. Primeiramente, o encontro com os indígenas marcou a mudança no modo de pronunciar o R dos colonizadores, originando a pronúncia do R caipira ou retroflexo e o chamado sotaque caipira, que ocorre no português falado por estados do Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), Centro-Oeste (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) e Sul (Paraná e Santa Catarina); em 1808, a chegada, ao Rio de Janeiro, da Família Real e de mais de 15 mil portugueses que, à época, pronunciavam o R influenciados pela pronúncia francesa (que sai do “fundo da garganta”), impactou no modo de falar dos cariocas, que adotaram a pronúncia desse R seco e também do S chiado; o encontro desse S chiado com os dialetos africanos dos escravizados espalhados pelo Brasil contribuiu para que essa pronúncia se espalhasse por outras regiões como Belém, Pará e Florianópolis. O encontro dos imigrantes italianos com a população de São Paulo, no início do século XX, também influenciou a pronúncia do R, que passou a ser mais seca, alterando sua pronúncia na região Sul e dando origem ao

chamado sotaque paulistano. Esse R seco também foi incorporado nos falares de gaúchos, paranaenses e catarinenses.

3. Espera-se que os estudantes infiram que o fato de a pronúncia fazer parte do falar da Família Real e ter influência francesa agregou mais prestígio a ela. Além disso, 15 mil pessoas se misturando aos 23 mil habitantes do Rio é um número significativo de falantes que carregam o sotaque – o que também contribuiu para a pronúncia ser mais facilmente incorporada pelos demais falantes.
4. Resposta pessoal. Professor, apoie os estudantes na compreensão da aparente contradição entre o que está anunciado no título e nos dois trechos. Na verdade, a reportagem evidencia alguns fatores que desencadeiam mudanças na língua como: a ocupação das regiões por diferentes povos, falantes de diferentes línguas; a relação de poder entre esses ocupantes, que imprimem às suas culturas diferentes valores, resultando em domínio de uma sobre a outra. Ou seja, no desenvolvimento do texto vai se ampliando a ideia de espaço geográfico: pelo resgate histórico da ocupação desses espaços, passamos a percebê-los como espaços sociais, nos quais as histórias e as culturas dos sujeitos (incluindo as suas línguas) que os ocupam estão imbricadas, tendo como consequência as mudanças de diferentes naturezas, inclusive nos falares locais.
5. Respostas pessoais.
6. Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é favorecer que os estudantes se posicionem em relação ao ponto de vista dos jornalistas sobre as variações de sotaque: não há sotaque melhor ou pior; eles são diferentes por razões históricas e culturais (amplamente apontadas na reportagem) que marcam a constituição dos diferentes espaços geográficos.
7. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o português de Portugal também sofreu influências que produziram mudanças no modo de pronunciar certos fonemas. Na reportagem, isso se evidencia pela referência feita à influência dos povos indígenas na mudança da pronúncia do R e dos povos africanos com suas línguas e dialetos. Mais adiante será discutido o domínio da língua portuguesa sobre as línguas indígenas e africanas no Brasil, que resultou no silenciamento e apagamento dessas últimas.
8. Professor, questione os estudantes sobre o tipo de proteção de que se fala aqui. Pergunte-lhes se entendem que proteger a língua, nesse caso, significa evitar que ela mude, como vemos muitos defendendo na mídia, ainda hoje. É importante que eles percebam que um atlas significa exatamente o contrário: fazer o registro dos diferentes modos de falar o português nas diferentes regiões do país, de modo a legitimar esses diferentes falares. Nesse caso, a “proteção da língua” é, em última instância, a proteção do direito dos falantes a falarem a sua variedade de língua.
9.
 - a. Respostas pessoais.
 - b. Espera-se que os estudantes considerem que pelo fato de a língua estar em constante mudança, associado ao fato de que a língua que falamos varia em um mesmo tempo, nos diferentes espaços, e é falada por diferentes pessoas, marcadas por diferenças de idade, gênero etc., não é possível falar em partilhar *integralmente* os mesmos hábitos linguísticos. Daí se afirmar que, em uma comunidade linguística marcada pelo multi-dialetismo, o que temos é a *sensação* de uma unidade.

Sugestão de trabalho com outras áreas de conhecimento

Objetivo: em uma aula compartilhada com um professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ampliar os conhecimentos da turma sobre os processos de ocupação do território brasileiro que deram origem aos diferentes sotaques comentados na reportagem “Sotaques do Brasil: como a geografia molda nosso jeito de falar”. Dessa

forma, é possível desenvolver uma situação de aprendizagem contextualizada para o desenvolvimento da competência específica 2 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em particular da habilidade EM13CHS204: “Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.”

Desenvolvimento: após a leitura da reportagem “Sotaques do Brasil: como a geografia molda nosso jeito de falar”, o professor de Língua Portuguesa e um dos professores da área de Ciências Humanas e Sociais desenvolvem uma aula compartilhada para ampliar os conhecimentos da turma sobre os principais fatos históricos comentados no texto: chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500; chegada de africanos escravizados, nos três séculos seguintes; colonização tardia das regiões Norte e Sul, com ida de portugueses das Ilhas dos Açores e da Ilha da Madeira para Florianópolis e Belém do Pará, a partir do século XVII; fuga da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808; e chegada de imigrantes italianos à capital paulista, entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Conforme o tempo disponível e os conhecimentos prévios da turma, é possível eleger um ou mais desses tópicos para aprofundamento, que pode se dar pela análise de vídeos, filmes, mapas ou textos trazidos pelo professor da área de Ciências Humanas e Sociais, ou pela busca ativa de informações por parte dos estudantes. É interessante que o tópico ou os tópicos escolhidos dialoguem com os temas que serão desenvolvidos pela turma na produção de *podcast* proposta ao fim do estudo (seção *Práticas em ação*). Dessa forma, os conhecimentos construídos nessa aula compartilhada poderão ser úteis para os grupos que decidirem abordar, em seu *podcast*, um dos seguintes temas sugeridos: o estado atual das línguas indígenas no Brasil; a presença das línguas africanas no Brasil, ontem e hoje; as diferenças entre o português brasileiro e o português de Portugal.

Avaliação: o professor da área de Linguagens e o da área de Ciências Humanas e Sociais, em conjunto, avaliam se os estudantes são capazes de aplicar os conhecimentos históricos que construíram/ampliaram para, nos *podcasts* de divulgação produzidos na seção *Práticas em ação*, sustentar análises e debates bem fundamentados.

Diversidade linguística e patrimônio cultural imaterial (p. 70)

Sugestões para mediação do debate (p. 70)

Promova uma discussão coletiva, partindo das perguntas propostas e acrescentando outras que considerar necessárias para levantar o posicionamento dos estudantes em relação às três últimas questões. Proponha a algum estudante que faça o registro das discussões para que os pontos principais possam ser retomados após a leitura e a discussão dos trechos da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, apresentados na sequência e na seção *Diálogos*.

Texto: “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos” (p. 70)

Avalie a possibilidade de selecionar outros trechos da Declaração que considerar importante para a discussão proposta. Recomendamos que ao menos comente os marcos legais, normativos e propositivos, além das análises de contexto da condição de existência das línguas minoritárias que motivaram a criação da Declaração, que aparecem na introdução do documento, eliminados do trecho selecionado em razão da extensão.

Sugestões de respostas (p. 70)

1. Espera-se que os estudantes considerem que os fragmentos apontam para a importância de se considerar a língua como uma forma de constituir e de expressar identidades individuais e coletivas. Amplie a discussão sobre essa questão problematizando como a língua atua nesse sentido. Proponha perguntas que os levem a perceber que, por meio da língua, agimos, expressamos nossas ideias, contamos nossas histórias, que evidenciam a nossa visão sobre as coisas do mundo. Mais adiante, na atividade de escuta e discussão do *podcast* sobre língua e linguagem, do *site* Dragões de Garagem, eles terão a oportunidade de aprofundar essa discussão.
2. Resposta pessoal. Retome com os estudantes os apontamentos feitos na discussão das questões 2, 3 e 4, propostas no início desse tópico.

Diálogos (p. 71)

Nheengatu e Libras: parte de nosso patrimônio linguístico

Sugestões de respostas (p. 71)

1. O objetivo dessa questão é favorecer a troca de impressões sobre a experiência de apagamento e silenciamento da voz dos povos indígenas ao longo da história.
2. Durante a discussão dessa questão, problematize com os estudantes o que significa para um grupo minoritário dessa natureza ter uma língua de sinais reconhecida oficialmente. Nos últimos anos, várias ações têm sido realizadas na direção de garantir o direito linguístico dessa comunidade, tais como a presença de intérpretes em eventos diversos, interpretação de conteúdo na TV, aplicativos que traduzem páginas de internet etc. A oficialização da Libras possibilitou ações e mudanças que garantem à comunidade surda acesso à informação, a produtos e bens (materiais e imateriais).
3. Espera-se que os estudantes considerem que sim, uma vez que as comunidades falantes das demais línguas do Brasil são parte da comunidade falante do português brasileiro em toda a sua diversidade. Como falantes de duas línguas “maternas”, inevitavelmente são vetores de hibridismos linguísticos que acarretam mudanças nos dois idiomas, com consequências para a constituição de suas identidades individuais e coletivas.

Discutir língua e diversidade linguística: é preciso? (p. 72)

Sugestões de respostas (p. 72)

1. Professor, durante a socialização dos resultados das reflexões nos grupos, garanta que os estudantes tenham compartilhado alguns destaques importantes do *podcast*, como: (1) o conceito de língua como um conjunto de signos que significam coisas de maneira isolada e contextualizada, um sistema articulado e simbólico; (2) o modo como o léxico e a gramática de cada língua (gramaticalidade) têm suas particularidades e evidenciam formas de ver e se relacionar com fenômenos como o tempo; (3) o caráter mutável da língua no tempo, que a modifica em diferentes níveis (no léxico, nas normas de uso, por exemplo), e as mudanças que tendem à economia e à eliminação de redundâncias na língua.
2. Explique aos estudantes que na transcrição foram mantidas as hesitações da fala do *host*. Aproveite para chamar a atenção para essa característica comum aos textos falados.
 - a. Nesse trecho do *podcast*, é citado o seguinte exemplo: no português, a marcação do tempo é feita no próprio verbo (*andei, ando, andarei*), enquanto, no mandarim, ela é somente contextual, o que faz com que os falantes dessas línguas tenham uma percepção do tempo ligeiramente diferente. Espera-se que os estudantes relacionem esse fato à afirmação, expressa no parágrafo da Declaração, de que “cada língua é uma realidade constituída coletivamente”. Ou seja, é uma realidade única, irrepetível, e intrinsecamente ligada à identidade cultural da coletividade.

- b. Espera-se que os estudantes considerem que sim, uma vez que a discussão evidencia quanto a língua pode promover o sentido de coesão e identificação de grupos de falantes; como ela ajuda a constituir os indivíduos e possibilita modos de expressão.
- 3. a. No primeiro caso, foram aplicadas as regras de concordância nominal e verbal da gramática normativa: as palavras que permitem flexão de número são passadas (ou podem ser passadas) para o plural – os artigos, os substantivos que os acompanham e o verbo. Ou seja, o plural é marcado nos vários termos da oração.
- b. O princípio da regra da economia é manter apenas uma palavra marcando o plural: no caso, os artigos que acompanham os substantivos (os menino, os livro). A última parte da resposta é pessoal.
- c. Espera-se que os estudantes concluam que sim; essas reflexões ajudam a defender a visão de que, na língua, não há certo ou errado, e sim adequado e inadequado. Afinal, a comparação entre as frases permite concluir que todas as variedades linguísticas, inclusive as menos prestigiadas, seguem regras ou regularidades em sua organização. A variedade-padrão, que flexiona todas as palavras variáveis no plural, segue o princípio da redundância, enquanto a variedade não padrão, que flexiona somente o artigo, segue o princípio da economia. São princípios diferentes, mas nenhum é superior ao outro, por isso não cabe aplicar a dicotomia do certo ou errado, mas sim a ideia da maior ou menor adequação a dado contexto comunicativo.
- 4. Espera-se que os estudantes identifiquem a natureza do assunto abordado e a presença de pesquisadores especializados nesses assuntos.
- 5. a. Com uma vinheta.
- b. A introdução apresenta o assunto que será tratado no *podcast*, os anfitriões do programa e os convidados.
- c. A introdução é feita pelos *hosts*. Chame a atenção dos estudantes para a apresentação que cada especialista faz de si mesmo, após a apresentação mais geral dos convidados feita por um dos *hosts*. Incentive-os a relacionar tais apresentações à necessidade de legitimar e dar credibilidade às participações dos convidados, considerando o tipo e o nível de especialidade de cada um.
- d. Espera-se que os estudantes percebam a atuação dos *hosts* orientando a mudança de tópicos e garantindo equilíbrio nas participações e continuidade e progressão da discussão, segundo um roteiro previamente planejado. Professor, nesse momento problematize com os estudantes o fato de o episódio ser gravado e sofrer edição – o que significa realizar cortes que se considerar necessários para manter a continuidade e a progressão das ideias discutidas. Isso demonstra que pode ser que os participantes tenham cometido erros ou que suas falas tenham sido mais pausadas e com mais hesitações que podem ter sido eliminadas na edição.

Práticas em ação (p. 73-74)

Podcast de divulgação com debate

Observação sobre a Etapa 1: durante a discussão sobre a vinheta, oriente que cada grupo escolha um de seus integrantes como representante para participar do planejamento e da execução da vinheta. Acompanhe as discussões desse grupo, oriente-os a ouvir *podcasts* de diferentes canais e plataformas agregadoras de *podcasts* com a finalidade de observar e conhecer diferentes vinhetas.

Como a proposta é produzir uma série de *podcasts* com a mesma finalidade – divulgar conhecimentos, estudos e pesquisas sobre a diversidade linguística como patrimônio imaterial –, pode ser interessante que todos os episódios tenham formato similar e façam uso de recursos sonoros padronizados. Relembre-os do efeito sonoro utilizado no *podcast* estudado, que funciona como “marcador” de diferentes momentos do episódio.

Observação sobre a Etapa 2: para esse momento de seleção de materiais para estudo, oriente-os sobre a importância da busca fazendo uso de palavras ou termos-chave, considerando os temas de cada grupo. Os estudantes poderão realizar essa busca durante as aulas ou fora delas, conforme for mais adequado ao seu contexto.

Caso haja dificuldade de acesso à internet, avalie a possibilidade de selecionar previamente alguns materiais (textos, áudios e vídeos) que possam ser disponibilizados on-line entre os grupos. Nos casos de *podcasts* e vídeos, você poderá baixá-los com antecedência e oferecê-los em dispositivos de armazenamento removíveis (CDs, DVDs, *pen-drive*).

Em outros contextos (p. 75)

Aplicação em outro contexto

Sugestões de respostas (p. 75)

1. Resposta pessoal. Sugestão: segundo o linguista, antes de condenarmos essa forma como errada, deveríamos investigar por que a forma “está” encolheu (perdeu fonemas) e se transformou em “tá”. Para defender o uso dessa forma, é possível alegar que ela é perfeitamente adequada e funcional em uma grande variedade de contextos comunicativos, exceto naqueles em que se exige obediência estrita à norma-padrão.
2. Resposta pessoal. Chame a atenção dos estudantes para o trecho em que o linguista conta que, quando ele começou a transcrever língua falada, observou que tudo aquilo que antes parecia uma “bagunça” (interrupções, repetições, fragmentações) na verdade tinha regularidade. Como ele afirma: “Se as línguas fossem bagunçadas, elas não seriam línguas, porque não teria intercompreensão”.
3. Castilho aponta como principais diferenças entre a língua falada e a escrita a linearidade sintática dessa última, que contrasta com a falta de linearidade da primeira. Em tom de brincadeira, Castilho afirma que a língua escrita “mente pra caramba”, porque apresenta as construções já passadas a limpo, sem as marcas de processamento que ficam transparentes na interação oral. Além disso, o linguista acrescenta que a escrita aponta para o passado, é um registro daquilo que já foi pensado, enquanto a língua falada aponta para o futuro: enquanto falamos, o raciocínio ainda está sendo engendrado.
4. Espera-se que os estudantes percebam que a característica em comum é o princípio da economia, que elimina as marcações redundantes.
5. Espera-se que os estudantes concluam que ser bilíngue na própria língua significa dominar a variedade de sua família, sua comunidade, seja ela qual for, e a variedade-padrão. A segunda parte da resposta é pessoal. Sugestão: Para alcançar esse bilinguismo, é recomendável estudar as regras da gramática normativa, ler textos jornalísticos e literários, praticar a produção textual etc.

Preconceito e desigualdade social

A literatura, a música, as artes visuais, como produções humanas, expressam o contexto em que são produzidas e, ao mesmo tempo, podem ser instrumentos de reflexão e intervenção na realidade. Nesse sentido, essa unidade se propõe a revelar a importância do texto literário, da música, das artes visuais, na denúncia do preconceito e da desigualdade social, contribuindo para a promoção da diversidade e a garantia dos direitos humanos.

A unidade inicia com o Tema 7 abordando a literatura engajada e o romance de tese, propondo reflexões sobre como o autor, entendido como intelectual engajado em uma realidade histórica, pode, por meio do texto literário, denunciar as aflições humanas e intervir na realidade. Na unidade, os estudantes também serão mobilizados a construir o conceito de preconceito linguístico, a partir de práticas e reflexões, vislumbrando os aspectos econômicos e sócio-históricos que envolvem essa forma de preconceito. Por fim, a unidade propõe o estudo das relações entre arte e poder, discutindo a linguagem das artes visuais e da música, como instrumentos de resistência e denúncia do preconceito e da desigualdade social.

Esse percurso formativo proposto ao longo da unidade objetiva proporcionar aos estudantes a apropriação do patrimônio artístico e cultural de diversos lugares, bem como refletir sobre as condições de produção das obras e engajar-se em práticas socioculturais que envolvem as diferentes linguagens, desenvolvendo visão crítica e histórica, e consolidando habilidades de reflexão e uso da linguagem.

Sugestões de respostas (p. 77)

1. As cenas mostram uma família caminhando em um ambiente muito árido; suas vestimentas, assim como as expressões faciais e corporais, sugerem ausência de recursos, cansaço, tristeza e sofrimento. Esses elementos, bem como as informações da legenda, contribuem para que os estudantes percebam que é denunciada a situação de pobreza e desigualdade social.
2. A distância entre os personagens e a direção de seus olhares mostram que não há interação entre eles. Um dos filhos caminha atrás dos pais, fora de seu campo visual, sugerindo ausência de afetividade entre os membros da família. Esses aspectos revelam que a seca não está apenas no ambiente em que os personagens vivem, mas também no modo como se relacionam uns com os outros.
3. Espera-se que os estudantes percebam que, pela aridez do lugar, os personagens estão em busca de água, alimento, sombra. Espera-se também que eles indiquem sensações como tristeza, desconforto, estranhamento, indignação diante da situação retratada na cena. As cores e os demais elementos que compõem as cenas buscam incomodar o leitor e, assim, denunciar uma realidade de sofrimento.

A LITERATURA DE DENÚNCIA: PRECONCEITO E DESIGUALDADE SOCIAL

Objetivos: relacionar os temas do preconceito e da desigualdade social ao texto literário e ao seu valor estético; conduzir os estudantes à percepção do que é literatura de denúncia ou literatura engajada e como ela escancara problemas sociais; abordar o romance de tese,

compreendendo suas características e o contexto histórico em que surge; mostrar como a literatura engajada e o romance de tese relacionam-se a dimensões da vida política, social, econômica e cultural, observando o processo de construção histórica dessas práticas (EM13LGG604); promover momentos de fruição, apreciação e análise de manifestações artísticas, poemas, romance e letra de canção, bem como participar dessas manifestações por meio de criação de poema ou conto de denúncia social (EM13LGG602); promover a análise de obras significativas da literatura brasileira e portuguesa (EM13LP52); possibilitar aos estudantes a apropriação do patrimônio artístico de diferentes períodos e lugares (EM13LGG601), considerando o contexto de produção dessas obras, desenvolvendo visão crítica e histórica; analisar o funcionamento da linguagem literária, bem como da linguagem utilizada no infográfico, desenvolvendo habilidades de produção e interpretação de sentidos nos textos de diversas semioses.

Justificativas: na literatura engajada, o autor, entendido como um intelectual pertencente a um contexto social, histórico, político e cultural e influenciado por ele, denuncia a desigualdade, o preconceito, entre outros problemas sociais. Essas obras, que aliam arte, política e sociedade, possibilitam ao leitor uma experiência estética e de análise crítica sobre a realidade. No percurso formativo proposto nesse tema, os estudantes poderão conhecer obras da literatura brasileira e portuguesa, analisando seu contexto de produção e o modo como elas promovem uma denúncia da realidade. Ao final, os estudantes serão convidados a realizar uma experiência de escrita literária a partir da reflexão sobre problemas identificados em sua realidade histórica.

Competências gerais: 1, 2, 3, 4.

Competências específicas: 1, 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG103, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LP48, EM13LP52, EM13LP54.

Abertura e problematização (p. 78)

A pergunta que orienta todo o percurso formativo proposto nesse tema é como a literatura expõe o preconceito e a desigualdade. Para iniciar as reflexões sobre o assunto, apresentamos algumas cenas do filme *Vidas secas* (1963, Brasil), dirigido por Nelson Pereira dos Santos, baseado na obra homônima, publicada por Graciliano Ramos em 1938. Nelas, somos colocados no nível dos personagens, partilhando com eles uma caminhada de sofrimento. O lugar é árido, assim como os personagens que caminham sem manter interação entre si. Estimule os estudantes a comentar o que veem nas imagens, o que elas denunciam e quais elementos são utilizados para cumprir esse propósito. Sugerimos organizar a exibição do filme para os estudantes e promover uma roda de conversa sobre ele.

A denúncia da realidade na literatura (p. 78)

Textos: “351 Tisanas”, de Ana Hatherly (p. 78) e “Operário em construção”, de Vinicius de Moraes (p. 79-80)

Peça aos estudantes que se expressem livremente sobre a questão proposta, conduzindo-os à reflexão sobre relações entre arte e realidade e sobre como o texto literário pode denunciar a realidade. Estimule-os, também, a partilhar percepções e reflexões suscitadas pela leitura do poema de Hatherly e pela definição de Sartre.

Sugestões de respostas (p. 80)

1. Sim, a descrição do trabalho do operário e a cena do homem à mesa cortando pão é uma realidade inventada pelo poeta que remete ao contexto social e de trabalho operário no Brasil da época.
2. O poema denuncia a situação de vulnerabilidade social e exclusão em que se encontram certas categorias de trabalhadores, ao indicar que o operário desconhece a importância de

seu ofício e não tem reconhecimento social e econômico proporcional à essencialidade de seu trabalho. O poema se propõe a valorizar a liberdade humana e transformar a sociedade, na medida em que contrapõe o trabalho às noções de liberdade e escravidão e mostra o operário tomando consciência do valor de seu trabalho para a sociedade como um todo.

3. Espera-se que os estudantes concluam que os textos não literários denunciam problemas sociais por meio de dados objetivos, como números, estatísticas, conclusões de pesquisas, argumentos apresentados por especialistas etc. Já o poema faz essa denúncia por meio da linguagem poética, explorando metáforas, o ritmo dos versos, a camada sonora da língua. Podemos dizer que tanto os textos literários como os não literários, cada qual à sua maneira, contribuem para a transformação social, porque apelam a diferentes instâncias do interlocutor – a razão e a emoção, o intelecto e a sensibilidade.
4. Resposta pessoal. Alguns aspectos que podem ser percebidos pelos estudantes para compor a legenda: o contraste entre a grandiosidade do que os trabalhadores estão fazendo (construindo uma gigantesca cúpula) e a situação de vulnerabilidade em que se encontram, com poucos equipamentos de segurança; a forma como a imagem foi composta, enfatizando o trabalho dos homens, que parecem estar, literalmente, erguendo a cidade, indo cada vez mais alto em direção ao céu. Professor, explique aos estudantes que essa fotografia foi feita em Brasília, em 1959, e retrata a fase final de concretagem do Palácio do Congresso Nacional. Saliente à turma que a legenda deve estar relacionada à fotografia e basear-se no poema de Vinicius de Moraes.

O romance de tese (p. 80)

Texto: “Destino”, de Jorge Amado (p. 81)

Sugestões de respostas (p. 81)

1. Ao narrar as trajetórias de vida dos integrantes do grupo Capitães da Areia, Jorge Amado defende que há um processo de abandono de crianças e adolescentes. Desamparados pela família e pelo Estado, esses indivíduos constroem trajetórias de vida marcadas por adversidade, por conflitos com a lei e pela necessidade de lutar por melhores condições de vida. Esse posicionamento é percebido no trecho quando um personagem explicita a dificuldade de viver nas condições de pobreza enfrentadas e a desesperança em relação à mudança dessa situação. Os integrantes do grupo Capitães da Areia assumem viver as mesmas condições adversas, porém alguns demonstram esperança de conquistar melhores condições de vida e tomar o controle de seus destinos.
2. A fala de João de Adão sugere que o pai de Pedro Bala lutou para mudar as condições de vida e o destino deles. A expressão *frangote* sugere que, para o velho, Pedro Bala é apenas uma criança, que não tem experiências suficientes para opinar sobre essa questão. O modo como João de Adão olha para o menino (“com respeito”) e fala sobre sua história revela que o menino possui experiências e história de vida que o capacitam a falar sobre o assunto.
3. Jorge Amado, como sujeito histórico localizado em um tempo e espaço, no qual vivencia e observa determinados problemas sociais, decide propor uma literatura engajada nessa realidade, voltada às questões políticas e sociais próprias desse período histórico. Para isso, constrói reflexões sobre a realidade e os problemas sociais presentes nela e, por meio das palavras, assume um posicionamento político de crítica e luta por transformação social.

A literatura engajada (p. 82)

Sugestão de resposta (p. 82)

- Os escritores de literatura engajada, como intelectuais pertencentes a um tempo e a um espaço histórico que os influenciam, manifestam em suas obras percepções, observações e reflexões que são fruto dessa realidade vivida.

Os riscos da literatura engajada (p. 82)

Texto: *Vidas secas* (fragmento), de Graciliano Ramos (p. 83)

Sugestões de respostas (p. 83)

1. Fabiano, protagonista de *Vidas secas*, é vaqueiro roubado pelo patrão. Ao pretender tirar satisfação a respeito de erros em seu pagamento, depara com uma força que desconhecia: o poder. Diante dele, o vaqueiro “amunhecou”, isto é, acovardou-se, e recuou em suas reclamações. O trecho é uma crítica da exploração do trabalho e da desigualdade social, sugerindo um dos avessos da modernização brasileira: a exploração, que já começava a assumir contornos de luta de classes.
2. A expressão *cascos* é geralmente usada para se referir às patas dos animais. Assim, a posição em que Fabiano se retira, quase tropeçando e batendo “cascos”, aproxima-o da condição animal. É a ela que Fabiano se vê reduzido depois do enfrentamento com o patrão. Desse modo, o autor desvela, por meio da linguagem, a condição de desigualdade social que retira do ser humano sua dignidade.
3. Tão áridas quanto o espaço geográfico em que a narrativa é contextualizada são a vida, as interações dos personagens, desprovidos de recursos, de poder, de instrumentos para se expressar e reclamar direitos. A linguagem empregada na obra, por sua vez, incorpora essa aridez que está no ambiente, nos diálogos e nas ações dos personagens, como forma de expor a miséria, a vulnerabilidade, a ausência de recursos e de amparo do Estado.
4. Por meio desse tipo de discurso, o narrador funde-se à mente de Fabiano para conseguir nos explicar o que está acontecendo.

Práticas em ação (p. 84)

Poema ou conto de denúncia

Nessa seção, os estudantes são convidados a criar obras autorais a partir da seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos, como forma de fazer uma crítica à desigualdade social ou ao preconceito a partir da linguagem literária (EM13LP54). O infográfico sobre desigualdade salarial será o ponto de partida para a realização de uma roda de conversa sobre problemas sociais, com enfoque nos temas desigualdade e preconceitos. A partir das reflexões desenvolvidas, os estudantes serão mobilizados a criar um poema ou conto de denúncia dessa realidade analisada.

Observação sobre a Etapa 1

Certifique-se de que os estudantes compreendem que o infográfico revela a distribuição desigual de renda entre negros/pardos e brancos, ainda que tenham a mesma formação educacional. O gráfico mostra que o preconceito racial, entre outros danos, causa a desigualdade de acesso à renda e à realização profissional e pessoal, o que gera formas de exclusão social, econômica, política e cultural, além de maior dificuldade para que negros e pardos realizem seus projetos de vida.

Em outros contextos (p. 85)

Aplicação em outro contexto

Sugerimos possibilitar aos estudantes que ouçam a canção para que possam apreciar seu ritmo e sonoridade.

Sugestões de respostas (p. 85)

1. A canção denuncia a desigualdade social ao contar a história de personagens que têm sua moradia demolida por alguém que assume uma posição de poder. Assim como Fabiano, os personagens do samba, mesmo indignados, aceitam passivamente a situação, possi-

velmente por sentirem-se impotentes diante dela, por não possuírem o mesmo poder e privilégio daquele que lhes tira a moradia.

2. O eu lírico utiliza expressões próprias da linguagem popular, como *homes, esquecê, nós*, aproximando-se do universo dos personagens para fazer a crítica sem banalizar a pobreza e o sofrimento humanos.
3. Resposta pessoal.



LÍNGUA E PRECONCEITO

Objetivos: dando continuidade às reflexões dos Temas 6 e 7, o presente estudo visa aprofundar o desenvolvimento das competências específicas 2 e 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo também contempladas, em menor grau, as competências específicas 1, 3 e 7. Na seção *Link de ideias*, os estudantes analisam um cartum em que o efeito humorístico é produzido pela fala de uma personagem que expressa preconceito linguístico. Ao identificar esse discurso preconceituoso nas palavras da personagem, eles desenvolvem as habilidades EM13LGG102, EM13LGG202 e EM13LGG203, além das habilidades de Língua Portuguesa EM13LP01 e EM13LP10.

Em seguida, os estudantes leem um verbete de glossário e uma reportagem, produzindo um mapa conceitual com base nos conceitos neles apresentados (EM13LP28) e, depois, respondendo a questões que permitem o desenvolvimento das habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302 e EM13LGG401, além das habilidades de Língua Portuguesa EM13LP01 e EM13LP10. Na seção *Diálogos*, em que se propõe a escuta de um programa de rádio com declamação de um poema de Patativa do Assaré, acompanhada pela leitura do poema, os estudantes aprofundam-se no desenvolvimento de várias das habilidades citadas.

Depois, na seção *Práticas de investigação*, eles vão conduzir entrevistas para responder à seguinte questão de pesquisa: “Qual é a percepção de integrantes da comunidade escolar (professores de outras áreas, estudantes, funcionários, pais/responsáveis) sobre o preconceito linguístico?”. Desse modo, vão desenvolver a competência geral 5, além das habilidades de Língua Portuguesa EM13LP30 e EM13LP33.

O tema propõe, ainda, a análise de um *podcast* de divulgação científica (EM13LP31) como preparação para a seção *Práticas em ação*, na qual eles produzirão *podcasts* semelhantes para divulgar os resultados de sua própria pesquisa. Vale lembrar que, dessa vez, vão experimentar um formato de *podcast* diferente do utilizado no Tema 6 – em vez de haver um debate mediado por um *host*, um integrante de cada grupo gravará um relato da pesquisa e, depois, um integrante de outro grupo vai apresentar esse relato. Nessa produção, eles desenvolvem as habilidades EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301 e EM13LGG703, além das habilidades de Língua Portuguesa EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18 e EM13LP34. Na seção *Em outros contextos*, analisando outro *podcast* de divulgação científica, eles se aprofundam no desenvolvimento de várias das habilidades trabalhadas ao longo do estudo.

Justificativas: a conscientização sobre o que é preconceito linguístico e de como está enraizado na sociedade – de tal modo que muitas vezes não nos damos conta de que o praticamos ou somos vítimas dele – é um passo importante para combatê-lo. Nesse sentido, a investigação sobre o que a comunidade escolar percebe acerca do tema, bem como a divulgação dos resultados, favorece a conscientização e a proposição de intervenções na sociedade, no sentido de promover os direitos humanos e combater todo tipo de preconceito.

Competências gerais: 2, 4, 5, 7.

Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG703, EM13LP01, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13L28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP33, EM13LP34.

Abertura e problematização (p. 86)

Sugerimos iniciar a aula retomando com os estudantes os conhecimentos que construíram no Tema 6 sobre diversidade linguística e os variados fatores históricos, sociais e culturais que contribuem para a coexistência, em um mesmo momento histórico, de diferentes falares no português brasileiro. Recorde também as discussões que foram feitas sobre considerarmos essa diversidade linguística – somada à diversidade de línguas minoritárias do país – como parte de nosso patrimônio cultural imaterial.

Em seguida, você pode mencionar as leituras que realizaram no Tema 7 (*A literatura de denúncia: preconceito e desigualdade social*), especialmente a letra do samba “Saudosa maloca”, de Adoniran Barbosa, que reproduz os falares característicos dos bairros operários paulistanos em meados do século XX, com sua rica mistura de migrantes e imigrantes. Pergunte, então, se consideram que a variedade linguística utilizada na letra também é vista pela sociedade, em geral, como uma marca identitária de nossa diversidade cultural, ou se é simplesmente vista como uma fala “errada”. Estimule-os a expressar, também, sua própria opinião; ainda que as opiniões deles expressem preconceitos, sugerimos não rebatê-las nem refutá-las ainda, mas, em vez disso, registrá-las (na lousa ou em outro espaço) como parte da problematização.

Leia com eles, então, as perguntas de problematização e explique que, além de analisar textos que discutem essas questões, eles vão assumir o papel de pesquisadores e investigar qual é a percepção de diferentes públicos dentro da comunidade escolar (professores, pais, estudantes etc.) sobre o preconceito linguístico.

Link de ideias (p. 86)

Se considerar interessante, antes de explorar o cartum, pergunte à turma se a forma *seje* está de acordo com a norma-padrão. A troca de *esteja* por *esteje*, e de *seja* por *seje* é explicada pela relação de analogia que os falantes estabelecem entre os fatos da língua. No imperativo e no presente do subjuntivo, os verbos regulares da 1ª conjugação terminam com a desinência *-e*: *cante uma canção, esperamos que o réu se apresente*; o verbo *estar*, porém, não segue esse paradigma porque é irregular: *esteja aqui às oito*. Por analogia com os verbos regulares, os falantes tendem a usar *-e* no fim do verbo: *esteje*. E, mais uma vez por analogia, o verbo *ser* acaba sofrendo o mesmo processo, apesar de pertencer à 2ª conjugação.

Sugestões de respostas (p. 86)

1. A moça de azul acha que a amiga está chorando de tristeza, por ter sido rejeitada ou abandonada pelo namorado, mas, na verdade, seu choro é de revolta, por ter se relacionado por três meses com um homem que não fala de acordo com a norma-padrão.
2. Espera-se que a turma conclua que não há relação entre o caráter ou as qualidades da pessoa e o uso que ela faz da língua. A personagem estabelece essa relação porque tem certo juízo de valor sobre as diferentes variedades da língua: em sua visão, aqueles que usam a norma-padrão são pessoas interessantes, com quem vale a pena se relacionar; já aqueles que usam a língua de forma diferente do padrão são “babacas”, e é melhor evitá-los.
3. No contexto linguístico apresentado no cartum, mais informal e particular, a variedade linguística utilizada está adequada e cumpre seu papel, pois a comunicação entre os interlocutores foi estabelecida. A partir dessa constatação, reafirma-se que não há por que deslegitimar essa variedade, uma vez que cumpre sua função comunicativa.

O preconceito linguístico (p. 87)

Texto 1: “Preconceito linguístico” (p. 87-88)

Antes que os estudantes leiam o verbete do *Glossário Ceale* e a reportagem da revista *Nova Escola*, oriente-os a copiar no caderno o mapa conceitual proposto (ou a elaborar outro esquema ou quadro para realizar a síntese, segundo as preferências deles). Explique para a turma que as informações relativas à definição de preconceito linguístico e suas causas serão encontradas no primeiro texto, enquanto as informações relativas às consequências do preconceito linguístico devem ser buscadas no segundo texto. Esclareça, ainda, que nenhuma dessas informações será apresentada de forma óbvia, explícita; eles precisam utilizar a capacidade de **inferência** (ou seja, relacionar diferentes informações do texto e fazer deduções, mobilizando seus conhecimentos prévios) a fim de preencher o mapa conceitual adequadamente.

Segue uma sugestão para preenchimento do mapa: **Preconceito linguístico pode ser definido como:** atitude prévia que assumimos diante de uma pessoa (ou de um grupo social), antes de interagirmos com ela ou de conhecê-la, em razão da variedade linguística que ela fala. Essa atitude, embora individual, reflete as ideias que circulam na sociedade e na cultura em que vivemos. **Preconceito linguístico é causado por:** uma comparação indevida entre um modelo idealizado da língua e os modos de falar reais das pessoas, bem como pela comparação entre a variedade característica da classe média urbana das regiões mais desenvolvidas e o modo de falar dos indivíduos de outras classes sociais e outras regiões. **Preconceito linguístico tem como consequências:** ele gera, em educadores e formuladores de políticas educacionais, a ideia de que “só é possível aprender pelo estudo sistemático e minucioso da gramática”. Dessa forma, alguns professores fazem os estudantes perder muito tempo realizando esse estudo sistemático na tentativa de que aprendam a falar e escrever o português “correto”. Na prática, porém, o que ocorre é que as crianças e adolescentes se tornam analfabetos funcionais, pois não aprendem, na escola, a compreender e produzir textos reais, dos mais diferentes gêneros e esferas comunicativas.

Texto 2: “As crianças agora vão poder falar e escrever errado?” (p. 88-89)

Caso considere oportuno e os estudantes demonstrem interesse, pode-se saber mais sobre os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) e sobre as escalas de proficiência em: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Sugestões de respostas (p. 89)

1. Com recurso de humor, o cartum aborda as expectativas que podem ser criadas em relação aos usos da língua e que podem servir de pretexto para atitudes preconceituosas. A personagem demonstra esperar que as pessoas escrevam (ou falem) de determinada maneira, que é própria das variedades urbanas de prestígio e que ela considera “certa” e superior às demais. Ao ler a mensagem no celular, essa expectativa é quebrada, a escrita não atende ao que ela determina como correto, e a personagem reage rotulando e depreciando aquele que escreveu o texto, de acordo com as ideias preconcebidas que tem sobre aquela variedade e seus falantes.
2. Ambos os textos se dirigem a professores/educadores, especialmente de Língua Portuguesa. O verbete faz parte de um glossário de termos relacionados à área de Linguagens e a reportagem foi publicada em uma revista cujo objetivo é disponibilizar materiais que contribuam com o trabalho do educador brasileiro. Desse modo, pode-se pressupor que ambos os textos têm como objetivo instrumentalizar os professores/educadores com reflexões críticas e fundamentadas para atuarem no ensino de Língua Portuguesa, de modo a combater o preconceito linguístico e promover a valorização das variedades linguísticas do Brasil, como exemplos da manifestação da diversidade cultural do país.

3. a. Espera-se que os estudantes percebam que a disseminação de conteúdos sobre educação equivocados, sensacionalistas, parciais, com reflexões pouco aprofundadas e mal embasadas, contribui para o desenvolvimento de práticas e políticas públicas equivocadas. Por essa razão, propor a checagem de notícias da educação estimula professores e outros envolvidos a refletir sobre sua própria área, sua formação e suas práticas.
- b. Com base nas leituras feitas, espera-se que os estudantes concluam que esse tema tem relevância social e mobiliza as pessoas, servindo de combustível até mesmo para campanhas políticas. Logo, é importante problematizar, com os professores, os discursos que defendem o ensino de Língua Portuguesa para o uso “correto” da língua e trazer argumentos que demonstrem a importância do desenvolvimento do letramento nas escolas. Dessa forma, é possível desconstruir o preconceito linguístico por parte dos professores, que poderão compartilhar essas concepções com os estudantes.
4. O foco deve ser deslocado do ensino centrado na norma-padrão por si mesma para o letramento e a interpretação de textos, que possibilitam aos indivíduos lidar com toda a diversidade de gêneros textuais existentes.
5. Os números mostram que o analfabetismo funcional é um problema generalizado, que afeta pessoas tanto da zona rural como da urbana de todo o país. Isso é indício de que o modelo de ensino do português não tem surtido resultados positivos e de que o letramento e a interpretação de texto são temas que necessitam de muito mais atenção. É por isso que a jornalista afirma que tais dados corroboram o ponto de vista de Marcos Bagno.
6. a. Espera-se que os estudantes concluam que conhecer as regras da norma culta ou da norma-padrão é importante porque permite uma participação qualificada em muitas esferas comunicativas, visto que a observância dessas normas é exigida na produção, por exemplo, de gêneros do discurso científico (monografias, artigos acadêmicos, palestras), profissional (currículo, apresentações pessoais variadas, entrevista de emprego) e dos que possibilitam atuação na vida pública (cartas abertas, abaixo-assinados etc.), entre outros. Professor, se necessário, chame a atenção dos estudantes para a definição de *norma culta* que aparece no glossário, ao final da reportagem da revista *Nova Escola*.
- b. Com base nas análises que fizeram, espera-se que os estudantes concluam que sim. Afinal, ao utilizar a concepção de adequado vs. inadequado no lugar da dicotomia certo vs. errado, professores e estudantes podem incorporar à rotina escolar textos que eventualmente fogem ao cânone, mas estão muito presentes na comunicação cotidiana e, por isso, precisam ser interpretados e discutidos na escola.

Diálogos (p. 90)

Diversidade linguística e a criação literária

Para a apreciação e construção de sentidos sobre o poema, é importante que os estudantes ouçam o episódio completo do programa, que dura pouco mais de dois minutos. No áudio, além da declamação do poema, são apresentadas informações biográficas e sobre a obra de Patativa do Assaré, possibilitando aos estudantes a análise do contexto de produção do texto e as possíveis motivações do autor ao escrevê-lo.

Sugestões de respostas (p. 90)

1. Pode-se entender que esse poema tem natureza autobiográfica, ou seja, o eu lírico é uma projeção do próprio Patativa do Assaré, o que pode ser percebido nos versos “Sou poeta das brenha, não faço o papé / De argum menestré, ou errante cantô”. O poema sugere que o eu lírico é um sertanejo de origem pobre que trabalha na roça.

2. O eu lírico relata que nunca estudou, ou seja, não teve acesso à educação formal, por isso não possui “sabença”, apenas aprendeu a assinar seu nome.
3. Em muitos contextos de pobreza e exclusão social, em que o acesso à cultura escrita é negligenciado aos mais pobres, lhes é ensinado, por desejo próprio ou outros motivos, a assinar mecanicamente o nome, muitas vezes sem conseguir ler e compreender o que está escrevendo, para realizar ações como votar e assinar documentos. Esse uso parcial e mecânico da escrita está muito distante do letramento ao qual todos os cidadãos têm direito.
4. No quarto verso do poema, em que o eu lírico expressa que seus versos não entram no “rico salão”, ou seja, no ambiente frequentado pelas camadas sociais de prestígio. Seus versos somente são recebidos e valorizados no “campo”, na “roça”, na “paujoça”, no “sertão”.
5. O poeta fala do sertão e daquilo que está próximo da vida e da história dos sertanejos. Para isso, ele se manifesta com o falar que é próprio desses indivíduos. Assim, a cultura do sertanejo é expressa não apenas nas palavras do poeta, mas no modo como ele se exprime. O uso dessa variedade linguística está adequado ao contexto, pois marca a identidade cultural e regional dessa criação literária.

Para curtir (p. 90)

Se considerar oportuno, proponha aos estudantes que assistam à reportagem realizada pela revista *Nova Escola* em que é feita uma visita à exposição *Menas: o certo do errado, o errado do certo*. O conteúdo está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PZcppSdG8cg>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Práticas de investigação (p. 91)

A percepção do preconceito linguístico

É provável que os estudantes já tenham vivenciado a realização de entrevistas em outros contextos de seu percurso escolar. Entretanto, é oportuno oferecer a eles orientações para a realização da entrevista, de modo que possam, por meio dela, obter dados suficientes para responder à pergunta da pesquisa. Oriente os grupos que, ao definir os entrevistados, combinem com eles o local e o horário do encontro, priorizando as escolhas dos entrevistados, de modo que se sintam confortáveis no momento da entrevista. Considerando tratar-se de entrevista semiestruturada, também é importante ressaltar que, durante a conversa, os estudantes devem ouvir com atenção o entrevistado, demonstrando interesse e buscando deixá-lo à vontade para se expressar. Desse modo, é maior a chance de obter informações relevantes e interessantes para a compreensão do tema pesquisado.

Outro cuidado pertinente é pedir aos entrevistados que autorizem (de preferência por escrito) a divulgação de suas falas. Esse cuidado é necessário porque, ao produzir os *podcasts* de divulgação no final do estudo, os estudantes podem desejar inserir alguns trechos das entrevistas, a fim de exemplificar determinado aspecto do tema.

Sugestão de trabalho com outras áreas de conhecimento

Objetivo: em uma aula compartilhada com um professor da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ampliar os conhecimentos da turma sobre percepções de preconceitos e sobre o emprego da entrevista como método de coleta de dados em pesquisa social. Além disso, a integração permite o desenvolvimento da competência específica 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”.

▶ **Desenvolvimento:** essa aula compartilhada deve ser realizada preferencialmente antes de os estudantes saírem a campo para coletar os dados por meio da entrevista. O professor da área de Ciências Humanas e Sociais pode mostrar à turma exemplos de pesquisas, brasileiras ou internacionais, que tenham investigado a percepção de preconceitos. Ele pode dar mais detalhes sobre a elaboração do roteiro para a entrevista e sobre os métodos que podem ser empregados na análise dos dados. É possível, por exemplo, apresentar à turma os princípios da *análise de conteúdo*, que consiste em organizar as respostas dos entrevistados em categorias de sentidos que delas emergem, ou seja, que podem ser inferidos a partir delas. Para mais informações, sugerimos a leitura do artigo “Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos”, de Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá, publicado na revista *Qualitas* (v. 16, n. 1, 2015). O artigo está disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

Avaliação: o professor da área de Linguagens e o da área de Ciências Humanas e Sociais, em conjunto, avaliam se os estudantes ampliaram seus conhecimentos sobre a percepção do preconceito e a metodologia utilizada em pesquisa social para identificá-lo, bem como se foram capazes de aplicar tais conhecimentos na condução da prática de investigação proposta.

Em perspectiva (p. 92)

Relatando os resultados de uma pesquisa

Sugestão de preenchimento do quadro: **1. Tema da pesquisa:** discursos que circulam no jornal comunitário *Espaço do povo*, produzido na comunidade Paraisópolis, e como esses discursos reforçam ou combatem estereótipos sobre pessoas pobres, especialmente moradoras de comunidades. **2. O que motivou a pesquisa:** o apreço pelo trabalho de análise de jornais e a proximidade com moradores da comunidade Paraisópolis, que possibilitou o contato da pesquisadora com o jornal comunitário produzido no local. **3. Objetivo da pesquisa:** desconstruir estereótipos que circulam na sociedade em relação a moradores de comunidades. **4. Metodologia:** visita à sede do jornal, entrevista com diretor, leitura de exemplares. **5. Resultados:** o jornal é elaborado tanto por moradores da comunidade como por especialistas de fora dela. Os primeiros elaboram conteúdos voltados a eventos, cursos, problemas enfrentados pela comunidade, em linguagem próxima à dos leitores. Os segundos abordam temas de interesse geral, como receitas culinárias e dicas domésticas e financeiras, em tom mais didático. Assim, a pesquisadora conclui que o jornal comunitário desconstrói estereótipos sobre a comunidade e seus moradores, promovendo conteúdos de arte, cultura e interesse geral, contrariamente aos discursos que costumam circular nas mídias tradicionais. **6. Contribuições:** mostrar que, em relação às comunidades e seus moradores, os temas escolhidos para ser divulgados nos jornais, bem como o modo como são expressos, influenciam as percepções e os imaginários que se constroem sobre o lugar e as pessoas que vivem nele.

Sugestões de respostas (p. 92)

1. Espera-se que os estudantes percebam que a principal diferença desse *podcast* em relação ao formato de *podcast* analisado e produzido na unidade anterior é que, nesse da Unesp, a produção é assíncrona, isto é, o apresentador e o convidado não interagem durante a gravação. Provavelmente, a convidada gravou um relato de sua pesquisa e o enviou à apresentadora; esta, então, preparou um texto introdutório e alguns comentários para inserir ao longo do relato. Ao editar o episódio, Roberta Fiel juntou sua própria gravação ao áudio enviado por Jaqueline.

2. Espera-se que os estudantes concluam que o texto de Roberta Fiel foi preparado previamente, porque apresenta um nível de articulação e fluência que não são característicos de uma fala espontânea. (Professor, diz-se, nesse caso, que se trata de um texto oralizado, e não de um texto oral.) Já o texto de Jaqueline Jurkovich não parece ter sido preparado previamente, uma vez que apresenta algumas hesitações, marcadores conversacionais e outras marcas características da oralidade.
3. Com base na análise do jornal comunitário, a pesquisadora distingue dois tipos de escrita: a de moradores da comunidade e a de especialistas, provavelmente profissionais ligados à área de jornalismo. Os primeiros, na posição de integrantes da comunidade, empregam uma linguagem mais informal e próxima à dos demais moradores, e os assuntos que interferem diretamente no local são objeto de sua atenção. Os especialistas, por outro lado, empregam uma linguagem mais didática, provavelmente por se sentirem distanciados do público-alvo e perceberem essas pessoas como pouco instruídas, carentes de informações.

Práticas em ação (p. 93-94)

Podcast de divulgação com relato

No Tema 6, os estudantes trabalharam na produção de *podcasts* de divulgação de conhecimentos. Dessa vez, eles experimentarão um novo formato para essa mídia, tomando como referência o *podcast* da Unesp analisado na seção *Em perspectiva*. Uma das vantagens desse formato é que ele permite uma interação entre os grupos: um grupo grava um relato de sua pesquisa e encaminha o arquivo de áudio para outro grupo, que deve analisá-lo com cuidado, a fim de produzir um texto introdutório e alguns comentários, os quais, durante a edição, serão inseridos ao longo do relato. Dessa forma, cada grupo tem um contato estreito não apenas com sua própria investigação, mas também com aquela desenvolvida pelo outro grupo.

Em outros contextos (p. 95)

Aplicação em outro contexto

Sugestões de respostas (p. 95)

1. O projeto está vinculado à Universidade Federal de Viçosa, de Minas Gerais. O fato de ser veiculado por uma universidade, assim como ter especialistas convidados, indica que o conteúdo publicado é confiável e contribui para que tenha credibilidade.
2. Sotaque está relacionado à pronúncia, tom ou inflexão particular de determinados falantes ou de indivíduos de uma dada região. Nesse sentido, todo falante da língua portuguesa possui um sotaque, um modo próprio de falar. A ideia de que o sotaque está presente na fala de pessoas de outras origens que não a nossa relaciona-se à ideia de que aquilo que está mais próximo é tido como “correto”, “normal”, e o que está mais distante é considerado “errado”, “diferente”. Essa percepção pode incorrer em preconceito linguístico, por isso é importante perceber que todos estamos contextualizados em um lugar e um tempo, que levam a usos específicos da língua e colocam nela suas marcas. Não há um modo de falar isento disso.
3. Esse conhecimento permite compreender que a língua não é um produto finalizado, mas um fenômeno social em constante processo, ao longo do tempo e do espaço, e desse processo fazemos todos parte. Compreender que as variedades linguísticas são próprias dos indivíduos, que são seres criativos e sociáveis, possibilita a desconstrução da ideia de que há um padrão de língua a ser preservado e, ao mesmo tempo, a valorização dessa diversidade.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o episódio pode oferecer essa contribuição, visto que promove o debate sobre as variedades linguísticas, buscando compreendê-las. Além disso, por meio das canções de *rock*, recorre à arte e à cultura para valorizar os diversos modos de falar.
5. Em geral, pessoas que pertencem a classes sociais mais abastadas e que tiveram acesso à educação formal têm mais condições de acesso à norma-padrão da língua, de se inserir na cultura da escrita e acessar diversos gêneros e discursos textuais que ficam fora do alcance daqueles que não tiveram acesso a esses bens culturais. Além disso, o sotaque pode ser instrumento de inclusão e exclusão, o que pode ser observado quando uma pessoa disfarça ou reforça o sotaque para esconder (ou marcar) sua origem e posição social ou para conseguir inserir-se no grupo.
6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a linguagem deve ser adequada ao contexto de produção e ao público-alvo. Um jornal televisivo ou impresso ou digital tem como característica o uso de uma linguagem mais formal e homogênea para que possa ser compreendido pelo maior número possível de pessoas e se convencionou, para isso, o uso da norma-padrão.
7. Assim como a norma-padrão, as demais variedades linguísticas possuem estruturas complexas e com determinada lógica. Uma prova disso é a possibilidade de conjugar verbos em expressões coloquiais: “Eu fui; nós foi”. Essa percepção desconstrói a ideia de que falantes de variedades linguísticas menos prestigiadas são incapazes ou possuem menos habilidades cognitivas. Eles possuem as mesmas habilidades físicas e cognitivas para o uso da língua, a diferença está no acesso a determinadas variedades dela.



ARTE ENGAJADA

Objetivos: refletir sobre a relação entre arte e resistência (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG601, EM13LGG604); debater sobre as formas como a arte transforma o cotidiano (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG604); criar um mural inspirado na produção muralista chilena (EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG602, EM13LGG603); compreender como os artistas criavam em momentos de restrição da liberdade de expressão (EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG604); compreender e analisar o papel da música, sobretudo a canção, para a construção da resistência política frente às ditaduras, com foco maior na América Latina (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG601, EM13LGG604, EM13LGG704).

Justificativas: nesse tema, abordaremos as relações que a arte estabelece com o poder, a partir da habilidade EM13LGG202. Enfocaremos as linguagens das artes visuais e da música. Falaremos sobre como as artes burlaram, entre os anos 1960 e 1980, a censura no Brasil para produzir obras que contestavam a ditadura militar. Nas artes plásticas, veremos trabalhos do artista plástico Rubens Gerchman e do artista multimídia Cildo Meireles, ambos brasileiros, observando sua maneira de pôr obras em circulação à margem dos sistemas de museus e galerias. Fora do contexto da ditadura, apresentaremos a obra da artista Rosana Paulino, que traz à tona o silenciamento de mulheres negras através de imagens impressas e bordadas, expressa na habilidade EM13LGG604. Além disso, proporemos uma atividade interdisciplinar com o componente curricular Filosofia, para que os estudantes discutam as relações entre arte e política com base em uma pesquisa sobre governos autoritários, exercendo as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204 e EM13LGG303. Já em música, analisaremos como as canções são uma potente

forma de protesto, estudando a história de artistas que foram perseguidos por regimes ditatoriais do século XX, colocando em prática as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG601 e EM13LGG604. Os estudantes deverão pesquisar na internet plataformas de compartilhamento para escutar as músicas indicadas, trabalhando dessa forma a habilidade EM13LGG704. Aproveitaremos para definir brevemente o que é tonalismo e atonalismo a partir do exemplo do compositor austríaco de origem judaica Arnold Schoenberg, perseguido pelo regime nazista por fazer músicas consideradas “degeneradas”, que utilizavam técnicas de composição atonais. Ao final do processo, os estudantes farão um mural dos desejos, trabalhando assim as habilidades EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG602 e EM13LGG603, inspirados na prática do muralismo chileno que, diante dos eventos políticos na década de 1970, formavam *brigadas muralistas* para desenvolver enormes murais do dia para a noite. Esperamos que esse tema abra a discussão sobre a relação intrínseca entre arte e engajamento a partir dos exemplos citados, porém, caso você julgue necessário, é possível incluir diversos outros artistas que trabalham na interface entre arte e política nos dias de hoje.

Competências gerais: 1, 2, 3, 4.

Competências específicas: 1, 2, 3, 6, 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG704.

Abertura e problematização (p. 96-97)

Apresentamos, a seguir, o trabalho da artista argentina Marta Minujín. A partir dele, propomos uma reflexão sobre como a arte se apropria das discussões políticas de seu tempo, desafiando o poder e questionando a supressão de direitos, como a liberdade de expressão.

Sugestões de respostas (p. 96)

1. Resposta pessoal. Instigue os estudantes a pensar sobre as referências de arte que eles trazem em seu repertório e a maneira com que elas transformam suas vidas. Além disso, chame a atenção para a imagem da obra de Minujín, observando que há pessoas ali, levando em conta as relações que uma obra dessa dimensão estabelece com o entorno e as pessoas.
2. Fale com sua turma brevemente sobre o contexto explicitado na legenda da obra da artista argentina, sobre a proibição dos livros, e instigue-a a conversar sobre essa questão. Leve os estudantes a avaliar se eles se sentem censurados por algum motivo. Proponha que a turma se imagine em outra cultura na qual haja proibição de leitura de livros, audição de determinadas músicas etc. Ao final, retome com a turma qual seria a importância de se manter livre a expressão.
3. Resposta pessoal. Essa pergunta é bastante complexa e não se espera ainda que seja formulada uma resposta, pois pretendemos desenvolvê-la ao longo do tema. Nesse momento, é interessante perguntar aos estudantes o que eles entendem por política e usar o exemplo concreto trazido pela obra de Marta Minujín, a respeito do uso de livros proibidos para a construção de uma estrutura na qual as pessoas podem circular, se sentar e nela permanecer. Procure refletir com a turma sobre a forma como esse conjunto de elementos pode ter a ver com política, em um sentido mais amplo que a política partidária.

Sugestões de respostas (p. 97)

1. Resposta pessoal. Para conduzir essa discussão, pensamos ser importante elencar, com os estudantes, quais formas de lazer e entretenimento desfrutam em seu dia a dia, e delas destacar quais são ligadas ao campo da arte. Sabemos que há muitos jovens que ouvem música diariamente, por exemplo, ou que assistem a séries, filmes, *animés*, que

gostam de HQ etc. Faça um levantamento com a turma das relações com essas manifestações artísticas de seus cotidianos.

2. Resposta pessoal. Introduza com essa questão a temática da censura, apontando como os regimes autoritários buscam o controle da expressão artística e da cultura. Questione a turma sobre a dimensão e o peso desse controle, tendo em vista os efeitos que as linguagens artísticas têm no cotidiano, tomando como base as respostas da questão anterior. Pense, com sua turma, sobre como as letras das canções, as séries, os filmes e as obras de arte elencadas pelos estudantes apresentam diferentes modos de ver o mundo e influenciam a forma como nós pensamos, introduzindo, assim, a relação entre arte e política que será desenvolvida ao longo do tema.

Arte como protesto (p. 97)

Apresentaremos o trabalho de alguns artistas brasileiros que se dedicaram a trazer à tona a questão do engajamento social em suas obras de arte, tanto no campo das artes visuais quanto no da música. Veremos como os artistas driblaram as imposições da censura durante a ditadura (1964-1985). Traremos, também, o foco para a arte contemporânea como forma de expandir a relação entre arte e política, não apenas restringindo-a aos momentos históricos de exceção como permeando as relações no presente.

Sugestões de respostas (p. 97)

1. Espera-se que o estudante reflita sobre a palavra de ordem que a escultura representa para discutir sobre as mobilizações populares contra a ditadura.
2. Professor, se achar pertinente, você pode conversar sobre as palavras de ordem utilizadas em maio de 1968. Para mais informações, acesse o *link* disponível em: <<http://g1.globo.com/Sites/Especiais/Noticias/0,,MUL463636-15530,00-CONHECA+DAS+FRASES+MAIS+MARCANTES+DE+MAIO+DE.html>> (acesso em: 29 jul. 2020). Você pode, ainda, tentar lembrar outras frases que foram usadas em momentos históricos mais recentes, como em junho de 2013. Dessa forma, a turma poderá refletir sobre o momento atual e propor uma obra que expresse uma manifestação coletiva.

Arte e questões sociais (p. 99)

Sugestões de respostas (p. 99)

1. Resposta pessoal. Retome com a turma a discussão sobre arte e política feita anteriormente, mas atente para o fato de que não se trata de uma obra criada durante a ditadura militar, questionando-os sobre o tipo de relação que a obra pode ter com política, visto que não se trata de uma contestação direta ao poder governamental.
2. A obra traz um trocadilho no título: bastidor é o nome da madeira usada para bordar, é onde trabalham as pessoas que não são vistas em um espetáculo e em outras produções artísticas; também é um termo usado para se referir às intrigas internas de certo acontecimento. Assim, espera-se que os estudantes reflitam sobre a condição das mulheres artistas, especialmente as negras, na nossa sociedade.

Atividade complementar

Debate

Nessa atividade, caso julgue necessário, convide o professor de Filosofia para um trabalho conjunto. Trata-se de um debate acerca da relação entre arte e política na esfera do comum. Ou seja, o objetivo é discutir com a turma de que forma a política está presente em nossas vidas e não apenas restrita às esferas da política institucional. Assim, é possível refletir sobre como a arte pode alterar a percepção do mundo, transformando nossas formas de ver e fazer, criando modos de intervenção na política do cotidiano.



ALBUM/FOTOARENA © SUCCESSION PABLO PICASSO/ AUTVIS, BRASIL, 2020 - MUSEU NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFIA, MADRI

Guernica, mural de Pablo Picasso, 1937. A obra de Picasso é considerada um ícone da arte por retratar a devastação ocorrida na cidade de Guernica, bombardeada por nazistas, com o objetivo de apoiar a invasão de Francisco Franco, general que queria implementar o fascismo na Espanha.

Arte e filosofia

A relação entre arte e filosofia é bastante antiga, remontando à Antiguidade clássica. Para Platão, a arte servia para produzir uma cópia imperfeita do Ideal, pois retratava o mundo, que, por si só, já era imperfeito, distanciando-nos da verdade. Já para Aristóteles, a arte seria uma forma de conhecimento do mundo, cujo papel seria importante na educação dos cidadãos. Ao longo de séculos, essa discussão foi proposta por vários filósofos, até que no século XVIII foi criada uma disciplina específica para tratar da relação entre arte e filosofia, chamada Estética.

A Estética é responsável por refletir sobre o belo, o gosto e os fenômenos artísticos. Mais recentemente, no século XX, dadas as mudanças que a arte moderna provocou nas formas de produção e fruição da arte, a dimensão política da relação entre arte, filosofia e estética começou também a fazer parte das reflexões filosóficas. Jacques Rancière é um dos filósofos que, no século XXI, tem articulado essas dimensões e refletido sobre o papel político da arte. Veja o que ele afirma no trecho a seguir:

Ela [a arte] é política enquanto recorta um determinado espaço ou um determinado tempo, enquanto os objetos com os quais ela povoa este espaço ou o ritmo que ela confere a esse tempo determinam uma forma de experiência específica, em conformidade ou em ruptura com outras: uma forma específica de visibilidade, uma modificação das relações entre formas sensíveis e regimes de significação, velocidades específicas, mas também e antes de mais nada formas de reunião ou de solidão. [...] Se a arte é política, ela o é enquanto os espaços e os tempos que ela recorta e as formas de ocupação desses tempos e espaços que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objetos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política.

RANCIÈRE, J. Política da arte. In: *Urdimento*: Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis: Udesc/Ceart, v. 1, n. 15, out. 2010. p. 46. Disponível em: <<https://perfo praticas.files.wordpress.com/2011/09/ranciere-jacques-apolc3adtica-da-arte.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Debate

Prepare a turma previamente para o debate, separando-a em grupos de no máximo cinco integrantes. Para introduzir o tema do debate, levante as seguintes questões:

- Sabendo que a arte intervém nas formas de fazer e de sentir no nosso mundo, qual é o papel dela no mundo contemporâneo?
- De que maneira os regimes autoritários no século XXI têm lidado com as manifestações artísticas?

Peça aos estudantes que façam uma pesquisa em livros de História, sites da internet e notícias de revistas e jornais sobre regimes autoritários no mundo contemporâneo. Por meio dessa pesquisa, os estudantes recolherão informações sobre como a arte é tratada por esses regimes. Durante o debate, delimite um tempo de exposição das ideias para cada grupo, estimule-os a questionar o outro grupo e, ao final, proponha uma síntese do debate.

A canção de protesto: música e manifestação política (p. 99)

Nesse tópico, analisaremos a música de protesto durante o século XX trazendo, sobretudo, exemplos de canções. Aproveitamos para fazer uma análise da importância da palavra como elemento constitutivo da música de protesto, sem deixar de lado as manifestações da música instrumental erudita. Por via do atonalismo de Schoenberg, compositor que foi perseguido durante o regime nazista, definimos o que é a música tonal e a atonal, trazendo exemplos que estão disponíveis na mídia digital. Como atividade, propomos uma pesquisa sobre os autores das canções de protesto que surgiram na América Latina durante a segunda metade do século XX, quando ditadores governaram os países.

Sugestões de respostas (p. 99)

1. A música é um protesto contra a ditadura militar, que durou de 1964 a 1985. A letra do refrão faz alusão a uma passagem bíblica em que Cristo, prestes a ser preso e condenado, pede ajuda a Deus. Outro recurso usado para fortalecer a retórica é a homofonia do substantivo *cálice* com o verbo imperativo *cale-se*. Auxilie os estudantes a analisar, verso por verso, as metáforas presentes na letra. Pode-se discutir também sobre a história do governo militar e, especificamente, sobre a diferença entre o governo da era Médici, quando a música foi censurada, e o do general Ernesto Geisel, quando ela foi liberada para o público.
2. Espera-se que os estudantes consigam relacionar elementos de desenvolvimento musical, como adição de instrumentos e tensionamento, com a letra da canção. Colocamos aqui uma análise mais completa para fazer com a turma: a introdução da música, em coral, e a construção melódica e harmônica do refrão remetem a uma música sacra, dialogando com a referência religiosa da letra. No primeiro verso, a voz é acompanhada de um violão que, somado com a melodia, traz um aspecto melancólico. Faça notar como o segundo refrão também faz uso do coro, primeiro como forma de resposta (com a palavra “pai”) e depois somando-se à frase final (“de vinho tinto de sangue”) para fortalecê-la. O uso do contrabaixo elétrico e do prato ajudam a trazer dramaticidade ao refrão. No verso seguinte, além do violão, somam-se uma guitarra, que faz fraseados contrapontísticos, e o contrabaixo, que continua marcando as notas graves dos acordes, acompanhado de um piano. A sobreposição crescente de instrumentos ajuda a construir o desenvolvimento da música, adicionando novos elementos e trazendo tensão. A terceira repetição do refrão é similar à segunda, mas é tocada de forma mais forte. O trecho instrumental, em seguida, traz novos elementos que são incorporados ao verso que aparece logo depois, adicionando ainda mais tensão com frases deslocadas da melodia da voz. Outro refrão, repetido de forma similar às anteriores, traz um contraponto à tensão desenvolvida pelo verso. Contudo, o verso volta ainda mais tenso, com o *cale-se* repetido pelas vozes masculinas do coro com mais frequência, como que ordenando que a música se encerre.

Texto: “Bela, tchau” (p. 100)

Sugestão de resposta (p. 100)

- A música é uma marcha, cujo andamento e repetição servem de incentivo para a resistência. O fato de ser cantada em várias vozes cria a sensação de que esse é um sentimento coletivo, partilhado por outras pessoas. Nessa versão da música, ocorrem duas modulações (mudanças de tonalidade) cromáticas (de meio em meio tom) ascendentes, criando uma sensação de continuidade e avanço. O *fade out* (*diminuendo al niente*) ao final cria a impressão de que a marcha continuará a tocar indefinidamente.

Música e liberdade nas ditaduras latino-americanas (p. 101)

Texto: “O povo unido jamais será vencido” (p. 101)

Sugestão de resposta (p. 101)

- Essa música tem elementos comuns com “Bella ciao”. Ela também é uma marcha, cujo ritmo marcado e a repetição impulsionam o sentimento de resistência. O fato de também ser cantada em coro passa a sensação de que a resistência é um sentimento partilhado com outras pessoas. O refrão (“*El pueblo unido jamás será vencido*”) não tem melodia, sendo “gritado” enfaticamente. A música também termina em um *fade out* (*diminuendo al niente*), passando a impressão de que continuará tocando.

Práticas de investigação (p. 102)

Análise documental: canções de protesto e as ditaduras na América Latina

Professor, além dos países sugeridos, você pode selecionar outros. Se puder, converse com o professor de História e peça a ele que sugira ideias aos estudantes. Sugerimos a duração de vinte minutos para cada apresentação, mas caberá a você avaliar o tempo adequado.

Conceitos e técnicas (p. 103)

Dos muros para a vida: engajamento e pintura muralista

A seguir, sugerimos um estudo conceitual da técnica do *muralismo chileno*, como um dos exemplos de fazer artístico coletivo e engajado em causas sociais. Para isso, apresentamos o movimento das brigadas muralistas, que floresceu dentro das lutas sociais do país latino-americano na segunda metade do século XX e continua vivo até hoje. Apresentamos a inspiração desse movimento, o movimento muralista mexicano dos anos 1930 e 1940, e, por fim, algumas técnicas da intervenção, tendo em vista a criação de um mural coletivo da turma.

Sugestões de respostas (p. 103)

1. Pode-se ver na imagem uma menina rodeada de braços que lhe entregam lápis, livros e cartazes, além de faixas ao fundo, que falam sobre o acesso da população à educação.
2. Sim, pode-se imaginar que a obra trata, pelos elementos retratados, do acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Experimentando (p. 104)

Muro dos Desejos

A prática de linguagem que finaliza o tema é a criação de um mural coletivo. O objetivo é que o estudo das brigadas muralistas chilenas seja usado como base para que a turma

experimente a composição de um mural coletivo. É preciso verificar se há, na escola, um muro ou parede em que seja possível realizar esse trabalho; caso não haja, sugerimos cobrir uma parede com papel *kraft* e utilizar tinta guache para compor o mural. Nesse caso, além de auxiliar a turma no contato com a direção para obter a autorização para a atividade, é preciso certificar-se de que o material necessário está disponível.

Em outros contextos (p. 105)

O que aprendemos

Sugestões de respostas (p. 105)

1. A arte pode lançar mão da subjetividade, adicionando sentidos a textos ou imagens e possibilitando, dessa forma, críticas veladas. Além disso, pode influenciar ou induzir estados emocionais, potencializando os discursos. Muitas obras vetadas por governos ditatoriais foram interpretadas como potencialmente danosas, mesmo quando não tinham sido concebidas com o propósito de produzir críticas.
2. Professor, pode-se dar como exemplo concreto desse tipo de acontecimento o papel que o governo nazista deu às artes, separando o que era “bom” e “belo” do que não era, o que chamou de “arte degenerada”. Discuta também o papel da indústria cultural na formação ideológica das massas.
3. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes citem gêneros musicais como *rap* e *punk rock*, por exemplo. Há filmes, mesmo que comerciais, que trazem conteúdos políticos, sobretudo o combate ao racismo. O grafite também é uma importante forma de arte que pode ter intenções de crítica social e que dialoga com as juventudes.

Modos de existir no coletivo

Essa última unidade tem como objetivo desenvolver principalmente a competência geral 10 (responsabilidade e cidadania) e a competência específica 3 da área de Linguagens, voltada ao uso de 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.

Os temas abordarão, como práticas de linguagem, o manifesto (Tema 10), a *performance* (Tema 11) e a cultura dos esportes para pessoas com deficiência (Tema 12). Chamamos a sua atenção para a possibilidade de integrar essas práticas de linguagem, desenvolvendo um projeto em que os estudantes possam, por exemplo, organizar uma *performance*-manifesto (com texto escrito e *performance*) ou um manifesto em favor de eventos esportivos inclusivos. Essas possibilidades são detalhadas adiante, nas orientações didáticas referentes à seção *Práticas em ação* (“Manifesto”) do Tema 10.

Sugestões de respostas (p. 107)

1. Além do *slogan* “Sem movimento não há liberdade”, que aparece em primeiro plano, o cartaz apresenta como marca-d’água imagens de pessoas com cartazes na mão, e outras falando ao microfone, em cenas que remetem a manifestações públicas em defesa de direitos. Sobre a marca-d’água, em um segundo plano, aparecem dois rostos que parecem prensados contra um tipo de lona plástica que os detém, os mantém presos. Esses rostos estão com as bocas abertas e parecem estar em situação de sofrimento, como se estivessem sendo sufocados. Cabe lembrar que a lona que ocupa todo o cartaz aparece em tons que vão do marrom-escuro ao laranja-claro.
2. Espera-se que os estudantes considerem que o cartaz defende a ideia de que a nossa liberdade só pode ser conquistada se nos mobilizarmos, se nos engajarmos, se nos movimentarmos ou, ainda, que temos o direito à participação em diferentes movimentos sociais porque somos pessoas livres. Chame a atenção para o duplo sentido da palavra **movimento**, que potencializa os sentidos: o movimento como o ato de se mover, de mudar de um lugar para o outro e como movimento social, uma forma de se organizar como um grupo com objetivos comuns. Somado ao primeiro sentido, o sentido de mudar de um lugar para outro, apontamos para o sentido do movimento social, que é mudar as pessoas de lugar – de uma condição negativa para uma condição positiva. Promova uma discussão sobre como a composição do cartaz possibilita um contraponto entre aqueles que estão invisíveis, encobertos pela lona, sem voz, e os que aparecem sobre a lona – os manifestantes empunhando cartazes e microfones, libertos e soltando suas vozes.
3.
 - a. Resposta pessoal. Apoie os estudantes no levantamento de possibilidades, propondo que reflitam sobre os problemas sociais que temos no país e os movimentos sociais que podem advir deles. Exemplos: movimentos pela educação, pela saúde, pela moradia, pelo direito à infância etc.
 - b. Resposta pessoal. Proponha aos estudantes que pensem em ações envolvendo artes visuais, musicais, corporais, verbais. Espera-se que citem exemplos como: canções de protesto ou manifestos, *performances*, panfletos.

MODOS DE EXISTIR E RESISTIR PELA LINGUAGEM

Objetivos: o percurso formativo desse tema visa favorecer a compreensão da natureza dos manifestos como gêneros discursivos em seus contextos de produção, circulação e recepção, explorando as características temáticas, composicionais e de estilo que podem dar forma a diferentes tipos de proposta e reivindicação. Desse modo, o objetivo é desenvolver principalmente a competência específica 3 da área de Linguagens.

Iniciamos o percurso propondo a observação de uma imagem retirada de um manifesto multissemiótico – em formato de videoclipe –, na seção *Link de ideias*, que se propõe a antecipar e introduzir a temática do poema proposto na sequência (a partir do qual foi produzido o videoclipe), que possui traços do gênero em questão.

A abordagem do poema, apresentado logo na sequência, possibilita, de um lado, introduzir marcas importantes do discurso argumentativo e persuasivo, característico dos manifestos e, de outro, apresentá-lo como base para a produção do videoclipe, possibilitando evidenciar o processo de remediação pelo qual passou o poema. Nessas atividades de análise iniciais, os estudantes desenvolvem as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG105 e EM13LGG302, além das habilidades de Língua Portuguesa EM13LP01, EM13LP03, EM13LP06, EM13LP14 e EM13LP49.

Os estudantes terão a possibilidade de comparar manifestos de diferentes estilos, desenvolvendo marcadamente as habilidades EM13LP01 e EM13LP05; depois da discussão sobre os impactos que os manifestos podem produzir nas esferas a que são destinados (social, política, religiosa e cultural), são chamados a produzir seus próprios manifestos, desenvolvendo as habilidades EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG304 e EM13LGG703, além das habilidades de Língua Portuguesa EM13LP11, EM13LP12 e EM13LP15.

Justificativas: tomar o gênero manifesto como prática de linguagem é uma forma de desenvolver a competência geral 1 da Educação Básica (valorização e uso do conhecimento historicamente construído), devido à importância histórica dos manifestos na construção das sociedades modernas, tanto do ponto de vista político como do cultural. Além disso, participar de forma qualificada da produção de um manifesto é uma maneira de desenvolver a competência geral 10 da Educação Básica, ligada ao exercício da cidadania e à participação social.

Competências gerais: 1, 3, 4, 7, 10.

Competências específicas: 1, 2, 3, 7.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG703, EM13LP01, EM13LP02, EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP49.

Abertura e problematização (p. 108)

Tomando como base a discussão realizada na abertura da unidade, leia as questões de problematização com os estudantes e pergunte o que sabem sobre manifestos. Mobilize os conhecimentos prévios deles, mencionando manifestos que podem ter estudado em outros pontos desta coleção ou mesmo em outras áreas de conhecimento: *Manifesto Antropofágico* (1928), *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* (1924), *Manifesto Futurista* (1909), *Manifesto Comunista* (1848), *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932).

Leve-os a perceber que todos esses manifestos foram, cada um a seu momento e com os seus propósitos, documentos importantes para concretizar diferentes ações por meio da linguagem: denunciar, reivindicar, propor, persuadir, mobilizar. Chame a atenção da turma, então, para a imagem apresentada na seção *Link de ideias* e pergunte se conhecem o trabalho do DJ Vintage Culture. Explique que manifestos podem também expressar-se em formatos contemporâneos,

como o videoclipe. Se possível, exiba em sala o videoclipe, que está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k9mqyuTCrIM&feature=youtu.be>> (acesso em: 21 jul. 2020). Chame a atenção dos estudantes para o uso da estética *remix*, que consiste em aproveitar trechos de produções preexistentes (filmes, reportagens, fotografias, conteúdos audiovisuais diversos) e incorporá-los em novas criações.

Link de ideias (p. 108-109)

Parte das questões propostas para a observação e análise da imagem tem caráter de antecipação e de levantamento de hipóteses sobre os trabalhos de Anamari Souza e Vintage Culture. Considere esse caráter das questões ao mediá-las. Sugerimos que essa atividade seja realizada coletivamente.

Sugestões de respostas (p. 108-109)

1. Espera-se que os estudantes reconheçam a palavra *respeito*.
2. *Respekt* (sueco, tcheco, alemão, norueguês), *respect* (inglês, romeno, holandês), *respeto* (espanhol).
3. Espera-se que, mesmo que os estudantes não reconheçam outras palavras, infiram que se trata da palavra *respeito* ou seu sinônimo em vários outros idiomas: *tisztelet* (húngaro), *poštovanje* (bósnio, croata), *saygi* (turco), *σεβασμός* (grego), *уважением* (russo), 尊重 (chinês), 尊敬 (japonês), ใฝ่ดุษฎี (tailandês).
4. **a.** Espera-se que os estudantes considerem que, levando em conta o contexto de uso, a acepção mais adequada a ele seria a “4.4. declaração pública e solene, na qual um governo, ou um partido político, um grupo de pessoas ou uma pessoa expõe determinada decisão, posição, programa ou concepção”. O título do poema supõe que a poeta tratará em seu texto de questões relacionadas à religião, à fé. Se relacionarmos isso à palavra *respeito*, podemos inferir que o texto e o clipe abordarão a importância do respeito à fé do outro. Professor, aceite outras possibilidades de respostas, desde que fundamentadas e passíveis de ser aceitas como hipóteses, mesmo que não sejam confirmadas na abordagem do texto, mais adiante.
b. Resposta pessoal. Apoie os estudantes no levantamento de hipóteses e no exercício de inferências, considerando o percurso reflexivo que realizaram até o momento. Espera-se que, entre as apresentadas, se considere que, se manifesto pode ser uma declaração pública de um grupo de pessoas ou de uma pessoa, na qual se expõe uma posição, por exemplo, o título aponta para essa intencionalidade: a de o artista considerar a poesia religiosa como um manifesto que defende o direito à fé. Caso os estudantes não cheguem a essas considerações, não há problema, porque esse aspecto será retomado na abordagem do texto “Poesia religiosa”, a seguir. Entretanto, será importante fazer o registro das hipóteses levantadas pelos estudantes para que possam confrontá-las quando a questão for retomada.
c. Como a palavra usada foi *respeito*, é possível inferir que o poema vai tratar do respeito ao direito de todos nós termos uma religião de nossa escolha. Professor, também neste caso não há expectativa de que os estudantes cheguem necessariamente a essa inferência. Lembre-se de fazer o registro das respostas para retomá-las no tempo devido.

Poesia, canção e videoclipe: formas de manifesto (p. 109)

Texto: “Poesia religiosa”, de Anamari Souza (p. 109-110)

Sugestões de respostas (p. 110)

1. O eu lírico critica a intolerância religiosa e defende a diversidade religiosa e, consequentemente, o respeito a essa diversidade.
2. **a.** Espera-se que os estudantes considerem que sim: o eu lírico destaca os princípios filosóficos que orientam a sua vida, adotados, pelo que declara, em razão de sua crença

religiosa. Na estrofe seguinte, ele os apresenta de modo mais detalhado, nos versos “Viva sua filosofia, / ame a sua arte, / Cria na sua religião / e faça a sua parte.”

- b. Resposta pessoal. Promova uma discussão sobre os sentidos da palavra *oração*. Se for o caso, oriente os estudantes a buscar as acepções da palavra em um dicionário. Por meio dessa discussão, espera-se que eles cheguem a pelo menos dois sentidos: o de súplica, pedido dirigido a uma divindade; e o de discurso ou pregação dirigido a alguém. Ao considerar esses sentidos, é possível aplicar essas duas acepções ao contexto: o eu lírico pode sinalizar que sua fala é tanto um pedido a alguma divindade quanto uma pregação (que visa ao convencimento) dirigida a seus leitores.
3. a. Em “Somos sete bilhões de mentes no mundo / e querer que todo mundo creia na mesma coisa / é, no mínimo, papo de louco”, o eu lírico argumenta que a uniformidade de ideias – e, portanto, de crenças – não é possível em meio aos bilhões de pessoas que existem no mundo. Em “Intolerância religiosa / é a própria contradição. / Religião vem do latim *religare* / que significa união”, o eu lírico apresenta a origem da palavra *religião* para explicar por que é contraditório discriminar pessoas por suas crenças religiosas. Em “O nosso mundo tá doente em tudo / enquanto nós perdemos tempo brigando por isso”, o eu lírico enfatiza que há outros problemas sérios no mundo com o qual devemos nos preocupar. Em “Os grandes mestres já disseram que precisamos de união”, o eu lírico procura justificar com um argumento de autoridade, ao citar “os grandes mestres”, a importância da união.
- b. Ela faz súplicas ao interlocutor, para, por exemplo, que “[...] pare de dividir o mundo entre os que vão / e os que não vão para o paraíso”; que coloque sua ideologia no bolso e ajude “[...] aquele moço / que de frio morre na rua desamparado e sem ninguém”; e que façamos “[...] do respeito também uma religião”.
- c. Ao se dirigir ao interlocutor, o eu lírico faz uso das formas verbais no imperativo, que é um modo usado em situações em que o enunciador deseja expressar ordem, exortação ou súplica. Considerando que o eu lírico se preocupa em apresentar seu ponto de vista e argumentar sobre ele, seu interesse não é expressar ordem, mas exortar, encorajar, incitar, aconselhar seu interlocutor. Estão presentes em versos como “**Viva, cria, ame e faça**” / “**Viva** sua filosofia, / **ame** a sua arte, / **Cria** na sua religião / e **faça** a sua parte”; “Mas **não use** sua religião [...]”; “Então **pare** de dividir o mundo [...]”. Professor, chame a atenção também para as perguntas sugestivas presentes nos dois últimos versos, que têm caráter persuasivo, pois pretendem levar o outro à reflexão, à consideração do argumento do eu lírico e à adesão a ele: “**que tal botar** sua ideologia no bolso e **ajudar** aquele moço [...]”; “Então **por que não fazer** do respeito também uma religião?”. Nos dois casos, as frases interrogativas poderiam ser transformadas em imperativas: “Então **bote** a sua ideologia no bolso e **ajude** aquele moço”; “Então, **faça** do respeito também uma religião”.
4. Nessas estrofes, o eu lírico declara seu respeito e acolhimento a todas as pessoas que possam pensar diferente em relação às crenças religiosas e saúda todas elas. Ao fazer isso, demonstra que pratica seus princípios de viver sua filosofia e fazer a sua parte. Professor, chame a atenção para a estrofe que se inicia com “Axé pra quem é de axé”, na qual o eu lírico faz uso de saudações próprias de diferentes crenças religiosas: *axé*, às africanas; *amém*, às cristãs; e *blessed be*, às religiões pagãs.

Manifesto: uma palavra com múltiplos sentidos (p. 111-114)

Propomos nesse tópico uma análise comparativa de três manifestos que tiveram origem em contextos de produção bem diferentes – o manifesto urbanístico do grupo Poro; um manifesto assinado no XI Encontro de Mulheres Indígenas do Rio Negro, em 2018; e, por fim, o texto “Caranguejos com cérebro”, considerado o manifesto do movimento cultural *manguebeat*. Para otimizar o tempo, sugerimos dividir a turma em pequenos grupos e distribuir os textos entre eles, de modo que dois ou três grupos fiquem responsáveis pela leitura e análise do

mesmo manifesto. Em uma sala de 30 estudantes, por exemplo, três grupos compostos de três ou quatro integrantes leriam o primeiro manifesto, três outros grupos leriam o segundo manifesto, e três outros, o terceiro.

Sugestões de respostas (p. 114)

- Uma vez concluído o trabalho dos grupos, promova um momento coletivo para que todos compartilhem suas análises. Proponha que todos os grupos que fizeram a leitura de um mesmo manifesto compartilhem suas observações antes de prosseguir para o próximo texto. Oriente-os a, durante a apresentação de suas análises, exemplificá-las com trechos do manifesto analisado. Proponha um registro coletivo desse momento e sugira que organizem as notas em uma tabela com quatro colunas: na primeira coluna, devem aparecer os aspectos a ser observados, e, nas demais colunas, as anotações do que foi observado sobre cada um dos textos, conforme o modelo abaixo.

Características observadas	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Quem são os autores ou que coletividade representam?			
O que parece ter motivado a produção do manifesto?			
Quais são as ideias ou causas defendidas?			
Na argumentação utilizada, predomina a contestação ou denúncia de ideias e discursos preexistentes, considerados negativos, ou a proposição de novas ideias, consideradas mais positivas?			
Como se organiza o texto?			
Que recursos estilísticos dos relacionados a seguir são usados? a. discurso fragmentário, com frases curtas e uso de aforismos; b. frases longas, com a predominância de um texto mais explicativo; c. referências a personalidades e conceitos teóricos, que demonstram a efervescência cultural, social ou política do momento histórico da produção; d. uso de formas verbais imperativas; e. uso de subtítulos para organizar a apresentação de argumentos e explicações; f. uso de linguagem metafórica (sentido figurado).			

Respostas aos itens da tabela:

- Quem são os autores ou que coletividade representam?

Texto 1: uma dupla de artistas que realiza intervenções urbanas.

Texto 2: grupo de mulheres indígenas do Rio Negro (AM).

Texto 3: um grupo de artistas do meio musical do Recife (PE).

- O que parece ter motivado a produção do manifesto?

Texto 1: levando em conta o subtítulo e o trecho lido, o que parece ter motivado a dupla foi o fato de considerar a cidade pouco inclusiva, pouco criativa, com pouca mobilidade e com espaços públicos dominados pela publicidade.

Texto 2: a desigualdade no tratamento do gênero, sujeito a violências.

Texto 3: a estagnação econômica e cultural do Recife (PE) provocada pela ausência do poder público.

3. Quais são as ideias ou causas defendidas?

Texto 1: a ideia de uma cidade mais inclusiva, com espaço para o criativo e a ocupação poética da cidade.

Texto 2: o respeito à mulher indígena e o combate à violência que a atinge, além de causas ligadas aos povos indígenas em geral (justiça social, demarcação de terras, desenvolvimento sustentável da Amazônia).

Texto 3: renovação cultural no Recife (PE).

4. Na argumentação utilizada, predomina a contestação ou denúncia de ideias e discursos preexistentes, considerados negativos, ou a proposição de novas ideias, consideradas mais positivas?

Texto 1: predomina a proposição, embora também haja a presença de denúncia sobre as formas de ocupação e de mobilidade entre os espaços.

Texto 2: há predomínio da denúncia.

Texto 3: predominam a denúncia e a proposição.

5. Como se organiza o texto?

Texto 1: o texto é organizado em tópicos, começando por definir o que a dupla entende que deve ser e o que não deve ser o espaço da cidade (os dois primeiros tópicos) e depois passando a apresentar tópicos mais propositivos.

Texto 2: diferentemente dos outros dois manifestos, esse se aproxima da estrutura de uma carta (trata-se de uma carta-manifesto, próxima à declaração e às cartas de solicitação e reclamação, mas distanciada delas pelo tom mais imperativo do texto). Inicia-se com a apresentação do grupo e do objetivo do texto; segue apresentando o que foi anunciado na introdução: princípios, desafios e compromisso; e encerra-se com a assinatura coletiva do grupo.

Texto 3: o texto se organiza em tópicos que: 1º) apresentam o conceito de Manguê; 2º) descrevem o cenário econômico e cultural da cidade do Recife (PE), referida como “Manguetown” por estar cercada pelo manguezal; 3º) apresenta a reação à cena cultural onde o grupo vai atuar e como vai atuar.

6. Que recursos estilísticos dos relacionados a seguir são usados?

Texto 1: faz muito uso de frases curtas; uso de subtítulos para organizar o conteúdo.

Texto 2: o texto é construído com frases mais desenvolvidas; faz uso de verbos e formas verbais com efeito imperativo, impositivo, especialmente no trecho em que apresenta os princípios (“exigimos”, “que seja”, “basta”).

Texto 3: o discurso é construído com frases mais desenvolvidas, embora haja presença de frases curtas logo no início do texto; uso de linguagem metafórica, especialmente no último tópico, ao falar, por exemplo, do símbolo da antena parabólica enfiada na lama e das veias de “Manguetown”; uso de referências culturais locais e globais, quando fala dos interesses dos *mangueboys* e das *manguegirls*.

2. Espera-se que os estudantes percebam um tom mais imperativo no Manifesto das Mulheres Indígenas do Rio Negro. Também o Manifesto do Poro, pela presença de frases mais curtas e pelo equilíbrio entre críticas e proposições, pode passar a impressão de ser mais imperativo. “Caranguejos com cérebro” é um manifesto com forte tom de denúncia (que justifica o manifesto), mas em sua parte final percebemos que seu objetivo é mais explicativo: expõe a origem e as ideias do grupo para combater o marasmo cultural do Recife.

3. Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é favorecer reflexões sobre o foco de cada manifesto, de modo que os estudantes possam perceber que todos eles têm motivação política porque visam a uma transformação que passa por ações políticas de garantia de direitos, de fomento de ações de intervenção (algumas propostas pelos próprios manifestos) a fim de mudar para melhor as condições denunciadas. Chame a atenção para a natureza dos problemas apontados: social, ambiental e cultural.

Diálogos (p. 115)

Manifesto em movimento

Sugestões de respostas (p. 115)

1. Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é favorecer a reflexão sobre o quanto a adesão a uma ideia pode mobilizar pessoas em torno de objetivos comuns. A leitura do cenário cultural (e socioambiental) do Recife, feita pelo grupo, encontrou eco na sociedade local e desencadeou maior adesão às ideias, dando-lhes caráter de movimento cultural.
2. Espera-se que os estudantes considerem que esse não é um argumento suficiente para afirmar que o *manguebeat* não era um movimento. É preciso considerar o fato de que não haver uma definição estética e se basear na ideia de movimentação já são princípios que podem caracterizar um movimento. Ou seja, percebe-se o movimento de um grupo em favor de certas ideias e buscando modificar o seu entorno a partir delas.

Práticas em ação (p. 116)

Manifesto

Para essa produção, oferecemos várias opções aos estudantes quanto à forma de materializar e fazer circular seu manifesto. Além de todas as possibilidades apresentadas no capítulo – produção de manifesto em prosa ou em versos, clipe-manifesto, canção-manifesto –, você poderá se articular com o professor de Arte, que vai trabalhar *performances*, ou com o professor de Educação Física, que vai trabalhar com a idealização de um evento esportivo inclusivo, e avaliar a possibilidade de os estudantes produzirem o texto escrito e combiná-lo com essas outras linguagens que desenvolvem as habilidades EM13LP17 e EM13LP18. O resultado poderia ser, por exemplo, uma *performance*–manifesto (integração com Arte) ou um manifesto em favor de eventos esportivos inclusivos (integração com Educação Física). Lembre os estudantes de que todas as escolhas deverão ser negociadas e, portanto, é um momento privilegiado para colocar em ação as competências socioemocionais ligadas a relações interpessoais.

Observação sobre a Etapa 1: faça a mediação desse momento coletivo, tomando notas das propostas dos estudantes. Incentive-os a levantar questões ou problemas que façam parte de seu cotidiano ou do seu entorno, promovendo discussões sobre como é vista ou vivida determinada questão ou problema e como deveria sê-lo, possibilitando que tenham uma visão geral sobre o que o grupo pensa em relação a tais questões e problemas, o que favorecerá a formação de grupos por interesse ou a decisão pela produção de apenas um manifesto.

Observação sobre a Etapa 2: para a realização dessa etapa, será importante apoiá-los na organização e distribuição de tarefas e promover momentos em que os grupos ou a turma compartilhem o que descobriram e aprenderam sobre o assunto pesquisado. Dependendo da seleção do que será objeto do manifesto, para conhecê-lo melhor pode ser necessário realizar entrevistas e enquetes junto a grupos sociais que sejam impactados pela questão. Se o grupo decidir defender algum produto ou movimento cultural que é discriminado na comunidade – o *funk*, por exemplo –, pode ser importante pesquisar junto aos circunstantes o que pensam a respeito, como defenderiam o produto ou movimento etc.

Em outros contextos (p. 117)

Aplicação em outro contexto

A sequência de trabalho nesse tema encerra-se com a proposição de uma discussão de um *rap* manifesto, que possibilita aos estudantes observar quanto a escolha do gênero de canção como “formato” do manifesto potencializa o seu caráter contestatório.

Sugestões de respostas (p. 117)

1. Foi motivado por um problema social: homens que não assumem a paternidade de seus filhos e o impacto que essa ausência causa na família.
2. O *rapper* critica essa ausência, a falta de responsabilidade do pai que não assume a paternidade, nem legalmente, nem em ações de cuidado e proteção da criança. Ele defende que é preciso mudar essa situação, que os homens não devem fugir a esse compromisso e que todos temos responsabilidade de chamar a atenção para o problema.
3. O refrão conclama os homens que são pais ausentes – e todos que puderem amplificar a voz do *rapper* – a olhar para o problema. Chame a atenção dos estudantes para o uso dos verbos no infinitivo impessoal – *avançar, invadir, transformar* –, que no contexto tem um sentido imperativo: há uma exortação, uma conclamação para as ações expressas.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem os megafones a manifestações públicas, quando são usados por oradores ou lideranças para que sejam ouvidos em situações de aglomeração. Considerando o trecho em que isso acontece, ele reforça o sentido de conclame, de apelo aos pais ausentes: “Ainda há tempo de dizer eu te amo, de pedir perdão, de estender a mão, e de reconhecer que: às vezes voltar atrás é seguir em frente. Já dizia o poeta que só o amor constrói pontes indestrutíveis, INDESTRUTÍVEIS, e Deus é”.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes levem em conta o caráter contestatório, de denúncia, do *rap* – que por isso serve bem ao manifesto.



O CORPO DO ARTISTA TRANSFORMANDO A REALIDADE

Objetivos: conhecer obras e trabalhos de artistas em que o corpo é parte central da organização da ação e do discurso artístico (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG104 e EM13LGG602); debater sobre as formas como o corpo pode ser um meio potente de intervenção e atuação na realidade (EM13LGG302); conhecer, apreciar e valorizar o trabalho artístico de *performers* brasileiros e internacionais, assim como aprofundar o conhecimento a respeito dos modos como tais artistas valem-se de suas criações como forma de articulação de um discurso crítico (EM13LGG202, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG601 e EM13LGG602); compreender o conceito de *performance* (EM13LGG601); criar uma *performance* em que o estudante possa intervir criticamente no espaço escolar, de modo a mobilizar a percepção coletiva para temas relevantes ou para transformações das relações e estruturas internas da escola (EM13LGG301 e EM13LGG603).

Justificativas: nesse tema, optamos por verticalizar o estudo do assunto a partir da relação entre o corpo do artista quando mobilizado para a problematização ou transformação de questões que digam respeito à vida coletiva. A linguagem mobilizada para essa investigação é a da *performance*, justamente por concentrar-se na exploração do corpo do *performer* em ação, além de se valer de formas pautadas na intervenção, provocação e em certa teatralidade cujo objetivo é o questionamento de determinadas normas, preconceitos e hábitos sociais. Por meio dessa abordagem, pretendemos que o estudante compreenda e experimente o funcionamento da linguagem artística na produção de discursos críticos sobre a realidade (EM13LGG101, EM13LGG102 e EM13LGG104). Iniciamos o percurso, apresentando o trabalho da artista portuguesa Grada Kilomba, que, por meio de narrativas e *performances* em que avizinha mitos da Antiguidade com a contemporaneidade, questiona o racismo existente em nossas sociedades (EM13LGG604). Também na perspectiva do questionamento e da provocação, apresentamos o trabalho do coletivo Guerrilla Girls (EM13LGG202). Usando como estratégia performativa, o anonimato e a feitura de cartazes, as artistas do coletivo questionam tanto a representação artística a respeito do corpo da mulher como também a representatividade

de mulheres ocupando espaços e cargos no mercado da arte (EM13LGG104 e EM13LGG502). Depois, por meio do trabalho da artista paraense Berna Reale, podemos observar a presença efetiva do corpo como dispositivo de intervenção política no espaço público. Realizando a maior parte de suas *performances* no espaço urbano, Reale compreende o corpo do artista como protagonista de questionamentos e transformações no entendimento do que é considerado como normativa social (EM13LGG302 e EM13LGG502). Por fim, apresentamos o trabalho performativo de Flavio de Carvalho, considerado o primeiro *performer* no Brasil, em seu questionamento sobre os modos de se vestir publicamente. Após o desenvolvimento da problematização inicial, convidamos o estudante a estudar o conceito e a técnica de *performance* e produzir, coletivamente, o roteiro e a realização de uma *performance* no espaço escolar (EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG603 e EM13LGG604).

Competências gerais: 1, 2, 3, 4.

Competências específicas: 1, 2, 3, 5, 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604.

Abertura e problematização (p. 118)

Inicie o desenvolvimento do tema, convidando os estudantes a observar a fotografia de abertura para responder às questões propostas.

Sugestões de respostas (p. 118)

1. Resposta pessoal. Podemos ver a escritora e artista Grada Kilomba no centro da fotografia, sentada em uma cadeira, vestida com roupa casual preta e tênis branco e rodeada por pedestais com microfones voltados para sua cabeça, de modo a destacar sua figura e, mais especificamente, suas palavras.
2. Resposta pessoal.
3. Experimente convidar o estudante a refletir sobre os modos como se veste e se adereça, os modos como se expressa por meio das palavras, os espaços que frequenta etc.

O lugar da artista no mundo da arte (p. 119)

Sugestões de respostas (p. 119)

1. Resposta pessoal. A imagem parece apontar para um gesto combativo, como se as mulheres ali retratadas estivessem se manifestando contra algo.
2. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletir sobre o uso de máscaras como um dispositivo de anonimato. Reflita com eles sobre os motivos que levariam essas mulheres a preservar suas identidades. Analise com os estudantes qual seria o motivo da escolha da máscara de gorila em vez de qualquer outra; que tipo de sensação está associada à imagem de um gorila.
3. Resposta pessoal. Na imagem, as mulheres portam cartazes e baldes, o que parece sinalizar que elas afixarão os cartazes em algum lugar. Pergunte aos estudantes qual seria o teor desses cartazes, tendo em vista as observações anteriores sobre a postura corporal, o anonimato e as máscaras que as mulheres estão usando.

Práticas em ação (p. 120)

Elaboração de cartaz digital

Essa prática envolverá o uso de um aplicativo de criação de cartazes e pôsteres, a ser instalado em um *smartphone* ou acessado no computador da escola. Há aplicativos bastante intuitivos, nos quais os estudantes podem escolher *templates* prontos ou criar seu próprio *design*. O tema dessa produção será a questão da representatividade. Portanto,

converse com os estudantes sobre o assunto, tente elencar grupos que eles consideram que não sejam devidamente representados na escola, ou seja, que são minoria entre eles. Caso sinta necessidade de ler um texto com a turma que contextualize de forma mais aprofundada os temas abordados, sugerimos o artigo “Representatividade: o que isso significa?”, disponível em: <<https://www.politize.com.br/representatividade/>> (acesso em: 10 jul. 2020).

A questão do corpo na *performance* de Berna Reale (p. 121)

Sugestões de respostas (p. 121)

1. Pode-se observar que há fileiras de mulheres marchando vestidas com roupas iguais, uma alusão a uniformes escolares. Além disso, todas têm uma prótese na boca.
2. Espera-se que os estudantes relacionem o uniforme escolar ao contexto da escola e notem que as artistas da *performance* são todas mulheres e usam uma prótese na boca, o que as caracteriza como bonecas; trata-se, portanto, de uma crítica à objetificação da mulher.

Em perspectiva (p. 122-123)

Primeira *performance* brasileira

Ao longo do estudo da experiência performática de Flavio de Carvalho, vimos que um dos objetivos do artista foi contestar o que chamou de “ditadura da moda masculina”, assim como a predominância dos padrões de vestimenta europeus importados para um país de clima tropical. Por meio desse incômodo, o artista idealizou e vestiu uma roupa que, de acordo com seu ponto de vista, traduziria de modo mais realista as necessidades de vestimenta masculina em um país como o Brasil. Como bem notamos, em sua proposta, o homem usaria uma saia, uma peça de vestuário que, em geral, está associada a trajes femininos.

Atividade complementar

Pesquisar a moda e sua relação com a história e os comportamentos sociais

Com base no estudo da seção *Em perspectiva* (p. 122-123), sobre as experiências performativas de Flavio de Carvalho, proponha aos estudantes a seguinte pesquisa, de modo a instigá-los a refletir sobre a relação entre moda, comportamento e espaços sociais.

- Convide-os a realizar uma pesquisa iconográfica sobre vestimentas que são predominantemente atribuídas ao gênero feminino e ao masculino contemporaneamente.
- Liste junto com eles quais são as recorrências nesses vestuários de acordo com cada gênero.
- Instigue-os a refletir sobre os motivos pelos quais tais elementos são atribuídos a cada gênero. Para tal problematização, retome a *performance* de Flavio de Carvalho e o questionamento lançado pelo artista de que muitas vezes os padrões de vestuário não refletem as reais necessidades dos indivíduos.
- Como modo de aprofundar o debate, proponha a eles que façam uma pesquisa iconográfica sobre as variações de indumentária ao longo da história ou também entre culturas diferentes. Pode-se observar que a vestimenta do Japão antigo para os homens em nada se parece com a vestimenta da França do século XVIII ou com a de algumas etnias indígenas.
- Com base nessa reflexão e problematização, convide-os a desnaturalizar os padrões de vestimenta contemporâneo, de modo a compreender como a cultura, o tempo histórico e as relações sociais influenciam os padrões de vestimenta de cada grupo social.

Experimentando (p. 126)

Performance

Professor, ao final dessa prática é importante levar em consideração como cada trabalho estabeleceu a relação com seu público, uma vez que a performance, seus efeitos e impactos só se realizam publicamente. Também é fundamental que se verifique se o estudante consegue relacionar a elaboração e a realização da performance com a elaboração de um discurso crítico que problematiza algum conflito proveniente, neste caso, do tema das heranças culturais. Além disso, pode-se investigar com a turma como cada estudante se sentiu performando um roteiro que dizia respeito ao seu próprio campo de referências culturais.

Sugestões de respostas (p. 127)

1. Resposta pessoal. Professor, nessa questão fomente a reflexão sobre como cada estudante se relaciona com suas heranças culturais, se as conhece, se tem orgulho de suas histórias etc. Podem-se retomar discussões já realizadas ao longo deste volume, como na unidade sobre ancestralidade.
2. Resposta pessoal. Busque perceber se a turma identifica a diversidade cultural local, regional e internacional. Fomente uma discussão baseada no que os estudantes trazem sobre o assunto e anote na lousa o que disserem, discutindo possíveis estereótipos.
3. Resposta pessoal. Peça à turma que reflita, a partir das questões anteriores, sobre como transformar essas impressões compartilhadas em uma *performance*. Se for preciso, peça que retomem o início dessa seção.

Em outros contextos (p. 127)

O que aprendemos

É importante que você retome com a turma os exemplos apresentados desde a problematização, identificando e recapitulando as estratégias formais mobilizadas pelos artistas apresentados para realizarem seu trabalho performático.

Sugestões de respostas (p. 127)

1. Resposta pessoal.
2. Relembre os estudantes de que as artistas Grada Kilomba e Priscila Rezende debatem, em suas obras, o racismo na sociedade brasileira. O grupo Guerrilla Girls e Berna Reale questionam o espaço das mulheres na arte, na política e na sociedade. O trabalho de Berna Reale também questiona a violência presente nas cidades brasileiras. Flavio de Carvalho, ao questionar os padrões de vestimenta da cidade, acaba também gerando uma discussão sobre a relação entre roupa e gênero. Com base nessa revisão, converse com os estudantes sobre quais desses assuntos dialogam com a realidade e o contexto da cidade em que a escola está situada.

Aplicação em outro contexto

É importante chamar a atenção dos estudantes para a necessidade de atualização da ação de Eleonora Fabião a partir dos assuntos que fazem sentido à turma e ao contexto em que está inserida a escola. É importante que os estudantes pensem sobre quais assuntos gostariam de conversar com os transeuntes que aceitem participar da *performance* – assuntos diversos, política, juventude, o próprio contexto escolar? Depois da realização das ações é importante que você e a turma conversem sobre o acontecimento: quais as reações do público? Como os estudantes lidaram com as imprevisibilidades que apareceram durante a realização da *performance*? Alguma das conversas foi surpreendente? Em quais das conversas o estudante percebeu que o assunto se desenrolou de modo mais aprofundado? Por quê?

AS PRÁTICAS CORPORAIS E A VIDA EM SOCIEDADE

Objetivos: analisar a relação existente entre a sociedade de consumo e as práticas corporais; compreender a produção discursiva sobre os esportes para pessoas com deficiência na sociedade contemporânea; construir coletivamente eventos esportivos que valorizem as habilidades e experiências de todos os estudantes da escola.

O principal objetivo desse tema é ajudar os estudantes a desenvolver a competência específica 6 da área de Linguagens e suas Tecnologias. As atividades propostas na seção *Práticas em ação* têm como objetivo, especificamente, desenvolver a habilidade EM13LGG604, na medida em que se pede ao estudante que relacione se existe a possibilidade de pessoas com deficiência participarem de megaeventos esportivos, sem ser classificadas por conta das suas características físicas ou cognitivas. Nesse momento, os estudantes deverão ter a oportunidade de 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.

Na seção *Experimentando*, em que se propõe a construção coletiva de um evento esportivo de caráter participativo, busca-se um aprofundamento da habilidade EM13LGG604, na medida em que se pede ao estudante que relacione as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica.

Por fim, na seção *Em outros contextos*, a proposta é que os estudantes apreciem o documentário *Jogo cego*, que faz uma ampla análise sobre esportes para pessoas com deficiência visual, mostrando a sua rotina, entre treinamentos e competições, o apoio dos treinadores e da família. O objetivo dessa atividade é que os jovens desenvolvam a habilidade EM13LGG601, para que consigam se apropriar do patrimônio da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

Justificativas: de acordo com a BNCC para o Ensino Médio, os estudantes precisam vivenciar experiências que possibilitem a apreciação estética das 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, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Nesse projeto, as atividades de ensino foram pensadas para que os jovens analisem as produções culturais relacionadas com os esportes para pessoas com deficiência e os alternativos. Além disso, os estudantes precisam construir um evento esportivo colaborativo, reconstruindo práticas autorais de forma coletiva, criativa e crítica.

Competências gerais: 3, 4, 7, 9.

Competência específica: 6.

Habilidades desenvolvidas: EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604.

Abertura e problematização (p. 128)

Nesse tema, refletiremos sobre as relações existentes entre a vida em sociedade e a cultura dos esportes para pessoas com deficiência. Embora esse debate envolva muitas questões, o enfoque das atividades de ensino propostas é a análise da sociedade de consumo e a vivência dos gestos e das práticas corporais nas aulas de Educação Física, previstas na BNCC. O objetivo é permitir a inclusão de todos nas experiências propostas.

Sociedade de consumo e os esportes para pessoas com deficiência (p. 129)

Discuta com os estudantes as relações existentes entre os interesses socioeconômicos dos grupos privados que investem no esporte de alto nível e a perspectiva educacional das práticas corporais. Analise com eles que o fato de as atividades de ensino propostas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio precisarem ser transformadas didaticamente para que todos possam participar é de extrema importância para essa proposta ser realizada com êxito.

Sugerimos a você pensar, em conjunto com a turma, na possibilidade de montar planos de aulas de Educação Física inclusivas, que respeitem a história de vida de todos os estudantes e que evidenciem a formação do pensamento crítico desses jovens, com base nos debates sobre a sociedade de consumo e no contato com as questões relativas a pessoas com deficiência, de forma efetiva, tendo em vista a construção de uma comunidade para todos.

Para ampliar seus conhecimentos de experiências político-pedagógicas, em aulas de Educação Física, que colocaram em evidência a relação entre a vida em sociedade e as práticas corporais, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

- NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Labrador, 2017.
- NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco, 2018.

Práticas em ação (p. 130-131)

Seria possível unificar os Jogos Olímpicos e Paralímpicos?

Como parte dos processos de registro do tema, propomos aos estudantes a confecção de um portfólio, que consiste em um método de documentação em pasta, por exemplo, na qual todas as atividades realizadas por eles ao longo de um projeto pedagógico são arquivadas.

O portfólio permite ao educador acompanhar de perto os passos do projeto e, consequentemente, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento dos estudantes, à medida que o constroem. Esse material vai auxiliá-lo a perceber como os estudantes vão se apropriando, de maneira mais crítica e ativa, das discussões e dos assuntos propostos na BNCC.

Uma sugestão de trabalho pautado na construção de portfólio na Educação Física escolar é a dissertação de mestrado da professora Luciene Farias de Melo, intitulada "O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física". O texto está disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-30052012-074717/publico/Luciene_Melo.pdf> (acesso em: 30 jun. 2020).

Para uma reflexão mais aprofundada sobre os princípios didático-pedagógicos das aulas de Educação Física na escola, sugerimos a leitura das seguintes obras:

- CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia de ensino da Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

Experimentando (p. 132-133)

Festival esportivo de caráter participativo

Durante muito tempo, nas aulas de Educação Física, foram organizados eventos esportivos que privilegiavam apenas os mais habilidosos do ponto de vista motor. Era comum encontrar

situações nas quais dez estudantes jogavam um torneio de futebol enquanto o restante da escola assistia aos jogos, sem nenhum objetivo educacional; na maioria dos casos, as meninas não participavam dessas competições.

A perspectiva deste material didático, assim como orienta a BNCC, é criar espaços para novas realidades nas aulas desse componente curricular no Ensino Médio, de modo que todos os estudantes possam participar de maneira ativa das atividades propostas, segundo suas habilidades, motivações e experiências anteriores.

Nessa perspectiva, a organização conjunta com os estudantes de festivais de esportes para pessoas com deficiência e práticas esportivas alternativas, adquire enorme importância educativa ao oferecer aos jovens a possibilidade de vivenciar os gestos de práticas corporais diversificadas.

Em outros contextos (p. 134)

Aplicação em outro contexto

Organize um debate após a apreciação do documentário *Jogo cego*. Discuta com a turma sobre as dificuldades que as pessoas com deficiência visual ainda têm para realizar atividades cotidianas e, por consequência, para praticar diferentes modalidades esportivas.

Oriente os estudantes na elaboração do memorial sobre as práticas corporais e a vida em sociedade, solicitando que eles montem esse material refletindo sobre todas as experiências vivenciadas nesse projeto educativo.

Sugestão de trabalho com outras áreas de conhecimento

Objetivo: ampliar a reflexão sobre a relação da sociedade de consumo e a participação das pessoas com deficiência em eventos esportivos.

Desenvolvimento: os professores de Filosofia, previamente convidados para colaborar com esse debate, podem elaborar perguntas para que os estudantes pensem sobre os motivos por que as práticas esportivas paralímpicas integram os megaeventos esportivos, proporcionando o aumento de lucros para os grandes grupos midiáticos que transmitem esses jogos, ou sobre a utilização de substâncias dopantes entre esses atletas para conseguir vencer as competições. O objetivo seria analisar como os esportes para pessoas com deficiência nascem com a ideia de integração de todos na sociedade e se transformam em um espaço de disputas por medalhas, fama e rendimento máximo.

Avaliação: é esperado que os estudantes analisem a sociedade de consumo e a inserção dos atletas com deficiência nesse contexto. Para isso, os jovens pesquisarão a biografia de atletas com deficiência que participam dos megaeventos esportivos e farão uma exposição dessa investigação na escola, mencionando sobre a relação entre a integração que as práticas esportivas promovem e a busca por medalhas, fama e rendimento que o esporte de alto nível provoca.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. *Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Universidade Estadual de Campinas (Tese de Doutorado). Campinas, 2004.

Esse trabalho analisa a capoeira como manifestação da cultura popular. Ao longo do estudo, busca-se entender a relação da ancestralidade com a criação da cultura brasileira. Para evidenciar essa análise, o estudo investiga ambientes educacionais, promovendo uma discussão acerca da ancestralidade, ritualidade e simbologia presentes nos saberes populares.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola, 2007.

Marcos Bagno é um dos maiores especialistas do país em variação linguística e preconceito linguístico, assuntos tratados nos Temas 6 e 8 deste livro. Essa obra oferece um embasamento bastante completo ao professor para a condução de tais temas, visto que analisa o fenômeno da variação linguística em todos os seus aspectos. Didaticamente, o autor distingue, por exemplo, os conceitos de *variável*, *variante* e *variedade*, descreve os diferentes níveis da língua em que pode ocorrer a variação (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-lexical e estilístico-pragmático) e os fatores extralinguísticos que levam à variação (origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização etc.).

BRANDÃO, Luís Alberto. Conceitos do espaço literário. In: *Teorias do espaço literário*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Fapemig, 2013. p. 47-70.

Luís Brandão apresenta as diversas abordagens sobre o espaço na literatura analisando algumas obras do cânone literário mundial. Além disso, o autor desenvolve considerações sobre o conceito de "espaço" com base em ponderações de pensadores de outras áreas das ciências sobre o tema.

CANO, Maria da Conceição Salazar. A cultura popular e as dinâmicas de patrimonialização: a festa do bumba meu boi. *Cabo dos Trabalhos*, n. 12, 2016.

Esse artigo analisa o percurso histórico do bumba meu boi, marginalizado até o século XX e transformado em patrimônio cultural brasileiro em 2011. A autora demonstra que a patrimonialização dessa manifestação popular está ligada à indústria cultural e questiona como os interesses econômicos podem modificar sua identidade.

CARVALHO, Flavio de. *A moda e o novo homem*. Rio de Janeiro: Beco do Azouge, 2010.

Esse livro, composto de textos do próprio artista, apresenta o pensamento conceitual que organiza suas ações performativas, tais como aquelas que ele nomeou como *Experiências*.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia de ensino da Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Esse livro problematiza questões didático-pedagógicas da Educação Física, compreendendo que esse componente curricular possui como especificidade o trato pedagógico com os temas da cultura corporal (lutas, ginásticas, jogos, acrobacias, os esportes, as danças, entre outras práticas corporais). É possível encontrar na obra uma teoria da Educação Física e, respectivamente, formas de organizar as ações didáticas para as aulas em diferentes níveis de escolarização.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. In: *Língua e Literatura*. Departamento de Letras da Universidade de São Paulo, v. 16, n. 19, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/116009>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

A autora percorre a obra de vinte escritoras brasileiras buscando e analisando semelhanças e diferenças entre as obras que justifiquem o conceito de literatura feminina.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

Nesse livro, o autor sublinha a aproximação entre a arte e a vida proposta pela linguagem da *performance* como modo de salientar que esta é uma linguagem autônoma. Além disso, tomando como base as diferenças entre o teatro e a *performance*, ele analisa quais as principais características e singularidades presentes na criação e na realização de *performances*.

CUNHA, Igor Márcio Corrêa Fernandes *et al.* Capoeira: a memória social construída por meio do corpo. *Movimento*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2014. p. 735-755.

O objetivo do estudo foi compreender, por meio de uma análise de elementos da história da capoeira, alguns mecanismos de busca por legitimação no seu universo, bem como suas diferentes formas de organização e manifestação preservadas na memória e na cultura brasileiras.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental: autores fundamentais*. São Paulo: Ática, 1990.

No livro, são abordados autores e obras importantes para a história da literatura em um amplo percurso histórico, desde Homero até os dias de hoje.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Nessa clássica obra, os professores Rodolfo Ilari e Renato Basso retomam a tradição dos primeiros modernistas para defender a ideia de que existe um português brasileiro. Para tanto, recontam as principais etapas da história de nossa língua desde sua introdução no continente americano e demonstram que a variabilidade linguística é um fenômeno natural.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Carimbó. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Parecer_DPI_CARIMB%C3%93.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

Esse documento é a solicitação para o registro do Carimbó no Iphan como patrimônio cultural brasileiro. Nele, encontram-se explicações detalhadas da história do carimbó, suas características musicais e suas intersecções com outras manifestações culturais, como as crenças religiosas.

KIYOMURA, Leila. "Vidas Secas" denuncia o descaso social e a exploração humana. *Jornal da USP*, 27 set. 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/vidas-secas-denuncia-o-descaso-social-e-a-exploracao-humana/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Essa reportagem apresenta informações que contextualizam a obra *Vidas secas*, além de uma análise sobre a estética do romance e a denúncia social feita nele. Divulga, ainda, documentos históricos relacionados à obra e um vídeo em que o professor Thiago Mio Salla mostra os manuscritos originais do romance, que estão sob a guarda do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

Esse livro responde ao desafio de fazer do esporte objeto de aprendizagem sistemática e formal intencionada pela escola, a partir de uma transformação didático-pedagógica das práticas esportivas organizadas pelos professores de Educação Física. Nessa perspectiva, a obra defende que o desenvolvimento dos esportes nas aulas não pode produzir mera reprodução dos gestos realizados pelos atletas de alto rendimento e deve respeitar o repertório motor e as experiências de vida dos estudantes.

LINS, Osman. Espaço romanesco. In: *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976. p. 62-76.

Osman Lins, nesse capítulo do livro, realiza um estudo sobre a descrição do espaço e os efeitos de sentidos decorrentes dessa descrição. Abordando a obra de Lima Barreto e de grandes clássicos da literatura mundial, o autor discorre sobre a importância da construção do espaço na narrativa, não como apoio para a atuação dos personagens, mas como elemento da narrativa capaz de gerar sentidos próprios.

MEDEIROS, Alexsandro M. *Literatura engajada. Sabedoria Política*, 2015. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/literatura-engajada/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Nesse texto, o autor discorre sobre o conceito de literatura engajada, especialmente a partir das contribuições de Jean-Paul Sartre.

MUIR, Edwin. Tempo e espaço. In: A estrutura do romance. Trad. de Maria da Glória Bordini. Porto Alegre: Editora Globo, [s.d.] (1. ed., 1928). p. 35-50.

O crítico literário Edwin Muir estabelece nesse livro um sistema para classificar romances. Alguns tipos estabelecidos são os "romances dramáticos", aqueles que dão preponderância ao tempo e à mutabilidade dos personagens, e os "romances de personagem", nos quais a sucessão de eventos no espaço é central para a narrativa. A partir dessa tipologia, o autor desenvolve a discussão das interferências e relações que tanto o tempo como o espaço estabelecem nas narrativas.

MUSSALIM, Fernanda. A enunciação aforizante: o caso do gênero manifesto. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 29, São Paulo, 2013.

Nesse artigo, defende-se que o manifesto (gênero discursivo trabalhado no Tema 10) seria um gênero aforizante, por se encaixar em uma categoria de enunciados que o linguista francês Dominique Maingueneau classifica como destacados – eles se destacam ou se desprendem de seu contexto original e tendem a circular como aforismos, isto é, como máximas ou frases de alto poder sintético e persuasivo. Alguns dos exemplos de manifestos reproduzidos no Tema 10 apresentam essa característica; portanto, o artigo pode ser uma leitura interessante para o professor antes de trabalhar com esses textos.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

A obra apresenta as vivências e os resultados de uma pedagogia crítica da cultura corporal.

NERY, João Paulo dos Reis. Capoeira é e não é. In: NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 91-107.

Experiência desenvolvida com estudantes do 7º ano da Escola Estadual João Sussumu Hirata, localizada no bairro do Capão Redondo, na cidade de São Paulo, durante o ano letivo de 2017. Durante o projeto educativo, os gestos da capoeira foram vivenciados, a relação dessa prática corporal com a religião foi problematizada e os seus aspectos históricos foram debatidos no decorrer das aulas.

NEVES, Neide. Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

Nesse livro, Neide Neves explora os conceitos básicos de movimento consciente por meio de um estudo sobre o trabalho do coreógrafo brasileiro Klauss Vianna.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: Edufba, 2009.

A intenção central do livro é fugir do que os autores chamam de "folclorização" da capoeira e incorporar essa prática corporal às questões da formação da nacionalidade, da educação e da construção da identidade nacional.

RÁDIO USP segue a trilha da missão folclórica de Mário de Andrade. Jornal da USP, 5 nov. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/radio-usp-segue-a-trilha-da-missao-folclorica-de-mario-de-andrade/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

A matéria apresenta a gravação da primeira parte de um programa que foi ao ar pela Rádio USP, em 2019, sobre a Missão de Pesquisas Folclóricas de Mário de Andrade. O programa analisa seus escritos, sua opinião sobre a importância da gravação em áudio em detrimento do registro em partitura, refaz seus caminhos com exemplos em áudio e fala sobre seu temor de que o progresso industrial acabasse por fazer desaparecer a música folclórica do país.

RODRIGUES, Jéssica C. R.; ARAÚJO, Angela M. M. Capoeira: entre nesse jogo de linguagens. In: OKIMURA-KERR, Tieme et al. Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017. p. 135-160.

Esse capítulo apresenta duas experiências realizadas nas aulas de Educação Física em que a capoeira foi tematizada com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da organização de atividades de ensino planejadas por diferentes linguagens, tais como: imagens históricas, produções cinematográficas, representações gráficas, músicas, leitura e produção textual, possibilitando que os estudantes analisassem os aspectos antropológicos, históricos, geográficos, estéticos e políticos dessa prática corporal.

SÁ, Olga de. O tempo. In: A escritura de Clarice Lispector. Petrópolis: Vozes; Lorena: Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, 1979. p. 73-101.

Nesse ensaio crítico sobre a obra de Clarice Lispector, a pesquisadora Olga de Sá dá enfoque às singularidades e peculiaridades do uso de tempo e espaço em sua narrativa.

SACCHETTA, V.; DEL ROIO, J. L.; CARVALHO, R. Os cartazes desta história: memória gráfica da resistência à Ditadura Militar e da redemocratização. São Paulo: Escrituras, 2012.

Esse livro apresenta 300 cartazes, fotografias e documentos sobre os regimes militares de vários países da América Latina. Pode ser um excelente material visual para discussão em sala de aula.

SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura? Brasiliense: São Paulo, 1982.

Nesse livro, o autor define e analisa o conceito de cultura sob diversos prismas, debatendo sobre suas implicações políticas e sociais.

SARTRE, Jean-Paul. Que é a Literatura? Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

Nesse ensaio de crítica literária, o filósofo francês Jean-Paul Sartre tece reflexões sobre o que é escrever, em uma perspectiva que considera as condições em que os textos literários são produzidos na sociedade. Na obra, Sartre apresenta sua concepção de literatura engajada, que envolve a escrita literária como uma forma de revelar o mundo, em uma perspectiva que alia liberdade e responsabilidade humanas de estar no mundo e transformá-lo.

SCHERER, R. L.; RODRIGUES, L. A.; FERNANDES, L. L. Contribuição do *goalball* para a orientação e mobilidade sob a percepção dos atletas de *goalball*. Pensar a Prática. Goiânia: UFG, v. 14, n. 3, 2011. p. 1-15. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/10777>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Esse estudo foi feito com o objetivo de verificar a relação entre a prática do *goalball* e a orientação e a mobilidade das pessoas com deficiência visual.

SILVA, Maurício. Entre o poder e o silêncio: uma abordagem sociolinguística de *Vidas secas*. Mimesis, Bauru, v. 19, n. 1, 1998. p. 113-128. Disponível em: <https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_07.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Nesse artigo, são analisadas as manifestações linguísticas presentes na obra *Vidas secas*, buscando investigar as relações entre a linguagem utilizada pelos personagens do romance e a realidade social em que estão inseridos.

SOUZA, Sérgio A. R.; OLIVEIRA, Amauri A. B. Estruturação da capoeira como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. Journal of Physical Education, v. 12, n. 2, 2001. p. 43-50.

O artigo tem como objetivo estruturar a capoeira como tema da Educação Física escolar. Nele são discutidos elementos político-pedagógicos da prática corporal que precisam ser observados nas aulas do componente curricular.

TINHORÃO, José Ramos. A bossa-nova e a canção de protesto. In: Pequena História da Música Popular Brasileira segundo seus gêneros. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

O autor descreve as condições sociais e artísticas dos anos 1960 para o surgimento das canções de protesto no Brasil, analisando seu impacto sobre as diferentes classes sociais e a influência cultural estrangeira sobre o movimento musical brasileiro.

TIRAPELIGERAL, Percival. Arte Indígena do pré-colonial à contemporaneidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

Nesse livro, o autor apresenta uma série de elementos que constituem produções culturais dos indígenas no território nacional. Iniciando o percurso pelo estudo da arte rupestre, por meio de aproximações com a arqueologia, a obra vai mapeando, de modo geral, diversas produções culturais desses povos, até compreender como os artefatos indígenas são produzidos atualmente e como a arte contemporânea dialoga com essa produção.

Sites

ACADEMIA Brasileira de literatura de cordel. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

O *site* oferece possibilidades para trabalhar a literatura de cordel em sala de aula. Nele há imagens, vídeos, projetos, entre outros.

MEMÓRIAS da ditadura. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Nesse *site*, são discutidos importantes assuntos ligados à ditadura civil-militar brasileira, como a situação das práticas artísticas no período abrangido por ela, ofertando uma fonte muito rica de pesquisa para a preparação de aulas, bem como para compartilhar com a turma.

Documentário

MARINA Abramovic: a artista está presente. Direção de fotografia: Mathews Akers. Estados Unidos: Bretz Filmes/Rimo S/A, 2012. (96 min).

Esse documentário conta a história de uma das artistas mais influentes da história da arte, a sérvia Marina Abramovic. Caso você perceba que as discussões sobre *performance* podem gerar outros desdobramentos, esse filme tem muito a contribuir.

Thelma de Carvalho Guimarães

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Autora de livros didáticos.

Diego Moschkovich

Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Artes Cênicas pelo Instituto Estatal Russo de Artes Performativas, São Petersburgo, Rússia (revalidado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: bacharelado em Atuação Cênica).

Diretor de teatro, tradutor e pesquisador em Artes Cênicas. Professor.

Luiz Pimentel

Mestre em Educação (área de concentração: Educação – Opção: Filosofia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Ator, dramaturgo e pesquisador em Artes Cênicas. Professor.

Kelly Sabino

Mestra em Educação (área de concentração: Educação – Opção: Filosofia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Licenciada em Educação Artística (Artes Plásticas) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Professora e coordenadora da área de Artes na rede pública de ensino.

Felipe Pagliato

Licenciado em Educação Artística (Música) pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Instrumentista e compositor. Professor.

EDITORA RESPONSÁVEL:

Olivia Maria Neto

Licenciada em Letras (Português) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Editora de livros didáticos e professora.

IDENTIDADE EM AÇÃO

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Linguagens e vida em sociedade

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

1ª edição

São Paulo, 2020

Elaboração de originais:**Daniel Teixeira Maldonado**

Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (SP). Bacharel e licenciado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (SP). Pesquisador e professor da rede pública de ensino.

Larissa Cristine de Oliveira

Licenciada em Letras (Português) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Literatura e Língua Portuguesa na rede privada de ensino.

Olivia Maria Neto

Licenciada em Letras (Português) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Editora de livros didáticos e professora.

Coordenação geral: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição executiva: Olivia Maria Neto

Edição de texto: Tatiana Pavanelli Valsi, Lygia Roncel, Daniela Pinheiro, Leonilda Pereira Simões

Assessoria técnico-pedagógica: José Luís Landeira

Assistência editorial: Beatriz Hrycylo, Mariana Cristine de Almeida

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: Bruno Tonel, Aderson Oliveira, Mayra França

Capa: Daniela Cunha

Foto: Atstock Productions/Shutterstock, WAYHOME STUDIO/Shutterstock, Skio Studio/Shutterstock

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Mayra França

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico, Daiane Alves Ramos, Ricardo Mittelstaedt

Ilustrações de vinhetas: Andrea Ebert, Ericson Guilherme Luciano

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Daniela Uemura, Denise Ceron, Janaína Mello, Lilian Xavier, Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Tempo Composto, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir 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:

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

Identidade em ação : linguagens e suas tecnologias /
Thelma de Carvalho Guimarães...[et al.] ; editora
responsável Olivia Maria Neto. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Diego Moschkovich, Felipe
Pagliato, Kelly Sabino, Luiz Pimentel
Obra em 6 v.

Conteúdo: Um mundo de linguagens -- Linguagens na
aldeia global -- Linguagem, ciência e tecnologia --
Linguagens e vida em sociedade -- Linguagens,
trabalho e economia -- Linguagens e meio ambiente.
"Área do conhecimento: Linguagens e suas
tecnologias"

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino médio)
I. Guimarães, Thelma de Carvalho. II. Moschkovich,
Diego. III. Pagliato, Felipe. IV. Sabino, Kelly.
V. Pimentel, Luiz. VI. Maria Neto, Olivia.

20-39848

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

Apresentação

Seja o protagonista!

Caro estudante,

Este livro foi pensado e escrito especialmente para contribuir com suas aprendizagens ao longo da caminhada pelo Ensino Médio. Como você deve saber, a etapa do Ensino Médio vem passando por algumas mudanças importantes para adaptar-se às necessidades de um mundo mais interativo, mais conectado e no qual espera-se que os cidadãos sejam, cada vez mais, atores de suas próprias vidas e de seus projetos de futuro.

No campo das Linguagens e suas Tecnologias isso é especialmente verdadeiro. Talvez nenhum campo do conhecimento humano tenha se transformado tanto, nas últimas décadas, como essa área do saber. Além do desenvolvimento de novos tipos de linguagens, como aquelas decorrentes da propagação maciça das tecnologias digitais e de comunicação pelas várias esferas da vida cotidiana, o próprio campo dos estudos das linguagens foi revolucionado, o que permitiu compreendê-las de modo mais abrangente e inclusivo.

Ao desenvolver esta obra, procuramos ter em mente esse mundo novo e, assim, sugerir processos, dinâmicas, pesquisas e estudos que possam não apenas potencializar e dar significado ao seu aprendizado por meio da ação e do engajamento, mas também incentivar o acesso às ferramentas contemporâneas de empoderamento pessoal e coletivo.

Por isso, gostaríamos de fazer um convite a você: vamos juntos explorar o mundo das linguagens?

Um abraço,

Os autores.



Videotutorial

- Assista ao videotutorial de apresentação do volume.



Toda vez que encontrar este ícone você poderá acessar uma das músicas da coletânea de áudios do material digital.

Sumário

Unidade 1 ANCESTRALIDADE E PASSADO 10

TEMA 1 - Capoeira e ancestralidade	12
Como surgiu a capoeira? (infográfico)	13
Práticas em ação: A música na capoeira	14
Experimentando: Jogando capoeira: a construção da nossa roda	15
Em outros contextos	16



TEMA 2 - O tempo e o espaço na literatura	17
Categorias do tempo na literatura	19
Práticas em ação: Mudando o tempo cronológico para tempo psicológico	23
Auto da Índia: ruptura de paradigmas do tempo	25
Em outros contextos	27

TEMA 3 - Meus ancestrais falam por mim	28
O cotidiano da ancestralidade: dança, canto e pesquisa de Inaicyr Falcão	29
A ancestralidade do carimbó	31
Conceitos e técnicas: Coreografia	34
Experimentando: Coreografando nossos gestos ancestrais	36
Em outros contextos	37

Unidade 2 SOCIEDADE, CULTURA E PATRIMÔNIO 38

TEMA 4 - Festa, patrimônio e coletividade	40
Práticas em ação: Criando uma pintura facial de caveira	41
Entre o sagrado e o profano: reis, palhaços e folia	42
A miscigenação racial e cultural dos bois Caprichoso e Garantido	44
Celebrar o diálogo inter-religioso: festa e sincretismo no Brasil	45
Práticas de investigação: Festas do mundo	47
Em outros contextos	48

TEMA 5 - Literatura como patrimônio	49
A literatura como patrimônio	52
A literatura feminina	53
Períodos literários	54
Práticas em ação: Nossa antologia	62
Em outros contextos	63

TEMA 6 - Diversidade linguística: patrimônio imaterial	64
Os sotaques do português no (e do) Brasil: mudanças e variações no tempo e no espaço	66
Diversidade linguística e patrimônio cultural imaterial	70
Práticas em ação: Podcast de divulgação com debate	73
Em outros contextos	75

ERICA CATARINA PONTES/SHUTTERSTOCK



Unidade 3 PRECONCEITO E DESIGUALDADE SOCIAL 76

TEMA 7 - A literatura de denúncia: preconceito e desigualdade social	78
<i>A denúncia da realidade na literatura</i>	78
Práticas em ação: Poema ou conto de denúncia	84
Em outros contextos	85
TEMA 8 - Língua e preconceito	86
<i>O preconceito linguístico</i>	87
Práticas de investigação: A percepção do preconceito linguístico	91
Práticas em ação: <i>Podcast</i> de divulgação com relato	93
Em outros contextos	95



REGINA FILMES/ARQUIVO O CRUZEIRO/EM.D.A PRESS

TEMA 9 - Arte engajada	96
<i>Arte como protesto</i>	97
<i>Arte e questões sociais</i>	99
Práticas de investigação: Análise documental: canções de protesto e as ditaduras na América Latina	102
Conceitos e técnicas: Dos muros para a vida: engajamento e pintura muralista	103
Experimentando: Muro dos Desejos	104
Em outros contextos	105

Unidade 4 MODOS DE EXISTIR NO COLETIVO 106

TEMA 10 - Modos de existir e resistir pela linguagem	108
<i>Poesia, canção e videoclipe: formas de manifesto</i>	109
<i>Manifesto: uma palavra com múltiplos sentidos</i>	111
Práticas em ação: Manifesto	116
Em outros contextos	117
TEMA 11 - O corpo do artista transformando a realidade	118
<i>O lugar da artista no mundo da arte</i>	119
Práticas em ação: Elaboração de cartaz digital	120
<i>A questão do corpo na performance de Berna Reale</i>	121
Conceitos e técnicas: <i>Performance</i> : a arte do corpo e da presença	124
Experimentando: <i>Performance</i>	126
Em outros contextos	127

TEMA 12 - As práticas corporais e a vida em sociedade	128
<i>Sociedade de consumo e os esportes para pessoas com deficiência</i>	129
Práticas em ação: Seria possível unificar os Jogos Olímpicos e Paralímpicos?	130
Experimentando: Festival esportivo de caráter participativo	132
Em outros contextos	134



CFESS/CAMPANHA DE GESTÃO 2012-2014

Referências bibliográficas comentadas	135
--	-----

Objetivos a serem alcançados neste livro

- Compreender como ocorre a construção de conhecimentos na sociedade, com atenção especial aos saberes tradicionais, que são passados de geração a geração e ajudam a nos constituir como povo.
- Aplicar esses saberes ancestrais para entender a realidade atual, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, na qual a diversidade de saberes e culturas seja de fato respeitada e valorizada.
- Identificar conflitos, estereótipos e preconceitos que surgiram, ao longo do tempo, na formação de nossa sociedade.
- Conhecer formas de combater preconceitos de todo tipo, como o preconceito linguístico, e entender como a literatura e a arte em geral usam suas linguagens para promover os direitos humanos.
- Desenvolver a consciência de que você pode ser um agente de transformação da sociedade, mediante formas de participação cidadã que mobilizam diferentes linguagens.

Por que esses objetivos são importantes?

Vivemos em uma sociedade em constante atualização e transformação, mas, ao mesmo tempo, ainda marcada por desigualdades e preconceitos. Em sua formação como cidadão, é importante que você tome consciência de seus direitos e responsabilidades e saiba como intervir em prol de uma sociedade mais justa. Na área das Linguagens, isso significa compreender como os saberes historicamente construídos formam nosso patrimônio artístico, literário e linguístico e, ainda, conhecer modos de mobilização social que se valem de diferentes linguagens. Aproveite os estudos deste livro para ampliar seus conhecimentos sobre a formação histórica e cultural brasileira e sobre como usar as linguagens para reconhecer e combater a discriminação, a intolerância e outros problemas sociais.

Competências e habilidades trabalhadas neste livro

Competências gerais

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

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.
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.

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.
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.
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.
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.
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.

Habilidades

(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 remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

(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.

(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.

(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.

(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.

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, 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.

(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.

(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.

(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.

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

(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.

(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.

(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.

(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.

(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.

(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

(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.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

UNIDADE

1

Ancestralidade e passado

Existem diferentes maneiras de conviver em sociedade respeitando a diversidade e valorizando a ancestralidade.



A ancestralidade nos conecta ao passado para que possamos refletir sobre o presente e transformar o futuro. É pensando em nossas origens que conseguimos também entender nossa identidade.

Compartilhamos um mundo no qual o diálogo entre as diversas maneiras de existir torna-se imprescindível para a comunicação e o entendimento entre pessoas de diferentes culturas, com necessidades e modos de ser que se manifestam em cenários e contextos que se tocam no cotidiano.

Nesta unidade, que envolve ancestralidade e passado, vamos conhecer, refletir e ampliar nossa compreensão sobre a convivência entre uma grande diversidade de pessoas, povos e culturas.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Agora reflita e discuta com os colegas e o professor:

1. Como a ancestralidade se manifesta nas diferentes culturas que convivem no ambiente escolar?
2. Como as diferentes culturas que existem na escola foram construídas ao longo dos anos?
3. De que forma as produções linguísticas, artísticas e corporais expressam as diversas maneiras de viver?
4. Como podemos manter nossa individualidade sem interferir de maneira negativa na vida em sociedade?

CAPOEIRA E ANCESTRALIDADE

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Qual é a relação do processo histórico da capoeira com a ancestralidade?
2. Por que a capoeira é realizada com acompanhamento musical?
3. Como se joga capoeira?

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

A ancestralidade pode ser entendida como a relação histórica que estabelecemos com os nossos antepassados. Refere-se aos nossos antecessores e aos que estão presentes reconstruindo nossa cultura. As ancestralidades que constituem o povo brasileiro são plurais: indígenas, europeias, africanas, orientais.

Sabemos que milhões de pessoas do continente africano foram escravizadas e trazidas para trabalhar no Brasil. A capoeira era, nessa época, uma forma de luta e resistência dessas pessoas escravizadas. Essa prática corporal se conecta com a ancestralidade, pois representa muito do passado do nosso país.

A roda de capoeira é uma manifestação cultural, social, histórica e política brasileira. Ela expressa a linguagem de um povo por meio dos gestos corporais de seus praticantes.



Roda de capoeira regional, com lutadores e tocadores, em Salvador (BA), 2019.

Como surgiu a capoeira?

A luta 100% brasileira foi criada no século 17 por escravos africanos da etnia banto. Por causa da origem, ficou proibida oficialmente até 1937, embora nunca tenha deixado de ser praticada. Nos anos 30, o baiano Manuel dos Reis Machado, o

mestre Bimba, tirou os capoeiristas do chão, quebrou o gingado e incorporou golpes de outras lutas. Sua criação, a capoeira regional, se diferencia até hoje da capoeira angola, mais tradicional e difundida a partir da década de 1910

pelo baiano Vicente Ferreira, o mestre Pastinha. No século 20, a capoeira virou esporte, com direito a confederação nacional. Existem até torneios em que capoeiristas encaram lutadores de outras especialidades. "Nesses torneios, já

vi muitos saindo carregados de maca", diz Eliane Dantas dos Anjos, autora de um estudo sobre a origem do nome dos principais golpes. :-| ■ TIAGO CORDEIRO / JEAN MAGALHÃES E LIGIA DUQUE / FABRÍCIO MIRANDA >> TIAGO JOKURA

Este é o 1º capítulo da série sobre as principais artes marciais do mundo

JOGO DE PERNAS

A capoeira é praticada por 6 milhões de brasileiros. No mundo, são 8 milhões de capoeiristas espalhados por mais de 160 países

UNIFORME

Na capoeira regional, a roupa é sempre branca, com calças largas e camiseta – capoeirista descamisado é só para turista ver. Cordas coloridas, amarradas na cintura, indicariam o nível do jogador – a Confederação Brasileira já tentou padronizar uma escala que vai do verde ao branco, mas nem todo mundo concorda

A capoeira angola é jogada no chão porque os escravos praticavam dentro das senzalas, abaixo do parapeito da janela

NO ATAQUE

Saltos e chutes podem ser acrobáticos e mortais



MARTELO

Este é um dos golpes mais usados na capoeira. Uma variação do movimento, o martelo-de-chão, é mais rente ao solo



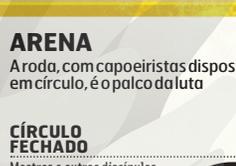
RABO-DE-ARRAIA

Na regional, é um salto mortal para a frente, usado para acertar dois chutes em sequência, com o calcanhar, na cabeça do oponente



MEIA-LUA DE COMPASSO

O capoeirista apoia as mãos no chão e gira para acertar o adversário com o calcanhar. Um dos golpes mais precisos do famoso Madame Satã



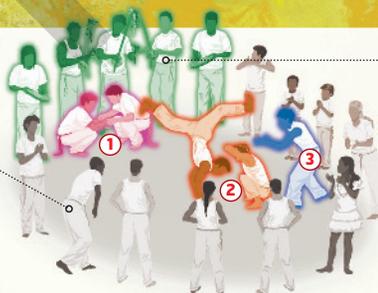
ARENA

A roda, com capoeiristas dispostos em círculo, é o palco da luta

CÍRCULO FECHADO

Mestres e outros discípulos, sem posições fixas, rodeiam os jogadores. Na capoeira angola, em geral, todo mundo fica sentado. Na regional, todos ficam em pé e batendo palmas

A letra das canções pode ser cantada ou declamada de improviso – costume inventado na Bahia por mestre Waldemar



NA DEFESA

Uso das mãos é fundamental para esquivas e contra-ataques



COCORINHA

Movimento simples para evitar golpes a meia altura. O capoeirista apoia a mão no chão para preparar um chute de revide



AÚ

Serve para escapar preparando um contragolpe, mas com risco de tomar uma cabeçada. Mestre Pastinha dominava a técnica



NEGATIVA

Golpe clássico do mestre Besouro – aquele que virou filme. O jogador se esquia do golpe alto e dá uma rasteira no pé de apoio do adversário

BANDA

Na única arte marcial com trilha sonora, o ritmo da luta é ditado pelo berimbau – em geral são três, de sonoridades diferentes. Normalmente, eles são acompanhados por uma verdadeira banda: dois pandeiros, um atabaque, um agogô e um recordeiro

COMO ACONTECE

1 Os capoeiristas se cumprimentam agachados e iniciam o jogo ao pé do berimbau. 2 Não há pontuação nem tempo determinado para a luta acabar – algumas duram até meia hora. 3 Quando um jogador parece cansado, alguém da roda "compra o jogo" e entra em seu lugar, cumprimentando-o

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

TIAGO CORDEIRO/JEAN MAGALHÃES/LIGIA DUQUE/FABRÍCIO MIRANDA/TIAGO JOKURA/ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.

Infográfico: Como surgiu a capoeira? *Mundo Estranho*, edição 95, jan. 2010.

Leia e analise atentamente o infográfico acima e, em uma roda de conversa, comente com o professor e os colegas as informações nele contidas. Depois anote o que você aprendeu e as sensações que teve ao conhecer mais sobre a capoeira. Se quiser, inclua esquemas, desenhos e outras formas de registro. Suas anotações deverão compor o portfólio, sobre o qual falaremos mais adiante.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

A música na capoeira

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

A capoeira difere de outras lutas porque seus gestos são ritmados pelo som de cantos e de instrumentos musicais. Proibidos de lutar, os seres humanos escravizados disfarçavam os golpes da capoeira em meio à dança. Contudo, isso não significa que na capoeira se canta por cantar. A música, nessa prática corporal, tem sentido e significado.

O cantador canta a partir do jogo. No canto, acontecem dois momentos complementares: no primeiro, o cantador puxa o canto sozinho; no segundo, todos cantam juntos o refrão. Existe também a ladainha, canto que abre a roda de capoeira e que, ao ser cantado, traduz a história do povo brasileiro, homenageia os antigos mestres e evidencia o movimento de resistência inerente a essa prática corporal.

Agora você fará uma atividade com os colegas para conhecer outros aspectos da capoeira.

1

Leitura e pesquisa

1. Leia a letra de “Às vezes me chamam de negro”, uma música que é popular nas rodas de capoeira do Brasil.
2. Após a leitura, identifique as outras manifestações culturais citadas na música.
3. Faça uma pesquisa sobre essas manifestações culturais na internet.

2

Debate

4. Em uma roda de conversa, debata com o professor e os colegas sobre essas manifestações culturais e os aspectos históricos encontrados na sua pesquisa e que existem até hoje.

3

Início do portfólio

5. Ao finalizar o diálogo, pesquise informações sobre homens e mulheres negros que dedicaram sua vida à luta pelos direitos humanos e à valorização identitária da sua cultura.
6. Imprima fotografias dessas pessoas, escreva um resumo de sua história e seus feitos, e comece a elaboração de um portfólio, que será finalizado no Tema 12. A intenção é que você seja o protagonista das ações educativas e que todos os seus textos, expressões e fotografias possam ser organizados em um registro documental específico.
 - As atividades feitas nos temas de Educação Física devem ser registradas em um documento que seja seu. O professor auxiliará nesse processo, mas lembre-se de manter os registros em dia e sua pasta bem organizada, pois será por meio dela que o professor acompanhará mais de perto o seu desenvolvimento.

Às vezes me chamam de negro

Ladainha de Luiz Renato Vieira

Às vezes me chamam de negro,
pensando que vão me humilhar
mas o que eles não sabem
é que só me fazem lembrar,
que eu venho daquela raça,
que lutou pra se libertar.

Que criou o Maculelê,
e acredita no candomblé,
e que tem um sorriso no rosto,
a ginga no corpo,
e o samba no pé.

Que fez surgir de uma dança,
luta aqui, pode matar
capoeira arma poderosa,
luta de libertação.

Branco e negro na roda
se abraçam como irmãos.
perguntei ao camará, o que é meu?
o que é meu irmão?
ôô meu irmão do coração
o que é meu irmão?
ô Camará o que é meu?

Fonte: AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; SANTOS, Valdenor Silva dos. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 62, p. 64, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107186/105725>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Portfólio: coletânea organizada segundo um critério previamente definido de trabalhos executados em determinado período, a fim de que se possa acompanhar a evolução de uma aprendizagem.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Jogando capoeira: a construção da nossa roda

Após a primeira aproximação com o assunto, você e os colegas deverão experimentar os gestos da capoeira e as etapas para a construção de uma roda de capoeira na escola.

Nesta fase é importante que você construa seus movimentos. Nas aulas, ao som das músicas, você experimentará o gesto da **ginga**. Esse é o passo básico da capoeira, pois é dele que partem os outros movimentos. Trata-se de um gingado contínuo do corpo de um lado para o outro, preparado para atacar ou defender. Consiste em levar a perna direita para a frente e o braço direito para trás e, depois, a perna esquerda para a frente e o braço esquerdo para trás, repetitivamente. Veja a imagem 1 ao lado.

Outro movimento que você experimentará é a **bênção** (imagem 2). Nele, o capoeirista empurra o outro jogador com um movimento de pernas, tentando atingi-lo com a sola dos pés.

As **esquivas** (imagem 3) são os movimentos de capoeira que visam escapar dos golpes do outro jogador.

O **aú** (imagem 4) é um movimento importante na capoeira por ser um dos passos mais usados. É um movimento de locomoção do capoeirista na roda, que permite aproximar-se ou afastar-se do oponente, armando ataques e executando defesas.

Nas aulas, você vivenciará esses e outros movimentos da capoeira que o professor e os colegas quiserem conhecer. Caso algum colega de sala já tenha praticado capoeira, ele poderá auxiliar nessas experimentações.

Após conhecer os gestos da capoeira, é hora de organizar uma roda na escola. Escolham as músicas, que podem ser tocadas por vocês ou executadas em um aparelho de som, combinem um horário e o espaço e vivenciem uma roda de capoeira. Nessa vivência, vocês podem convidar estudantes de outras turmas para conhecer um pouco mais dessa manifestação corporal tão importante em nossa cultura.



TUNART/ISTOCK PHOTO/GETTY IMAGES



MEDIA PRODUCTION/ISTOCK PHOTO/GETTY IMAGES



GERGELY ZSOLNA/SHUTTERSTOCK



DANI LLAO CALVET/SHUTTERSTOCK

1: Participantes de roda de capoeira retratados no movimento da ginga. **2:** Movimento da bênção durante apresentação de capoeira. **3:** Capoeiristas durante o movimento da esquiva. **4:** O aú batido, que é uma das variações desse movimento, realizado por capoeirista.

Zoom

A capoeira angola e a capoeira regional

No Brasil, a capoeira angola é caracterizada como a capoeira original praticada pelos negros que vieram do continente africano, principalmente de Angola. Esse estilo de capoeira tem os movimentos mais lentos e seus golpes são mais rasteiros.

Após a disseminação da capoeira angola e de sua proibição por lei, um baiano conhecido como Mestre Bimba criou a capoeira regional. Com movimentos mais esportivizados, essa versão se popularizou em academias e entre praticantes brancos.

Para conhecer mais sobre a história da capoeira, leia o artigo “História da capoeira”, disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712/2553>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

O que aprendemos

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Neste tema, você conheceu a origem da capoeira e refletiu sobre a história de luta e resistência que essa prática corporal manifesta em nossa ancestralidade. Você também pôde entender que a capoeira, no Brasil, se apresentou inicialmente como a capoeira angola e, depois, foi sendo popularizada por meio da capoeira regional.

Compreendeu também como a música se faz presente nas rodas de capoeira e que o canto expressa os questionamentos acerca dos ideais de justiça e liberdade que estão vinculados a essa prática corporal.

Por fim, você experimentou os gestos e vivenciou uma roda de capoeira, compreendendo como ela é jogada.

Aplicação em outro contexto

Leia as informações esquematizadas abaixo, a respeito de mulheres que se destacaram na capoeira, mas cuja história como capoeiristas caiu no esquecimento.

Mulheres esquecidas na capoeira

A memória da capoeira no Brasil também carrega reflexos da desigualdade de gênero. Isso porque várias presenças femininas fizeram história em uma roda ou ginga, mas há poucos registros desse legado feminino. São essas mulheres que servem de exemplo para as gerações futuras que fortalecem o feminismo e a igualdade de gênero. Confira alguns nomes:

“Nega Didi”

Embora não existam registros sobre a “Nega Didi”, o pouco que se sabe é que, durante sua vida na capoeira, ela foi uma mulher valente que enfrentou vários homens que ousaram desafiá-la, entre os anos 1930 e 1940.

“Maria Para o Bonde”

Nos mínimos registros que existem sobre “Maria Para o Bonde” consta que ela esteve em atividade entre os anos 1930 e 1940 e foi uma grande capoeirista.

“Catitu”

Ana de Tal, mais conhecida como “Catitu”, foi uma capoeirista famosa por desafiar a polícia. Recebia chamados para comparecer à delegacia, mas nunca ia. Considerada uma “mulher perigosa”, lutava com guardas sem temê-los, deixando-os sempre em desvantagem e levando a melhor, graças às mandingas da capoeira.

ÂNGELIS, Rebeca. Capoeira: um jogo de resistência e cultura. *Leia Já*, Unama – Universidade da Amazônia, 3 ago. 2019. Adaptado. Disponível em: <<http://www.unama.br/noticias/capoeira-um-jogo-de-resistencia-e-cultura>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Após a leitura, você deve produzir um infográfico com personagens que modificaram a realidade da capoeira. Pesquise na internet mulheres e homens negros que fizeram história nessa manifestação da cultura corporal, evidenciando as dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica nas atitudes dessas pessoas.

Depois que os infográficos da turma estiverem prontos, sob orientação do professor, realize um debate com os colegas sobre a importância do movimento negro para assegurar o respeito aos direitos humanos, à diversidade e contribuir para a formação de uma sociedade plural e democrática no Brasil.

O TEMPO E O ESPAÇO
NA LITERATURA

BNCC

Competências:
CG1, CG2, CG3
CE1, CE2, CE6Habilidades: EM13LGG103, EM13LGG601,
EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604,
EM13LP48, EM13LP52, EM13LP54

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Como a literatura e a arte em geral se relacionam com o tempo e o espaço?
2. Quais são as representações de tempo em uma narrativa?
3. De que forma o espaço pode se relacionar com os personagens?

Anos, meses, dias, horas, minutos, daqui a pouco: intervalos e medidas para a contagem e a medição do tempo e do espaço não traduzem as nossas impressões sobre eles. De acordo com a situação, parece que algo bom passa muito rápido ou que uma notícia aguardada demora uma eternidade para chegar. Espaços que nos pareciam tão grandes quando éramos crianças hoje nos parecem menores. As percepções de tempo e espaço podem ser modificadas pelas circunstâncias.

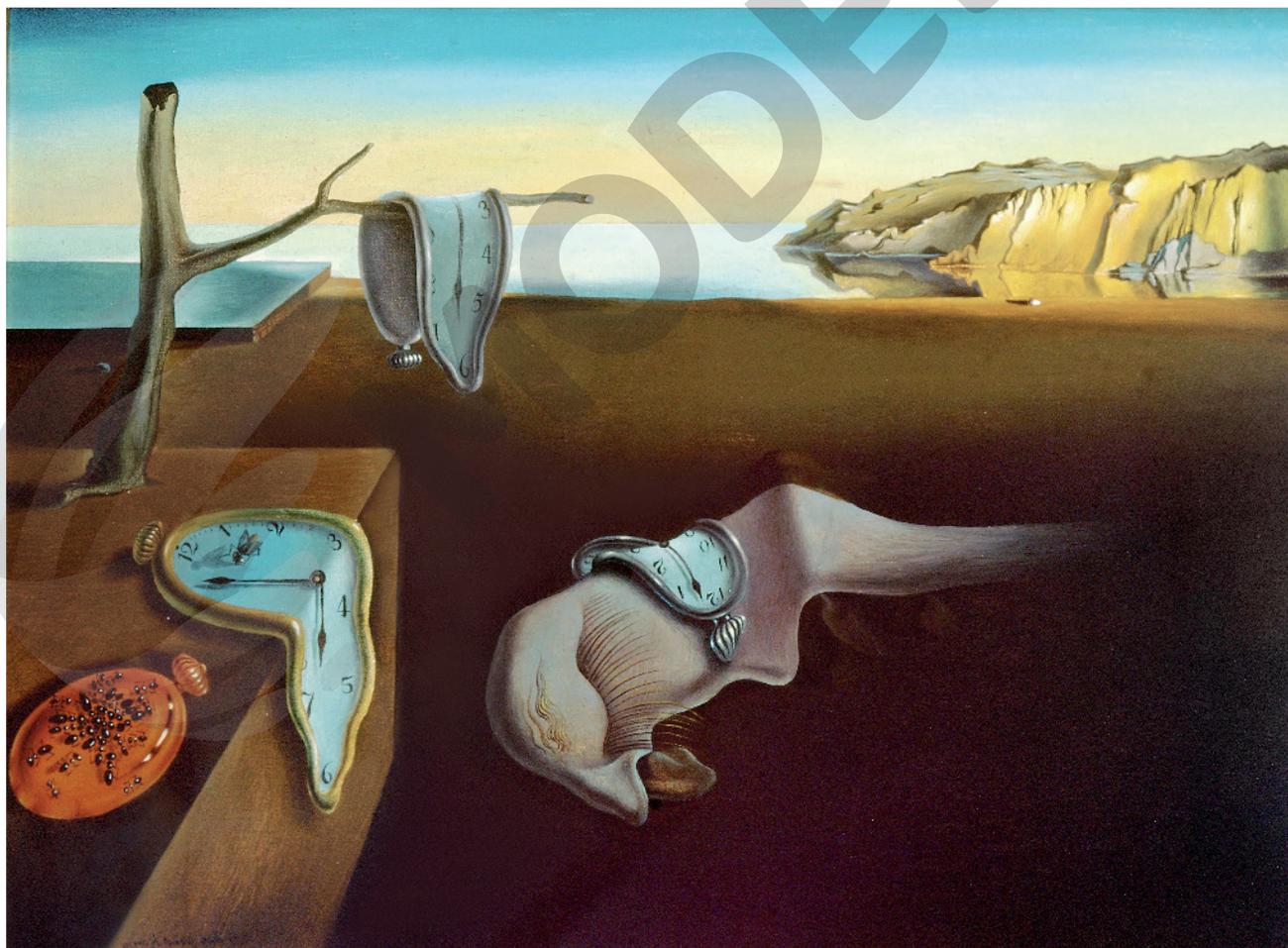
A linguagem literária tem expressado essa relação das pessoas com o tempo e o espaço. Tanto o tempo e o espaço em que a obra é produzida ou será lida, quanto o tempo e o espaço em que os personagens vivenciam as ações e o modo como eles sentem esses elementos são importantes para uma compreensão mais ampla do texto literário. Neste tema, aprofundaremos nossos estudos sobre as categorias de tempo e espaço na literatura.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Link de ideias

Não escreva no livro.

Em *A persistência da memória*, Salvador Dalí (1904-1989), pintor surrealista espanhol de grande importância, aborda as percepções da passagem do tempo. Observe essa obra, atentando para a maneira como o tempo é representado nela.



DALÍ, Salvador. *A persistência da memória*. 1931. Óleo sobre tela, 24 cm x 33 cm. Museu de Arte Moderna (MoMA), Nova York, Estados Unidos.

Após observar a imagem, responda no caderno: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Descreva a tela de Salvador Dalí. Quais elementos a compõem? Como esses elementos estão dispostos?
2. Essa é uma obra estética ou um documento histórico? Qual é a sua finalidade?
3. Em quais meios essa obra circula?
4. O relógio é um símbolo que representa a passagem do tempo. Na obra analisada, os relógios são representados de maneira distorcida. Relacione essa escolha representativa do pintor com o título da obra, *A persistência da memória*.
5. Na parte central da obra, embaixo de um relógio derretido, é possível observar um rosto de olhos fechados que parece dormir, o que sugere o universo do sonho. O tempo, nos sonhos, transcorre linearmente, como nas horas de vigília, ou apresenta-se de outras formas? Quais relações é possível estabelecer, portanto, entre os relógios derretidos e a figura que parece estar de olhos fechados, na tela?

Assim como nos sonhos, em nossa memória o tempo muitas vezes é percebido de modo subjetivo. O tempo da memória é o tempo interior, marcado pela intensidade das experiências vividas, em que se manifesta a percepção individualizada da passagem do tempo. Esse tempo é construído por lembranças e fluxos de pensamento.

Leia a seguir o poema do escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) e atente para a relação estabelecida pelo eu lírico entre a memória e a experiência afetiva.

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro enigma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

1. Qual é o assunto abordado pelo poema "Memória"? [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)
2. O poema marca uma oposição entre as coisas tangíveis e as coisas findas. Que relação é possível estabelecer entre essa oposição e o título do texto, "Memória"?
3. Que relações é possível tecer entre a obra *A persistência da memória*, de Salvador Dalí, e o poema "Memória", de Carlos Drummond de Andrade, que acabamos de ler?

Olvido: esquecimento.

Tangível: aquilo que pode ser tocado.

Findo: finalizados, acabados, terminados.

Categorias do tempo na literatura

Na literatura, muitas vezes o narrador alterna o tempo presente, em que conta sua história, com o tempo de suas lembranças. Dessa forma, ele não se encontra no mesmo tempo dos eventos narrados. Recorre às memórias e pode antecipar conclusões, inserir ponderações e reflexões porque já conhece o desfecho da situação.

Machado de Assis (1839-1908), escritor carioca, descreveu de maneira ímpar a sociedade de seu tempo. O conto “O enfermeiro”, publicado em 1896, aborda a história de Procópio José Gomes Valongo, que recebe uma oferta para trabalhar como enfermeiro do temido coronel Felisberto, um senhor idoso e riquíssimo. Observe a sequência de acontecimentos descritos pelo narrador:

O enfermeiro

Parece-lhe então que o que se deu comigo em 1860 pode entrar numa página de livro? Vá que seja, com a condição única de que não há de divulgar nada antes da minha morte. Não esperará muito, pode ser que oito dias, se não for menos; estou desenganado.

[...]

Já sabe que foi em 1860. No ano anterior, ali pelo mês de agosto, tendo eu quarenta e dois anos, fiz-me teólogo. — Quero dizer, copiava os estudos de teologia de um padre de Niterói, antigo companheiro de colégio, que assim me dava, delicadamente, casa, cama e mesa. Naquele mês de agosto de 1859, recebeu ele uma carta de um vigário de certa vila do interior, perguntando se conhecia pessoa entendida, discreta e paciente, que quisesse ir servir de enfermeiro ao Coronel Felisberto, mediante um bom ordenado. O padre falou-me, aceitei com ambas as mãos, estava já enfadado de copiar citações latinas e fórmulas eclesiásticas. Vim à corte despedir-me de um irmão, e segui para a vila.

Chegando à vila, tive más notícias do coronel. Era homem insuportável, estúrdio, exigente, ninguém o aturava, nem os próprios amigos. Gastava mais enfermeiros que remédios. A dois deles quebrou a cara. Respondi que não tinha medo de gente sã, menos ainda de doentes; e depois de entender-me com o vigário, que me confirmou as notícias recebidas, e me recomendou mansidão e caridade, segui para a residência do coronel. Achei-o na varanda da casa estirado numa cadeira, bufando muito.

[...]

Afinal, disse-me que nenhum dos enfermeiros que tivera, prestava para nada, dormiam muito, eram respondões e andavam ao faro das escravas; dous eram até gatunos!

— Você é gatuno?

— Não, senhor.

Em seguida, perguntou-me pelo nome: disse-lho e ele fez um gesto de espanto. Colombo? Não, senhor: Procópio José Gomes Valongo. Valongo? achou que não era nome de gente, e propôs chamar-me tão-somente Procópio.

ASSIS, Machado de. O enfermeiro. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

1. O narrador afirma estar desenganado. Procure no dicionário o significado de “desenganado” e relacione essa condição com a motivação do narrador para contar a história.
Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.
2. Há três momentos temporais distintos ligados às ações do narrador. Quais são esses três momentos? De que maneira eles se articulam na narrativa?
3. No final desse trecho, o narrador nos antecipa que terá problemas com Felisberto. Como essa antecipação pode ser percebida no trecho?
4. O conselho do vigário é para que Procópio aja com “mansidão e caridade”. Esse conselho indiretamente confirma ou refuta a visão que as pessoas da cidade têm sobre o coronel? Comente brevemente.
5. Observe que esse é um conto de 1896. O comportamento do coronel em relação a seus empregados é extremamente desrespeitoso. Ainda hoje é possível reconhecer esse tipo de comportamento em algumas relações entre empregadores e empregados? Comente brevemente.

Há, portanto, duas formas de perceber o tempo em uma narrativa.

O **tempo cronológico** é o que transcorre de maneira linear – como meses, anos, semanas, horas e minutos – para todos os personagens. Por exemplo, no capítulo XII do clássico *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, lemos:

Mas eu não quero passar adiante, sem contar sumariamente um galante episódio de 1814; tinha nove anos. [...]

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. I.

E logo depois, no capítulo XIII da mesma obra:

Unamos agora os pés e demos um salto por cima da escola, a enfadonha escola, onde aprendi a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las, e ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. I.

Acompanhamos a vida do narrador depois de ele nos contar um episódio ocorrido em 1814, quando tinha apenas nove anos. Assim, fazemos as contas e ficamos sabendo que ele terá nascido por volta de 1805. Também somos informados de que ele não nos vai falar dos anos em que esteve na escola. De fato, o próximo capítulo, o XIV, começa com um então jovem Brás Cubas:

Tinha dezessete anos; pungia-me um buçozinho que eu forcejava por trazer a bigode. Os olhos, vivos e resolutos, eram a minha feição verdadeiramente máscula. Como ostentasse certa arrogância, não se distinguia bem se era uma criança, com fumos de homem, se um homem com ares de menino.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. I.

A narrativa omite, portanto, o período escolar. A presença do tempo cronológico, em uma obra, permite-nos localizar os acontecimentos do enredo em um recorte temporal específico.

Além do tempo cronológico, há o **tempo psicológico**, uma percepção que o personagem ou narrador tem da passagem do tempo. Não é fácil traduzir em palavras a sensação que o tempo nos provoca porque cada um de nós tem a sua maneira própria de senti-lo. Anos, horas e datas têm pouco valor nesse momento. O tempo psicológico é o tempo interior, como o tempo da memória, composto de lembranças e impressões que podem se misturar e de-

notam uma apreensão subjetiva da temporalidade. Como representá-lo por escrito?

Alguns recursos utilizados são os *flashbacks* (retomadas de eventos passados durante a narrativa), os *flashforwards* (saltos para o futuro antecipando situações que não se desenrolaram ainda), as repetições, os monólogos interiores (quando o personagem apresenta seus pensamentos em um fluxo, sem preocupar-se com a organização temporal, o ritmo (acelerando a narrativa quando a experiência é de um tempo psicológico que passa rápido, ou narrando lentamente os acontecimentos quando se deseja construir a ideia de um tempo psicológico mais vagaroso). Veja como a repetição do verbo *chover*, do sufixo *-mente* e do substantivo *frio*, que aparecem neste breve trecho escrito por Fernando Pessoa (1888-1935), reflete o desassossego sentido pelo tédio do tempo que não passa em um dia chuvoso:

Chove, chove, chove...

Chove constantemente, gemedoramente

O meu corpo treme-me a alma de frio... Não um frio que há no espaço, mas um frio que há em ver a chuva.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Diálogos

Não escreva no livro.

Mesma história, personagens diferentes

O conto "O enfermeiro", de Machado de Assis, é atual porque reconhecemos nele comportamentos e fragmentos do nosso momento histórico, mesmo passados cem anos desde que foi escrito. Em 2015, Emicida, nome artístico do *rapper* brasileiro Leandro de Oliveira, lançou o minidocumentário *Boa esperança*. Nele, Emicida entrevista trabalhadoras domésticas questionando-as sobre as agressões e os assédios sofridos no ambiente de trabalho.

Busque o documentário na internet e assista à produção. Depois, responda:

- Você conhece alguém que passou por alguma situação parecida com as das profissionais que dão seus depoimentos? Comente brevemente.

Ainda hoje, situações de agressão de empregadores a seus empregados se repetem. Discuta com os colegas possíveis soluções para esse problema.

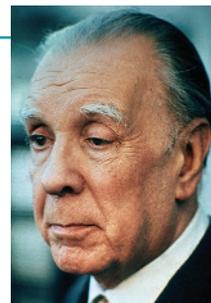
Depois da discussão, organizem-se em grupos e produzam um comentário crítico que aborde a questão: de que forma o minidocumentário de Emicida e o texto machadiano dialogam?

Para curtir

BORGES, Jorge L. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

O conto "Funes, o memorioso", publicado pelo escritor argentino Jorge L. Borges (1899-1986) em 1944, narra a história de Irineu Funes. Ele é um camponês uruguaio que, após um acidente, passou a não se esquecer de nada. Isso abarrotou tanto sua memória que, por vezes, Funes passava um dia inteiro se lembrando do dia anterior.

O escritor argentino Jorge L. Borges, na década de 1970.



ORONZO/ALBUMFOTARENA

Imagens que marcam o tempo

Em seu romance *Perto do coração selvagem* (1944), a escritora Clarice Lispector explora as marcações da passagem do tempo de maneira peculiar. Essa obra acompanha a trajetória da personagem Joana desde a sua infância. Observe como a passagem do tempo é retratada.

O pai...

A máquina do papai batia tac-tac... tac-tac-tac... O relógio acordou em tin-dlen sem poeira. O silêncio arrastou-se zzzzzz. O guarda-roupa dizia o quê? roupa-roupa-roupa. Não não. Entre o relógio, a máquina e o silêncio havia uma orelha à escuta, grande, cor-de-rosa e morta. Os três sons estavam ligados pela luz do dia e pelo ranger das folhinhas da árvore que se esfregavam umas nas outras radiantes.

Encostando a testa na vidraça brilhante e fria olhava para o quintal do vizinho, para o grande mundo das galinhas-que-não-sabiam-que-iam-morrer. E podia sentir como se estivesse bem próxima de seu nariz a terra quente, socada, tão cheirosa e seca, onde bem sabia, bem sabia uma ou outra minhoca se espreguiçava antes de ser comida pela galinha que as pessoas iam comer.

Houve um momento grande, parado, sem nada dentro. Dilatou os olhos, esperou. Nada veio. Branco. Mas de repente num estremeamento deram corda no dia e tudo recomeçou a funcionar, a máquina trotando, [...], o silêncio, as folhinhas, os frangos pelados, a claridade, as coisas revivendo cheias de pressa como uma chaleira a ferver. Só faltava o tin-dlen do relógio que enfeitava tanto. Fechou os olhos, fingiu escutá-lo e ao som da música inexistente e ritmada ergueu-se na ponta dos pés. Deu três passos de dança bem leves, alados.

Então subitamente olhou com desgosto para tudo como se tivesse comido demais daquela mistura. "Oi, oi, oi...", gemeu baixinho cansada e depois pensou: o que vai acontecer agora agora agora? E sempre no pingo de tempo que vinha nada acontecia se ela continuava a esperar o que ia acontecer, compreende? Afastou o pensamento difícil distraindo-se com um movimento do pé descalço no assoalho de madeira poeirento. Esfregou o pé espiando de trás para o pai, aguardando seu olhar impaciente e nervoso. Nada veio porém. Nada. Difícil aspirar as pessoas como o aspirador de pó. [...]

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Após a leitura do texto, responda às questões a seguir em seu caderno: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Em qual momento do dia as ações presentes no trecho transcorrem? Quais são os elementos responsáveis por marcar a passagem do tempo nesse trecho do romance?

2. As escolhas das imagens para marcar a percepção da passagem do tempo, associadas à linguagem utilizada, permitem identificar o período da vida em que Joana, a personagem, se encontra. Que momento é esse? Justifique sua resposta com elementos do texto.
3. Nessa narrativa, o registro temporal é marcado pela predominância do tempo cronológico ou psicológico? Explique brevemente.

Zoom

Clarice Lispector

Clarice Lispector (1920-1977) foi autora de romances, contos e crônicas que renovaram a literatura brasileira por colocar no centro das narrativas o mundo interior e psicológico dos personagens. Dessa forma, sensações, memórias e reflexões existenciais dão à prosa um efeito não linear, em que protagonistas enunciam suas dúvidas e inquietações com o mundo exterior. Em 1976, Lispector foi premiada pelo conjunto de sua obra no 10º Concurso Literário Nacional.

ARQUIVO/AESTADÃO CONTEUDO



A escritora Clarice Lispector em 1974.

Para curtir

FLASHFORWARD. Direção: David S. Goyer. Estados Unidos: ABC, 2009-2010.

Nessa série de ficção científica baseada em um romance homônimo do escritor canadense Robert J. Sawyer (1960-), todos os habitantes da Terra desmaiam ao mesmo tempo, por dois minutos e dezessete segundos, e nesse ínterim conseguem ter uma visão do futuro. Para solucionar o mistério, as pessoas passam a narrar suas visões em um site chamado Mosaico Coletivo e precisam decidir se aceitam seu destino ou se tentam mudá-lo.

Categorias do espaço na literatura

A construção do espaço, na narrativa, não se limita à composição de um cenário para que os personagens possam atuar e agir. A análise das escolhas realizadas pelo autor em relação ao espaço nos permite, muitas vezes, antecipar e delinear a posição social dos personagens e sua maneira de agir, entre outras informações. O espaço narrativo é construído como um reflexo inventado do mundo, ou seja, apesar de fictício, cria pontos de contato com a realidade. A sua construção e as relações estabelecidas com os personagens que o habitam indicam uma intencionalidade do escritor e podem antecipar elementos explorados na obra.

O romance *Senhora* (1875), do escritor cearense José de Alencar (1829-1877), aborda a relação entre Seixas e Aurélia. Leia a apresentação de Seixas no romance, atendo para as oposições na descrição do ambiente em que ele vive.

Havia à Rua do Hospício, próximo ao campo, uma casa que desapareceu com as últimas reconstruções.

Tinha três janelas de peitoril na frente; duas pertenciam à sala de visitas; a outra a um gabinete contíguo.

O aspecto da casa revelava, bem como seu interior, a pobreza da habitação.

A mobília da sala consistia em sofá, seis cadeiras e dois consolos de jacarandá, que já não conservavam o menor vestígio de verniz. O papel da parede de branco passara a amarelo e percebia-se que em alguns pontos já havia sofrido hábeis remendos.

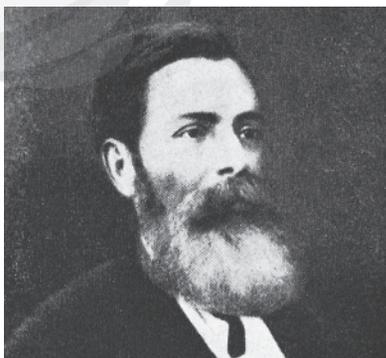
O gabinete oferecia a mesma aparência. O papel que fora primitivamente azul tomara a cor de folha seca.

[...]

Passando à alcova, na mesquinha banca de escrever, coberta com um pano desbotado e atravancada de rumas de livros, a maior parte romances, apareciam sem ordem tinteiros de bronze dourado sem serventia; porta-charutos de vários gostos, cinzeiros de feitios esquisitos e outros objetos de fantasia.

A tábua da cômoda era verdadeiro balcão de perfumista. Aí achavam-se arranjos toda a casta de pentes e escovas, e outros utensílios no toucador de um rapaz à moda, assim como as mais finas essências francesas e inglesas, que o respectivo rótulo indicava terem saído das casas do Bernardo e do Louis.

A um canto do aposento notava-se um sortimento de guarda-chuvas e bengalas, algumas de muito preço. Parte destas naturalmente provinha de mimos, como outras curiosidades artísticas, em bronze e jaspe, atiradas para baixo da mesa, e cujo valor excedia de certo ao custo de toda a mobília da casa.



O escritor José de Alencar.

ORONÓZ/ALBUM/FOTARENA

Um observador reconheceria nesse disparate a prova material de completa divergência entre a vida exterior e a vida doméstica da pessoa que ocupava esta parte da casa.

Se o edifício e os móveis estacionários e de uso particular denotavam escassez de meios, senão extrema pobreza, a roupa e objetos de representação anunciavam um trato de sociedade, como só tinham cavalheiros dos mais ricos e francos da Corte.

Esta feição característica do aposento repetia-se em seu morador, o Seixas, derreado neste momento no sofá da sala, a ler uma das folhas diárias, estendidas sobre os joelhos erguidos, que assim lhe servem de cômoda estante.

ALENCAR, José de. *Senhora*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

Após a leitura do texto, reflita com os colegas:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Quais relações podem ser estabelecidas entre a descrição da habitação de Seixas e seu modo de se vestir e se apresentar socialmente?
2. A descrição da habitação de Seixas e de seus objetos pessoais pode nos antecipar características de seu modo de agir. O que essa descrição revela sobre a personalidade e as prioridades de Seixas?

As representações do espaço na narrativa – sua descrição e caracterização – permitem que este seja singularizado ou universalizado. A descrição detalhada do espaço narrativo sugere uma relação intrínseca entre os personagens e o espaço, uma vez que é naquele espaço específico – e talvez por conta dele – que as ações ocorrerão. Nesse caso, o espaço pode se tornar um recurso narrativo desencadeador do enredo.

Por sua vez, um espaço retratado de forma vaga torna-se um espaço universal, que pode representar qualquer lugar. Em geral, quando o autor opta por esse tipo de espaço, é porque pretende concentrar o foco da narrativa em outros elementos, como os diálogos dos personagens ou a ação em si.

Para curtir

CONRAD, Joseph. *Coração das trevas*. São Paulo: Ubu, 2019.

Nesse romance de 1899, Marlow, um capitão de barco a vapor, segue pelo interior do Congo em busca de Kurtz, um explorador de marfim escondido em uma floresta entre indígenas africanos. Percorrendo o rio Congo, Marlow toma contato com o horror da colonização belga e, quanto mais adentra o espaço desconhecido, mais suas certezas se dissolvem, dando lugar à loucura e ao horror.

Mudando o tempo cronológico para tempo psicológico

Em 1994, David Foster Wallace (1962-2008), escritor estadunidense, foi convidado pela famosa revista *Harper's Magazine* para fazer a cobertura jornalística da feira agropecuária de Illinois. Dias antes do início da feira, ele começou a anotar a sequência de eventos ocorridos.

A seguir você lerá o fragmento inicial dessa narrativa. Observe os recursos utilizados pelo autor para indicar o espaço e a passagem do tempo.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Contexto de produção

O quê: reelaboração de texto, transformando tempo cronológico em tempo psicológico.

Para quê: compreender a diferença entre tempos em uma narrativa.

Para quem: colegas, familiares e a comunidade em geral.

Onde: blog da turma ou outro meio de divulgação.

Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo

05/08/93/8h00. O Dia da Imprensa acontece cerca de uma semana antes da abertura da Feira. Devo comparecer ao Prédio Illinois lá pelas 9h00 para conseguir Credenciais de Imprensa. Imagino as Credenciais como um cartãozinho branco na faixa de um fedora. Nunca fui considerado Imprensa na vida. Meu principal interesse nas Credenciais é poder andar de graça nos brinquedos e em todo o resto.

Acabo de chegar da Costa Leste para ir à Feira Estadual de Illinois a convite de uma revista classuda da Costa Leste. Por que exatamente uma revista classuda da Costa Leste está interessada na Feira Estadual de Illinois continua sendo um mistério para mim. Suspeito que de vez em quando os editores dessas revistas dão um tapa na testa, lembram que cerca de 90% dos Estados Unidos ficam entre as Costas e resolvem mobilizar alguém com chapéu de explorador para fazer uma cobertura antropológica de qualquer coisa rural e interiorana. Acho que decidiram me mobilizar dessa vez porque na verdade eu cresci perto daqui, a apenas duas horas de carro de Springfield, no sul do estado. Só que eu nunca fui à Feira Estadual quando era novo – meio que dei o serviço por encerrado ao chegar no nível da Feira Municipal.

Em agosto a neblina matinal leva horas para se desmanchar. O ar parece lã molhada. 8h00 é cedo demais para justificar o ar-condicionado do carro. [...] O milho surge colado aos acostamentos e se estende até a borda do céu. O milho de agosto é da altura de um homem alto. Hoje em dia o milho de Illinois chega à altura do joelho lá pelo dia 4 de maio, graças aos avanços em fertilizantes e herbicidas. [...] A temperatura passa dos 27 e já começa a subir com o sol. Vai chegar a 32 ou mais às 10h00, dá para prever: o ar já mostra sinais daquele retesamento característico, como se estivesse se recolhendo para enfrentar um longo cerco.

Credenciais às 9h00, Boas-Vindas e Pauta às 9h15, Tour de Imprensa em Trenzinho Especial às 9h45.

[...]

05/08/9h05. Duas senhoras mais velhas de um órgão local de horticultura puxam conversa comigo em jargão profissional. Uma das senhoras descreve a si mesma como Historiadora Extraoficial da Feira Estadual de Illinois: sai por aí exibindo slides da Feira em asilos e almoços do Rotary. Começa a emitir dados históricos em alta velocidade – a Feira teve início em 1853; houve uma Feira em cada ano da Guerra Civil, mas não durante a Segunda Guerra, e também não houve Feira em 1893 por alguma razão; o Governador não teve condições de cortar pessoalmente a fita do Dia de Inauguração somente duas vezes etc. [...]

05/08/9h50. Passamos por um conjunto de elevações até chegar na Exposição Agrícola – cinco hectares de arados truculentos com dentes pontiagudos, tratores, colheitadeiras e semeadores – e depois no Mundo da Preservação, nove hectares dedicados à preservação de algo que não chego a compreender muito bem o que é.

WALLACE, David Foster. Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo. In: WALLACE, David Foster. *Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo*. 2. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Fedora: tipo de chapéu.

Observe que a marcação temporal nesse trecho encadeia uma série de ações em sequência. A progressão dessas ações pode ser identificada pela demarcação das horas e por algumas expressões. Apesar de entrecortado por digressões do narrador, o tempo cronológico é predominante nessa narrativa.

Nesta atividade, divididos em duplas ou trios, você e seus colegas reescreverão essa história priorizando o enfoque do tempo psicológico, ou seja, as impressões do narrador sobre a passagem do tempo. Também mudarão o espaço em que a narrativa ocorre, trazendo as ações para uma localidade do Brasil que vocês conheçam.

1

Planejamento do texto

1. Considerem as seguintes questões para a composição do narrador-personagem:

- Onde ocorrerá a narrativa criada por vocês? Que acontecimento o narrador-personagem estará cobrindo? Será uma feira agropecuária ou outro tipo de evento?
- O narrador-personagem já terá comparecido ao evento alguma vez anteriormente?
- Ao visitar o evento, quais emoções e lembranças poderão ser despertadas no narrador?

Dica: vocês podem utilizar *flashbacks*, conversas sobre memórias, cortes na narrativa, entre outros recursos.

3

Revisão textual

3. Troquem o texto de vocês pelo texto de outra dupla ou trio e realizem uma revisão textual:

- Nesse texto, o tempo psicológico manifesta-se de forma predominante?
- As relações entre as lembranças do narrador-personagem e suas atitudes são coerentes?
- Ocorre uma alternância entre o tempo interno do personagem e o momento em que ele conta a narrativa?
- Quais sugestões ou apontamentos vocês podem fazer a fim de enriquecer o texto dos seus colegas?

4. Agora reescrevam o texto de vocês fazendo as adaptações necessárias antes de divulgá-lo no *blog* da turma ou em outro meio para que outras pessoas o conheçam.

Escrita da primeira versão

2

2. Reescrevam a narrativa priorizando a construção psicológica do tempo:

- Realizem as adaptações necessárias e acrescentem, caso achem adequado, outros personagens e informações.
- No tempo psicológico, a dimensão interior dos personagens é valorizada, permitindo maior liberdade para o passeio entre as memórias. As lembranças despertadas pelo evento influenciarão as atitudes do narrador?

Auto da Índia: ruptura de paradigmas do tempo

Segundo as convenções do teatro clássico, as unidades temporais de uma peça deveriam basear-se na **verossimilhança**: a passagem do tempo no palco deveria ser percebida, pelo espectador, da forma mais próxima possível à da vida real. Por isso, todas as ações transcorridas durante a peça desenvolviam-se dentro de um ciclo de 24 horas. Leia a seguir um trecho em que a professora e pesquisadora Maria Elena Assumpção aborda as convenções temporais no teatro clássico.

A “unidade de tempo” não pode ser desvinculada de outro importante “preceito” aristotélico, o da verossimilhança [...]. Como sabemos, é definido pelos estudiosos não como “o verdadeiro”, mas como “o que deve parecer verdade”. Assim, o verossímil seria o “possível” de acontecer ou “o impossível que persuade”, sempre dependendo do sistema de expectativas de cada público específico. Dessa óptica, não deveria existir discordância entre o tempo real do espectador e o tempo fictício do palco. O ideal verossímil seria a coincidência, mas, formulada pelos leitores quinhentistas de Aristóteles, a regra de unidade de tempo exige que a duração dos acontecimentos que transcorrem em uma peça teatral deve caber em um período de 24 horas.

ASSUMPTÃO, M. E. Teatro × Narrativa: gêneros intercambiáveis? *Linha D’Água*, edição especial, p. 59-70, 27 set. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/62341>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Em outras palavras, a duração dos eventos na narrativa deveria ser compatível com sua duração na realidade. Personagens não poderiam sair e retornar, em uma mesma peça, de viagens que levavam dias; não seria possível acompanhar o período de gravidez de uma personagem.

O escritor português Gil Vicente, no início do século XVI, inovou ao desrespeitar essa convenção sobre a duração do tempo. Uma de suas obras, *Auto da Índia*, aborda de maneira cômica o adultério feminino durante a época das grandes navegações.

Na cena a seguir, a esposa (Ama), abandonada em terra, espera com ansiedade que o marido embarque para as Índias. Leia o trecho atentando para o modo como essa ansiedade da partida se manifesta:

MOÇA

A armada está muito a pique.

AMA

Arrecoo al de menos.

Andei na má hora e nela

A amassar e a biscoutar¹,

Para o demo o levar

À sua negra canela,²

E agora dizem que não.

Agasta-se-mo coração,

Que quero sair de mim.

MOÇA

Eu irei saber sé assim.

AMA

Tens a minha bênção.

Vai moça e fica a Ama dizendo:

Convenções do teatro

clássico: regras que determinavam o tempo, a unidade e a ação no teatro grego antigo. Baseavam-se na obra do filósofo Aristóteles (385 a.C. - 323 a.C.) e foram retomadas durante o Renascimento europeu.

Verossimilhança:

propriedade interna de um texto narrativo ou dramático que faz com que ele pareça plausível, crível, para o leitor/espectador.

Muito a pique: está prestes a partir.

Arrecoo al de menos: receio que já não parta.

Andei na má hora e nela: andei a trabalhar como uma escravizada.

Biscoutar: a fazer biscoitos.

Que quero sair de mim: que não me sinto bem.

Depare: traga; apareça.

Não sinto quem não se enfare: não sei de quem não se enfarte.

Ermo: lugar longínquo.

Leda: animada.

Alvissara: recompensa dada a quem traz boas notícias.

AMA

A Santo António rogo eu
Que nunca mo cá depare;
Não sinto quem não se enfare
De um Diabo Zebedeu.
Dormirei, dormirei,
Boas novas acharei.

São João no ermo estava,
E a passarinha cantava.
Deus me cumpra o que sonhei.

Cantando vem ela e leda.

MOÇA

Dai-me alvissaras, Senhora,
Já vai lá de foz em fora.

AMA

Dou-te uma touca de seda.
[...]

[1. A Ama afirma que andou a fazer biscoitos para o Marido comer durante a viagem. Esta era uma prática comum, preparar biscoitos e carne salgada ou fumada para os marinheiros que embarcavam nas naus, pois eram coisas que não se estragavam. 2. Negra canela é uma metáfora que designa a Índia. Aqui a Ama refere a canela – uma especiaria da Índia, muito cara na altura – para simbolizar a viagem. O sentido pejorativo “negra” pretende atingir a viagem e não a especiaria.]

VICENTE, Gil. *Auto da Índia*. Peça de teatro. Disponível em: <<http://www.agr-tc.pt/bibliotecadigital/atc/download/114/Auto%20da%20India%20-%20Gil%20Vicente.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Em seu caderno, responda às questões: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. As mulheres da peça agitam-se diante da partida dos navios. Qual é o motivo dessa agitação? Quais são os sentimentos da Ama diante da partida de seu marido?
2. Enquanto espera a volta da Moça, a Ama anuncia que dormirá. Com o que ela sonha? O que esse sonho pode simbolizar, na peça?
3. “Passarinha” é um termo chulo para designar o órgão sexual feminino. O que essa palavra pode representar na narrativa?
4. A Ama permite que a Moça vá até o porto verificar o embarque do marido. Como é marcada a passagem do tempo durante a saída da Moça?
5. Gil Vicente utiliza a ironia em seus textos para criticar vícios e hipocrisias da sociedade de seu tempo. Releia a oração da Ama e responda: por que essa oração é irônica? O que ela revela sobre os relacionamentos dessa época?

Zoom

Gil Vicente

Gil Vicente (ca. 1465-1536) foi dramaturgo da corte portuguesa a partir de 1502, sendo precursor do gênero dramático em Portugal. Suas peças divertiam espectadores com críticas cômicas aos pecados dos homens de seu tempo, não poupando médicos, clérigos, nobres ou reis. A função dessa dramaturgia era ensinar o homem a viver de acordo com a fé cristã, evitando vícios e perseguindo a salvação da alma.

O dramaturgo português Gil Vicente. Retrato de António Nunes Júnior presente no teto do Salão Nobre dos Paços do Concelho de Lisboa, Portugal, 1882.



O que aprendemos

Neste tema, compreendemos que as representações de tempo e espaço na literatura desempenham funções relacionadas à própria construção narrativa, não se limitando a recursos de apoio. Ao analisar a relação entre os personagens e o espaço que habitam, como influenciam e são influenciados por esse ambiente, podemos antecipar seus comportamentos, sua classe social, entre outras características.

Da mesma maneira a representação do tempo na narrativa pode ser compreendida por meio das suas relações com os personagens e da oposição entre a percepção da passagem do tempo e o tempo transcorrido de fato. Assim, é possível diferenciar o tempo cronológico, ao qual todos os personagens estão igualmente submetidos, e o tempo psicológico, que mostra a percepção subjetiva da duração dos eventos e permite rememorações e alternâncias entre passado e presente.

Aplicação em outro contexto

Virgílio (70 a.C.-19 a.C.), poeta romano, tornou conhecida a expressão *tempus fugit*, que significa, em tradução livre, “o tempo foge”. A fuga do tempo é um tema recorrente na literatura, reforçando o caráter de transitoriedade da vida.

No poema a seguir, escrito pelo poeta baiano Gregório de Matos (1636-1695), o eu lírico aconselha a formosíssima Maria a aproveitar sua juventude. Leia-o atentando para a percepção da passagem do tempo.

1º Soneto a Maria dos Povos (319)

Discreta e formosíssima Maria,
Enquanto estamos vendo a qualquer hora
Em tuas faces a rosada Aurora,
Em teus olhos e boca o Sol e o dia,

Enquanto com gentil descortesia
O ar, que fresco Adônis te namora,
Te espalha a rica trança voadora
Quando vem passear-te pela fria,

Goza, goza da flor da mocidade,
Que o tempo trata a toda ligeireza,
E imprime em toda a flor sua pisada.

Oh não aguardes, que a madura idade,
Te converta em flor, essa beleza,
Em terra, em cinza, em pó, em sombra, em nada.



CLAESZ, Pieter. *Vanitas still life*. 1630. Óleo sobre painel, 39,5 cm × 56 cm. Museu Mauritshuis de Haia, Países Baixos.

MATOS, Gregório de. *Poemas escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1997.

Agora, compare o poema com a reprodução artística acima, do pintor holandês Pieter Claesz (1597-1661), que trata do mesmo tema do soneto de Gregório de Matos. É interessante considerar, aliás, que os dois artistas enquadram-se no mesmo movimento artístico, o Barroco, que tinha a transitoriedade da vida como um dos seus temas mais frequentes.

Identifique as semelhanças entre as duas obras e discuta com os colegas: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Como a passagem da vida é representada em ambas as obras? Quais elementos evidenciam essa representação do tempo?
2. Você concorda com essa percepção do tempo? Comente brevemente.

Após a discussão, escreva um parágrafo argumentativo no caderno respondendo à questão:

- De que forma podemos tornar nossa passagem pela vida mais significativa?

MEUS ANCESTRAIS FALAM POR MIM

BNCC

Competências:

CG1, CG2, CG3, CG4, CG6, CG8, CG10
CE1, CE2, CE3, CE5, CE6Habilidades: EM13LGG101, EM13LGG104,
EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG501,
EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602,
EM13LGG603, EM13LGG604

JACK VARTOOGIAN/GETTY IMAGES



O butô é uma modalidade da dança contemporânea criada no Japão que parte de uma busca da ancestralidade para compor os gestos da coreografia. Na imagem ao lado, o dançarino Kazuo Ohno em sua performance intitulada *Watashi no Okasan* (Minha mãe). Nova York, Estados Unidos, 1996.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Observe a imagem e responda às perguntas.

1. Como você descreveria o gestual feito pelo dançarino Kazuo Ohno?
2. A que remetem os figurinos usados pelo dançarino?
3. Você conhece os gestos de sua própria ancestralidade?

O butô é uma modalidade da dança criada pelos dançarinos Kazuo Ohno (1906-2010) e Tatsumi Hijikata (1928-1986) no Japão, na segunda metade do século XX. Impulsionados pelos diversos traumas deixados no país e em sua população pela Segunda Guerra Mundial, os dois voltaram-se à sua ancestralidade para compor uma forma de dançar que evocasse essas imagens. Assim, podemos ver Ohno, na fotografia acima, usando roupas tradicionais femininas do Japão da Era Meiji (1868-1912).

PROBLEMATIZAÇÃO

1. O que é ancestralidade e como ela se manifesta na linguagem da arte?
2. Qual é sua ancestralidade? Como ela se manifesta no seu corpo, nos seus gestos?

Neste tema, investigaremos maneiras de dialogar com as nossas diversas ancestralidades por meio das linguagens artísticas da dança e da música.

Para começar, faça uma roda de conversa com os colegas. Para a discussão, pense nas seguintes questões: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Como elementos de sua ancestralidade aparecem em seu cotidiano?
2. Escolha em casa um objeto que represente, em sua opinião, a ancestralidade de sua família. Apresente-o para os colegas durante a conversa sobre a pergunta anterior.

O cotidiano da ancestralidade: dança, canto e pesquisa de Inaicyr Falcão

- Você já pensou nos gestos que realiza em seu cotidiano? Onde e com quem foram aprendidos? Cite três deles.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Inaicyr Falcão dos Santos é uma dançarina, cantora e pesquisadora de dança brasileira que tem na ancestralidade gestual o principal objeto de seu trabalho de investigação. Nascida em Salvador (BA), ela teve contato com as tradições e os rituais do candomblé desde criança.

Formada em dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mudou-se para a cidade de Ibadan, na Nigéria, para fazer mestrado em Artes Cênicas. Lá, em contato com as comunidades e os vilarejos do povo iorubá (que, nesse país africano, é a etnia majoritária e de cuja mitologia descende o candomblé), começou a pesquisar a ancestralidade dos movimentos cotidianos. Em outras palavras, passou a se perguntar: de onde vêm certos movimentos do dia a dia?

Depois de um longo contato com a expressividade iorubá e uma extensa pesquisa acadêmica sobre o sistema de análise do movimento criado por Rudolf Laban, Inaicyr começou a propor a descoberta não apenas dos movimentos ritualísticos, mas também dos movimentos cotidianos ancestrais. Mas o que seriam eles? Ela chama a atenção para o fato de que mesmo nas danças rituais há gestos cotidianos. Ao falar da dança dos orixás, ela diz:

Comecei a perceber que em algumas danças [dos orixás], como a de Ogum, por exemplo, vamos ver ele desbravando, vamos ver ações de abrir caminhos. De Nanã, vamos ver algumas danças onde ela vai estar pilando, pois está ligada à agricultura. Então o que faço eu a partir dessa luz? Eu disse: gente, é possível desenvolver um trabalho corporal a partir dessas ações.

ONG Ação Educativa. Percursos da Arte na Educação – Inaicyr Falcão. Vídeo. 2015. (ca. 21 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qMkrXhSXELU>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Ou seja, gestos cotidianos de uma comunidade, como varrer o chão, abrir um caminho na mata, pilar o milho para fazer farinha, passados de geração em geração, tornaram-se ancestrais. Com base nisso, Inaicyr desenvolveu um sistema de pedagogia da dança que parte da percepção da gestualidade ancestral de cada praticante.

Você já pensou em como sua avó deve ter ensinado certos movimentos para sua mãe? Quem ensinou os mesmos movimentos para sua avó?



SIDNEY ROCHARTE

Inaicyr Falcão e a Orquestra dos Berimbaus Afinados em apresentação em Salvador (BA), 2016.

Zoom

Rudolf Laban

Nascido em Pressburg, na Áustria-Hungria – hoje Bratislava, capital da Eslováquia –, Rudolf Laban (1879-1958) foi um dançarino, coreógrafo e teatrólogo conhecido como “o pai da dança-teatro” e considerado o maior teórico da dança do século XX. Laban partiu da observação da dança, do teatro e dos movimentos cotidianos dos operários nas fábricas para desenvolver um estudo minucioso e detalhado do movimento, com o objetivo de transformar a dança em uma ferramenta educativa capaz de suscitar a percepção e a consciência da realidade e do próprio corpo.



Rudolf Laban em 1929.

ULLSTEIN BILD/EASYPix BRASIL

Para curtir

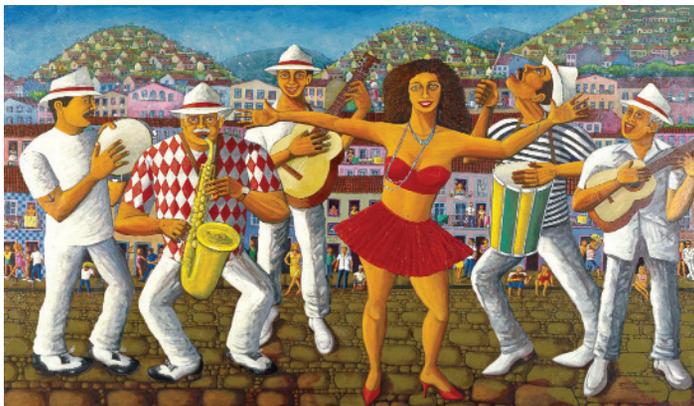
11

OKAN Awá – cânticos da tradição yorubá. Intérprete: Inaicyr Falcão. Brasil, 2002. 1 CD.

Nesse CD, Inaicyr recupera alguns cantos ancestrais desse povo africano, tão importante para a constituição das tradições culturais do Brasil. Escute a canção “Alabe”, que faz parte do material digital.

Cultivando hábitos: o conceito de cultura

GALERIA JACQUES ARDIES, SÃO PAULO



CORDEIRO, Zeca. *Samba no pé*. 2009. Óleo sobre tela, 100 cm × 200 cm. Galeria Jacques Ardies, São Paulo (SP).

Observe a imagem acima e responda às perguntas.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Que elementos da cultura brasileira você consegue distinguir na imagem?
2. Qual é, na sua opinião, o traço mais marcante da cultura brasileira?

Você já pensou no significado da palavra *cultura*?

Quando falamos em *cultura* televisiva ou em *cultura* juvenil, referimo-nos, respectivamente, ao hábito de ver televisão e a um conjunto de hábitos e costumes de um grupo etário. Quando falamos em *cultura* culinária ou em manifestação *cultural*, referimo-nos, respectivamente, a certos saberes culinários, que podem ser transmitidos, e a manifestações artísticas ligadas à cultura simbólica de um povo ou de uma comunidade. Cultura, como se vê, pode ter significados diferentes.

De acordo com o professor José Luiz dos Santos, autor do livro *O que é cultura*, há pelo menos dois significados mais gerais por trás dessa palavra. O primeiro diz respeito a todos os aspectos da realidade social de um povo ou de uma comunidade. Assim, quando falamos em *cultura* brasileira, *cultura* estadunidense, *cultura* caiapó ou *cultura* mapuche, por exemplo, estamos nos referindo à totalidade das características desses povos, à maneira própria que eles têm de organizar a própria vida social.

O segundo significado decorre do primeiro. Quando falamos em *cultura* mexicana, por exemplo, pensamos nos elementos específicos que caracterizam essa forma de organizar a vida em comunidade: comida, festas, hábitos etc. Todos esses elementos referem-se a saberes, ideias e crenças de um povo ou comunidade e à maneira específica como organizam a vida social de seus componentes.

O elo entre ambos os significados é o conceito de *transmissão*. Ou seja, a palavra *cultura* está, em todos os casos, conectada a um saber ou ideia, ou conjunto de saberes ou ideias, que é transmissível e que passa de geração em geração. Quando falamos em *cultura* futebolística, por exemplo, referimo-nos a uma série de hábitos, costumes e saberes ligados ao futebol que são transmitidos socialmente (de pais para filhos, pelos meios de comunicação etc.) de geração em geração. O mesmo acontece quando falamos em *cultura* brasileira.

É nesse contexto que os conceitos de *cultura* e *arte* muitas vezes se confundem. Certamente há diversas formas de arte em diversas culturas, mas muito do que classificamos hoje em dia como manifestação artística não o era em seus contextos originários.

Uma pintura em cavernas do Período Neolítico, por exemplo, não era considerada arte na época em que foi feita, uma vez que esse conceito nem sequer existia. No entanto, pintar as paredes de cavernas parece ter sido um aspecto importante da cultura de certos povos daquele período.

Em outras culturas, certas manifestações adquirem um caráter artístico. Devemos, portanto, utilizar o conceito de cultura com cautela para ampliar o conceito de arte e perceber manifestações artísticas fora da cultura dominante.

Cultura dominante:

conjunto de crenças, tradições, práticas e comportamentos de uma nação ou grupo que se sobrepõe a outros por fatores políticos, econômicos, entre outros. A um país colonizado, por exemplo, é imposta a cultura do seu colonizador, assim como a cultura de grupos majoritários torna-se, geralmente, dominante em uma sociedade.

A ancestralidade do carimbó



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Apresentação do grupo de carimbó Cumaru em Alter do Chão, Santarém (PA), 2017.

Escute a música “Tambor do Norte” no material digital e acompanhe a letra abaixo.

Tambor do Norte

Que batuque é esse? Que batuque forte!

É tambor de índio, é tambor de negro

É tambor do Norte

Tem borocô, tem reza forte

E se o tambor virou, virou, virou é mina nagô

Negro trouxe o batuque, os Orixás e o borocô

Negro não trouxe o tambor

Negro não trouxe o tambor

No tambor do índio, o negro tocou

No tambor do índio, o negro tocou

O negro se misturou com nosso teretê

Nossos versos caboclos virou carimbó e banguê

No toque do tambor índio se comunicava

No toque do tambor índio se comunicava

No meio da tribo o pajé rezava

No meio da tribo o pajé rezava

O toque do tambor, na floresta ecoou

O toque do tambor, na floresta ecoou

Igarapé Miri, Cametá, Cametá, Cachoeira do Arari, Belém do Pará

Igarapé Miri, Cametá, Cametá, Cachoeira do Arari, Belém do Pará

Igarapé Miri, Cametá, Cametá, Cachoeira do Arari, Belém do Pará

E todas as cidades ribeirinhas, Igarapé Miri, Cametá, Cametá,

Alô Abaeté, Moju, (Cachoeira do Arari, Belém do Pará)

Limoeiro, e outras cidadezinhas do Baixo Tocantins

Igarapé Miri, Cametá, Cametá, Cachoeira do Arari, Belém do Pará

TAMBOR do Norte. Compositora e intérprete: Dona Odete. In: REBUJO. Reino Unido: Mais Um Discos, 2019. 1 CD, faixa 6.



1. Que elementos de mistura cultural podem ser percebidos na letra da música reproduzida anteriormente?
2. Você conhece músicas e gêneros nos quais se podem perceber outras misturas culturais? Quais?

Quando os portugueses e outros povos europeus chegaram ao território brasileiro, encontraram os povos indígenas originários e trouxeram consigo, escravizadas, pessoas de diversas etnias africanas. Dessa maneira, a cultura do Brasil foi se desenvolvendo concomitantemente à miscigenação de seus habitantes. Muitas manifestações culturais típicas do Brasil são fruto da mistura de culturas de diferentes etnias.

Um exemplo que torna clara a percepção desse amálgama de culturas é o **carimbó**, gênero de música e dança cuja origem remonta ao século XVII, no território que corresponde, atualmente, ao estado do Pará. A palavra deriva de *curimbó*, nome de um tambor indígena feito com um tronco de árvore cavado até ficar oco e sobre o qual se estica uma pele de animal silvestre, presa em uma das extremidades do tronco. Além do curimbó, são utilizados tradicionalmente instrumentos como maraca, chocalho, reco-reco, banjo e flauta, produzidos de forma artesanal.

PIERRE AZEVEDO



Curimbó produzido na Vila de Fortalezinha, em Maracanã (PA). Fotografia de 2015.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Dançarinos de carimbó da Trupé Cia. de Artes vestidos com roupas tradicionais. Pirapora do Bom Jesus (SP), 2019.

Há diferentes versões sobre a origem do carimbó. Estudiosos divergem sobre se tratar de uma dança típica dos indígenas da região amazônica ou dos negros que habitavam quilombos na mesma região.

De qualquer maneira, o carimbó é uma manifestação cultural sincrética, com elementos das culturas africana (presentes no ritmo e no gingado da dança) e indígena (presentes na instrumentação e na dança em formato de roda), e com influências da colonização ibérica (percebidas nos padrões melódicos e na dança com gestos, palmas e estalos de dedos).

Atualmente, além do formato tradicional, o carimbó também é tocado por bandas de *rock* ou *pop*, com instrumentos como guitarra, contrabaixo elétrico, teclado e bateria. Essa modernização fez com que o gênero se tornasse mais conhecido e fosse incorporado pela indústria musical.

Mário de Andrade e a história tocada e cantada

Em 1938, Mário de Andrade (1893-1945), na época diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, organizou uma expedição ao Norte e ao Nordeste do Brasil com o intuito de registrar, em fotografia, vídeo e áudio, manifestações folclóricas dos habitantes dessas regiões.

Mário estava preocupado com a crescente urbanização do país e temia que ela influenciasse as culturas locais, modificando-as e descaracterizando-as. Uma vez registradas, as músicas poderiam ser divulgadas para o restante do país. O objetivo era tanto organizar um catálogo histórico como proporcionar aos compositores brasileiros um material musical original que pudesse servir de base para composições com elementos genuinamente nacionais.

Embora seja mais conhecido como escritor e crítico literário, Mário de Andrade também era músico e, com seus estudos do folclore musical e os registros da sua Missão de Pesquisas Folclóricas, tornou-se um dos pioneiros da etnomusicologia no Brasil.

A etnomusicologia estuda as manifestações que não são ligadas à música erudita ocidental, como as práticas musicais folclóricas e populares que são transmitidas oralmente de geração em geração. É uma área de estudo que pretende compreender as manifestações musicais em um contexto amplo, que engloba a organização social, a história e a cultura do povo em questão.

Escute a música “A língua que os índios falam” no material digital, gravada na expedição de Mário de Andrade e que faz parte do repertório tradicional brasileiro.

Agora, debata com os colegas as seguintes questões:

1. Qual é a importância de registrar as manifestações musicais de um povo?
Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.
2. Por que é importante escutar diferentes práticas musicais folclóricas?
3. Você já viu alguma prática musical ou escutou alguma música do folclore nacional? Qual(is)?



Mário de Andrade em uma de suas viagens pelo Brasil, em 1927.



COLEÇÃO MÁRIO DE ANDRADE/INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Zoom

Mário de Andrade

Mário de Andrade foi um escritor, poeta, crítico literário, musicólogo e folclorista paulistano. Em 1909, formou-se bacharel em Ciências e Letras e, em 1911, ingressou no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, concluindo o curso de canto e piano alguns anos depois. Ao mesmo tempo que lecionava piano no Conservatório, realizou viagens pelo interior de São Paulo e Minas Gerais, começando suas pesquisas em etnomusicologia. Essas viagens tiveram um profundo impacto em sua formação, fazendo com que deixasse de lado a influência europeia e se aproximasse mais da cultura de seu próprio país. Seus livros mais conhecidos são *Pauliceia desvairada* (1922), de poemas, e o romance *Macunaíma* (1928). Mário foi, também, um dos fundadores do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), atual Iphan.



Mário de Andrade em 1928.

Coreografia



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Dança do cavalo-marinho, um *folgado* brasileiro. Folgados são festas populares de caráter lúdico, que geralmente incluem na celebração a encenação de uma história. Acompanhadas de música, as encenações do cavalo-marinho, típicas da Zona da Mata de Pernambuco, são coreografadas. Cia. Mundu Rodá de Teatro Físico e Dança, São Luiz do Paraitinga (SP), 2013.

A palavra **coreografia** é formada a partir de duas palavras gregas: *choréia* (dança circular) e *graféin* (escrita). Literalmente significa *a escrita da dança*. A palavra servia para designar o conjunto de seqüências de movimentos dançados e executados pelo coro durante as festividades teatrais gregas.

Hoje em dia, o termo *coreografia* está ligado à dança.

Nesse contexto, *coreografia* pode ter, geralmente, dois significados. O primeiro está ligado ao sentido mais literal da palavra, o de *escrita da dança*. Assim como a música erudita europeia desenvolveu um sistema de notações para as notas musicais, uma das preocupações dos bailarinos e coreógrafos europeus desde o início da Idade Moderna tem sido criar um sistema que permita que uma mesma partitura de movimentos seja executada por diferentes pessoas. O balé clássico francês, por exemplo, desenvolveu uma série de *pas* (passos, em português) que eram cuidadosamente descritos em manuais de dança da corte francesa dos séculos XVI e XVII. Qualquer bailarina ou bailarino treinado na técnica do balé clássico sabe o passo que deve executar quando lê, numa coreografia, um *pas de deux* ou um *fouetté*.

O outro sentido da palavra *coreografia* na dança (e nas Artes Cênicas em geral) está ligado ao conceito de encenação. É o modo como determinados movimentos são desenhados e fixados pelos corpos dos bailarinos no espaço durante a apresentação cênica.

No Brasil, uma das maiores contribuições para o desenvolvimento do pensamento coreográfico foi dada por Angel Vianna e Klaus Vianna. Ao distanciar-se do balé clássico, os dois coreógrafos voltaram-se para os movimentos coreográficos presentes nas danças tradicionais brasileiras, como a capoeira, o cavalo-marinho, o jongo e o coco.

Pas de deux: termo em francês que significa passo de dois. Refere-se a um passo do balé clássico que dois bailarinos executam conjuntamente.

Fouetté: termo em francês que significa chicotada. Refere-se a um passo em que o bailarino gira 360 graus sobre o próprio eixo, com a ajuda da perna, que faz um movimento que lembra uma chicotada no ar.

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

Zoom

O teatro do movimento: com os Vianna, todos podem dançar



Angel Vianna e Klaus Vianna no Rio de Janeiro (RJ), 1972.

Maria Ângela Abras Vianna (1928-) e Klaus Ribeiro Vianna (1928-1992), bailarinos, coreógrafos, pesquisadores do movimento e pedagogos da dança brasileiros, foram, nos anos 1950, os criadores do pensamento ligado à consciência do movimento no Brasil.

Nascidos ambos na cidade de Belo Horizonte (MG), os então bailarinos se conheceram dançando e fundaram, juntos, a Escola de Dança Klaus Vianna. Oriundos do balé clássico, começaram a desenvolver métodos de desconstrução da técnica clássica. Considerando que esta condicionava os movimentos dos bailarinos à mecanicidade, passaram a conduzir uma ampla investigação do movimento, perguntando-se: por que a dança não pode ser composta de movimentos naturais, prazerosos ao bailarino?

Partindo do pressuposto de que não existem dois corpos iguais e de que, portanto, todos se movem de formas diferentes, Angel e Klaus desenvolveram uma técnica em que cada um deve buscar a sua forma individual de expressão corporal, aquela que é mais adequada ao seu corpo. Era comum que participassem de suas aulas, além de bailarinos e atores, jornalistas, fotógrafos, pintores e operários.

Para curtir

Para saber mais sobre o trabalho de Angel e Klaus Vianna, acesse o Acervo Klaus Vianna (disponível em: <<http://www.klaussvianna.art.br/>>; acesso em: 18 jun. 2020).

O acervo foi desenvolvido em parceria com o governo federal e contém fotografias, textos, arquivos de jornal e outros materiais que ajudam a compreender a importância dos trabalhos de Angel e Klaus.



Angel e Klaus Vianna dando aula no Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro (RJ), na década de 1970.

Experimentando

Coreografando nossos gestos ancestrais



Peneirar (ou "abandar") o feijão é um gesto antigo, mas que ainda pode ser encontrado em muitas comunidades no interior do Brasil. Com a modernização tecnológica, essa ação passou a ser realizada por máquinas. Bom Jesus da Serra (BA), 2015.

Agora que já discutimos algumas questões ligadas às ancestralidades da turma, vimos como a ancestralidade pode ser construída a partir de gestos cotidianos comuns a determinada comunidade e analisamos o conceito de coreografia, é hora de criar uma pequena coreografia com seus gestos ancestrais e ensiná-la aos colegas. [Ver respostas e comentários no Manual do Professor - Orientações didáticas.](#)

Pesquisa e ensino de gestos

1. Pesquise em casa e traga três gestos da sua família passados de geração em geração. Esses gestos geralmente podem ser definidos com *verbos de ação*, como *varrer* o chão, *carregar* cimento, *cortar* madeira etc.
2. Liberem o meio da sala para que todos possam se movimentar livremente.
3. Escolha três colegas e ensine um gesto para cada um deles.

Prática de gestos

4. Agora, você deve escolher um gesto seu e dois gestos de colegas diferentes. Em seguida, o professor colocará uma música para tocar. Ao som da música, realize os três gestos. Tente perceber como o ritmo, a batida e os diferentes instrumentos influenciam na realização dos gestos.
5. Ainda ao som da música, comece a brincar com a sua partitura de gestos e a dos colegas.
 - Como você usa seus gestos para responder aos gestos dos colegas?
 - Há gestos similares?
 - O que acontece se eles forem executados em conjunto, simultaneamente?

Conversa sobre os gestos

6. Depois de realizar a prática, faça uma roda de conversa.
 - Que imagens, associações ou lembranças estão conectadas, para você, aos gestos que trouxe de casa?
 - De que imagens, associações ou conexões você se lembrou quando realizou os gestos dos colegas?
 - Na sua opinião, é possível falar de uma ancestralidade gestual coletiva da turma? Por quê?

O que aprendemos

Ao longo deste tema, vimos como a ancestralidade se evidencia em diferentes manifestações culturais e artísticas. Começamos estudando sobre a dançarina e cantora Inaicyrá Falcão, que utiliza os gestos cotidianos para explorar as danças africanas e a estética da música *pop* para dialogar com músicas da cultura iorubá.

Em seguida, vimos que o conceito de cultura se distingue do de arte. As expressões artísticas são um microcosmo da cultura, conceito que abrange o conjunto de conhecimentos, crenças, tradições e costumes de uma sociedade.

Como exemplo de uma manifestação cultural sincrética nacional, vimos como o carimbó congrega diferentes tradições de origem africana e indígena, que se expressam por meio da música e da dança. Falamos sobre as pesquisas musicais de Mário de Andrade, que registrou músicas de diversas regiões do país em uma época em que a indústria cultural não tinha o alcance que tem hoje em dia.

Por fim, estudamos o conceito de coreografia e pesquisamos gestos hereditários presentes em nosso cotidiano para coreografá-los e transformá-los em uma manifestação artística. Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Ao final deste percurso, converse com o professor e os colegas sobre as seguintes questões:

1. Como você percebe as manifestações de ancestralidade em sua vida?
2. Qual é a importância de termos consciência das diversas formas de heranças culturais e artísticas presentes em nossa vida?
3. Quais são os efeitos ocasionados pela apropriação da ancestralidade pela indústria cultural?

Aplicação em outro contexto

Povos e indivíduos das mais diferentes origens utilizam-se do canto para comunicar e preservar suas tradições musicais. Monges católicos, por exemplo, transmitiram seus cânticos dessa maneira durante muitos séculos, com o intuito de ensinar os dogmas para os iniciados no sacerdócio e também para o público.

Foi apenas com a expansão da Igreja católica que surgiu a necessidade de registrar as músicas de maneira gráfica, do modo mais preciso possível, para garantir que não houvesse alterações quando fossem transmitidas por todo o território dominado pela Igreja.

O desenvolvimento dessas formas de escritura musical culminou na invenção da partitura moderna, em um processo que se deu ao longo de vários séculos.

Muitos povos, contudo, não necessitam de registros visuais para a transmissão de suas tradições musicais. Cantigas populares, como "O cravo e a rosa" e "Se essa rua fosse minha", conhecidas em diferentes regiões do país, são passadas de geração em geração oralmente, através do canto.

Uma grande quantidade de músicas folclóricas e populares é transmitida desse modo, às vezes sofrendo alterações e apresentando variações musicais ou poéticas, de acordo com a localidade.

As canções populares, como toda manifestação cultural, trazem em si as crenças, os valores e a moral da sociedade. Não é por acaso que o compositor Heitor Villa-Lobos foi designado para fazer uma coleção de canções tradicionais – denominada *Guia prático* –, para que fossem ensinadas nas salas de aula durante o Estado Novo (1937-1946). Muitos outros países também utilizam a música como forma de unir a ancestralidade de seus povos ao ensino dos modelos de sociedade pela difusão de valores morais, religiosos e políticos.

Com base nisso, vamos fazer agora um registro de músicas transmitidas oralmente. Peça a seus familiares e conhecidos mais velhos que cantem músicas que lhes foram transmitidas oralmente e grave-as, utilizando um telefone celular.

O objetivo é fazer uma coletânea de diferentes músicas, conhecidas ou não, que façam parte das tradições culturais próximas a você. Em seguida, crie uma lista delas e compartilhe-a com os colegas.

Depois, juntos, vocês devem selecionar as músicas, dispensando as repetidas, para fazer uma *playlist* que seja representativa da sua cultura.

Façam, a seguir, uma pesquisa sobre as músicas coletadas, respondendo às questões:

1. Quais são sua origem e época?
2. Que mensagem cada música pretende passar?
3. Há alguma canção que é discriminatória de alguma maneira? Como?

UNIDADE

2

Sociedade, cultura e patrimônio

Caboclo de lança do maracatu de baque solto, considerado patrimônio cultural imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O caboclo é reconhecido pelo seu vestuário colorido, constituído de chapéu com fitilhas, lenço amarrado ao pescoço, calça com franjas e gola enorme coberta de lantejoulas. Há também acessórios como uma lança coberta com fitilhas, chocalhos amarrados às costas e um cravo branco, que o caboclo leva na boca, expressando conexão com elementos divinos. Fotografia do Carnaval de 2020 em Olinda (PE).

Um dos modos de preservar o passado e as tradições e saberes que se referem à nossa ancestralidade é compreender tal conjunto de elementos como patrimônio cultural de um povo ou da humanidade. Diversos são as instituições e os órgãos internacionais que se dedicam à preservação e ao apoio de culturas tradicionais.

Além disso, o próprio conceito de patrimônio e a decisão sobre o que deve ser valorizado e preservado culturalmente geram debates que dizem respeito aos ideais de cultura que circulam na atualidade. Afinal, preservar determinado aspecto cultural de uma sociedade é uma escolha que depende de decisões políticas tomadas no tempo presente.

Um importante patrimônio histórico e cultural brasileiro é o maracatu rural, ou maracatu de baque solto, uma manifestação cultural originada em Recife (PE) que lida com aspectos da linguagem teatral, visual, musical e da dança. Um dos personagens desse maracatu é o caboclo de lança, que você vê na fotografia ao lado.

Nesta unidade veremos que elementos de nossa ancestralidade estão mais próximos de nós do que imaginamos e entenderemos como o conceito de patrimônio se faz presente em nossa sociedade.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Antes de iniciarmos o percurso desta unidade, responda:

1. Quais são as principais tradições, festividades e patrimônios de sua cultura e região?
2. Por que preservamos elementos do passado e tradições culturais?

FESTA, PATRIMÔNIO E COLETIVIDADE

BNCC

Competências:

CG1, CG2, CG3, CG6
CE1, CE2, CE3, CE6

Habilidades:

EM13LGG101,

EM13LGG204,

EM13LGG302,

EM13LGG601,

EM13LGG602,

EM13LGG603

Celebração do *Día de los Muertos* (Dia dos Mortos), festividade realizada no México. Cidade do México, 2019.



EL NERI/STOCK PHOTO/GETTY IMAGES

Observe a imagem e a legenda e responda às questões:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Quais elementos visuais você observa na imagem? Em que medida eles dialogam com o sentido dessa celebração (Dia dos Mortos)?
2. Em quais momentos você celebra/festeja alguma data, evento ou fato importante?
3. Quais são as festividades mais importantes da sua região?

Uma das formas de encontro entre o coletivo e sua respectiva ancestralidade é a festa. Em geral, tais eventos são caracterizados por uma série de manifestações artísticas e culturais. Assim, as festas são compostas de comes e bebes específicos, danças, modos de se vestir, procissões, performances teatrais, músicas e uma atmosfera de alegria.

Celebrações são realizadas pelos mais diversos motivos: crenças espirituais, rememoração de histórias e de mitos fundadores, demarcação das etapas do ano e da vida pessoal e coletiva (aniversários e Ano-Novo, por exemplo), homenagem às figuras históricas etc.

Uma das festividades mais famosas do mundo é o Dia dos Mortos ou Finados, celebrado em diversos países. No México, a tradição remonta aos ritos indígenas, tendo nascido antes da colonização espanhola. Atualmente, a festa acontece entre os dias 31 de outubro e 2 de novembro e conta também com forte influência católica, consistindo em uma celebração sincrética.

Apesar de dizer respeito aos finados e à finitude da vida, temas aparentemente pesados, o Dia dos Mortos mexicano é conhecido por ser uma festividade alegre e colorida. Acredita-se que, neste dia, os mortos visitam suas famílias. Assim, as casas são decoradas com flores, caveiras e cores, de modo a receber seus parentes mortos. Há também o costume de preparar as comidas e os doces favoritos daqueles que já partiram como modo de homenageá-los.

No ano de 2003, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) declarou o Dia dos Mortos mexicano como patrimônio cultural da humanidade. Ao reconhecer a festividade como importante manifestação cultural humana, atribui-se a toda a população a necessidade de salvaguardar tal tradição, de modo a seguir cultivando e preservando os elementos que compõem esse evento.

Neste tema, conheceremos algumas importantes festividades brasileiras, observaremos como a arte se apresenta nessas manifestações e pensaremos sobre o conceito de patrimônio cultural.

Sincretismo: junção, mistura, fusão ou síntese de modos de manifestações culturais, crenças ou doutrinas religiosas provenientes de diferentes tradições ou visões de mundo, gerando novas interpretações e formalizações estéticas.

PROBLEMATIZAÇÃO

1. O que é patrimônio material e imaterial?
2. Por que muitas festividades são consideradas patrimônio cultural mundial?
3. De que modo as festas expressam o encontro entre diferentes culturas, crenças e tradições?

Criando uma pintura facial de caveira

No Dia dos Mortos mexicano há o costume de pintar exuberantes caveiras no rosto. Com base na imagem que temos do crânio humano – que resulta em uma pintura de base branca em todo o rosto, com cores mais escuras ao redor dos olhos e no nariz para ressaltar os buracos –, as pessoas elaboram suas próprias criações de maquiagem, utilizando tintas de várias cores, lantejoulas, pedrarias e uma série de outros elementos visuais. Uma vez feita a maquiagem, os participantes adornam seus cabelos com chapéus, flores, perucas etc., de modo a combinar tais elementos com a maquiagem realizada.

Observe a imagem ao lado.

Agora, convidamos você a criar uma maquiagem de caveira em sala de aula.



INSTUDIOIMAGES/ISTOCK PHOTO/GETTY IMAGES

Participante do Dia dos Mortos, no México, com uma pintura de rosto repleta de elementos variados.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Criação do conceito da maquiagem

1

1. Antes de realizar a maquiagem, você deve criar o conceito geral da sua pintura facial de acordo com os seguintes passos:

- Em uma folha sulfite, desenhe o modelo do seu rosto.
- Defina, com lápis de cor ou canetinha, a base da maquiagem: a base branca sobre o rosto e cores mais escuras nos olhos, no nariz e ao redor da boca.
 - A partir dessa base, crie, de acordo com suas ideias, os elementos que você gostaria de integrar à sua pintura facial.

Maquiagem

2

- 2.** Após a realização do desenho-base, chegou o momento de fazer a maquiagem em seu rosto. Nessa etapa, faça uso de lápis aquarelável ou de tintas faciais à base de óleo.
- 3.** Caso você tenha optado por colocar outros elementos na maquiagem (lantejoulas, *glitter*, flores etc.), utilize colas especiais para maquiagem, de modo a não danificar sua pele.
- 4.** Depois de aplicada a maquiagem, decida como você gostaria de compor o restante do seu personagem de caveira. Qual roupa você usará? Haverá algum adereço na cabeça?

3

Intervenção na escola e reflexão coletiva

- 5.** Quando você e os colegas estiverem maquiados, poderão fazer uma intervenção no espaço escolar. Com o auxílio do professor, pensem em algum momento (intervalo, saída etc.) para realizar um desfile de caveiras.
- 6.** Após a realização da intervenção, converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:
- Como você se sentiu com a maquiagem de caveira?
 - Como foi a reação do público à intervenção?

Entre o sagrado e o profano: reis, palhaços e folia



MARCO ANTONIO SÁ/PULSAR IMAGENS

Grupo Reizado de Congo São Miguel Arcanjo em apresentação tradicional do Reizado (ou Folia de Reis), em Barbalha (CE), 2017.

Observe a imagem acima e responda às questões:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Quais elementos visuais podem ser observados?
2. Em sua cidade, o Reizado (ou Folia de Reis) é celebrado? Caso a resposta seja afirmativa, quais são as especificidades dessa celebração?

Uma das festas mais tradicionais do Brasil e que compõe o patrimônio imaterial do país é a Folia de Reis (também conhecida como Reizado e Festa dos Santos Reis). Ela é comemorada em vários estados, como Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo, Rio Grande do Sul, Maranhão e Paraná. Um dos Reizados mais famosos do Brasil é o do Cariri (região composta dos municípios de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha), no Ceará.

O Reizado é uma festa de devoção católica celebrada entre o Natal e o Dia de Reis (6 de janeiro), cujo objetivo é lembrar e homenagear a viagem dos reis magos, Gaspar, Melchior e Baltazar, que, segundo a tradição cristã, apresentaram o menino Jesus com ouro, mirra e incenso. Sua origem remonta às festas da Antiguidade romana e egípcia.

No Cariri, durante os 12 dias de duração da festa, acontece a Tiração de Reis, em que o Reizado, com seus brincantes e palhaços, faz uma jornada de porta em porta pelas ruas da cidade. A visitação das casas é repleta de música, composta de vários instrumentos, como violões, violas, reco-recos, pandeiros, acordeões etc.



MARCO ANTONIO SÁ/PULSAR IMAGENS

Brincante veste máscara de couro na Folia de Reis, em Barbalha (CE), 2017.



JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

Participantes com roupas de palhaço na Folia de Reis de Bom Jesus da Penha (MG), em 2012.

Se o Reizado possui um caráter sagrado ao rememorar um importante episódio da crença católica, ele também apresenta traços profanos. Além dos músicos e cantores brincantes, a Tiração de Reis é composta de palhaços e outras figuras folclóricas das lendas e tradições locais.

Simbolizando os soldados romanos que tinham o objetivo de matar Jesus, os palhaços – sempre mascarados – intervêm na festividade entrando na casa das pessoas com suas roupas extravagantes e coloridas e pedindo dinheiro.

Criando versos improvisados e realizando acrobacias, eles conferem um tom grotesco e pagão à celebração religiosa. Com sua intervenção cômica e satírica, criam uma espécie de subversão da ordem. Além disso, tais figuras folclóricas acabam fazendo conexões entre o episódio cristão e elementos de outras culturas e períodos históricos do Brasil.

Escute, na coletânea de áudios, a música "Reizado – Jornada", do álbum *Instrumentos Populares do Nordeste* (Discos Marcus Pereira, 1976.):

- De que maneira esse trecho demonstra a presença do cotidiano na festividade e por que isso é significativo?

14

Leia a seguir um trecho da entrevista do diretor da Cia. Brasileira de Teatro Brincante, Cacá Araújo, em que ele pensa sobre os sentidos do Reizado para o Cariri.

Diário Cariri – O Cariri é uma região notoriamente rica em cultura. O Reizado é uma das manifestações que possui destaque na região?

R – A cultura tradicional popular é a expressão máxima da fusão de mundos que se deu no doloroso processo de colonização em terras brasileiras. Neste contexto, o Cariri cearense é uma de suas maiores vitrines, mostrando raízes profundas e demonstrando resistência e teimosia quando se trata da manifestação de folguedos, brincadeiras e festas tradicionais que nos remetem à nossa ancestralidade. Colonizado a partir do sertão, com as entradas de gado, tem mais de três séculos de caldeamento de saberes e costumes do ameríndio que aqui habitava, do branco ibérico invasor e dos negros africanos trazidos como escravos principalmente para o cultivo da cana-de-açúcar. O Reizado é um dos maiores e mais vivos legados dessa fusão de etnias. É um folguedo popular de grande complexidade, pois reúne em si elementos de vários outros folguedos, sendo o Bumba Meu Boi o mais importante dentre eles. É apresentado pela dança, pelo canto e pela representação dramática, guardando relação com a festa dos Santos

Reis. No Cariri, a presença do negro na cultura da cana-de-açúcar faz aparecer o Reisado como Reis de Congo, já fundidos com elementos indígenas. No sertão, a cultura do gado o transforma no Reis de Couro ou Reis de Careta. No litoral, surgem novas figuras como os “papangus” e o “folharal”.

ARAÚJO, Cacá. Professor explica tradição do Reisado no Cariri. *Diário do Nordeste*, 7 jan. 2017. Disponível em: <<http://blogs.diariodonordeste.com.br/cariri/cultura/professor-explica-tradicao-do-reisado-no-cariri/13822>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

- Como acontece o diálogo entre o sagrado e o profano no Reisado?

Brincante: como é denominada a pessoa que participa de folias, folguedos e carnavais populares.

Folguedo: festa popular marcada pelo seu caráter lúdico. Pode ter diversos propósitos, sendo religiosa, histórica, folclórica etc.

Para curtir

O REISADO. Direção: Libário do Carmo. Brasil: Kaptt Filmes/Absoluta Cine, 2014. (ca. 25 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fVcQJ0yZvuY>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Esse documentário trata do 22º Encontro Nacional de Folia de Reis realizado pela Secretaria da Cultura de Ribeirão Preto (SP) em janeiro de 2014.

REISADOS do sertão do Ceará. Programa Expedições, TV Brasil, 26 maio 2014. (ca. 25 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CApMhiVKRGo>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Nesse episódio, a equipe do programa percorre a região do Cariri cearense, entre Barbalha e Juazeiro do Norte, para mostrar os diferentes Reisados que existem por lá.

Em perspectiva

Não escreva no livro.

Patrimônio material e imaterial

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.



Grupo de passistas dança o frevo, considerado um patrimônio material do Brasil, no Cais da Alfândega, em Recife (PE), 2018.



O Centro Histórico de Olinda, em Pernambuco, foi declarado patrimônio material brasileiro. Fotografia de 2019.

A discussão sobre o patrimônio nas sociedades ocidentais atravessa muitos séculos de nossa história, tendo ganhado seus contornos mais contemporâneos a partir da Revolução Francesa, no fim do século XVIII.

De todo modo, podemos entender que o conceito de patrimônio é uma construção social que diz respeito à manutenção e à preservação institucional e coletiva

de elementos culturais provenientes do passado com o objetivo de cultivar a arte, a história e a identidade de um povo. Assim, as escolhas da herança patrimonial de uma sociedade expressam diretamente a forma como tal sociedade se relaciona com sua própria história.

Podemos compreender, portanto, que o patrimônio cultural da humanidade deve abarcar tanto seus elementos tangíveis (construções, obras de arte, arquivos, objetos etc.) como seus bens intangíveis (saberes, receitas culinárias, festividades, crenças, tradições etc.). Com base nisso, podemos compreender de modo mais direto os conceitos de patrimônio material e imaterial.

Observemos as duas imagens ao lado. Uma delas apresenta o Centro Histórico de Olinda. A cidade de Olinda, um povoado nos arredores de Recife até 1535, prosperou e se tornou uma vila em 1537. A cidade foi um importante entreposto ao longo do período de exploração da cana-de-açúcar.

Ao ter sido declarada patrimônio material pela Unesco, a organização frisou a importância de sua arquitetura (numerosas igrejas, conventos, capelas e casas pintadas com cores vivas), assim como de sua vista privilegiada para o oceano Atlântico. Desse modo, os órgãos de preservação devem zelar pela manutenção dos aspectos arquitetônicos e estruturais da cidade.

Ao mesmo tempo, sabe-se que o frevo é outra importante manifestação cultural de Pernambuco, sendo o Carnaval de Olinda composto de diversas orquestras de frevo.

Entreposto: centro de comércio internacional.

O frevo, porém, não pode ser fisicamente tocado: trata-se de um saber, um tipo de dança, visualidade e musicalidade que se transmite de geração em geração.

Para preservar esse tipo de manifestação, a Unesco, a partir de 2003, estendeu o campo abrangido em prol da salvaguarda patrimonial. Criou, então, o conceito de patrimônio imaterial, compreendendo a preservação das expressões vivas, representações, saberes, habilidades, linguagens e tradições sociais.

É importante perceber que a discussão sobre o patrimônio passa sempre por algumas questões: o que preservar? Por que preservar? Preservar tudo?

Para curtir

Para saber mais sobre a preservação de patrimônios históricos materiais e imateriais, acesse o *site* do Iphan. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Ao mesmo tempo que considerar um espaço ou saber como patrimônio colabora para sua preservação, essa institucionalização pode operar de forma contrária, estimulando o turismo e o consumo predatório.

O historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior assim justifica os motivos que levam à intensificação do processo de patrimonialização no contemporâneo:

O processo de patrimonialização constante de tudo nasceria dessa emergência de uma ordem social cada vez mais desrespeitosa em relação à tradição, que rejeita e contesta toda e qualquer herança, que investe no futuro, que valoriza o novo, o jovem, o moderno, o progresso, que quer ter nas mãos a construção de novos ou outros tempos.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História*. São Paulo: Intermeios, 2019.

No Brasil, o Iphan, uma autarquia do governo federal, é o responsável pela preservação e pela divulgação do patrimônio nacional.

A miscigenação racial e cultural dos bois Caprichoso e Garantido



JOSE ROBERTO COUOTO/TYBA

Apresentação do Boi Garantido durante o Festival Folclórico de Parintins, no Amazonas, em 2017.

O boi é um animal de grande importância para a humanidade, e muitos povos consideram-no sagrado. Em diferentes lugares do mundo celebra-se a relação entre o homem e o boi de maneira ritualística. Na Europa, o boi participa de cerimônias da Igreja católica, acompanhando procissões e aparecendo em festas religiosas.

A tradição do boi chegou ao Brasil pela colonização europeia. Alguns pesquisadores acreditam que houve uma mistura da tradição europeia com a tradição africana do boi geroa, enquanto outros acreditam que a lenda do boi brasileiro é uma variante do *Monólogo do vaqueiro*, peça teatral do dramaturgo português Gil Vicente, escrita em 1502, que servia de base para os jesuítas reforçarem a catequese com brincadeiras e teatro.

A lenda do bumba meu boi gira em torno de um casal de negros escravizados. Mãe Catarina (ou Catarina), grávida, tem o desejo de comer uma língua de boi. Ela pede ao marido, Pai Francisco (ou Chico), que atenda ao seu desejo. Ele mata um dos bois do rebanho, sem saber que o boi escolhido era o favorito do fazendeiro. O fazendeiro, notando a falta do boi, prende Chico e põe seus empregados à procura do animal. Ao encontrar o boi morto, o fazendeiro pede a curandeiros (em algumas versões, um pajé) que o ressuscitem. Com o boi revivido, todos comemoram, fazendo uma grande festa.

O bumba meu boi é uma festa que conjuga dança, teatro e música. Teve sua origem no Nordeste brasileiro, mas expandiu-se para o restante do país, adquirindo nomes variados. No Amazonas, é conhecido como boi-bumbá. Todo ano, no último fim de semana de junho, acontece o Festival Folclórico de Parintins, que é a segunda cidade mais populosa do estado. Nesse festival, ocorre a disputa de dois bois, Caprichoso e Garantido, que são avaliados sob diversos quesitos, de maneira similar ao que ocorre com as escolas de samba do Carnaval.

Tal como no samba-enredo, os bois também apresentam temas que estão, de maneira geral, ligados à cultura amazônica. Cada boi tem sua própria cor, sendo o Caprichoso de cor azul e o Garantido, de cor vermelha. Há uma grande disputa entre seus partidários sobre qual boi é o original, não apenas durante as festividades, mas por todo o ano. O Festival Folclórico de Parintins acontece em um estádio construído especialmente para as festividades, chamado Bumbódromo.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. O bumba meu boi, ou boi-bumbá, é uma festa celebrada em todo o país, apresentando nomes diferentes dependendo de sua localização. Como ela se manifesta em sua região? Quais elementos da festa diferem do boi-bumbá do Festival Folclórico de Parintins?
2. Na coletânea de áudios, escute a música "Boi de Monte Castelo", do Boi do Maranhão, do álbum *Música Popular do Norte* (Música Boa, Youtube, v.2, 1976.), em uma gravação que buscou registrar essa manifestação antes que ela sofresse influências contemporâneas. Em que aspectos a música do Festival de Parintins de hoje difere desse exemplo?

Para curtir

DOIS pra lá, dois pra cá – 100 anos de história. Direção: Daniel Rocha, Mateus Brandão e Moisés Hoyos. Brasil: Sindireceita, 2013. (67 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nd17N_VD7L8>. Acesso em: 2 jul. 2020.

O documentário conta a origem dos bois de Parintins, Caprichoso e Garantido, e a paixão do povo pelo seu boi.



Celebrar o diálogo inter-religioso: festa e sincretismo no Brasil



Fiéis participam da tradicional lavagem da escadaria da igreja de Nosso Senhor do Bonfim, em Salvador (BA), em janeiro de 2020.

Observe as fotografias e responda:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Como as mulheres estão vestidas?
2. O que essa vestimenta simboliza?

A lavagem das escadarias da igreja de Nosso Senhor do Bonfim é um ritual religioso importante do Brasil que acontece na cidade de Salvador, na Bahia, no mês de janeiro. A igreja é um dos templos católicos mais importantes do estado e, por volta do ano de 1774, começou a ter suas escadarias lavadas para receber a festa em devoção ao Senhor do Bonfim. Antigamente, quem lavava as escadarias eram pessoas negras escravizadas.

Por isso houve, em algum momento histórico, um movimento inter-religioso entre as tradições ali em disputa: para os brancos, tratava-se de uma lavagem em homenagem ao catolicismo; para os negros, tratava-se de uma reverência a Oxalá, no ritual de tradição africana das Águas de Oxalá. Atualmente, tanto o rito da lavagem como a festa ao Nosso Senhor do Bonfim são considerados manifestações sincréticas, que combinam elementos do catolicismo e do candomblé.

A lavagem começa às 10 horas da manhã com um cortejo em que diversas baianas, vestindo branco em reverência aos orixás, caminham ao longo de oito quilômetros até o átrio da igreja do Senhor do Bonfim. Com vassouras e água de cheiro, elas realizam a lavagem. Ao longo do ritual, elas batem palma e cantam, enquanto outros participantes tocam atabaques e entoam pontos do candomblé e rezas.

Aqui, podemos ver a presença das linguagens artísticas compondo um ritual dentro de uma festividade religiosa. Sabe-se que a lavagem da igreja de Nosso Senhor do Bonfim causa impactos sociais e intensifica o turismo da região e a venda de produtos vinculados à festividade.

VITOR MARIGO/TVBA



Fitilhas do Nosso Senhor do Bonfim amarradas pelos visitantes na frente da igreja de Nosso Senhor do Bonfim, em Salvador (BA). Fotografia de 2017.

Um dos elementos mais importantes da festa é a fitilha do Senhor do Bonfim. Ela tem 47 centímetros de comprimento, que é a medida do braço direito da estátua do Senhor do Bonfim que está localizada dentro da igreja. Cada cor das fitilhas representa um orixá, revelando outro elemento sincrético da celebração.

Acredita-se que a fita do Senhor do Bonfim pode realizar três desejos. Para isso, basta enrolá-la duas vezes no pulso, amarrá-la com três nós, um para cada pedido, e esperar seu desgaste natural. Acredita-se que o seu rompimento definitivo é um sinal de que os três desejos foram atendidos.

Para curtir

SENHOR do Bonfim é homenageado na tradicional festa da Bahia. *A Tarde Conecta*, 5 out. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8qEI_qtV-M>. Acesso em: 2 jul. 2020.

A reportagem acompanha o cortejo de fiéis que sai da igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia e segue até a igreja de Nosso Senhor do Bonfim, na Colina Sagrada, onde é realizado o ritual de lavagem das escadarias.

Festas do mundo



Multidão comemora o Ano-Novo chinês em Macau, na China, em fevereiro de 2019.

Vimos ao longo deste tema algumas festas brasileiras que dialogam com tradições e narrativas históricas e espirituais do nosso país. Convidamos você e seus colegas a realizar uma pesquisa sobre outras festividades e manifestações culturais que acontecem no mundo.

Etapa 1: Pesquisa – revisão bibliográfica (estado da arte)

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Reúna-se com os colegas em grupos de até 5 integrantes.
2. Elejam uma das festividades listadas abaixo para realizar a pesquisa.
 - Holi (Índia)
 - Songkran (Tailândia)
 - Inti Raymi (Peru)
 - Lovolo (Moçambique)
 - Pessach (comunidades judaicas de diversos países)
 - Ano-Novo chinês (China)
 - Dia dos Mortos (México)
3. Utilizando meios de pesquisa (internet: reportagens, vídeos, artigos acadêmicos e de revistas e jornais; enciclopédias; livros de história e de arte etc.), você e seu grupo devem colher as seguintes informações sobre a festividade escolhida:
 - a. Qual é a história geral do país em que essa festa acontece? Como a festa dialoga com a história do país?
 - b. Quais são os objetivos da festa escolhida? Quando e onde ela acontece? Qual é a sua duração?
 - c. Como o público se relaciona com a festa? Ela tem elementos religiosos? Há sincretismo?
 - d. Há comidas? Há elementos partilhados pela coletividade?
 - e. Quais elementos artísticos estão presentes na festa? Qual linguagem artística é mais proeminente (música, artes visuais, teatro, dança)?

Etapa 2: Formalização estética dos resultados

4. Agora crie, com os colegas, modos artísticos de apresentar o resultado da investigação para o restante da turma (respondendo a todas as questões).
Para isso, você pode levar para a sala de aula fotografias, vídeos, narrativas dessas festas, músicas e movimentos de dança. Experimente partilhar o máximo de informação coletada por você e seu grupo com os colegas.
5. Ao final das apresentações, converse com a turma sobre as seguintes questões:
 - a. Quais são os propósitos das festas pesquisadas pela turma? Quais são as diferenças entre eles? Atente para os sentidos das festas apresentados. São espirituais, cosmológicos, históricos?
 - b. Quais linguagens artísticas estão presentes nas festividades pesquisadas? Como elas se manifestam?
 - c. Quais dessas festas podem ser relacionadas a alguma festividade brasileira? Por quê?

O que aprendemos

Neste tema, pudemos observar que as linguagens artísticas estão presentes nas mais variadas festividades do mundo. Vimos também que tais festas são repletas de símbolos que expressam crenças, tradições e devoções próprias de cada comunidade.

Essas manifestações são consideradas patrimônios culturais da humanidade, pois falam da relação dessas comunidades com sua ancestralidade.

Para preservá-las de forma que as futuras gerações tenham contato com aquilo que as constitui culturalmente, existem mecanismos de proteção desse patrimônio.

No nosso país, o Iphan é o órgão responsável pela preservação e divulgação do patrimônio nacional. Já em âmbito mundial, a Unesco é responsável pelo zelo e salvaguarda das manifestações culturais no mundo.

Entrar em contato com algumas das festividades do Brasil e de outras regiões do mundo nos possibilita entender que a relação com o sagrado se manifesta por meio da arte há muitos séculos. Além disso, é uma forma de nos apropriarmos da nossa cultura, respeitando a diversidade e preservando-a.

Com base nessas reflexões, converse com os colegas e o professor e responda às questões:

1. De que forma a arte se relaciona com o sagrado nas diferentes manifestações populares que estudamos?
2. Quais festividades acontecem na sua região?
3. De que forma essas festividades e tradições foram passadas a você?
4. Como você imagina que elas continuarão a ser transmitidas no futuro? Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.



Indígenas Wajãpi exibem os padrões da arte *kusiwa* no corpo. Serra do Tumucumaque (AP), 2009.

Aplicação em outro contexto

Como vimos, tradições, festejos e manifestações de cada cultura, para não se perderem com a passagem do tempo, são preservados por instituições responsáveis por zelar pela sua manutenção, registro e preservação. No Brasil, há diversos patrimônios culturais imateriais elencados em todas as regiões, desde o bolo de rolo do Nordeste até a renda de bilro da região Sul.

A arte *kusiwa* é também considerada patrimônio imaterial da humanidade. Trata-se de um sistema de pintura corporal e arte gráfica dos povos indígenas Wajãpi, no Amapá, que sintetiza o modo particular de conhecer e agir sobre o Universo. Essa arte está vinculada à organização social, ao uso da terra e ao conhecimento tradicional.

A pintura é transmitida pela observação: os adultos se pintam e os jovens aprendem a fazer composições de *kusiwarã* no corpo.

Assim como a arte *kusiwa*, diversas são as práticas e artefatos indígenas que compõem o patrimônio imaterial brasileiro. Com auxílio do professor e mobilizando a plataforma virtual do Iphan, disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>> (acesso em: 5 ago. 2020), realizem, em grupo, uma pesquisa sobre outras manifestações indígenas consideradas, atualmente, patrimônio cultural. Atentem-se para coletar informações referentes às relações entre essas manifestações, seus sentidos para cada povo e seus elementos artísticos.



VIRAMUNDO E MUNDOVIRADO

Nas costas desse indígena, integrante de uma das 48 aldeias Wajãpi, podemos ver outro estilo de desenho da arte *kusiwa*. Serra do Tumucumaque (AP), 2009.

LITERATURA COMO PATRIMÔNIO

BNCC
Competências:
CG1, CG3, CG6, CG9
CE1, CE6
Habilidades:
EM13LGG101,
EM13LGG102,
EM13LGG201,
EM13LGG203,
EM13LGG601,
EM13LGG604,
EM13LP11,
EM13LP48,
EM13LP52



LUCIANO JOAQUIM/SHUTTERSTOCK

Cordéis expostos em uma feira no Rio de Janeiro (RJ), em 2009. Em 2018, a literatura de cordel tornou-se patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Nos dias de hoje, apesar dos avanços tecnológicos e das facilidades introduzidas pela popularização da internet, quase toda família ainda preserva uma receita passada de geração para geração.

Ensinar um saber ou uma prática ao outro auxilia na preservação da memória familiar. Pense em quantas histórias sua família guarda sobre o dia em que algum parente mais velho precisou ensinar outro familiar a cozinhar e na forma como essas histórias são recontadas.

A preservação de histórias, saberes e técnicas dialoga com a construção da nossa identidade individual e coletiva. Dessa forma, a seleção e a preservação de um patrimônio cultural nacional nos ligam ao nosso passado compartilhado.

Neste tema, estudaremos a literatura como parte do patrimônio imaterial brasileiro e compreenderemos como esse patrimônio dialoga com nossa sociedade.

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Por que a literatura é parte do patrimônio cultural imaterial?
2. Como se compõe o variado patrimônio literário brasileiro?

Link de ideias

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Não escreva no livro.

Em 2018, a literatura de cordel foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) – órgão governamental responsável pela promoção e pela proteção de bens nacionais – como patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Os cordéis, narrativas de tradição oral compostas em versos, eram costumeiramente impressos em folhetos e comercializados em feiras livres.

Para atrair compradores, os cordelistas recitavam trechos dos poemas, suspendendo a narrativa pouco antes do clímax. Esse costume está relacionado à prática popular dos **desafios** ou **pelejas** – apresentações em que dois poetas improvisam versos alternadamente, competindo pelo reconhecimento como melhor rimador.

A seguir, você lerá uma famosa história de cordel que aborda uma peleja entre dois rimadores famosos, Zé Pretinho do Tucum e Cego Aderaldo. Durante a leitura, observe as temáticas dos versos que cada um dos rimadores direciona ao adversário.

Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum

Apreciem, meus leitores,
Uma forte discussão,
Que tive com Zé Pretinho,
Um cantador do sertão,
O qual, no tanger do verso,
Vencia qualquer questão.

Um dia, determinei
A sair do Quixadá —
Uma das belas cidades
Do estado do Ceará.
Fui até o Piauí,
Ver os cantores de lá.

[...]

Quando cheguei na Varzinha,
Foi de manhã, bem cedinho;
Então, o dono da casa
Me perguntou sem carinho:
— Cego, você não tem medo
Da fama do Zé Pretinho?

Eu lhe disse: — Não, senhor,
Mas da verdade eu não zombo!
Mande chamar esse preto,
Que eu quero dar-lhe um tombo —
Ele chegando, um de nós
Hoje há de arder o lombo!

O dono da casa disse:
— Zé Preto, pelo comum,
Dá em dez ou vinte cegos —
Quanto mais sendo só um!
Mando já ao Tucumanzeiro
Chamar o Zé do Tucum.

[...]

O preto vinha na frente,
Todo vestido de branco,
Seu cavalo encapotado,
Com o passo muito franco.
Riscaram duma só vez,
Todos no primeiro arranco

[...]

PRETINHO — Sai daí, cego
amarelo,
Cor de couro de toucinho!
Um cego da tua forma
Chama-se abusa-vizinho —
Aonde eu botar os pés,
Cego não bota o focinho!

CEGO — Já vi que seu Zé Pretinho
É um homem sem ação —
Como se maltrata o outro
Sem haver alteração?!...
Eu pensava que o senhor
Tinha outra educação!

P. — Esse cego bruto, hoje,
Apanha, que fica roxo!
Cara de pão de cruzado,
Testa de carneiro mocho —
Cego, tu és o bichinho,
Que comendo vira o cocho!

[...]

C. — Zé Preto, não me aborreço
Com teu cantar tão ruim!
Um homem que canta sério
Não trabalha verso assim —
Tirando as faltas que tem,
Botando em cima de mim!



Capa do cordel *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*. A ilustração em xilogravura é de autoria de Arievaldo Viana (1967-2020), famoso cordelista cearense.

Após a leitura do texto, responda em seu caderno às seguintes questões:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Os versos descrevem uma suposta disputa entre Zé Pretinho e o Cego Aderaldo. De que forma é estruturada a peleja? Qual é a temática dos versos dos rimadores?
2. A literatura de cordel é o resultado da transcrição e adaptação, para a modalidade escrita, de versos que circulam na tradição oral. Por quais motivos as criações da literatura oral passaram a ser registradas em livros? Por que é importante o registro dessa literatura oral?
3. Em decorrência da migração nordestina, manifestações semelhantes a batalhas de improvisação de rimas foram se espalhando pelo país. Você conhece outras manifestações que se assemelham à peleja ocorrida entre Zé Pretinho e o Cego Aderaldo? Comente brevemente.
4. Você provavelmente observou que, durante a provocação mútua, os pelejadores referem-se de modo pejorativo às características físicas um do outro. Em sua opinião, na atualidade, essa forma de provocação seria aceita em uma peleja ou outro tipo de batalha de rimas? Por quê?

Zoom

Firmino Teixeira do Amaral

Nascido em Luís Correia (PI), em 1896, foi poeta cordelista. Ainda jovem mudou-se para Belém (PA), onde publicou muitos textos pela Editora Guajarina, a gráfica de cordéis mais importante da região Norte. Alguns de seus trabalhos não eram assinados, levando a crer que os personagens eram seus verdadeiros autores — caso da *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum* (1916). A Firmino é atribuída a criação do trava-língua, que se tornou bastante comum na literatura de cordel.

Detalhe da estátua de Firmino Teixeira do Amaral, em Teresina (PI).
Fotografia de 2015.



ALMANAQUE LUSOFONISTA CC0 1.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Mas, afinal, o que é patrimônio cultural?

Patrimônio cultural é o legado cultural e histórico produzido ao longo dos anos por uma sociedade. Em um país multicultural como o Brasil, muitas são as manifestações culturais que compõem nosso patrimônio – danças, construções arquitetônicas, pratos da culinária, gêneros musicais, produções literárias, entre outros itens. Essas manifestações são consideradas representativas da memória coletiva – de maneira mais abrangente, são relativas à história brasileira comum ou, de maneira identitária, a grupos minoritários ou étnicos – e, por isso, pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro.

O reconhecimento de símbolos, saberes e técnicas, transmitidos através das gerações, liga-nos ao nosso passado comum e norteia a construção e a preservação da nossa memória coletiva.

Uma parte do patrimônio cultural brasileiro é formado por bens materiais, como praças, centros históricos, igrejas – edificações relacionadas à memória coletiva e, portanto, de interesse público de conservação.

O centro histórico de Salvador, por exemplo, que abriga um conjunto de prédios construídos há séculos, guarda nesse conjunto de edificações parte da história do Brasil. Por isso, ele integra o **patrimônio material brasileiro**.

O **patrimônio imaterial**, por outro lado, é composto de bens simbólicos, como danças, músicas, técnicas e fazeres. O reconhecimento daquilo que deve ser transmitido e preservado, ou seja, do legado cultural, confere à comunidade o sentimento de pertencimento nacional e permite a criação de identidades culturais – nacionais, regionais ou locais.

A literatura como patrimônio

As obras literárias dialogam com o tempo e o espaço em que são produzidas. Por meio da literatura, é possível perceber maneiras de estar no mundo, filosofias, crenças e formas de relação social características de certo contexto histórico-cultural. Dessa forma, a literatura expressa realidades compartilhadas por indivíduos em determinado recorte histórico-geográfico comum, expressando, e muitas vezes espelhando, os valores e as visões de mundo de sua época.

O cortiço, por exemplo, é uma obra do escritor maranhense Aluísio Azevedo (1857-1913) publicada em 1890. Nessa época, o Brasil encontrava-se no início de seu longo processo de urbanização; grandes massas populacionais haviam se deslocado em direção às cidades em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho, o que acarretou a multiplicação de cortiços e pensões e, conseqüentemente, o inchaço urbano.

Por outro lado, o mesmo processo de urbanização permitia a uma parcela da sociedade, a burguesia, frequentar os agitados salões, cafés, casas de comércio e estabelecimentos financeiros e usufruir de certas comodidades.

Você lerá a seguir um trecho do último capítulo do romance *O cortiço*. João Romão, o dono do cortiço, que ascendera socialmente à posição de próspero importador, passeia pelas ruas do Rio de Janeiro. Leia-o atentando para a representação da cidade.

À porta de uma confeitaria da Rua do Ouvidor, João Romão, apurado num fato novo de casimira clara, esperava pela família do Miranda, que nesse dia andava em compras.

Eram duas horas da tarde e um grande movimento fazia-se ali. O tempo estava magnífico; sentia-se pouco calor. Gente entrava e saía, a passo frouxo, da Casa Pascoal. Lá dentro janotas estacionavam de pé, soprando o fumo dos charutos, à espera que desocupassem uma das mesinhas de mármore preto; grupos de senhoras, vestidas de seda, faziam lanche com vinho do Porto. Respirava-se um cheiro agradável de essências e vinagres aromáticos; havia um rumor quente e garrido, mas bem-educado; namorava-se forte, mas com disfarce, furtando-se olhares no complicado encontro dos espelhos; homens bebiam ao balcão e outros conversavam, comendo empadinhas junto às estufas; algumas pessoas liam já os primeiros jornais da tarde; serventes, muito atarefados, despachavam compras de doces e biscoitos e faziam, sem descansar, pacotes de papel de cor, que os compradores levavam pendurados num dedo. Ao fundo, de um dos lados do salão, aviavam-se grandes encomendas de banquetes para essa noite, traziam-se lá de dentro, já prontas, torres e castelos de balas e trouxas de ovos e imponentes peças de cozinha caprichosamente enfeitadas; criados desciam das prateleiras as enormes baixelas de metal branco, que os companheiros iam embalando em caixões com papel fino picado. Os empregados das secretarias públicas vinham tomar o seu vermute com sifão; repórteres insinuavam-se por entre os grupos dos jornalistas e dos políticos, com o chapéu à ré, ávidos de notícias, uma curiosidade indiscreta nos olhos. João Romão, sem deixar a porta, apoiado no seu guarda-chuva de cabo de marfim, recebia cumprimentos de quem passava na rua; alguns paravam para lhe falar. Ele tinha sorrisos e oferecimentos para todos os lados; e consultava o relógio de vez em quando.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

Após a leitura do texto, responda em seu caderno às questões abaixo.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. A descrição do ambiente urbano, nesse trecho, expressa uma visão positiva ou negativa? Como essa visão é construída?
2. A opção do narrador por períodos longos, com várias orações separadas por pontos e vírgulas, ajuda a caracterizar a agitação da cidade grande. Explique como isso ocorre.
3. Como o narrador descreve o personagem João Romão e os frequentadores da confeitaria? O que essas escolhas para a caracterização das pessoas revelam sobre as visões de mundo e os valores predominantes nesse contexto histórico-cultural?
4. Por que devemos preservar esse texto como parte do nosso patrimônio literário? Em que sentido o texto ainda é atual?

Fato: vestuário masculino constituído por calça, casaco e, por vezes, colete, geralmente do mesmo tecido.

Janota: pessoa que se veste com elegância exagerada; almofadinha.

Vermute: bebida alcoólica à base de vinho, com adição de flores ou ervas aromáticas.

A literatura feminina

Vimos que, em geral, a literatura expressa os valores e as visões de mundo predominantes no contexto em que é produzida. Uma vez que a sociedade é diversificada, composta de diferentes coletividades, com valores e visões de mundo variados, é natural que, em um mesmo momento histórico, coexistam diversas *literaturas*. Nesse sentido, podemos falar em literatura negra, literatura feminina, literatura periférica, entre outras.

No texto que você lerá a seguir, a escritora Nelly Novaes Coelho (1922-2017) questiona se haveria traços que singularizassem a literatura feminina e apresenta ponderações sobre como esse tipo de autoria deveria ser pensado.

Leia o texto, mas antes reflita com os colegas: há uma literatura essencialmente feminina? Se houver, quais são seus traços constitutivos?

Há uma voz especificamente "feminina"?

Uma das perguntas mais frequentes que se colocam hoje nas discussões sobre a Literatura Feminina diz respeito à especificidade da voz que ali fala. Haveria um discurso essencialmente "feminino"? Existiria uma linguagem feminina na Arte? Evidentemente, não são perguntas ociosas ou gratuitas e têm sua razão de ser, uma vez que em passado recente acreditava-se em diferenças de ordem biológica que determinariam a criação artística do homem e da mulher: o primeiro, sendo ativo, forte e dinâmico seria dono de uma arte idêntica à sua natureza viril; enquanto a segunda, sendo sensível, frágil, psicologicamente sutil, afetiva, ingênua, etc. criaria uma arte também delicada e frágil... (como vemos, já nessa diferenciação está patente a presença do modelo-de-comportamento que se considerava ideal para a mulher...)

[...]

Nesse sentido, não é possível pensarmos a criação artística ou literária, em sua verdade maior, sem pensarmos na Cultura em que ela está imersa. É através dessa perspectiva que, sem dúvida, podemos falar em uma literatura feminina e uma literatura masculina... pois as coordenadas do Sistema Social/Cultural ainda vigente estabelecem fundas diferenças entre o ser homem e o ser mulher. Dessa diferença deriva, evidentemente, certas peculiaridades que podem ser detectadas na criação literária de um e de outro.

A grande mudança, que o nosso século trouxe para a vida da mulher, foi evidentemente fator determinante para o surgimento e expansão de uma literatura feminina que, em qualidade, está no mesmo nível da produzida pelos homens.

[...]

De uma literatura lírica/sentimental (gerada pela contemplação emotiva), cujo referencial de valores se pautava pelos padrões que a sociedade cristã/patriarcal defendia como únicos e absolutos (castidade, submissão à autoridade do homem, discrição, ingenuidade, paciência, etc.), a mulher chegou a uma literatura épica/existencial (gerada pela ação ética/passional), que expressa claramente o rompimento da polaridade maniqueísta, inerente à imagem-padrão da mulher, anjo/demônio, esposa/cortesã, "ânfora do prazer"/"porta do inferno", etc. Em lugar de optar por um desses comportamentos antagônicos, a "nova" mulher assume ambos e revela a ambiguidade inerente ao ser humano.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. *Língua e Literatura*, v. 16, n. 19, p. 91-101, 1991. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/download/116009/113675/0>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

No texto, Nelly Novaes Coelho enfatiza que a literatura feminina não se singulariza por uma determinação biológica. Em duplas, respondam às questões no caderno.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas

1. Pense em um coletivo do qual você faça parte ou com o qual convive e pesquise se ele produz uma literatura própria. Depois, responda: quais são as características dessa literatura? O que a singulariza em relação às demais?
2. Segundo Nelly Novaes Coelho, no passado, quais eram as características esperadas da literatura feminina e de que forma essas características dialogavam com a sociedade da época?
3. Como as novas temáticas e características da literatura feminina dialogam com os avanços nas conquistas de direitos das mulheres?

A seguir, você lerá dois poemas escritos por mulheres. Com base nessa leitura, discuta com os colegas: como a relação com os outros é retratada nesses textos?

Ternura

Compreende: não é a minha Ternura que te nego.
É antes, a casa que não é minha,
A liberdade que não me deram,
As horas que me arrancam.
Minha Ternura, essa está intacta,
Ninguém a pode roubar.
É como a Casa que eu sempre sonhei,
Onde viveriam todos os Amigos,
Como a liberdade de andar pelas ruas sem tempo,
Como as horas da noite que eu guardo para os sonhos
Antes de dormir.

PALLOTTINI, Renata. *Chão de palavras*. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

Tem os que passam
e tudo se passa
com passos já passados
tem os que partem
da pedra ao vidro
deixam tudo partido
e tem, ainda bem,
os que deixam
a vaga impressão
de ter ficado.

RUIZ, Alice. *Dois em um*. São Paulo: Iluminuras, 2010.

Após a leitura dos poemas, responda às questões a seguir em seu caderno.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. No poema “Ternura”, o eu lírico dialoga com um “tu”. Quem pode ser esse tu?
2. No segundo poema, “Tem os que passam”, o eu lírico aborda três versões do “outro”. Como esses outros são representados em cada versão?
3. Em sua opinião, esses poemas de autoria feminina rompem com a imagem-padrão da mulher como ser submisso ao universo masculino? Em caso afirmativo, explique como ocorre essa ruptura.

Períodos literários

De modo geral, as diversas estéticas literárias que convivem em uma época são agrupadas em conjuntos denominados “períodos literários”, ou seja, em um recorte histórico, a produção literária é reunida em torno de características comuns.

Os períodos literários da língua portuguesa agrupam-se em quatro grandes épocas, como veremos a seguir.

Época medieval

Compreende a literatura produzida durante a Idade Média, marcada por temáticas religiosas e lírico-amorosas, pela preocupação com a moralidade cristã e pelo ideal de amor cortês.

Nesse momento histórico ainda não temos uma instância que possamos definir claramente como "escritor". As pessoas que escrevem em geral não têm a preocupação de criar um estilo pessoal e, muitas vezes, nem sequer de reivindicar autoria sobre o que produzem. Assim, é comum encontrarmos manuscritos cujo autor não conseguimos identificar.

A Idade Média é, principalmente, espaço para a literatura oral. E mesmo aquela que foi escrita não foi feita para ser lida em silêncio e individualmente. O leitor que esses escritores tinham em mente ouviriam o texto, declamado por alguém.

Vale lembrar que o analfabetismo era extremamente comum na Europa medieval. Até mesmo os monarcas e membros da corte, com frequência, eram analfabetos ou tinham pouca instrução formal.

Os versos a seguir, de uma cantiga de amigo do século XIII, são de autoria do jogral galego Martim Codax. Repare que o ritmo da cantiga procura reproduzir o vaivém das ondas do mar. Esse efeito era evidenciado, é claro, pela apresentação oral dos versos.

Ondas do mar de Vigo,
se vistes meu amigo!
e ai Deus, se verrá cedo!

Ondas do mar levado,
se vistes meu amado!
e ai Deus, se verrá cedo!

Se vistes meu amigo,
o por que eu sospiro!
e ai Deus, se verrá cedo!

Se vistes meu amado,
por que hei gran cuidado!
e ai Deus, se verrá cedo!

CODAX, Martim. In: MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1998.

Jogral: artista itinerante de origem popular, típico da Idade Média.

Galego: pessoa natural da Galiza, uma comunidade autônoma espanhola.

Verrá: virá.

Levado: agitado.

Época clássica

A época clássica abarca os movimentos literários denominados Classicismo, Barroco e Neoclassicismo (ou Arcadismo). Ela propõe uma ruptura com o pensamento medieval e o retorno a certos ideais da Antiguidade greco-romana.

Classicismo

O comércio com os árabes, o desenvolvimento das cidades, o surgimento das universidades e outras importantes transformações políticas e sociais influenciaram o contexto cultural da Europa, em particular de Portugal.

Há a valorização do homem e de suas conquistas (Antropocentrismo), o reencontro com a mitologia pagã, a busca pela perfeição estética e pelo equilíbrio das formas.

Em 1527, após uma viagem para a Itália, o poeta português Sá de Miranda (1481-1558) introduz em Portugal o *dolce stil nuovo* (doce estilo novo), propondo uma nova métrica poética em relação às cantigas medievais. O soneto, composto de 14 versos decassílabos (com dez sílabas poéticas), passa a ser privilegiado como expressão literária.

O também português Luís Vaz de Camões (1524-1580) foi um importante poeta representante desse período. O soneto abaixo, de sua autoria, aborda um dos temas mais frequentes em sua lírica: as contradições do amor.

Leia o poema atentando para o emprego de palavras antônimas (com sentido contrário) na expressão dessas contradições.

Quem diz que Amor é falso ou enganoso,
ligeiro, ingrato, vão, desconhecido,
sem falta lhe terá bem merecido
que lhe seja cruel ou rigoroso.

Amor: grafado no poema com inicial maiúscula, remete a Eros, o deus do amor na mitologia grega.

Amor é brando, é doce e é piedoso.
Quem o contrário diz não seja crido;
seja por cego e apaixonado tido,
e aos homens, e inda aos deuses, odioso.

Se males faz Amor, em mi se vêm;
em mim mostrando todo o seu rigor,
ao mundo quis mostrar quanto podia.

Mas todas suas iras são de amor;
todos estes seus males são um bem,
que eu por todo outro bem não trocaria.

CAMÕES, Luís Vaz de. In: COELHO, Nelly Novaes (org.). *Versos de amor e morte*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2006.

Após a leitura do poema, responda às questões no caderno. *Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.*

1. A literatura classicista retoma a mitologia greco-romana como tema da poesia. De que forma isso aparece nesse poema? Como o amor é caracterizado no texto?
2. Na segunda estrofe, o eu lírico afirma que aqueles que dizem que o amor não é doce ou piedoso são apaixonados. Levante uma hipótese: por quais motivos o amor deixaria de ser doce ou piedoso para os apaixonados?
3. De que forma esse poema se distingue da cantiga de Martim Codax, característica da época medieval? Explique brevemente.

Barroco

As mudanças continuaram acontecendo. A Contrarreforma Católica surgiu como reação à Reforma Protestante e incluiu o Santo Ofício – um tribunal que punia com severos castigos as heresias. Essas mudanças na ordem religiosa e moral, somadas à descoberta do continente americano e às consequências econômicas, políticas e sociais desse fato na Europa, fizeram com que os escritores repensassem os valores literários vigentes.

A ideia de que a sociedade estava enveredando pelo caminho do mal motivou o surgimento de uma expressão literária mais simbólica, mais pessimista e fortemente marcada pela angústia existencial.

Durante o século XVI, a Europa assistiu a intensas disputas religiosas entre a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica. Essa constante tensão foi transportada para a literatura barroca.

O estilo literário barroco é marcado pelo rebuscamento formal da linguagem, pelos contrastes e pela tentativa de fundir a visão antropocêntrica renascentista à visão teocêntrica medieval.

No Brasil, o Barroco teve início no fim do século XVII, tendo maior expressão na Bahia, em especial com o poeta Gregório de Matos (1636-1696). Gregório foi um crítico das contradições de seu tempo, um tema recorrente em sua obra.

Outro expoente do período, o padre luso-brasileiro Antônio Vieira (1608-1697) deixou uma extensa obra, entre cartas, sermões, escritos políticos, teatro e poesia. Seus sermões – mais de 200 – tornaram-se conhecidos pela agudeza e precisão de sua argumentação.

No poema a seguir, da freira dominicana Sórora Violante do Céu (1602-1693), um dos maiores nomes líricos do Barroco português, nota-se o jogo de contrastes entre vida e morte. Ao lê-lo, atente para a relação do eu lírico com seu amado, Silvano.

Ao amado ausente

Se apartada do corpo a doce vida,
Domina em seu lugar a dura morte,
De que nasce tardar-me tanto a morte
Se ausente da alma estou, que me dá vida?

Não quero sem Silvano já ter vida,
Pois tudo sem Silvano é viva morte,
Já que se foi Silvano, venha a morte,
Perca-se por Silvano a minha vida.

Ah! suspirado ausente, se esta morte
Não te obriga querer vir dar-me vida,
Como não ma vem dar a mesma morte?

Mas se na alma consiste a própria vida,
Bem sei que se me tarda tanto a morte,
Que é porque sinto a morte de tal vida.

CÉU, Sórora Violante do. Ao amado ausente. In: SYLVA, Mathias Pereira da. *A Fenix Renascida, ou obras poeticas dos melhores engenhos portugueses [sic]*. Segunda vez impresso e acrescentado por Mathias Pereira da Sylva. Lisboa: Officina dos Herdeiros de Antonio Pedrozo Galram, 1746.

Após a leitura do poema, discuta com os colegas: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

- As oposições entre vida e morte, presentes no poema, não se referem apenas à morte física. Por que o eu lírico afirma não querer mais viver? Em que consiste a morte da alma?

Neoclassicismo ou Arcadismo

O Neoclassicismo ou Arcadismo surgiu na esteira de mudanças que ocorriam em toda a Europa: desenvolvimento científico, novos conceitos filosóficos e discussões políticas que colocavam em pauta o poder do rei.

A busca por uma sociedade ideal, que se harmonizasse com os pensamentos desenvolvidos na época, fez com que os poetas neoclássicos defendessem uma vida pastoril, idealizada e perfeita, num momento em que as cidades europeias sofriam grandes transformações e entravam em processo de urbanização.

Tal idealização unia-se ao resgate de lemas clássicos, como *fugere urbem* (fuga da cidade), *aurea mediocritas* (a felicidade está em uma vida mediana), *locus amoenus* (lugar ameno), *inutilia trunquat* (cortar o inútil) e *carpe diem* (aproveitar o dia), e a temáticas voltadas para a apreciação da natureza e da mulher amada.

Em Portugal, considera-se que o Arcadismo teve início em 1756, com a fundação da Arcádia Lusitânia, em Lisboa, e terminou em 1825, com a publicação do poema lírico-narrativo *Camões*, de Almeida Garrett, que inaugurou o Romantismo. O Arcadismo português encontrará sua maior expressão no poeta Manuel du Bocage (1756-1805).

No Brasil, o Arcadismo inicia-se em 1768 – durante o contexto da Inconfidência Mineira –, com a publicação de *Obras poéticas* por Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), um dos mais importantes poetas árcades, ao lado de Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810).

O fim do Arcadismo no Brasil se dará com a publicação de *Suspiros poéticos e saudades*, de Gonçalves de Magalhães (1811-1882), em 1836, dando início ao período conhecido como Romantismo.

No poema a seguir, Tomás Antônio Gonzaga, cujo nome arcádico é Dirceu, ainda faz referência a uma paisagem europeia; entretanto, no texto, podem ser observados elementos e circunstâncias nacionais. Observe.

Tu não verás, Marília, cem cativos
tirarem o cascalho e a rica terra,
ou dos cercos dos rios caudalosos,
ou da minada Serra.

Não verás separar ao hábil negro
do pesado esmeril a grossa areia;
e já brilharem os granetes de ouro
no fundo da bateia.

Não verás derrubar os virgens matos,
queimar as capoeiras inda novas,
servir de adubo à terra a fértil cinza,
lançar os grãos nas covas.

Não verás enrolar negros pacotes
das secas folhas do cheiroso fumo:
nem espremer entre as dentadas rodas
da doce cana o sumo.

Verás em cima da espaçosa mesa
altos volumes de enredados feitos;
ver-me-ás folhear os grandes livros,
e decidir os pleitos.

Enquanto revolver os meus Consultos,
tu me farás gostosa companhia,
lendo os fastos da sábia, mestra História,
e os cantos da Poesia.

Lerás em alta voz, a imagem bela;
eu vendo que lhe dás o justo apreço,
gostoso tornarei a ler de novo
o cansado processo.

Se encontrares louvada uma beleza,
Marília, não lhe invejes a ventura,
que tens quem leve à mais remota idade
a tua formosura.

Fastos: entre os antigos romanos, calendários onde estavam indicados os dias de jogos e de festas.

Após a leitura do texto, discuta com os colegas: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Quais são as referências no poema a circunstâncias específicas do contexto brasileiro?
2. O que essa inserção de elementos representa para o patrimônio artístico brasileiro?

Época romântica

Compreende alguns dos mais importantes movimentos estéticos da história ocidental da literatura: o Romantismo, o Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo.

Essa época é caracterizada pelo diálogo constante com os valores próprios da burguesia, classe social dominante desde a Revolução Industrial, que significou o começo da produção industrial em massa e o crescimento das cidades, e a Revolução Francesa, que trouxe profundas mudanças políticas e sociais no cenário internacional.

A literatura escrita deixa de pensar o nobre como leitor ideal e volta-se para toda a sociedade burguesa: os comerciantes, os próprios burgueses e trabalhadores das fábricas, por exemplo.

Romantismo

Durante o período romântico, que se iniciou no fim do século XVIII e se estendeu por grande parte do século XIX, o amor à pátria e à família foi amplamente divulgado.

Na tentativa de construir valores heroicos, o Romantismo volta-se para a Idade Média e a idealiza como uma época em que se enalteciam a coragem e a moral.

Exageros sentimentais, fuga da realidade, lugares exóticos e seres monstruosos, como o personagem Frankenstein, entram em voga.

Em Portugal o Romantismo teve como marco inaugural um poema publicado em 1825 por Almeida Garrett. Outros autores de destaque do período foram Alexandre Herculano (1799-1854), Camilo Castelo Branco (1825-1890) e Júlio Dinis (1839-1871).

No Brasil, ele se estendeu entre as décadas de 1830 e 1880. Alguns dos seus autores mais importantes foram Gonçalves Dias (1823-1864), Álvares de Azevedo (1831-1852), Casimiro de Abreu (1839-1860) e José de Alencar (1829-1877).

Observe algumas características do Romantismo presentes neste poema de Álvares de Azevedo:

Amor

Amemos! quero de amor
Viver no teu coração!
Sofrer e amar essa dor
Que desmaia de paixão!
Na tu'alma, em teus encantos
E na tua palidez
E nos teus ardentes prantos
Suspirar de languidez!

Quero em teus lábios beber
Os teus amores do céu!
Quero em teu seio morrer
No enlevo do seio teu!

Quero viver d'esperança!
Quero tremer e sentir!
Na tua cheirosa trança
Quero sonhar e dormir!

Vem, anjo, minha donzela,
Minh'alma, meu coração...
Que noite! que noite bela!
Como é doce a viração!
E entre os suspiros do vento,
Da noite ao mole frescor,
Quero viver um momento,
Morrer contigo de amor!

Languidez: no contexto do poema, sensualidade.

Enlevo: êxtase, deleite.

Viração: vento fresco e suave.

AZEVEDO, Álvares de. *Lira dos vinte anos*. Porto Alegre: L&PM editores, 1998.

Agora, responda às questões em seu caderno.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Quais elementos da estética romântica podem ser identificados no poema “Amor”? Comente brevemente.
2. Como o sentimento romântico aparece caracterizado no poema? De que forma essa abordagem do amor pode ser explicada pelo contexto histórico-cultural da época? Considere que o público leitor estava se ampliando na época, com a entrada de pessoas de origem social e cultural mais variada.

Realismo e Naturalismo

Como reação aos exageros que dominavam o cenário cultural e impulsionados por novas teorias científicas que começaram a circular na sociedade, surgiram o Realismo e o Naturalismo. O livro *O cortiço*, do qual você e os colegas leram um fragmento no início deste tema, é um exemplo da produção literária dessa época.

Considera-se como marco inicial da literatura realista na Europa a publicação, em 1857, do romance *Madame Bovary*, do escritor francês Gustave Flaubert (1821-1890) e, como marco inaugural da literatura naturalista, a publicação de outro romance – *Germinal*, em 1881, do também francês Émile Zola (1840-1902). Nas décadas seguintes, obras com características realistas e naturalistas seriam publicadas tanto em Portugal como no Brasil.

Embora com diferenças quanto ao estilo, tanto o Realismo como o Naturalismo negavam os ideais românticos e concebiam a visão da literatura como ferramenta para denunciar os problemas da sociedade burguesa, lançando mão de uma descrição minuciosa da realidade.

O Realismo, por meio de linguagem mais sofisticada, centrava-se na crítica às classes sociais dominantes e na análise psicológica dos personagens, buscando um romance documental. Os escritores naturalistas, por sua vez, em geral, utilizavam linguagem mais simples e centravam-se nos grupos marginalizados e nos aspectos mais degradantes da realidade, buscando o romance experimental.

Nomes importantes dos movimentos realista e naturalista brasileiros são: Machado de Assis (1839-1908), Raul Pompeia (1863-1895) e Aluísio Azevedo (1857-1913). Em Portugal, destacaram-se Eça de Queirós (1845-1900) e Antero de Quental (1842-1891).

Parnasianismo

Na França, também em oposição aos exageros e ao idealismo do Romantismo, alguns escritores desenvolveram uma poesia que valorizava principalmente a forma – rimas ricas, métrica perfeita, vocabulário requintado –, deixando em segundo plano o conteúdo. Nos textos parnasianos, são comuns as referências à mitologia grega e à visão carnal da mulher.

Tal movimento ganhou força no Brasil e, em 1882, com a publicação do livro de poemas *Fanfarras*, de Teófilo Dias (1854-1889), o Parnasianismo cristalizou-se por aqui, estendendo-se até 1922, quando foi fortemente contestado na Semana de Arte Moderna.

Alguns nomes importantes do Parnasianismo foram Alberto de Oliveira (1857-1937), Raimundo Corrêa (1859-1911) e Olavo Bilac (1865-1918).

Agora, volte ao poema de Álvares de Azevedo e o compare com o poema parnasiano a seguir.

A um poeta

Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do claustro, no silêncio e no sossego,
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!

Mas que na forma se disfarce o emprego
Do esforço; e a trama viva se construa
De tal modo, que a imagem fique nua,
Rica, mas sóbria, como um templo grego.

Não se mostre na fábrica o suplicio
Do mestre. E, natural, o efeito agrade,
Sem lembrar os andaimes do edificio:

Porque a Beleza, gêmea da Verdade,
Arte pura, inimiga do artifício,
É a força e a graça na simplicidade.

BILAC, Olavo. *Tarde*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1919.

Após a leitura dos poemas, responda às questões no caderno.

Ver respostas e comentários no
Manual do Professor – Orientações
didáticas.

1. De que maneira os temas abordados em cada poema se diferenciam?
2. Com base nas informações apresentadas aqui sobre o Parnasianismo, responda: quais características da poesia parnasiana podem ser verificadas no poema de Olavo Bilac? Se necessário, pesquise mais informações sobre essa estética literária.
3. Explique, de modo sucinto, como cada poema dialoga com os valores de sua época e de seu contexto cultural.

Simbolismo

O Simbolismo, por sua vez, vai de encontro ao cientificismo e ao positivismo das correntes anteriores e direciona-se à conciliação entre matéria e espírito, à universalidade e à transcendentalidade, buscando compreender, por meio dos sentidos, os símbolos ao redor. Os versos deixam de lado o rigor métrico e apostam na musicalidade.

No Brasil, tal movimento teve início em 1893, com a publicação das obras *Missal* e *Broquéis*, de Cruz e Sousa (1863-1898). Alphonsus de Guimaraens (1870-1921) e Augusto dos Anjos (1884-1914) são outros nomes de destaque do período. Em Portugal, Camilo Pessanha (1867-1926) e Eugênio de Castro (1869-1944) têm grande relevo.

Época moderna

A época moderna permitiu à literatura variadas experimentações: linguagem fragmentada, poemas-piadas, poesia concreta, entre outras.

Leia este poema do modernista brasileiro Mário de Andrade (1893-1945).

Descobrimento

Abancado à escrivania em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Chaves
De supetão senti um friúme por dentro.
Fiquei trêmulo, muito comovido
Com o livro palerma olhando pra mim.

Não vê que me lembrei que lá no Norte, meu Deus!
muito longe de mim
Na escuridão ativa da noite que caiu
Um homem pálido magro de cabelo escorrendo nos olhos,
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.

Esse homem é brasileiro que nem eu.

ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. São Paulo: Edusp, 1987.

Após a leitura do poema, responda às questões em seu caderno. *Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.*

1. Um dos temas caros aos primeiros modernistas brasileiros é a formação da identidade nacional. Como essa busca pela identidade brasileira aparece no poema?
2. Quais diferenças podem ser estabelecidas entre o eu lírico e o homem nortista de quem ele fala?
3. O título do poema é “Descobrimento”. A qual fato histórico é possível relacionar esse título? Quais novos sentidos o poema dá à ideia de “descobrimento”?

A figura feminina nas literaturas realista e romântica

Como vimos, a literatura realista, de modo geral, denuncia as mazelas de seu tempo e busca ser um retrato fiel da sociedade de sua época, com suas contradições, desvios de conduta, jogos de poder, entre outros aspectos.

Opõe-se aos escapismos e idealizações da literatura romântica, pois acredita que, focando-se no tempo presente, pode ser uma ferramenta para mudar a realidade.

Agora, reúnam-se em duplas e leiam o conto “Singularidades de uma rapariga louca”, do escritor realista português Eça de Queirós, disponível no portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1795>; acesso em: 6 ago. 2020). Em seguida, respondam às seguintes questões:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. A partir da leitura do conto “Singularidades de uma rapariga louca”, identifiquem os seguintes elementos da narrativa:
 - a. Enredo.
 - b. Personagens.
 - c. Foco narrativo.
2. A descrição física da personagem dialoga com valores românticos. Quais são eles e como isso ocorre na obra?
3. Os comportamentos da jovem, por outro lado, antecipam o fim do conto, distanciando-a mais ainda das heroínas românticas. Quais são as pistas apresentadas pelo narrador, ao apresentar Luísa, que a diferenciam de uma personagem romântica?
4. Que características realistas podem ser encontradas no conto?



SUBHARTHA SARKAR17/SHUTTERSTOCK

Nossa antologia

Nesta atividade vocês realizarão colaborativamente uma antologia da literatura brasileira.

Antologia pode ser definida como uma coleção de textos literários – contos, romances, poemas, entre outros – organizados por temática, recorte histórico ou autoria. Esta, aqui proposta, deverá prezar pela variedade de autores e de épocas históricas em que as obras foram produzidas.

Para a organização da antologia, escolham coletivamente até três dos temas propostos:

- Amor
- História do Brasil
- Problemas sociais
- Identidade
- A mulher
- A realização na vida
- Sobrenatural
- Diversidade
- Cidade
- Trabalho
- Ciência e tecnologia

Contexto de produção

O quê: antologia literária.

Para quê: despertar o interesse por uma diversidade de autores brasileiros.

Para quem: comunidade escolar, familiares, público em geral.

Onde: redes sociais da turma ou da escola.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1

Pesquisa de textos

1. Reúna-se com colegas em duplas ou trios. Cada equipe deverá pesquisar um ou dois textos de cada um dos períodos literários estudados, que abordem os temas escolhidos. Para se organizarem, vejam abaixo a quantidade de textos de cada período que as equipes devem reunir.

Para a identificação na antologia, cada texto deverá conter:

- Título da obra.
- Autor.
- Tema.
- Pequeno comentário produzido pela equipe (breve explicação dos motivos pelos quais essa obra foi selecionada para a composição da antologia).
- Reprodução do texto literário (poema, conto, crônica ou fragmento de romance).
- Glossário (para as palavras desconhecidas).
- Referências (de onde o texto foi retirado).

2

Divisão por períodos

2. Agrupem todos os textos coletados nos períodos literários correspondentes. A antologia deverá contemplar os seguintes períodos:

- Quinhentismo (1 texto); Barroco (2 textos); Neoclassicismo ou Arcadismo (2 textos); Romantismo (3 textos); Realismo (3 textos); Parnasianismo (1 texto); Simbolismo (1 texto); Modernismo (5 textos); literatura contemporânea (6 textos).

4

Produção da antologia e divulgação

5. Para a produção da antologia, vocês deverão:

- Criar uma capa. Ela poderá conter ilustrações, imagens gráficas, letras estilizadas, entre outras opções. Lembrem-se de que o trabalho terá autoria coletiva e essa informação deverá estar presente na capa.
- Escrever um texto de apresentação, que comente sobre o trabalho de seleção e pesquisa de textos para a composição da antologia, os critérios utilizados e o processo de produção. Caso optem por realizar uma antologia composta apenas de poemas, por exemplo, vocês devem justificar a escolha nesse texto.
- Produzir o sumário. Nele deverá constar o nome da obra literária e a página em que ela se encontra.

Dica: vocês podem dividir o sumário por períodos literários ou temas.

Pronto, agora divulguem a Antologia de Literatura Brasileira da turma. Vocês podem publicá-la no *blog* da turma, no *site* da escola ou compartilhá-la nas redes sociais.

3

Seleção dos textos

3. Para a seleção dos textos da antologia, apresente à turma aqueles selecionados por sua equipe, com um breve resumo e os motivos pelos quais eles deveriam compor a Antologia de Literatura Brasileira.

4. Após a seleção dos 24 textos da coletânea, realizem sua digitalização.

O que aprendemos

O patrimônio imaterial de uma cultura é o conjunto de saberes, fazeres, práticas de vida e modos de expressão que se relacionam à construção da identidade e ao sentimento de pertencimento, gerados pelo reconhecimento de tais bens como legado cultural.

Dessa forma, a própria literatura pode ser classificada como um patrimônio imaterial, pois nela se manifestam diversas representações identitárias e plurais, tanto

Aplicação em outro contexto

As lendas indígenas brasileiras são reconhecidas como patrimônio imaterial brasileiro. Tradição secular dos povos originários, a contação de lendas dialoga com seus valores, tradições e ensinamentos.

A lenda do boto-cor-de-rosa é um exemplo disso. Ela não busca explicar a criação do mundo ou os fenômenos naturais, mas um comportamento humano.



Boto-cor-de-rosa no rio Negro, Amazonas. Fotografia de 2012.

Leia abaixo a lenda do boto-cor-de-rosa e, em seguida, discuta com os colegas para responder às questões propostas.

A lenda do boto (Região Norte do Brasil, Amazonas)

Existem dois tipos de botos na Amazônia, o rosado e o preto, sendo cada um de diferentes espécies com diferentes hábitos e envolvidos em diferentes tradições. Viajando ao longo dos rios, é comum ver um boto mergulhando ou ondulando as águas a distância.

Comenta-se que o boto preto ou tucuxi é amigável e ajuda a salvar as pessoas de afogamentos, mas dizem que o rosado é perigoso. Sendo de visão ineficiente, os botos possuem um sofisticado sistema de sonar que os ajuda a navegar nas águas barrentas do Rio Amazonas.

nacionais como regionais ou relativas a coletividades específicas.

Ao longo do estudo, também vimos que a produção literária de cada época reflete valores culturais e estéticos característicos de seu contexto histórico-cultural. Assim, conhecer o cânone literário – ou seja, o conjunto de obras consagradas em cada época – é também uma forma de reconhecer a literatura como patrimônio imaterial, a ser difundido e preservado.

Depois do homem eles são os maiores predadores de peixes. A lenda do boto é também uma crença que o povo costuma lembrar ou dizer como piada quando uma moça encontra um novo namorado nas festas de junho.

É tradição junina do povo do Amazonas festejar os Dias de Santo Antônio, São João e São Pedro. Nessas noites se fazem fogueiras e se queimam foguetes. Também há o consumo de comidas típicas e se dançam quadrilhas ao som alegre das sanfonas.

As lendas contam que nessas noites, quando as pessoas estão distraídas celebrando, o boto rosado aparece transformado em um bonito e elegante rapaz, mas sempre usando um chapéu, porque sua transformação não é completa e suas narinas se encontram no topo de sua cabeça fazendo um buraco. Como um cavalheiro, ele conquista e encanta a primeira jovem bonita que encontra, leva-a para o fundo do rio, engravidando-a, e nunca mais volta para vê-la. Durante essas festividades, quando um homem aparece usando um chapéu, as pessoas pedem para que ele o retire para que não pense que é um boto. E quando uma jovem engravida e não se sabe quem é o pai da criança, é comum se dizer que é um “filho do boto”.

ALVES, Maria José de Castro; PEREIRA, Maria Antonieta (coord.). *Lendas e mitos do Brasil*. Belo Horizonte: Linha Editorial Tela e Texto, 2007. p. 54-57. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Lendas%20e%20Mitos%20do%20Brasil.pdf>>. Acesso em:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

10 jul. 2020.

1. De que forma essa lenda indígena dialoga com os valores da nossa sociedade? Qual é a finalidade dessa lenda?
2. Explique brevemente por quais motivos, na sua opinião, as lendas devem ser consideradas patrimônios imateriais.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: PATRIMÔNIO IMATERIAL

BNCC
Competências:
CG2, CG4, CG9
CE1, CE2, CE4, CE7
Habilidades: EM13LGG101,
EM13LGG201,
EM13LGG203,
EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG701, EM13LGG703, EM13LGG704, EM13LP01, EM13LP09, EM13LP10,
EM13LP11, EM13LP12, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP34

PROBLEMATIZAÇÃO

1. As línguas podem ser consideradas parte do patrimônio cultural de um povo? Por quê?
2. Investigar as línguas nos ajuda a entender a formação de um povo?
3. A diversidade linguística no Brasil é marcada apenas pelas variedades do português brasileiro?

Como qualquer outra língua, o português falado no Brasil, reconhecido como *português brasileiro*, tem uma história de variações e mudanças no tempo e no espaço. Frutos das interações entre os falantes e dos usos que eles fazem da língua, essas variações e mudanças manifestam-se em diferentes níveis do sistema linguístico:

- no conjunto de palavras que constituem a língua – o léxico;
- no modo como se constroem as frases – a sintaxe;
- nos significados que vão se agregando às palavras, enriquecendo-as de possibilidades de sentidos ou alterando outros – a semântica;
- no modo como as palavras são pronunciadas e entoadas – a fonologia; e
- no modo como as palavras são formadas e flexionadas – a morfologia.

Estudar as variações e as mudanças nas línguas no tempo e no espaço é reconhecer que elas são constituídas por uma diversidade de usos, que nos leva a compreender toda e qualquer língua como um **conjunto de variedades linguísticas**.

Link de ideias

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Não escreva no livro.

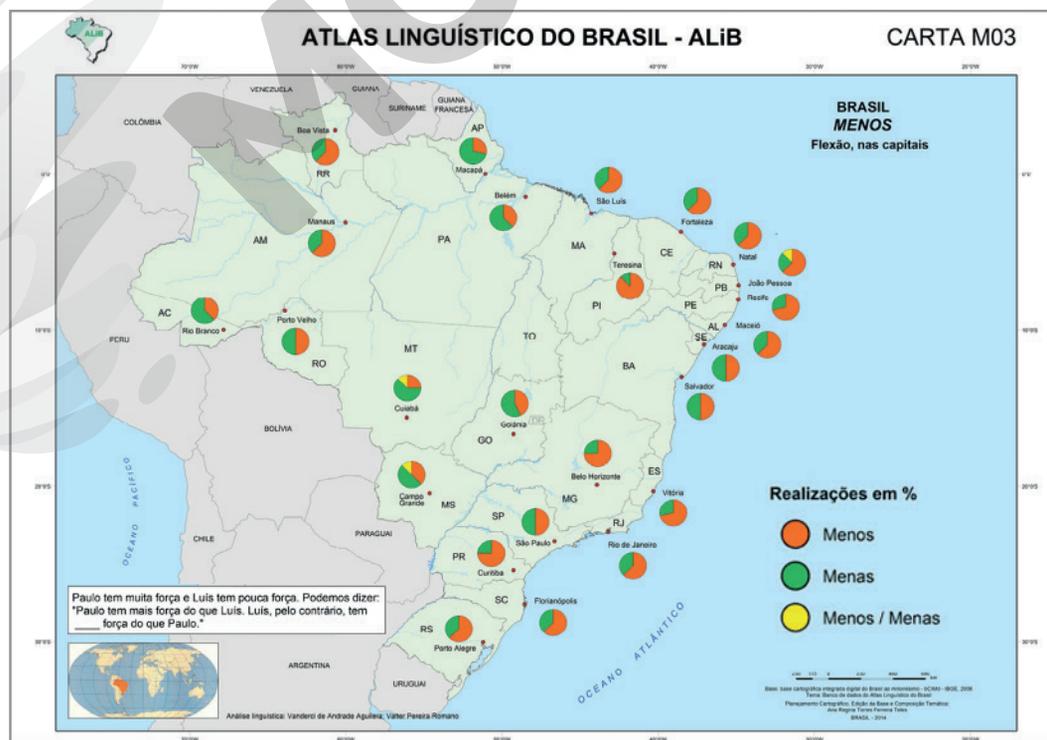
A seguir, você encontrará a reprodução de uma carta linguística que integra o *Atlas linguístico do Brasil*. O atlas é resultado de uma ampla pesquisa realizada por linguistas brasileiros, cuja finalidade é fornecer um mapa da variação espacial (diatópica) do português brasileiro na atualidade.

CARTA M03 – NOTAS

A Carta registra as respostas documentadas com a aplicação da pergunta 32 do Questionário Morfossintático, que apura a flexão de gênero no uso do pronome indefinido *menos*. O inquiridor, como se ilustra a seguir, simula uma situação e oferece ao informante a possibilidade de completar a frase, levando-o, assim, a dar a resposta buscada:

32. MENOS/MENAS

Carta linguística: representação, feita sobre um mapa geográfico, de dados relativos ao uso de uma língua.



CARDOSO, Suzana
Alice Marcelino da
Silva (org.). *Atlas
linguístico do Brasil*.
Londrina: Eduel,
2018. p. 1063-1064.

Junte-se a um colega para responder às perguntas. Anotem no caderno as respostas, assim como outros aspectos que julgarem relevantes.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Leiam o quadro abaixo, que traz mais informações sobre a pesquisa.

Para a realização do projeto, o grupo de pesquisadores adotou a **pesquisa de campo**, que possibilitava a coleta de dados com os falantes de todas as regiões do Brasil. Entre os critérios para a organização da coleta, considerando os objetivos da pesquisa, estão:

- A escolha dos informantes (quantidade, sexo, idade e espaço geográfico ocupado) e a preparação de questionários a serem aplicados. Na definição dos informantes, foram considerados os seguintes grupos: informantes do sexo feminino e masculino em duas faixas de idade (18 a 30 anos e 50 a 65 anos), que se enquadrassem em um dos dois níveis de escolaridade (fundamental e universitário) e que fossem naturais da localidade selecionada para a pesquisa – todas as capitais dos estados brasileiros, com exceção de Palmas (TO).
- A elaboração dos questionários a serem aplicados, que foram preparados para coletar informações sobre as variações semântico-lexicais (significados das palavras e palavras que designam um mesmo ser, objeto ou fenômeno), fonéticas e fonológicas (modo como as pessoas emitem os sons e pronunciam as palavras) e morfosintáticas (como os falantes utilizam as palavras na construção das frases).

- a. Considerando as informações dadas na nota da carta e as apresentadas acima sobre as categorias dos questionários elaborados, respondam: a carta em destaque coletou que tipo de informação?
 - b. Coletar dados dessa natureza, entre informantes com o perfil descrito, possibilita acesso a que informações?
2. De acordo com os dados organizados na carta, que informações ela nos fornece sobre o uso de *menos/menas* nas regiões Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil?
 3. De modo geral, os dados apresentados sinalizam a predominância do uso de *menos* ou de *menas* no Brasil?
 4. Na opinião de vocês, qual é a relevância desse tipo de fotografia sobre o uso do pronome indefinido *menos/menas* para nós, falantes do português brasileiro?

Zoom

Um atlas linguístico para o Brasil



O projeto Atlas linguístico do Brasil (ALiB) é um empreendimento de amplitude nacional, ainda em desenvolvimento, realizado por pesquisadores de todas as regiões do Brasil. Sua meta é oferecer uma fotografia dos modos de falar a língua portuguesa em nosso país.

Fundamentado nos princípios da geolinguística contemporânea, o projeto prioriza o estudo da variação espacial ou diatópica do português falado no Brasil (português brasileiro), considerando as implicações de natureza social para o estudo da língua.

Entre os objetivos do ALiB estão: fornecer dados para melhor interpretar a diversidade de variedades linguísticas no Brasil; apoiar os pesquisadores e especialistas das ciências da linguagem no aprimoramento de dicionários, gramáticas e materiais didáticos, bem como no aprimoramento do ensino e da aprendizagem da língua, a fim de valorizar a diversidade de variedades.

Para saber mais sobre o projeto, visite o site: <<https://alib.ufba.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2020.

Os sotaques do português no (e do) Brasil: mudanças e variações no tempo e no espaço

Agora, você lerá uma reportagem publicada em uma revista brasileira cujo foco é a divulgação científica. Nesse texto, os jornalistas abordam um pouco da história da língua portuguesa no Brasil, no que respeita à constituição dos diversos sotaques, com base nos dados que constituem o *Atlas linguístico do Brasil*.

Durante a leitura, tome notas em seu caderno das contribuições do texto para você refletir e formular hipóteses sobre a seguinte questão: [Ver resposta e comentário no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

- Quais fatores motivaram e motivam as mudanças, ao longo do tempo, na língua portuguesa trazida pelos colonizadores para o nosso território, o Brasil?

Sotaques do Brasil: como a geografia molda nosso jeito de falar

Temos mais de dez jeitinhos de falar o português “brasileiro”.
A seguir, contamos as histórias por trás da composição sonora de vários deles

Por Pâmela Carbonari, Tiago Jokura – Atualizado em 4 abr 2019, 19h44 – Publicado em 25 jul 2018, 15h53

O Brasil é um país continental formado por gente de tudo que é continente: nativos indoamericanos, [...] africanos, imigrantes europeus. Essa variedade étnica moldou nossa história, e nosso jeito de contá-la. O idioma luso se transformou conforme os povos se misturavam ou se isolavam ao ocupar o território. Novas palavras e fonemas, ritmos mais ou menos cadenciados, originaram verdadeiros dialetos. O português que falamos hoje é o resultado (sempre inacabado) do que foi preservado boca a boca e nos registros de quem detinha o poder, e do que era mais conveniente pronunciar.

Nossos sotaques intrigam os linguistas desde o princípio, em que o verbo estava com Cabral. Para mapeá-los, dezenas deles trabalharam quase duas décadas na criação do *Atlas linguístico do Brasil* – obra na qual a SUPER mergulhou para contar a história desses sotaques. Todos dizendo a mesma coisa, mas com um jeitinho brasileiro diferente – como você acompanha a seguir.

[...]



Quando os portugueses aqui chegaram, havia mais de 1.200 idiomas indígenas. Esse encontro boca a boca entre os lusos e os nativos deixou marcas. A dificuldade dos índios para pronunciar o R dos colonizadores deu origem ao que chamamos de R caipira (ou “retroflexo”, para os linguistas). A pronúncia de porrrta, porrrteira, não existe em Portugal. É uma jabuticaba linguística cultivada no interior de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina – Estados que fizeram parrte do perrrrrrrso dos bandeirantes paulistas.

A fala brasileira preserva sinais desse choque de cultura. Até hoje, há quem troque o L pelo R, como em farta (falta), frecha (flecha) e firme (filme). E isso é coisa antiga: em 1807, o soldado Manoel Coelho seduziu a filha de um fazendeiro, que o obrigou a se casar. Coelho escreveu em uma carta que não casaria “nem por bem nem por mar”.

Luso: lusitano, português.

Dialeto: conjunto de marcas linguísticas que caracterizam certa comunidade de fala, inserida em uma comunidade maior de falantes da mesma língua, mas que não impedem a comunicação entre essas comunidades.

Esse uso do R gerava, e ainda gera, discriminação. Em 1823, numa discussão parlamentar sobre onde seria construída a primeira faculdade do Brasil – a de Direito do Largo São Francisco –, alguns políticos, como o deputado baiano José da Silva Lisboa, queriam vetar São Paulo por causa da forrrra de falarr: “Nas províncias há dialetos com seus particulares defeitos, é reconhecido que o de São Paulo é o mais notável”, discursou.

Quando a capital paulista abriu as porrrtas para os imigrantes, a pronúncia começou a mudar. Entre o fim do século 19 e o início do século 20, mais de 1,5 milhão de italianos chegaram em Sampa, nada entenderam da dura poesia concreta, mas construíram o sotaque paulistano. Porrrta virou algo como “porita” com um R seco, que faz a língua vibrar atrás dos dentes e, em casos exagerados, até os multiplica. Carro pode virar caRRRo, se o falante for da Mooca, do Brás ou do Bixiga, bairros paulistanos de forte influência italiana. Gaúchos e moradores de regiões paranaenses e catarinenses colonizadas por italianos também falam esse R vibrante.

Não muito longe da Pauliceia, outro jeitinho brasileiro de usar o R teve vida mais fácil para se legitimar. Em 1808, o Rio de Janeiro tinha 23 mil habitantes. Quando Dom João 6º desembarcou por lá, trouxe uma tripulação de 15 mil patrícios que definiram o sotaque local. À época, era moda na corte portuguesa pronunciar o R como se saísse do fundo da garganta, à *la française*, como em roquêfoRRRt e PáRRRi. Percebendo como a nobreza ostentava a consoante, a elite carioca imitou. Foi assim, na contramão do R caipira e 100% brasileiro, que os *habitués* das oRRRlas mais famosas do Brasil escolheram o R importado da França pelos portugueses.



Antish da coRRRte sair do caish de Lishboa, o Rio de Janeiro não era sinônimo de chiado. Assim como aconteceu com a pronúncia do R, a comitiva que veio com a Coroa portuguesa alastrou o S com som de SH que, em contato com os inúmeros dialetos africanos [...], ganhou ainda mais força. Existem registros que comprovam que o português culto dos séculos 16 e 17 já reproduzia o fonema dessa forma. Hoje, o Rio é onde mais se chia no Brasil: 97% dos cariocas chamam no meio das palavras e 94%, no final. Faça o teste: peça para um carioca falar “esqueci o isqueiro na esquina da escola”.

Belém do Pará ocupa o segundo lugar no *ranking* e Florianópolis fica em terceiro. A distância entre as cidades que estão no pódio dos chiadores prova que a formação histórico-cultural é mais importante para definir a variação dos sotaques do que a localização geográfica. Colonizadas depois do Nordeste e do Sudeste do País, as regiões Norte e Sul receberam, a partir do século 17, imigrantes da Ilha dos Açores e da Ilha da Madeira, onde é comum que o S assuma o som de SH. Em 1929, 15,6 mil portugueses viviam no Pará, a quarta maior população portuguesa do Brasil à época. “Se quesh quesh, se não quesh dish” é um famoso bordão de Florianópolis. Se um belenense visitar a capital catarinense, é mais provável que ele entenda que a frase significa “se queres queres, se não queres diz” do que um vizinho estadual, gaúcho ou paranaense, sem o chiado no repertório.

[...]

As influências históricas dizem muito sobre a formação de nossos sotaques, mas não explicam tudo. Algumas pronúncias variam de acordo com o nível de escolaridade, a classe social e até a velocidade da fala. Acrescentar vogais como em *arroz*, *três*, *nóis*, é um exemplo de fenômeno sem origem histórica bem definida.



IMAGENS: BRUNO SOUSA/ABRIL COMUNICAÇÕES SA.

AS VOZES DO BRASIL

Mapeamos algumas diferenças marcantes entre sotaques de várias capitais do País.

CONFIRA O SOM DE CADA "R" NA LEGENDA

BELEM
re^{SH}peit^{chi} o po^{RT}uguêi^{SH}

RECIFE
respeiti o po^{RT}uguêis

SALVADOR
respeit^{chi} o po^{RT}uguêis

CUIABÁ
re^{SH}peite o po^{RT}uguê^{SH}

BELO HORIZONTE
respeit^{chi} o po^{RT}uguês

RIO DE JANEIRO
rei^{SH}peit^{chi} o po^{RT}uguêi^{SH}

SÃO PAULO
respeit^{chi} o po^{RT}uguêis

CURITIBA
respeite o po^{RT}uguês

FLORIANÓPOLIS
re^{SH}peit^{chi} o po^{RT}uguêi^{SH}

PORTO ALEGRE
respeit^{chi} o po^{RT}uguês

LEGENDA | R (seco) R (carioca atenuado) R (carioca) R (caipira)

A ditongação, que é como os linguistas denominam esse processo, evoluiu ao longo de gerações e se espalhou pelo Brasil poupando algumas regiões de Minas Gerais e do Sul. Daí veio, aliás, o costume de dizermos “meia” em ve(i)z de seis: não confundi-lo com trê(i)s. Carregar um sotaque também é assim: viver trocando seis por meia dúzia. No fundo, não existe português “certo” ou “errado” nessa história. As línguas são como as formas de vida: evoluem. E os sotaques acompanham essa eterna mutação.

CARBONARI, Pâmela; JOKURA, Tiago. Sotaques do Brasil: como a geografia molda nosso jeito de falar. *Superinteressante*, 25 jul. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/sotaques-do-brasil/>>. Acesso em: 12 maio 2020.

Fontes: linguistas Adbdelhak Razky (UFPA), Elisa Battisti (UFRGS), Maria do Socorro Silva de Aragão (UFPB); fonoaudiólogos Leonardo Lopes (UFPB), Ana Cristina Montenegro (UFPE); artigos "Panorama dos Estudos das Vogais Pretônicas no Português do Brasil", de Idalena Oliveira Chaves, "A Pronúncia das Vogais Médias no Português Europeu e no Português Brasileiro", de Gerusa de Souza Graebin, "Uma Possível História das Pretônicas Brasileiras", de Myrian Barbosa da Silva, "A Inserção de Glide Travada por /s/", de Maria Tasca; livros *Atlas linguístico do Brasil*, *A Influência Africana no Português do Brasil*, de Renato Mendonça, *O Falar Paranaense*, de Edson Domingos Fagundes, Loremi Loregian-Penkal e Odete Pereira da Silva Menon.

Retome suas anotações e junte-se a outros dois colegas. Reflitam sobre a leitura feita, respondendo às perguntas no caderno. [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Releiam esse trecho inicial da reportagem:

O português que falamos hoje é o resultado (sempre inacabado) do que foi preservado boca a boca e nos registros de quem detinha o poder, e do que era mais conveniente pronunciar.

- Que características da língua podem ser compreendidas desse trecho do texto?
2. Que “encontros” da língua portuguesa em território brasileiro são destacados na reportagem como marcos ou desencadeadores de mudanças no modo de falar certos fonemas?
 3. Segundo os jornalistas, a pronúncia do R seco no falar do carioca “teve vida mais fácil para se legitimar” do que a do R caipira. Considerando as informações sobre a introdução dessa pronúncia, como essa maior facilidade pode ser explicada?
 4. Comparem o título da reportagem – “Sotaques do Brasil: como a geografia molda nosso jeito de falar” – com estes dois trechos do texto:

[...] a formação histórico-cultural é mais importante para definir a variação dos sotaques do que a localização geográfica. [...]

As influências históricas dizem muito sobre a formação de nossos sotaques, mas não explicam tudo. Algumas pronúncias variam de acordo com o nível de escolaridade, a classe social e até a velocidade da fala. [...]

- Vocês percebem alguma contradição entre a afirmação do título e o que está dito nesses trechos? Justifiquem sua resposta, considerando as anotações que fizeram sobre os fatos que motivaram e motivam as mudanças, ao longo do tempo, na língua portuguesa em nosso território.
- 5. Experimentem reproduzir os sotaques apresentados no infográfico da reportagem, seguindo as orientações da legenda. Se possível, gravem para fazer a comparação e assim avaliar se é possível diferenciar os sotaques reproduzidos. Depois da experiência, respondam:
 - a. Qual sotaque é predominante no grupo?
 - b. De qual outro sotaque cada um de vocês acredita que o seu mais se aproxima e mais se distancia?
 - c. Houve algum sotaque que vocês acharam mais difícil de reproduzir? Sabem explicar por quê?
 - d. O uso de algum sotaque os impediu de compreender o que foi dito?
- 6. Releiam o trecho final do texto, em que os jornalistas sintetizam seu ponto de vista sobre a variação no nível fonético e fonológico:

Carregar um sotaque também é assim: viver trocando seis por meia dúzia. No fundo, não existe português “certo” ou “errado” nessa história. As línguas são como as formas de vida: evoluem. E os sotaques acompanham essa eterna mutação.

- Vocês concordam com essas afirmações? Acreditam que os exemplos explorados ajudam a dar sustentação a esse ponto de vista? Justifiquem sua resposta.
- 7. Considerando a leitura feita, o que vocês percebem sobre o modo como o português foi se constituindo em nosso território: seus falantes – os nativos e os trazidos da África, escravizados – apropriaram-se integralmente do português de Portugal, ou esse idioma também foi influenciado pelos falantes? Justifiquem a sua resposta.
- 8. No início do texto, os jornalistas citam a principal fonte utilizada para escrever a matéria – o *Atlas linguístico do Brasil*, do qual foi retirada a carta que vocês analisaram na seção *Link de ideias*. Tendo em conta o que já foi discutido sobre variação e mudança até o momento, vocês entendem que esse tipo de produção pode colaborar para proteger a diversidade linguística como um patrimônio cultural imaterial? Por quê?
- 9. Leiam a seguir o que diz o linguista José Carlos de Azeredo, autor de uma das gramáticas mais atuais do português brasileiro, sobre a mutabilidade da língua.

A mudança na língua é causada por fatores diversos, mas é certo que nenhum deles opera independentemente e que, para que atuem e produzam seus efeitos, é indispensável uma condição: que a língua esteja em uso e integrada no cotidiano dos que a falam. Uma língua não muda “de vez em quando”, mas continuamente. Algumas mudanças podem ser notadas em curtos períodos, como o surgimento de certas palavras e o desuso de outras; mas mudanças coletivas de pronúncia e de construções gramaticais são bem mais lentas e praticamente imperceptíveis ao longo da vida de uma pessoa. [...]

Mudanças significativas, capazes de transformar sensivelmente a fisionomia de uma língua, atingem a fala de toda a comunidade, a qual, por isso, experimenta em cada etapa da história a sensação de que todos os seus membros partilham os mesmos hábitos linguísticos. Noutras palavras, os membros da comunidade linguística entendem-se e comunicam-se porque participam de um mesmo “estado de língua” estruturado numa dada sincronia.

[...]

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010.

- a. Tomando como referência os exemplos de mudanças usados por Azeredo, no trecho lido, vocês têm algum exemplo de mudança ocorrido no português, na trajetória de vocês como falantes? Se tiverem, procurem explicar a mudança e justificar ou levantar hipóteses sobre os fatores que podem tê-la provocado.
- b. Considerando tudo o que foi discutido até o momento, como vocês entendem a afirmação do gramático, no segundo parágrafo, de que uma comunidade “experimenta em cada etapa da história a sensação de que todos os seus membros partilham os mesmos hábitos linguísticos”? O que ele quer dizer ao falar em uma “sensação” de unidade?

Diversidade linguística e patrimônio cultural imaterial

A esta altura, você já percebeu que as mudanças que o português sofreu desde que aqui chegou e todos os fatores que contribuem para que outras mudanças aconteçam justificam a defesa da ideia de que hoje falamos um **português brasileiro**, com características que o diferenciam significativamente do português falado em Portugal e em outros países que têm esse idioma como língua materna.

Mas será que a diversidade linguística no país se restringe aos dialetos que constituem o português brasileiro?

Se considerarmos que o território que correspondia ao Brasil atual abrigava os povos indígenas (autóctones), que recebeu grande número de povos africanos escravizados e, bem mais tarde, um grande número de imigrantes, cada qual falando sua língua de origem, poderemos afirmar que a única língua falada no Brasil é o português brasileiro?

Levantamentos preliminares feitos por pesquisadores que compõem o Grupo de Trabalho Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) mostram que, além do português brasileiro, mais de 200 outras línguas são faladas no nosso território. Aproximadamente 180 delas são **línguas autóctones** (dos povos indígenas brasileiros), sobreviventes das mais de 1.200 línguas faladas na época da colonização do país. Além disso, há mais de 20 **línguas alóctones** (de povos que imigraram para o Brasil) e duas **línguas de sinais** usadas por comunidades surdas. Você sabia disso?

Nesse ponto, cabem, então, algumas perguntas importantes para orientar a sua reflexão e a dos colegas.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Como essas línguas coexistem no país? Você fala alguma outra língua além do português brasileiro? Conhece alguém que fale?
2. É possível dizer que a coexistência dessas línguas significa que elas influenciam o português brasileiro e sofrem influência dele?
3. Elas constituem parte do patrimônio linguístico do nosso país? É importante preservá-las? Por quê?
4. O que pode ser feito para preservá-las?

A seguir, você lerá trechos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996, assinada pela Unesco e por várias outras organizações não governamentais, em defesa do direito linguístico, em especial nos casos de línguas faladas por grupos minoritários, muitas vezes ameaçadas de extinção.

Depois da leitura, converse com os colegas sobre sua compreensão do texto.

MARY EVANS PICTURE LIBRARY/EASYPIX BRASIL



“Direitos linguísticos são direitos humanos”: imagem que ilustra um artigo na internet sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

INTRODUÇÃO

As instituições e organizações não governamentais signatárias da presente Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, reunidas em Barcelona de 6 a 9 de Junho de 1996,

[...]

DECLARAM:

PREÂMBULO

A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos.

[...]

TÍTULO PRIMEIRO

Princípios gerais

Artigo 7º

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.

2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Converse com os colegas sobre o que compreenderam dos trechos, dando destaque para a importância que a Declaração atribui às línguas.
2. A leitura desses trechos da Declaração colabora para aprofundar suas reflexões sobre a questão 3, discutida no início desse tópico? Justifique sua resposta.

Nheengatu e Libras: parte de nosso patrimônio linguístico

Em 2006, no Congresso Nacional, em Brasília, aconteceu o Seminário sobre a Criação do Livro de Registro das Línguas, fruto de movimentos em favor do reconhecimento de outras línguas faladas no Brasil como constitutivas da diversidade linguística do país e, portanto, integrantes do nosso patrimônio linguístico.

Estiveram presentes representantes de seis línguas faladas no Brasil: Nheengatu, Guarani-Mbyá, Libras (Língua Brasileira de Sinais), Gira de Tabatinga, Hunsrückisch e Talian. No evento, esses representantes – brasileiros e falantes do português brasileiro – participaram usando sua segunda língua materna e as falas foram traduzidas para o português.

Agora você vai ler dois fragmentos de falas dos representantes das comunidades linguísticas Nheengatu e Libras, que participaram da mesa-redonda intitulada “A experiência das comunidades linguísticas brasileiras”.

Fragmento 1

É a primeira vez que nos é permitido realizar esse exercício. Éramos sempre obrigados a fazer um esforço até dobrado em tentar falar em Português. Essa é uma experiência muito interessante para nós. [...]

Quando os brancos chegaram a nossa terra, encontraram muitas línguas faladas pelos povos autóctones, os denominados índios. Muitos estudiosos afirmam que, naquela época, havia mais de mil línguas faladas. Hoje, ficamos tristes quando sabemos que só restam 180 línguas nativas sendo faladas. Mas ficamos mais tristes quando ouvimos os chefes brancos falando que no Brasil só há uma língua reconhecida: o português. E as outras? Não são línguas de gente? Desde o início da colonização os chefes brancos trabalham para exterminar nossas línguas. [...]

Já recentemente, na década de 80, eu mesmo tive tristes experiências dessa natureza. Naquela época, fomos rigidamente proibidos de falar nossas línguas maternas nas escolas-internatos dos missionários. Quem descumpria as ordens era severamente punido [...] e castigado. Os castigos iam de ficar um dia sem comer, ficar em pé horas e horas no sol quente, até trabalhos forçados ou castigos com efeitos psicológicos.

Para mim, os maiores sofrimentos e dor eram gerados pelos castigos de efeitos morais e psicológicos, como uma das modalidades de que fui



Gersen Baniwa, representante dos falantes de Nheengatu, em 2020.

várias vezes vítima. Tratava-se de um pedaço de pau pesado e grande com uma corda grossa que continha uma escrita em português: “Eu não sei falar português”. Quando alguém era flagrado falando a língua materna, penduravam-lhe no peito e nas costas a placa assustadora, que ficava com ele até que se descobrisse um novo violador da regra, para quem era passada a placa, e assim por diante. A placa provocava pavor e extremo constrangimento, uma vez que, na época, admitir não falar português ou falar outra língua era sinônimo de ser considerado animal, sem alma, sem educação, pagão e antipatriótico.

Gersen Baniwa – Nheengatu.

Fragmento 2



Gisele Rangel, professora surda e docente de Libras no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (RS), em 2014.

[...]

Foi assim que, depois de uma luta de 18 anos, nós, surdos, com esforço próprio conseguimos a oficialização de uma língua de sinais [...]. No entanto, não paramos por aí. Queremos que o movimento cresça cada vez mais e que haja um despertar da comunidade surda nesse sentido.

Ao finalizar, quero ressaltar a importância do Livro de Registro das Línguas. É importante que essa ação também seja divulgada no âmbito político e que não fique somente nesse seminário, mas que sejam realizados outros eventos que mobilizem a população brasileira.

Gisele Rangel – Libras.

Fragmentos extraídos de: PEREIRA, Giovana Ribeiro. *Quando língua é patrimônio? Políticas de patrimônio e de promoção da diversidade linguística no contexto do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/PEREIRA_Giovana-Dissertacao_Final.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Converse com os colegas:

1. Qual é a sua impressão sobre a experiência relatada pelo falante de Nheengatu?
2. Você considera importante a oficialização de Libras como uma língua de sinais do país? Por quê?
3. Você acredita que a luta pelo direito linguístico de grupos minoritários tem relação com a luta pela proteção à diversidade linguística do Brasil? Por quê?

Discutir língua e diversidade linguística: é preciso?

Na prática a seguir, você vai ouvir o fragmento inicial (até 17min23s do episódio de *podcast* “78 – Ciência da Linguagem”, do grupo Dragões de Garagem, em que os convidados, especialistas em estudos da linguagem, abordam o que são linguagem, língua e comunicação. Nesse episódio, os *hosts* são Lucas Camargos e Daniel Capua, e os convidados são Clarisse Machado, Victor Caparica e André Souza.

O episódio está disponível em: <<http://dragoesdegaragem.com/podcast/dragoes-de-garagem-78-ciencia-da-linguagem/>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

Você vai observar que, nesse trecho inicial, os *hosts* orientam a participação de seus convidados, promovendo a discussão de três tópicos:

- 1º) A definição de linguagem, língua e comunicação.
- 2º) A influência do idioma na cultura e no modo de ser e de ver o mundo.
- 3º) A natureza mutável da língua.

Tome nota do que você considerar relevante sobre esses três tópicos para compartilhar com os colegas, após a escuta.

Depois que tiver escutado o *podcast*, junte-se a dois ou três colegas para discutir o conteúdo. Sigam estes passos:

1. Compartilhem as suas anotações pessoais do que consideraram relevante sobre os três tópicos abordados no trecho.
2. Leiam a transcrição do trecho (de 10min52s a 11min25s) em que um dos *hosts* faz uma intervenção na conversa entre os convidados:

Um detalhe que... Eu lembro de ter lido isso ou visto em algum documentário... eu não me lembro certinho... de como... um idioma, por exemplo, pode influenciar um pouco na cultura, na forma como um povo reage e... por exemplo, um tempo verbal que um idioma usa, né?, em geral, tende a usar mais, influencia um pouco na personali... não necessariamente na personalidade, mas na forma como as pessoas lidam com determinados fenômenos, né? E então eu acho que isso tem muito a ver com isso que vocês falaram de como esses símbolos influenciam no próprio convívio humano, na própria formação humana, né?

- a. Levando em consideração os comentários feitos pelos convidados, como você relaciona o que é discutido nesse tópico com o parágrafo 2 do artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, já discutido e reproduzido a seguir:

Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que

ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.

- b. Você acredita que a discussão ocorrida no episódio justifica a defesa da língua como patrimônio cultural imaterial de um povo? Por quê?
3. A certa altura do episódio, os convidados Victor Caparica e André Souza falam sobre redundância e economia na língua e a frase citada como exemplo é:

Os meninos roubaram os livros da estante.
Os menino robaro os livro da estante.

- a. Expliquem como esse exemplo ajuda a comprovar que as regras de concordância da gramática normativa da nossa língua são baseadas na redundância.
- b. Qual seria o princípio da regra da economia aplicada pelos falantes da língua? Vocês veem lógica nela?
- c. Essas reflexões ajudam a defender a visão de que, na língua, não há certo e errado, e sim adequado e inadequado? Expliquem.
4. Por que podemos dizer que esse *podcast* poderia ser classificado como divulgação científica?
5. Após a primeira escuta, retornem ao episódio para observar o modo como ele foi organizado e como se deu a atuação dos participantes:
 - a. Como o *podcast* é aberto?
 - b. Que tipo de informação compõe a introdução do *podcast*?
 - c. Quem apresenta essa introdução?
 - d. Como se desenvolve a participação dos *hosts* e dos convidados no episódio?

Para curtir

Para entender o poder dos *podcasts* na divulgação da ciência, assista ao vídeo “*Podcasts ajudam a divulgar a ciência no Brasil*”, disponível no site da revista *Pesquisa Fapesp*, no link: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/podcasts-ajudam-a-divulgar-a-ciencia-no-brasil/>> (acesso em: 21 ago. 2020).

Podcast: uma página ou site em que são disponibilizados arquivos de áudio, de conteúdos variados (entrevistas, reportagens, debates, narrativas etc.), para serem ouvidos. Os *podcasts* funcionam, portanto, como programas de rádio sob demanda, que o público escolhe e ouve quando quiser.

Hosts: anfitriões, pessoas responsáveis por recepcionar e conduzir conversas em episódios de *podcasts* no formato de “mesas” de discussão.

Podcast de divulgação com debate

Você participou de várias discussões em que a língua foi destacada como um fenômeno social e histórico – e por isso variável e mutável – que constitui parte de quem somos. Agora, chegou o momento de aprofundar um pouco mais seus conhecimentos sobre a diversidade linguística no Brasil, com o objetivo de “passar adiante” suas descobertas. Com os colegas, você vai produzir um *podcast* de divulgação, para que mais e mais pessoas possam refletir sobre nossa diversidade linguística e compreendê-la como um patrimônio comum, que evidencia nossa história e nos constitui como povo brasileiro.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Contexto de produção

O quê: *podcast* de divulgação de conhecimentos.

Para quê: divulgar os conhecimentos construídos sobre a diversidade linguística no Brasil.

Para quem: comunidade escolar; público em geral.

Onde: *site* ou *blog* da escola ou plataformas agregadoras de *podcasts*.

1

Definir as diretrizes do projeto de divulgação

1. Em uma conversa coletiva, definam os seguintes itens:

- Qual será o **nome** do projeto de divulgação, considerando que o tema principal é diversidade linguística no Brasil?
- **Onde** serão publicados os *podcasts*? Em página de *site* ou *blog* da escola já existente, em um espaço específico que vocês criarão ou em plataformas agregadoras de *podcasts*?
- Como será a **vinheta** (tema musical curto) a ser utilizada na introdução e na finalização de todos os episódios produzidos pelos grupos? Quem serão os responsáveis por produzi-la?
 - Qual será a **duração** aproximada de cada episódio? Eles terão um formato único ou cada grupo poderá planejar o seu?

Sugestões de fontes de pesquisa

Algumas sugestões de *sites*, *blog* e plataformas com textos, áudios e vídeos que podem ajudá-los no preparo do *podcast*:

- Revista *Pesquisa Fapesp*: <<https://revistapesquisa.fapesp.br>>.
- Língua Livre: <<https://www.lingualivre.com/>>.
- Dragões de Garagem: <<http://dragoesdegaragem.com/>>.
- Babel *Podcast*: <<https://anchor.fm/babel-podcast>>.
- Linguística Vulgar: <<https://anchor.fm/linguistica-vulgar-podcast>>.
- Revista *Roseta* (Associação Brasileira de Linguística – Abralín): <<http://www.roseta.org.br>>.
- *Podcast* da Abralín: <<https://soundcloud.com/user-665371374>>. Acessos em: 7 ago. 2020.

2

Selecionar o tema e pesquisá-lo

2. Formem grupos e definam o tema que será abordado no *podcast* de cada um. Seguem algumas possibilidades:

- O estado atual das línguas indígenas no Brasil.
- A presença das línguas africanas no Brasil, ontem e hoje.
- A língua falada e as gramáticas.
- As diferenças entre o português brasileiro e o português de Portugal.
- A diversidade linguística como patrimônio cultural.

3. Após definir seu tema, o grupo deve pesquisá-lo. Cada participante pode ficar responsável por ler um material diferente e tomar notas das informações que considerar relevantes para compartilhar com o público-alvo, a fim de promover reflexões, esclarecer dúvidas e favorecer o acesso ao conhecimento. Vejam sugestões de fontes de pesquisa no box acima.

4. Depois, compartilhem no grupo as anotações individuais e selecionem as informações mais relevantes, as quais poderão ser incorporadas ao roteiro do episódio.

3

Roteirizar o episódio de *podcast*

5. Cada grupo deverá elaborar um roteiro, tomando como base a organização do *podcast* analisado.
6. Definam quem terá o papel de *host* (anfitrião) – o responsável por recepcionar os participantes do *podcast* e orientar as participações. Os demais colegas do grupo terão papel similar durante a participação: com a mediação do anfitrião, compartilharão os resultados do estudo que fizeram.
7. Elaborem um roteiro que oriente o grupo durante a conversa, em que serão apresentados os conhecimentos, definindo a ordem dos tópicos que serão tratados e as participações. Esse roteiro pode ser elaborado em forma de perguntas.
8. Planejem as entradas de efeitos sonoros, caso considerem pertinentes.

5

Avaliar o projeto

11. Quando todos os episódios estiverem finalizados e carregados na plataforma combinada, ouçam as produções dos outros grupos. Depois discutam com a turma toda:
 - De modo geral, os *podcasts* ficaram atraentes e informativos? Quais se destacaram? O que poderia ser melhorado?
 - Como vocês poderiam divulgar o projeto na comunidade escolar ou para um público mais amplo?
 - Seria interessante dar continuidade aos *podcasts* de divulgação? Se sim, continuariam com a mesma temática ou prefeririam outras?

4

Produzir e editar o *podcast*

9. Gravem e editem o *podcast* usando um editor de áudio. Esse será o momento de também incluírem, na abertura e na finalização do episódio, a vinheta combinada com o resto da turma.
10. Lembrem-se de que a proposta é promover uma conversa dirigida sobre o assunto escolhido para o *podcast*. Portanto, ler não é adequado. As suas notas devem ser usadas apenas para consulta. Em caso de algum erro, basta dar uma pausa, reiniciar a gravação e depois editar o arquivo de áudio, cortando o que não ficou bom.



Jovens gravando *podcast* em estúdio. Fotografia de 2019.

O que aprendemos

Neste tema, você refletiu sobre a natureza mutável e variável das línguas e os fatores que contribuem para as mudanças e variações. Discutiu sobre a diversidade linguística como patrimônio cultural imaterial e a necessidade de garantir ações em defesa da valorização desse patrimônio, especialmente de comunidades linguísticas minoritárias. Você também analisou a utilização do *podcast* como meio de divulgação de conhecimentos científicos para um grande público.

Aplicação em outro contexto

Agora, você assistirá a uma entrevista em vídeo com o linguista Ataliba Teixeira de Castilho, um dos pesquisadores pioneiros nos estudos sobre o português falado no Brasil e, também, um dos colaboradores na criação das exposições permanentes do Museu da Língua Portuguesa, sediado em São Paulo.

Nessa entrevista, o pesquisador fala sobre a riqueza da língua falada e quanto ela impacta nas mudanças que ocorrem na língua em razão dos usos que os falantes fazem dela. Assista ao vídeo, que está disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/a-riqueza-da-lingua-falada/>> (acesso em: 7 ago. 2020).



Cena do vídeo “A riqueza da língua falada”, produzido pela revista *Pesquisa Fapesp* (2017). Nessa entrevista, o linguista Ataliba Teixeira de Castilho fala sobre as transformações do português falado no Brasil.

Reúna-se com três ou quatro colegas e discutam as seguintes questões:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. De acordo com o que estudaram sobre mudança, variação e diversidade linguística e considerando, ainda, o que Castilho fala sobre mudança da língua e gramática, como vocês defenderiam o uso da forma *tá* (redução de *está*), exemplificado no vídeo?
2. Vocês algum dia pensaram, como muitos, que a língua falada é “uma bagunça”? A explicação do entrevistado mudou sua percepção sobre essa questão?
3. Como o pesquisador diferencia a língua falada da língua escrita?
4. Na entrevista, Castilho aponta como uma das mudanças no português do Brasil atual um fenômeno que já discutimos ao analisar o *podcast* dos Dragões de Garagem: o artigo vem se tornando a única marca de plural nas frases (como em “Os cachorro late” e “As mina pira”). O que há em comum entre essa mudança e o outro exemplo dado por Castilho – o fato de a conjugação verbal estar sendo reduzida a um sistema com duas únicas formas: *eu falo* / *você, ele, a gente, eles fala*?
5. O que significa ser um bilíngue em nossa própria língua? E o que vocês acreditam que seja necessário para alcançar esse bilinguismo?

UNIDADE

3

Preconceito e desigualdade social



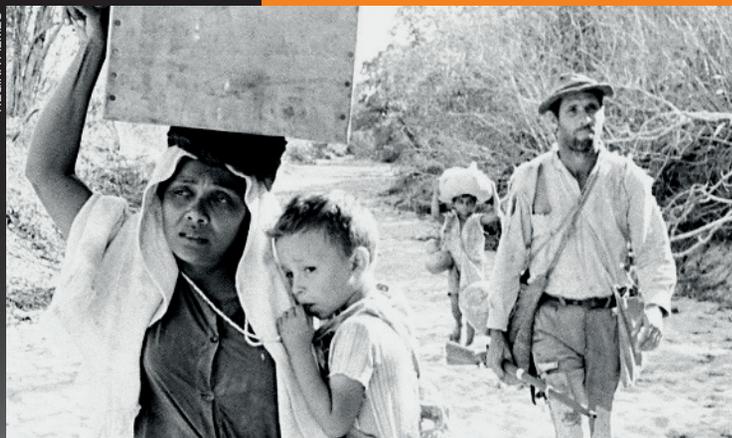
REGINA FILMES/ARQUIVO O CRUZEIRO/EM/D.A. PRESS



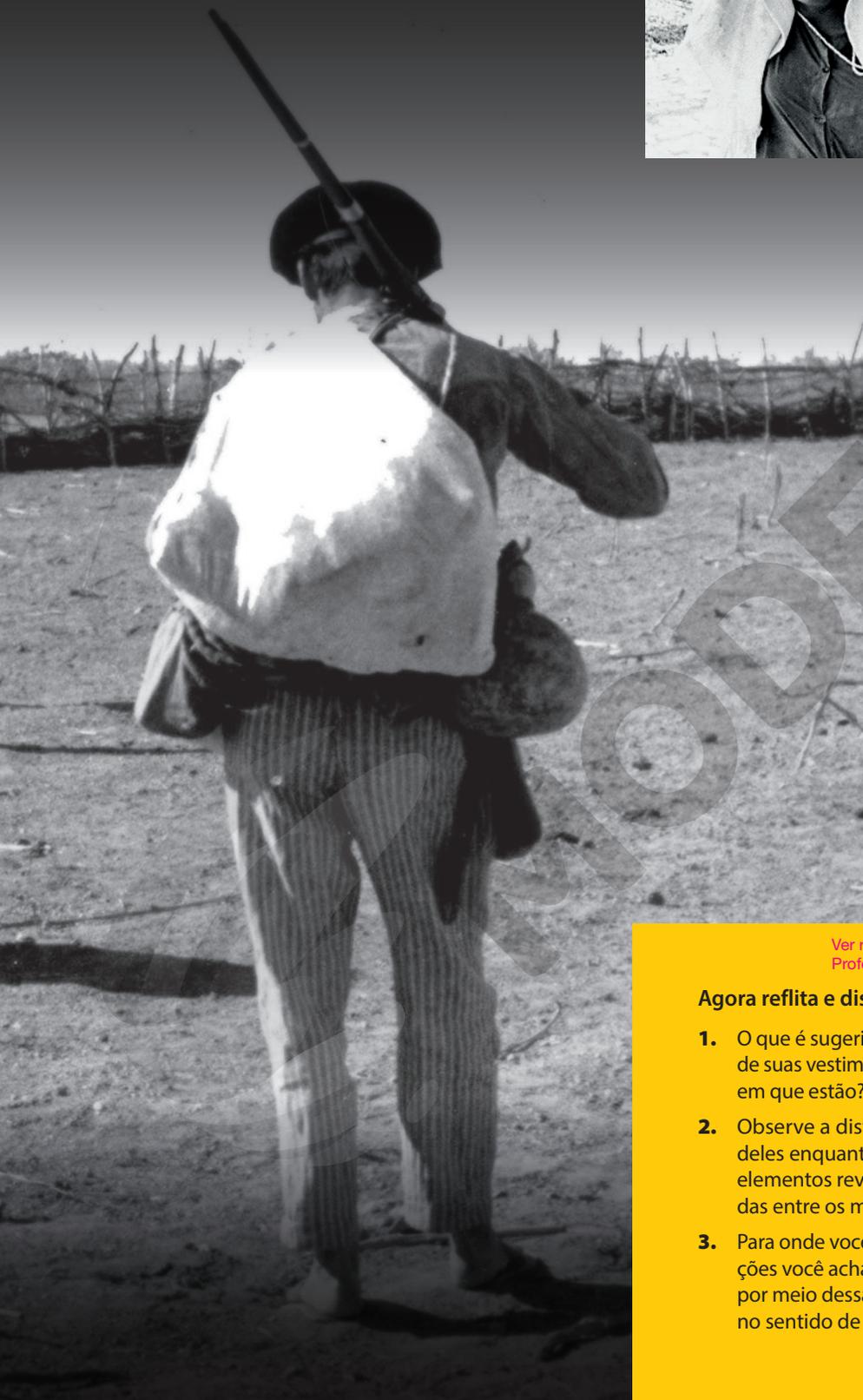
REGINA FILMES/CINEMATECA BRASILEIRA, SÃO PAULO, SP



Vidas secas narra a saga de Fabiano, Sinhá Vitória, filho mais novo, filho mais velho e da cachorra Baleia pelo sertão nordestino.



Essas cenas foram extraídas do início de *Vidas secas* (1963, Brasil), filme de Nelson Pereira dos Santos que teve como base a obra homônima de Graciliano Ramos, publicada em 1938. Observe como os personagens e o cenário são enquadrados e anote aspectos que lhe chamarem a atenção.



Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Agora reflita e discuta com os colegas e o professor:

1. O que é sugerido ao espectador sobre os personagens por meio de suas vestimentas, expressões faciais e corporais e do ambiente em que estão? Que denúncia social se pode perceber nas cenas?
2. Observe a distância entre os personagens, o posicionamento deles enquanto caminham e a direção dos olhares. O que esses elementos revelam sobre as interações e as relações estabelecidas entre os membros dessa família?
3. Para onde você acha que os personagens estão indo? Que sensações você acha que Nelson Pereira dos Santos buscou transmitir por meio dessas cenas? Há uma preocupação com o espectador, no sentido de que ele se sinta confortável com as imagens?

A LITERATURA DE DENÚNCIA: PRECONCEITO E DESIGUALDADE SOCIAL

BNCC

Competências:

CG1, CG2, CG3, CG4

CE1, CE6

Habilidades:

EM13LGG103,

EM13LGG601,

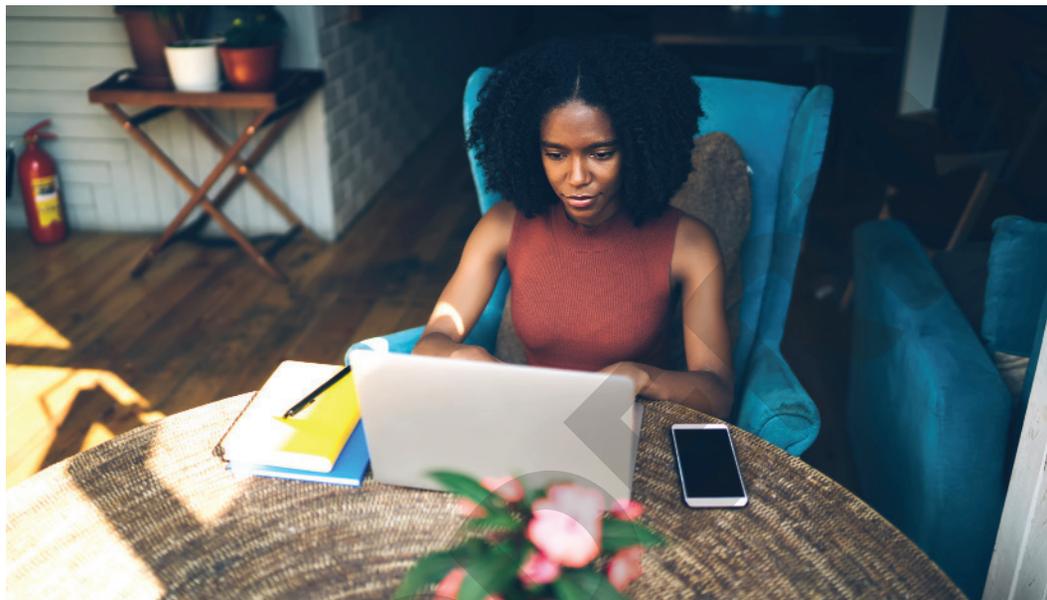
EM13LGG602,

EM13LGG604,

EM13LP48, EM13LP52,

EM13LP54

Você certamente já deparou com artigos de opinião e reportagens, entre outros textos não literários, que alertam para problemas sociais, como guerra, fome, preconceito e desigualdade. Esses textos, de forma objetiva, podem informar, alertar e propor reflexões sobre a realidade que nos cerca. Entretanto, essa denúncia social também é feita por meio de textos literários, como contos, romances e poemas.



Um autor, como pessoa pertencente a seu tempo e espaço históricos, pode escrever com compromisso político e ideológico a fim de denunciar mazelas sociais.

A literatura nos permite questionar a nós mesmos e ao mundo em que vivemos. Isso se dá porque a linguagem literária possibilita a criação de mundos possíveis, em que o escritor pode aprofundar determinado tema importante na sociedade. Entre o mundo real e o mundo que aparece no texto literário, ficcional, há distâncias que vale a pena considerar.

Mas o que motiva um escritor a usar a linguagem literária – que é artística, subjetiva e plurissignificativa – para falar de problemas reais? Você acha que essas obras literárias podem propor reflexões e até mesmo transformações na realidade? O que a linguagem literária é capaz de comunicar sobre o preconceito e a desigualdade? Por que é importante conhecer essas obras literárias?

Neste tema, propomo-nos a analisar a literatura engajada na realidade histórica, que denuncia o preconceito e a desigualdade social.

PROBLEMATIZAÇÃO

- Como a literatura denuncia o preconceito e a desigualdade social?

A denúncia da realidade na literatura

Você vai ler um poema da obra *351 Tisanas*, de Ana Hatherly. *Tisanas* (que significa “chá de ervas”) são poemas curtos em prosa. Eles transgridem a tradicional construção poética e incitam o leitor a desvendar seus sentidos.

351 Tisanas

Em arte a realidade verdadeiramente possível é a que nós inventamos.

HATHERLY, Ana. *A idade da escrita e outros poemas*. São Paulo: Escrituras, 2005.

Ana Hatherly

Ana Hatherly (1929-2015) foi uma poeta, artista plástica, ensaísta, romancista e tradutora nascida em Porto (Portugal). Importante investigadora da poesia e do período Barroco, Hatherly revela em sua obra a preferência por essa corrente estética. Em 1959, iniciou os estudos sobre poesia concreta e experimental, sendo uma das principais representantes da poesia experimental em seu país entre os anos de 1960 e 1970 e uma das figuras mais importantes da literatura portuguesa do século XX. Suas *Tisanas* são um conjunto de poemas em prosa caracterizados como textos híbridos, que mesclam gêneros como parábola, verbete de enciclopédia e fábula. É uma escrita transgressora, pois não se enquadra em nenhum gênero ou subgênero literário. As temáticas exploradas nas *Tisanas* são múltiplas e vão desde a descrição de invenções inúteis até a paródia de verbetes enciclopédicos. Tendo vivido em Portugal durante o período de atividades revolucionárias que marcaram a história do país, Hatherly produziu documentários como *Revolução* (1975), que retrata esse contexto.

Em seu poema, Hatherly sugere a relação entre realidade e arte. Agora, leia uma definição do filósofo Jean Paul Sartre (1905-1980), responsável pelo conceito de literatura engajada, sobre o propósito da arte.

Pois é realmente o fim último da arte: recuperar esse mundo dando-o a ver tal qual ele é, mas como se tivesse sua fonte na liberdade humana.

SARTRE, Jean Paul. *O que é literatura?*
São Paulo: Ática, 1989.

Para Hatherly, a realidade possível na arte é aquela que o artista inventa em sua obra. Sartre, por sua vez, nos propõe que a arte visa mostrar a realidade, considerando-a, no entanto, fruto da liberdade humana de criar. Levando em conta o poema e a definição, converse com os colegas sobre a seguinte questão:

Ver resposta e comentário no Manual do Professor – Orientações didáticas.

- Inventar a realidade no texto literário, com base na observação do mundo real, para recuperá-lo para o leitor, a fim de valorizar a liberdade humana e transformar a sociedade – isso é possível?

A seguir, apresentamos o poema “O operário em construção”, de Vinicius de Moraes, escrito em 1959. Esse texto literário engajado faz das palavras ferramentas de denúncia da desigualdade social.

O operário em construção

[...]

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas

Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.

De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão de que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 – Garrafa, prato, facão –
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.

[...]

MORAES, Vinicius de. *O mergulhador*. Rio de Janeiro: Atelier de Arte, 1968.

Zoom

Vinicius de Moraes

Vinicius de Moraes (1913-1980) foi poeta, diplomata, jornalista, cantor, compositor, cronista e dramaturgo. Também conhecido como Poetinha, sua obra costuma ser organizada em três fases: a primeira é a fase mística, caracterizada pelo próprio poeta como “o sentimento do sublime”; a segunda, com nova linguagem, forma e temas, é conhecida como “o encontro do cotidiano pelo poeta” (na qual se insere o poema “O operário em construção”); a terceira é marcada pela música – Vinicius é autor de mais de trezentas canções, tendo como parceiros Tom Jobim, João Gilberto, Chico Buarque, Toquinho e tantos outros músicos.



O poeta Vinicius de Moraes em 1973.

Procure analisar e relacionar o poema em prosa de Hatherly, a definição de Sartre e o poema de Vinicius de Moraes. Depois, responda no caderno às seguintes questões.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. A realidade recriada pelo eu lírico no poema de Vinicius de Moraes é fruto da observação do mundo real? Que realidade é recuperada para o leitor?
2. Por que “O operário em construção” pode ser considerado um poema de denúncia? Que denúncia é feita nele? É possível dizer que esse poema se propõe a valorizar a liberdade humana e transformar a sociedade?
3. De que modo a denúncia social feita no poema difere daquela realizada por textos não literários? É possível dizer que textos literários e não literários contribuem, cada um a seu modo, para a transformação social? Por quê?
4. Com base no poema de Vinicius de Moraes e nas reflexões feitas até este momento, observe a fotografia a seguir e elabore uma legenda para ela.



MARCEL GAUTHEROT/INSTITUTO MOREIRA SALLES

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

O romance de tese

Apresentamos a seguir outra referência de literatura de denúncia, o romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. A narrativa tem como cenário a cidade de Salvador, na Bahia, e conta a vida de um grupo de crianças marginalizadas, desamparadas pelo poder público, que se arriscam pelas ruas da cidade em busca de sobrevivência. O grupo de meninos é denominado Capitães da Areia e, pelas ruas de Salvador, reage às condições de descaso e repressão encontradas, construindo trajetórias de vida marcadas por violência, conflito com a lei, ódio, amor, sonhos, solidão. A obra foi escrita em 1937, em um período ditatorial no qual era evidente a restrição de direitos e de liberdade individual e coletiva. Ela pertence à segunda fase do Modernismo, em que os problemas sociais foram temas privilegiados da literatura.

Nesse período, vigorava o Código de Menores de 1927, ou Código Mello Matos, que foi a primeira legislação sobre crianças e adolescentes no país e definiu a maioridade a partir dos 18 anos. O contraste social entre os pobres da Cidade Baixa e os ricos da Cidade Alta e a situação das crianças e dos adolescentes na Bahia são temas centrais da obra. Na narrativa, o destino dos Capitães da Areia vai sendo traçado a partir das condições em que vivem. No trecho a seguir são citados Pedro Bala, Gato, João Grande, Professor e Boa-Vida (membros do grupo Capitães da Areia) e *destino* é o tema de uma conversa.

Destino

Ocuparam a mesa do canto. O Gato puxou o baralho. Mas nem Pedro Bala, nem João Grande, nem Professor, tampouco Boa-Vida se interessaram. Esperavam o Querido-de-Deus na Porta do Mar. As mesas estavam cheias. Muito tempo a Porta do Mar andara sem fregueses. A varíola não deixava. Agora que ela tinha ido embora, os homens comentavam as mortes. Alguém falou no lazareto. “É uma desgraça ser pobre”, disse um marítimo.

Numa mesa pediram cachaça. Houve um movimento de copos no balcão. Um velho então disse:

– Ninguém pode mudar o destino. É coisa feita lá em cima – apontava o céu.

Mas João de Adão falou de outra mesa:

– Um dia a gente muda o destino dos pobres...

Pedro Bala levantou a cabeça, Professor ouviu sorridente. Mas João Grande e Boa-Vida pareciam apoiar as palavras do velho, que repetiu:

– Ninguém pode mudar, não. Está escrito lá em cima.

– Um dia a gente muda... – disse Pedro Bala, e todos olharam para o menino.

– Que é que tu sabe, frangote? – perguntou o velho.

– É filho do Loiro, fala a voz do pai – respondeu João de Adão olhando com respeito.

– O pai morreu pra mudar o destino da gente.

AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Zoom

Jorge Amado

Jorge Amado (1912-2001) é um dos escritores brasileiros mais conhecidos e traduzidos, e inúmeras de suas obras já foram adaptadas para teatro, cinema e televisão. Nasceu em Itabunã (BA) e teve uma vida de militância, tendo sido exilado entre 1941 e 1942. De volta ao Brasil, continuou envolvido nas questões políticas e somente a partir de 1955 passou a dedicar-se inteiramente à literatura. Em 1961, foi eleito para ocupar uma cadeira da Academia Brasileira de Letras, a qual teve por primeiro ocupante Machado de Assis. Suas obras são marcadas pela preocupação com as questões político-sociais, sendo a opressão das classes populares e trabalhadores rurais, a miséria e a desigualdade temas recorrentes em seus textos literários.



O escritor Jorge Amado na década de 1990.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Em *Capitães da Areia*, Jorge Amado defende uma tese em relação às crianças e aos adolescentes que vivem em situação de rua e conflito com a lei. Qual é a tese defendida? De que modo essa tese está presente no trecho lido?
2. Considerando a fala de João de Adão, o que motiva a esperança de Pedro Bala de mudar o destino? O que a expressão “frangote” sugere em relação a Pedro Bala? Como essa percepção se contrapõe ao modo como João de Adão fala sobre ele?
3. A partir da análise da biografia de Jorge Amado, da contextualização da obra *Capitães da Areia* e de um trecho dela, por que podemos dizer que essa obra está engajada no contexto histórico vivido pelo autor? Qual é o objetivo do autor com esse tipo de literatura?

A literatura engajada

A literatura engajada é aquela em que o autor usa a linguagem literária para propor reflexões sobre a realidade, em um movimento que relaciona literatura, política e sociedade. O engajamento na literatura surge da relação que o escritor estabelece entre a literatura e a realidade social e política em que vive. Os escritores da literatura engajada fazem uso da sensibilidade estética para convidar o leitor a refletir sobre os principais problemas da sociedade: as guerras, os diferentes preconceitos, a luta das minorias, as desigualdades sociais etc. Trata-se de uma literatura que compromete o escritor com a sociedade e, por isso, o engaja nela. Por meio desse tipo de literatura, os escritores desejam intervir nos acontecimentos, promovendo uma tomada de consciência.

Conforme vimos no tema anterior, o Realismo e o Naturalismo foram movimentos artístico-literários iniciados na Europa na segunda metade do século XIX e que se caracterizavam por um olhar aguçado para a realidade social. Uma das formas literárias que surgiram nesse período foi o **romance de tese**, um tipo de romance que busca revelar e defender certo posicionamento acerca de algum aspecto da sociedade. Inspirados pela cientificidade da época, os autores desses romances buscavam analisar a realidade com rigor semelhante ao dos cientistas e, por meio dos fatos narrados, defender uma tese sobre certo aspecto social.

Nas primeiras décadas do século XX, surge o Neorealismo, movimento artístico e literário dotado de aspectos políticos, sociais e ideológicos. O movimento surge em um contexto mundial de crise econômica, disseminação de regimes totalitários e iminência da Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, o Neorealismo propõe um olhar crítico para a sociedade, as lutas de classe e o modo de organização do trabalho, entre outros aspectos. É nesse contexto que se situam os romances de Jorge Amado, que retratam e denunciam a realidade e são verdadeiros registros históricos da sociedade brasileira do período. A importância de suas obras foi tamanha que seus romances engajados influenciaram o Neorealismo português.

Agora, busque relacionar o que discutimos sobre literatura engajada e romance de tese com o trecho a seguir.

A política está em toda parte; não pode haver escape para os reinos da arte e do pensamento puros nem, nessa mesma linha, para o reino da objetividade desinteressada ou da teoria transcendental. Os intelectuais pertencem ao seu tempo.

SAID, Edward. *Representações do intelectual*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

- De que modo essa afirmação se relaciona ao trabalho dos escritores de literatura engajada?

Os riscos da literatura engajada

O fato de um texto literário ter como tema a desigualdade social, a guerra ou outro problema social é suficiente para que ele seja, de fato, transformador? Alguns estudiosos do assunto têm afirmado que a literatura engajada erra ao tentar mudar o mundo por meio dos temas escolhidos. Esses pensadores defendem a ideia de que é mais importante instaurar na escrita mudanças que, de algum modo, transformem a maneira como a sociedade se relaciona com o texto literário.

O filósofo Theodor W. Adorno (1903-1969) defende a ideia de que o apelo de uma obra literária, sua capacidade de levar o leitor ao questionamento do mundo, não tem relação direta com a escolha do tema. É na relação entre a forma e o conteúdo que Adorno acredita estar a capacidade de levar o leitor a pensar na mudança social. Para ele, não basta recorrer a uma temática comprometida com o sofrimento, o que poderia até mesmo banalizá-lo. A única forma de não banalizar o sofrimento do outro é incorporar a violência histórica que se deseja denunciar à própria linguagem que se utiliza para escrever. Isto é, promover rupturas com o que se deseja denunciar não apenas no assunto, mas também no modo como o assunto é tratado. A tarefa do escritor engajado estaria, então, em buscar novas formas de linguagem como um modo de expressar e denunciar as questões que afligem a humanidade: o poder destruidor da técnica, as injustiças sociais, os preconceitos, as distopias etc.

Apresentaremos, adiante, um trecho da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Nesse exemplo de literatura engajada, o autor se apropria das mazelas humanas pela linguagem literária como forma de chocar e provocar reflexões sobre a sociedade.

A obra *Vidas secas* foi publicada pela primeira vez em 1938 e é considerada um expoente da segunda fase do Modernismo brasileiro, que, como vimos, tem foco nos problemas sociais. Além disso, a segunda geração do Modernismo tem a **prosa regionalista** (que aborda regiões específicas do país) como uma de suas principais vertentes, sendo Graciliano Ramos um dos mais destacados autores dessa vertente.

O romance narra a saga de Fabiano, sua esposa, Sinhá Vitória, seus filhos e a cachorra Baleia pelo sertão do Nordeste em busca de sobrevivência. Na obra, o autor incorpora na própria linguagem o sofrimento humano como forma de denunciá-lo. Leia um trecho do romance,

observando como tema e linguagem colaboram para a denúncia social.

[...] Ora, daquela vez, como das outras, Fabiano ajustou o gado, arrependeu-se, enfim deixou a transação meio apalavrada e foi consultar a mulher. Sinhá Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes de várias espécies, realizou somas e diminuições. No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de Sinhá Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!

O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra.

O amo abrandou, e Fabiano saiu de costas, o chapéu varrendo o tijolo. Na porta, virando-se, enganchou as rosetas das esporas, afastou-se tropeçando, os sapatões de couro cru batendo no chão como cascos. [...]

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 48. ed. Rio de Janeiro, Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas. São Paulo: Record, 1982.

1. Que situação é retratada nesse trecho? Que denúncia é feita nele com base na relação entre o personagem Fabiano e o patrão?

2. Releia o último período do trecho:

[...] Na porta, virando-se, enganchou as rosetas das esporas, afastou-se tropeçando, os sapatões de couro cru batendo no chão como cascos. [...]

- Que imagem do personagem Fabiano é construída com o uso da expressão “cascos”? Que situação é denunciada por meio desse recurso?
3. Observe: no trecho lido, o autor faz uso de adjetivos, descrições detalhadas e diálogos longos e complexos? Como a linguagem utilizada por Graciliano Ramos no romance incorpora os sofrimentos e adversidades dos personagens e do cenário da narrativa, como propõe Adorno?
4. Ao longo do trecho, observamos o uso do discurso indireto livre, uma junção do discurso direto e do discurso indireto. Esse recurso, muito usado na literatura moderna, aproxima narrador e personagem, de modo que as falas de ambos se misturam no texto, como no trecho a seguir.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada!

- Considerando a linguagem sem adornos utilizada por Graciliano Ramos e a escassez de recursos comunicativos de Fabiano, por que o autor opta pelo uso do discurso indireto livre?

Zoom

Graciliano Ramos

Graciliano Ramos (1892-1953) foi um romancista, contista, cronista, jornalista, político e militante. Filho de comerciantes, nasceu em Quebrangulo (AL). Quando criança, morou com a família em uma fazenda em Pernambuco, onde a seca matou o gado, levando-os a se mudar para uma vila. Lá ele conheceu pessoas que inspirariam personagens de algumas de suas obras. Graciliano Ramos teve uma vida confortável e pôde completar seus estudos. Em 1914, mudou-se para o Rio de Janeiro e começou a trabalhar como revisor em um jornal. Passou a escrever seus romances enquanto trabalhava em diferentes jornais. Em 1936, foi acusado de ser comunista e passou por diferentes prisões no Recife e no Maranhão. Ao sair, voltou para o Rio de Janeiro e iniciou a publicação do conto “Baleia”, que foi integrado à obra *Vidas secas* em 1938. Em 1952 foi para a União Soviética com a família, onde adoeceu e morreu em março do ano seguinte.



O escritor Graciliano Ramos.

Poema ou conto de denúncia

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Até este ponto do tema, você pôde apreciar textos literários engajados. Agora, chegou sua vez de criar um poema ou conto de denúncia de um problema social identificado pela turma. Antes de iniciar essa experiência de escrita literária, você e os colegas discutirão sobre problemas da coletividade em que vivem. Em seguida, selecionarão três dos problemas indicados e, então, elaborarão um poema ou conto que provoque reflexões sobre essa realidade.

Contexto de produção

O quê: poema ou conto de denúncia.

Para quê: despertar reflexões sobre a realidade, valorizando a estética da literatura.

Para quem: comunidade escolar; público em geral.

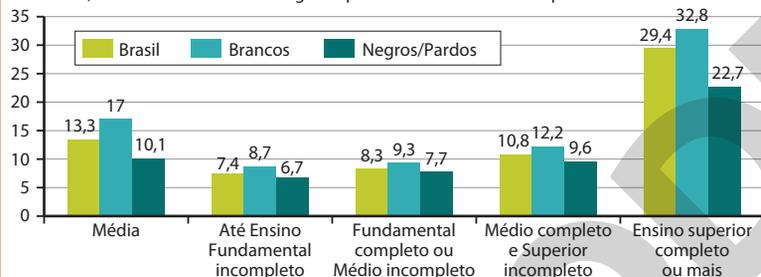
Onde: site ou blog da escola (ou da turma).

1 Debate sobre os problemas sociais enfrentados pela sociedade

1. Reúna-se com os colegas para analisar o gráfico. Depois, conversem sobre as perguntas propostas.

Rendimento médio por hora de trabalho

Em média, rendimento horário de negros e pardos é 59% do recebido por brancos



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

- Que problema social é apresentado no gráfico? Quais são suas consequências?
- Quais problemas sociais vocês observam na coletividade em que vivem? Anotem todas as indicações propostas.

2. Seleccionem três dos problemas identificados e respondam: quais são as causas deles? E as consequências? De que forma esses problemas se expressam na sociedade? Há maneiras de solucioná-los ou amenizá-los? Quais?

2

Escrita do poema ou conto

3. Individualmente ou em duplas, elaborem o poema ou conto denunciando a realidade observada e analisada por vocês.

Lembrem-se de que o texto literário engajado alia arte, política e palavra para provocar mudança social.

3

Revisão e publicação do texto literário

4. Revisem o texto literário criado, observando se foi empregada a linguagem adequada e se ele faz a provocação pretendida.

5. Compartilhem os textos literários no site ou blog da escola (ou da turma), mobilizando o maior número possível de pessoas com suas ideias.

O que aprendemos

Neste tema, vimos que na literatura engajada o autor, como intelectual de seu tempo, tem um compromisso político e ideológico com a denúncia de problemas sociais como a desigualdade e o preconceito. Seus textos literários não buscam apenas efeitos estéticos, mas também a transformação da realidade, aliando arte, palavra, política e sociedade.

Vimos também que o romance de tese, iniciado no século XIX, é uma expressão literária que busca defender um posicionamento político e histórico por meio dos fatos narrados e que, segundo alguns críticos literários, não basta a um texto abordar temáticas sociais para que seja considerado uma literatura engajada; é preciso que a abordagem e a forma de escrever colaborem para a denúncia social, como visto no romance *Vidas secas*.

Aplicação em outro contexto

Para concluir este percurso formativo, aprecie a letra do samba paulista “Saudosa maloca”, composto por Adoniran Barbosa (1910-1982) em 1951, na qual também é possível observar uma denúncia social. [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

Saudosa maloca

Si o senhor não está lembrado

Dá licença de contá

Que aqui onde agora está

Esse adifício alto

Era uma casa velha, um palacete assobradado

Foi aqui, seu moço

Que eu, Mato Grosso e o Joca

Construímos nossa maloca

Mas um dia nós nem pode se alembiar

Veio os homes cas ferramenta

E o dono mandô derrubá

Peguemo todas nossas coisas

E fumos pro meio da rua

Apreciar a demolição

Que tristeza que nós sentia

Cada táuba que caia

Doía no coração

Mato Grosso quis gritar

Mas em cima eu falei

Os homes tá 'cá razão

Nóis arranja outro lugar

Só se conformemo quando o Joca falou

“Deus dá o frio conforme o cobertor”

E hoje nós pega a páia nas grama do jardim

E pra esquecê nós cantemos assim:

Saudosa maloca, maloca querida

Dim dim donde nós passemos dias feliz de nossa vida

Saudosa maloca, maloca querida

Maloca: no contexto em que aparece, refere-se a um tipo de moradia muito pobre.

SAUDOSA maloca. Compositor: Adoniran Barbosa. In: *Demônios da Garoa*: 60 anos, ao vivo. Intérprete: Demônios da Garoa. São Paulo: Dabliú Discos, 2004. 1 CD, faixa 4.

1. Que crítica social é feita na canção? De que modo a reação dos personagens da canção se assemelha à de Fabiano, protagonista de *Vidas secas*?
2. Como a linguagem utilizada pelo eu lírico se relaciona à temática do samba para fazer a denúncia?
3. Você conhece outras canções que denunciam a desigualdade e o preconceito? Se sim, compartilhe as indicações com os colegas.

LÍNGUA E PRECONCEITO

Habilidades:

EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG703, EM13LP01, EM13LP09, EM13LP10, EM13LP15, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP28, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP33, EM13LP34

PROBLEMATIZAÇÃO

1. O que significa preconceito linguístico?
2. Por que a escola ensina principalmente a norma-padrão?
3. O que as pessoas da comunidade escolar pensam sobre preconceito linguístico?

Na unidade anterior, vimos que a diversidade linguística no Brasil integra nosso patrimônio cultural imaterial. Essa diversidade expressa a história do país e a identidade individual e coletiva dos brasileiros. Mas será que ela é, de fato, vista como uma riqueza? Ou, dito de outra forma, será que *todas* as variedades linguísticas são valorizadas e consideradas legítimas?

Talvez você já tenha ouvido alguém dizer, por exemplo, que certo grupo de pessoas fala de um jeito “errado” ou “feio”. Será que essas ideias têm algum embasamento ou são apenas fruto de prejulgamentos e desconhecimento sobre o funcionamento da língua? O que será que as pessoas da comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários, pais e familiares etc.) pensam sobre isso? Como se vê, há muito para refletir e investigar neste tema. Vamos começar!

Link de ideias

Não escreva no livro.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Leia o cartum analisando as expectativas e percepções da personagem vestida de verde em relação ao uso da língua. Tome notas do que observar.



© CIBELE SANTOS/MULHER DE 30

Cartum de Cibeles Santos que aborda o preconceito linguístico, publicado no site <<http://www.mulher30.com.br/>>, em 2012.

Junte-se a um colega para responder às perguntas a seguir. Anotem no caderno as respostas, além de dúvidas e outros aspectos que julgarem relevantes. Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. O humor desse cartum é construído pela divergência entre o motivo atribuído pela moça vestida de azul para o choro da amiga e o real motivo do choro. Expliquem essa divergência.
2. Como argumento para demonstrar que o ex-namorado era um “babaca”, a personagem vestida de verde diz que ele escrevia “seje feliz”. Em sua opinião, existe relação entre ser “babaca” e escrever “seje feliz”? Por que a personagem estabelece essa relação?
3. Considerando a situação comunicativa, a variedade linguística usada pelo autor da mensagem no celular é adequada? Como isso corrobora a ideia de que todas as variedades são legítimas?

O preconceito linguístico Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

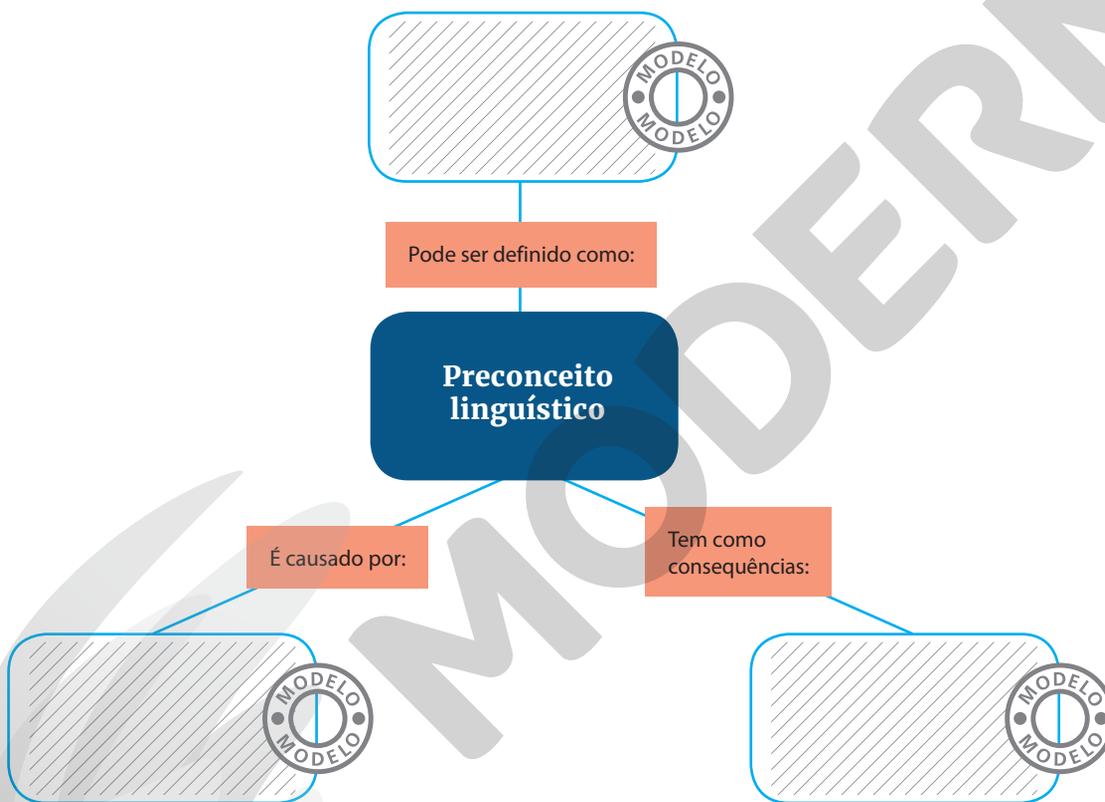
Todas as variedades de uma língua são igualmente funcionais e legítimas. No entanto, certas pessoas projetam em algumas delas as ideias prévias que têm sobre seus falantes, como representado no cartum que você acabou de analisar. Usar ideias prévias para avaliar algo, sem ponderação ou conhecimento, nada mais é do que ter um *preconceito*.

O preconceito linguístico, isto é, aquele relacionado ao uso da língua, vem sendo debatido na imprensa e em outras instâncias da vida pública. Você analisará dois textos que o ajudarão a compreender melhor em que consiste esse tipo de preconceito e a aprofundar-se na reflexão sobre as origens e implicações dele na sociedade.

O primeiro texto é um verbete do *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*, produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O segundo texto é uma reportagem publicada na revista *Nova Escola*, dirigida a educadores brasileiros.

Antes de lê-los, trace um mapa conceitual como este no caderno e, durante a leitura, preencha-o com informações obtidas nos textos.

Mapa conceitual: texto multissemiótico (isto é, que produz sentidos por meio de diferentes linguagens) cujo objetivo é organizar informações, mostrando visualmente a relação e a hierarquia entre elas. Em geral, é organizado com base em um conceito ou ideia principal, inserida no centro, ao redor da qual são posicionadas as ideias ou informações secundárias.



Texto 1

Preconceito linguístico

Autor: Marcos Bagno

Instituição: Universidade de Brasília – UnB

O termo *preconceito* designa uma atitude prévia que assumimos diante de uma pessoa (ou de um grupo social), antes de interagirmos com ela ou de conhecê-la, uma atitude que, embora individual, reflete as ideias que circulam na sociedade e na cultura em que vivemos. Assim como uma pessoa pode sofrer preconceito por ser mulher, pobre, negra, indígena, homossexual, nordestina, deficiente física, estrangeira etc., também pode receber avaliações negativas por causa da língua que fala ou do modo como fala sua língua.

Gramática normativa: livro ou manual que estabelece regras para o uso da língua de acordo com a norma-padrão. Contrapõe-se às gramáticas descritivas ou de uso, que descrevem os usos mais comuns da língua, sem apontar um deles como superior ou mais correto.

Norma culta: conjunto de usos de uma língua considerados característicos da camada mais escolarizada da população. É tida como um modelo a ser seguido em livros, revistas, jornais, documentos, contratos etc.

Letramento: capacidade de compreender e produzir diferentes textos, com objetivos diversos, em situações diversas.

O preconceito linguístico resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua que se apresenta nas gramáticas normativas e nos dicionários e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade, modos de falar que são muitos e bem diferentes entre si. Essa língua idealizada se inspira na literatura consagrada, nas opções subjetivas dos próprios gramáticos e dicionaristas, nas regras da gramática latina (que serviu durante séculos como modelo para a produção das gramáticas das línguas modernas) etc. [...]

Mas a principal fonte de preconceito linguístico, no Brasil, está na comparação que as pessoas da classe média urbana das regiões mais desenvolvidas fazem entre seu modo de falar e o modo de falar dos indivíduos de outras classes sociais e das outras regiões. Esse preconceito se vale de dois rótulos: o “errado” e o “feio” que, mesmo sem nenhum fundamento real, já se solidificaram como estereótipos. Quando analisado de perto, o preconceito linguístico deixa claro que o que está em jogo não é a língua, pois o modo de falar é apenas um pretexto para discriminar um indivíduo ou um grupo social por suas características socioculturais e socioeconômicas: gênero, raça, classe social, grau de instrução, nível de renda etc.

[...]

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. *Glossário Ceale*. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/preconceito-linguistico>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Texto 2

As crianças agora vão poder falar e escrever errado?

Debate nas redes sociais questiona se o pensamento sobre o que é “certo” e “errado” na Língua Portuguesa está mudando e como a escola seria impactada

POR:
Paula Calçade
02 de Setembro | 2018



Apresentar aos estudantes diversas variações linguísticas os auxilia na comunicação em diferentes contextos socioculturais. Na imagem, alunos da pré-escola assistem a uma contação de histórias. Fotografia de 2012.

É comum ouvir que há alguns anos ou em outro momento da história brasileira o ensino da Língua Portuguesa era mais “puxado”, com maior rigor na gramática, com sua escrita, pronúncia e formalidade. A preocupação com uma suposta flexibilização da norma culta já virou até tema de campanha política e discussões em redes sociais. Será que as escolas estão mais tolerantes com as variações linguísticas presentes no país e nas salas de aula? Realmente há um menor apego com a norma culta no ensino brasileiro?

Marcos Bagno é doutor em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e autor do livro “Preconceito linguístico: o que é, como se faz” e ressalta que ainda persiste um senso comum a respeito do ensino da língua: o de que só é possível aprender pelo estudo sistemático e minucioso da gramática, pela apreensão dos termos e conceitos elaborados para descrever a língua e, principalmente, que tal estudo garantiria um uso “correto” da língua. “Mas séculos de ensino baseados nessa tradição já demonstraram a ineficácia dessa metodologia”, destaca. [...]

Para o doutor pela USP, o fundamental e necessário nas propostas políticas e discussões é o foco no letramento das pessoas, isto é, a inserção crescente de cidadãos na cultura escrita. “E isso se faz por meio da leitura e da escrita de todos os tipos e gêneros

textuais possíveis, desde os mais marginalizados, como letras de *funk* e *hip-hop*, até os mais prestigiados, como a literatura canonizada”, enfatiza.

Os números dão ênfase à preocupação de Marcos Bagno. Três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no Brasil – 29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas – são considerados analfabetos funcionais, de acordo com o Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2018.

Diante desse cenário, o pensamento sobre o que é “certo” e “errado” na Língua Portuguesa está mudando no país. “Isso não quer dizer que, como professor de Língua Portuguesa, eu não vá apresentar preceitos da norma culta durante as aulas”, pondera Bruno Pereira [doutor em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)], afirmando que a dicotomia “certo vs errado” tornou-se obsoleta hoje. “Prefiro utilizar ‘adequado’ ou ‘inadequado’, pois acredito que devemos formar alunos que saibam fazer uso da língua de maneira consciente e adequada, e não de maneira mecanizada, como sugere a concepção de ‘erro’”, destaca.

[...]

Essa reportagem faz parte da campanha Mentira na Educação, não!, que realizará checagens de notícias sobre Educação. [...]

CALÇADE, Paula. As crianças agora vão poder falar e escrever errado? *Nova Escola*, 2 set. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12459/as-criancas-agora-va-o-poder-falar-e-escrever-errado>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Retome seu mapa conceitual e junte-se a dois colegas para conversar sobre os textos. Respondam às questões a seguir no caderno. **Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.**

1. Tendo construído percepções sobre preconceito linguístico e suas implicações na educação com base nos textos lidos, releiam o cartum de Cibele Santos. De que modo o cartum retrata uma manifestação de preconceito linguístico?
2. Considerando o contexto em que os Textos 1 e 2 foram publicados, a quem eles se dirigem? Com que objetivos foram elaborados?
3. Releiam este trecho da reportagem:

A preocupação com uma suposta flexibilização da norma culta já virou até tema de campanha política e discussões em redes sociais. Será que as escolas estão mais tolerantes com as variações linguísticas presentes no país e nas salas de aula? Realmente há um menor apego com a norma culta no ensino brasileiro?

A reportagem da revista *Nova Escola* integra a campanha “Mentira na Educação, não!”, que visa à checagem de notícias sobre educação. Levando em conta essas informações e o trecho destacado, respondam:

- a. Por que a checagem de notícias é necessária na área de educação?
 - b. Qual é a importância de debater, com o público-alvo da reportagem, os discursos sobre a flexibilização do ensino da norma-padrão?
4. Para o linguista Marcos Bagno, entrevistado na reportagem, que mudança de foco é necessária nas políticas e discussões sobre o ensino de português nas escolas?
 5. Retomem os dados sobre analfabetismo funcional apresentados na reportagem. Expliquem por que, segundo a jornalista, esses números “dão ênfase à preocupação de Marcos Bagno”.
 6. Releiam o trecho:

“Isso não quer dizer que, como professor de Língua Portuguesa, eu não vá apresentar preceitos da norma culta durante as aulas”, pondera Bruno Pereira [...], afirmando que a dicotomia “certo vs errado” tornou-se obsoleta hoje. “Prefiro utilizar ‘adequado’ ou ‘inadequado’, pois acredito que devemos formar alunos que saibam fazer uso da língua de maneira consciente e adequada, e não de maneira mecanizada, como sugere a concepção de ‘erro’”, destaca.

- a. Por que Bruno Pereira afirma que, como professor de Língua Portuguesa, continuará apresentando “preceitos da norma culta durante as aulas”? De que modo esses conhecimentos são úteis para os estudantes?
- b. Na opinião de vocês, substituir a dicotomia “certo vs errado” pela concepção de “adequado” ou “inadequado” ajuda a combater o analfabetismo funcional? Por quê?

Analfabetismo funcional: condição em que o indivíduo, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Preceito: norma, regra.

Obsoleto: ultrapassado; que não se usa mais.

Diversidade linguística e a criação literária

O poema a seguir foi apresentado em um dos episódios do programa de rádio *Lavra da palavra*, dedicado a comentar a vida e a obra de escritores e poetas. No episódio em questão foi focalizada a produção de Patativa do Assaré (1909-2002), chamado “O poeta do agreste”. Ouça o episódio inteiro no *link* indicado, depois leia o poema e responda às perguntas propostas.

O poeta da roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mío.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos oito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

ASSARÉ, Patativa do. O poeta da roça. *Lavra da palavra*, Rádio Cultura FM, 5 out. 2016. Disponível em: <<http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/patativa-do-assare-o-poeta-da-roca>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

JARBAS OLIVEIRA/AE/
ESTADÃO CONTEÚDO



O poeta Patativa do Assaré em sua cidade natal, Assaré (CE), 2000.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Quais pistas há no poema sobre a origem e a vida do eu lírico?
2. Que relação o eu lírico estabelece com a cultura escrita?
3. O que explica o fato de o eu lírico não ter aprendido a ler e escrever, mas saber assinar seu nome? Que aspectos políticos influenciam esse fenômeno?
4. Em que estrofe do poema é possível observar a expressão do preconceito linguístico marcando a discriminação e a exclusão social?
5. Por que Patativa do Assaré faz uso de uma variedade linguística de menos prestígio em seu poema? O uso dessa variedade está adequado ao contexto?

Para curtir

MENAS: o certo do errado, o errado do certo. Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://museudalinguaportuguesa.org.br/memoria/exposicoes-temporarias/menas-o-certo-do-errado-o-errado-do-certo/>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

A língua portuguesa, como fenômeno vivo e heterogêneo, foi tema de uma exposição temporária do Museu da Língua Portuguesa, com curadoria de Ataliba T. de Castilho e Eduardo Calbucci. A exposição *Menas: o certo do errado, o errado do certo* trazia em seu título uma expressão em desacordo com a norma-padrão, mas presente no falar de alguns brasileiros. A exposição era um convite à superação de que há um “certo” e um “errado” no português, e à percepção da língua como um fenômeno social e criativo, que se realiza nos atos de fala de inúmeras formas, mais ou menos adequadas ao contexto comunicativo. O percurso da exposição iniciava com a instalação *Portas abertas*, em que *banners* apresentavam frases grafadas no português falado no Brasil, com expressões cotidianas em desacordo com a norma-padrão, fazendo uma primeira provocação. Além dessa, outras sete instalações convidavam o visitante a perceber as múltiplas possibilidades da língua, por meio de jogos, textos e vídeos.



Visitantes na exposição *Menas: o certo do errado, o errado do certo*, realizada em 2010 no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo (SP).

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

A percepção do preconceito linguístico

Neste momento, você e os colegas já se apropriaram de diversos conceitos e reflexões que envolvem o tema do preconceito linguístico. É possível que, desde o Ensino Fundamental, vocês tenham tomado conhecimento desse tipo de preconceito. Mas será que os membros da comunidade escolar sabem o que é preconceito linguístico? Como eles o percebem?

Para responder a essas perguntas, vocês se organizarão em grupos para realizar uma investigação por meio de entrevistas na comunidade escolar. Os resultados das entrevistas serão analisados e posteriormente divulgados em *podcasts*.

1. A pergunta de pesquisa proposta a todos os grupos será a seguinte:
 - Qual é a percepção de integrantes da comunidade escolar (professores de outras áreas, estudantes, funcionários, pais/responsáveis) sobre o preconceito linguístico?
2. A turma deverá se organizar em quatro grupos, que serão responsáveis por entrevistar três pessoas pertencentes a cada uma das quatro categorias:

Grupo 1 – três professores de outras áreas do conhecimento que não Linguagens.

Grupo 2 – três estudantes (preferencialmente com idades distintas).

Grupo 3 – três funcionários (preferencialmente de diferentes setores da escola).

Grupo 4 – três pais/responsáveis.
3. Sugerimos a seguir um roteiro para as entrevistas. Ele poderá ser modificado ou ampliado pelos grupos mediante acordos, caso considerem pertinente.

Primeiro momento	O grupo pergunta ao entrevistado o que ele entende por preconceito linguístico.
Segundo momento	O grupo mostra ao entrevistado o cartum de Cibele Santos analisado na seção <i>Link de ideias</i> (ou outro texto que demonstre preconceito linguístico, à escolha de vocês), oferecendo ao entrevistado tempo para a leitura do material.
Terceiro momento	Em seguida, o grupo pergunta ao entrevistado se reconhece na fala da personagem preconceito linguístico e por quê. Nesse momento, podem ser feitas outras perguntas para esclarecer ou aprofundar aspectos da resposta dada pelo entrevistado.

Quarto momento	O grupo pergunta ao entrevistado se ele considera que já foi vítima de preconceito linguístico. Em caso positivo, o grupo pede a ele que conte o que ocorreu. O grupo pergunta ao entrevistado se ele considera que, alguma vez, já praticou o preconceito linguístico. Novamente, se a resposta for positiva, o grupo pede a ele que compartilhe sua experiência.
Quinto momento	O grupo agradece ao participante e finaliza a entrevista.

4. Gravadas as três entrevistas, o grupo deve realizar uma análise qualitativa delas com o propósito de responder à pergunta de pesquisa. Para isso, diferentes estratégias podem ser definidas, mas o mais importante é que o grupo realize uma escuta atenta das entrevistas, registrando e organizando as descobertas em uma planilha ou tabela. Vejam alguns exemplos de observações que contribuirão para a análise das entrevistas.
 - O entrevistado não conhece o conceito de preconceito linguístico.
 - Ele já sofreu preconceito linguístico na escola.
 - Ele usa expressões como “certo” e “errado” ao se referir aos modos de falar.
5. O grupo deve elaborar um relatório com os resultados da pesquisa. Na seção *Práticas em ação*, vocês produzirão episódios de *podcast* para compartilhar essas descobertas.

ORION PRODUCTION/SHUTTERSTOCK



Ao fazer uma entrevista, é recomendado seguir um roteiro previamente elaborado e, sempre que pertinente, inserir perguntas para esclarecer ou aprofundar algum ponto da resposta do entrevistado.

Relatando os resultados de uma pesquisa

Na unidade anterior, com os colegas, você analisou e produziu um *podcast* de divulgação de conhecimentos em que um *host* ou anfitrião recebe os participantes e estes apresentam suas informações. Na produção da seção *Práticas em ação*, novamente você produzirá um *podcast* de divulgação, mas desta vez adotando um formato um pouco diferente – em vez de um anfitrião que coordena um debate ou uma roda de conversa, haverá, de um lado, um apresentador e, de outro, um convidado que relata sua pesquisa.

Para conhecer esse outro formato de *podcast*, reúna-se com os colegas do grupo formado na atividade da seção *Práticas de investigação* e ouçam um episódio hospedado na plataforma *Podcast Unesp*, ligada à Universidade Estadual Paulista (Unesp). Nesse episódio, a apresentadora é Roberta Fiel, e a convidada é Jaqueline Jurkovich, mestranda em Estudos Linguísticos, que compartilha os resultados de sua pesquisa na comunidade de Paraisópolis, em São Paulo (SP). Disponível em: <<https://podcast.unesp.br/15167/podibilce-mestranda-da-unesp-trabalha-com-jornais-da-comunidade-de-paraisopolis>> (acesso em: 7 jul. 2020).

Ao ouvir o *podcast*, observem quais aspectos da pesquisa são mencionados por Jaqueline e preencham, no caderno, um quadro semelhante a este:

Informações apresentadas no relato da pesquisadora	
1. Tema da pesquisa	
2. O que motivou a pesquisa	
3. Objetivo da pesquisa	
4. Metodologia	
5. Resultados	
6. Contribuições	

Agora, ouçam novamente o episódio e conversem sobre estas questões:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Como vocês imaginam que esse *podcast* foi produzido? Quais diferenças vocês observam em relação ao trabalho que desenvolveram na unidade anterior?
2. No *podcast* do grupo Dragões de Garagem que vocês analisaram na unidade anterior, nem os anfitriões nem os convidados liam textos preparados previamente. Nesse *podcast* da Unesp, vocês imaginam que houve a leitura de textos preparados com antecedência? Expliquem sua resposta.
3. Com base na pesquisa de Jaqueline Jurkovich, podemos concluir que os modos como a língua é usada estão ligados não apenas ao contexto de produção, mas também às percepções que o enunciatador tem sobre seus interlocutores. Expliquem por que se pode chegar a essa conclusão.

Para curtir

PELO fim do preconceito linguístico. Disponível em: <<http://www.pelofimdo preconceitolinguistico.com/index.html>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Se você deseja saber mais sobre nossa língua e preconceito linguístico, uma sugestão é conferir esse *site*, produzido por Thayane Antunes, doutoranda em Estudos da Língua na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nele, você encontra textos, indicação de livros, vídeos, tiras e outros conteúdos para se aprofundar no tema.



Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Podcast de divulgação com relato

Na unidade anterior, vocês produziram episódios de divulgação com debate para apresentar as descobertas da turma sobre diversidade linguística no Brasil. Agora, podem dar continuidade àquele trabalho, mas utilizando um formato um pouco diferente, semelhante ao *podcast* da Unesp que acabaram de analisar. Nos episódios, vocês compartilharão os resultados da pesquisa que desenvolveram sobre a percepção do preconceito linguístico na comunidade escolar. Esse assunto certamente despertará o interesse de muitas pessoas na escola, que poderão se informar e, assim, questionar estereótipos e atitudes discriminatórias.

Contexto de produção

O quê: *podcast* de divulgação com relato.

Para quê: compartilhar os resultados da pesquisa sobre como a comunidade escolar percebe o preconceito linguístico.

Para quem: comunidade escolar; público em geral.

Onde: *site* ou *blog* da escola ou plataformas agregadoras de *podcasts*.

Tomar decisões coletivamente

1

1. Conversem com toda a turma para definir:

- Os *podcasts* farão parte da série criada por vocês na unidade anterior, uma vez que tratam de assunto semelhante, ou será criada outra série?
- Caso decidam criar outra série, deverão dar um título para ela, fazer nova vinheta e decidir onde será compartilhada.
- Se os *podcasts* forem incorporados à série criada anteriormente, eles terão a mesma vinheta elaborada para ela? Caso optem por criar outra vinheta, quem será responsável pela criação?

2. A proposta é que, nos novos episódios, embora a produção seja colaborativa, apareça a voz de apenas duas pessoas: um apresentador e um convidado. Essas pessoas deverão, originalmente, pertencer a grupos de pesquisa diferentes.

Por exemplo, um colega do grupo 1 será o apresentador, enquanto um representante do grupo 2 relatará os resultados da pesquisa realizada por esse grupo, e assim por diante. Essa também será uma maneira de conhecer os resultados das pesquisas dos colegas!



ROBERT FRIED/LAMY/FOTARENA

A pesquisa sobre preconceito linguístico realizada com a comunidade escolar será a base do *podcast* que vocês produzirão.

2

Planejar e gravar o relato

3. Organizados nos mesmos grupos que realizaram as entrevistas, retomem as gravações e os resultados.

4. Cada grupo deverá planejar seu relato, tomando como referência aquele feito por Jaqueline Jurkovich no episódio de *podcast* analisado. Lembrem-se de que o relato deve conter (não necessariamente nesta ordem): tema da pesquisa; objetivo; metodologia; resultados; contribuições da pesquisa ou conclusões do grupo.

5. Se acharem interessante, vocês podem planejar a inserção de trechos das entrevistas com pessoas da comunidade escolar, a fim de exemplificar ou ilustrar algum aspecto.

6. Escolham o representante do grupo que gravará o relato. Essa pessoa deve ensaiar algumas vezes e, depois, com o auxílio dos colegas, fazer o registro. Verifiquem se a fala está natural e em ritmo adequado, nem rápido, nem lento demais.

7. Se optaram por utilizar trechos das entrevistas, usem um editor de áudio para inseri-los no relato.

8. Enviem o arquivo de áudio finalizado para outro grupo.

3

Gravar a apresentação e editar o episódio

9. Ao receber o arquivo de áudio com o relato produzido pelo outro grupo, ouçam-no com atenção. Com base nas informações apresentadas, planejem um texto introdutório que desperte o interesse do público. Se necessário, ouçam novamente a apresentação feita por Roberta Fiel no *podcast* da Unesp.

10. Planejem também a inserção de comentários ao longo do relato e de um texto curto de despedida, como fez Roberta.

11. Finalmente, editem o *podcast* usando um editor de áudio.

Nesse momento, combinem o arquivo de áudio enviado pelo outro grupo com as inserções de vocês.

Incluam também a vinheta e outros recursos sonoros, se desejarem.

4

Compartilhar os podcasts

12. Após a gravação e o compartilhamento dos *podcasts*, ouçam as produções dos demais grupos e, posteriormente, reúnam-se para compartilhar suas percepções, opiniões e possíveis dúvidas a respeito delas.

13. É importante que os *podcasts* produzidos sejam divulgados para o maior número de pessoas possível. Por isso, divulguem a série produzida para a comunidade escolar em mídias impressas e digitais e, se desejarem, em suas redes sociais.

O que aprendemos

Neste tema, você refletiu sobre uma forma de preconceito relacionada aos diferentes usos da língua. Descobriu que o preconceito linguístico ocorre quando alguém projeta percepções que já tem acerca de determinados grupos de pessoas de acordo com a variedade linguística que elas falam. Verificou também que a escola ensina principalmente a norma-padrão, cujo domínio é exigido em várias situações, mas que, cada vez mais, os educadores se abrem para a análise e a produção de diferentes textos, que representam usos reais e diversificados da língua. Por fim, você investigou a percepção da comunidade escolar sobre o preconceito linguístico e divulgou os resultados por meio de *podcasts*.

Aplicação em outro contexto

Você ouvirá um episódio de *podcast* que faz parte do projeto *Rock com Ciência* e é apresentado pelos estudantes André Paiva, Pierre Penteadó e Rubens Pazza. O programa tem como objetivo divulgar conhecimentos científicos e correlatos ao som de *rock*.

O tema do episódio é “Linguagem, variações linguísticas e sotaques”. Para abordá-lo, os *hosts* entrevistam Eduardo Penhavel de Souza, professor de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e a jornalista Janaína Pazza. Confira o *podcast*, que está disponível em: <<https://www.rockcomciencia.com.br/podcast/S02E06.mp3>> (acesso em: 7 jul. 2020).



Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Após ouvir ao episódio, reúna-se com dois ou três colegas para responder às seguintes questões:

1. O projeto *Rock com Ciência* está vinculado a uma universidade ou instituição de ensino. Qual? De que forma isso contribui para a credibilidade das informações veiculadas? Que outros elementos contribuem para a confiabilidade do que é discutido?
2. No início do episódio, o entrevistado Eduardo, em tom de ironia, faz a seguinte afirmação: “Eu não tenho sotaque, os outros é que têm”. Vocês acham que uma afirmação como essa é legítima? De que modo essa provocação do entrevistado dialoga com a ideia de preconceito linguístico?
3. Como o conhecimento dos diferentes tipos de variação linguística (histórica, regional, social, estilística) contribui para a desconstrução do preconceito linguístico e para a compreensão do caráter mutável e heterogêneo da língua?
4. Vocês consideram que esse episódio de *podcast* contribui para o combate ao preconceito linguístico? Por quê?
5. De que modo a língua pode marcar posições sociais e ser instrumento de exclusão ou inclusão?
6. Vocês concordam que, nos textos jornalísticos orais e escritos, é preciso fazer uso da norma-padrão? Por quê?
7. O que significa dizer que tanto a linguagem formal quanto a coloquial são igualmente complexas? Como essa constatação se relaciona ao preconceito?

ARTE ENGAJADA

BNCC

Competências:

CG1, CG2, CG3, CG4

CE1, CE2, CE3, CE6, CE7

Habilidades:

EM13LGG101,

EM13LGG102,

EM13LGG202,

EM13LGG203,

EM13LGG204,

EM13LGG301,

EM13LGG303,

EM13LGG305,

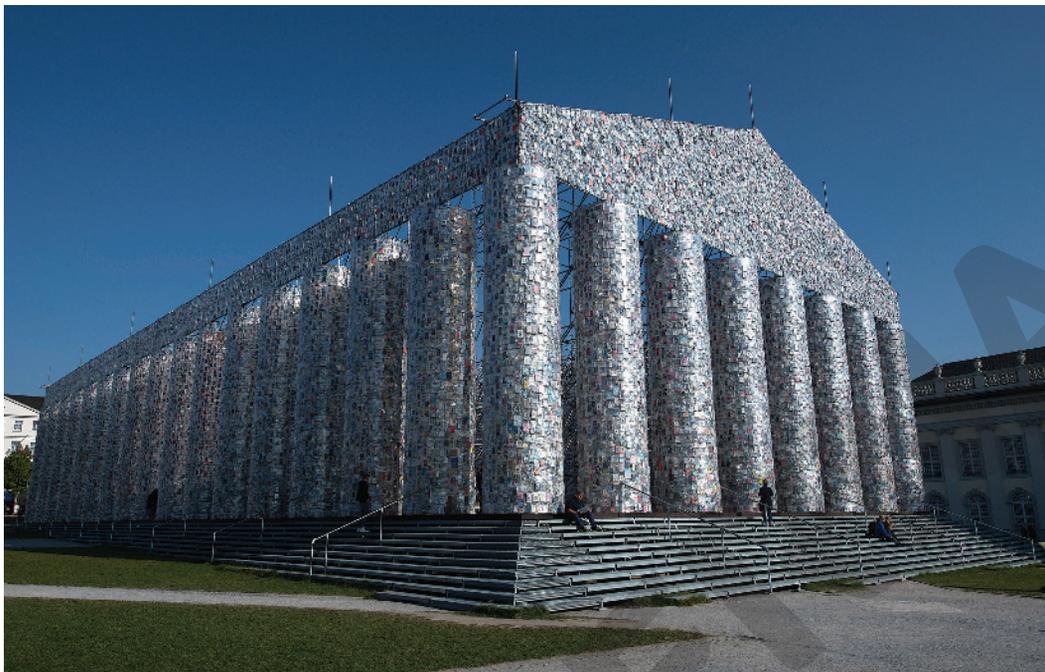
EM13LGG601,

EM13LGG602,

EM13LGG603,

EM13LGG604,

EM13LGG704



MINUJÍN, Marta. *Partenon de livros*. 2017. Aço, livros e folhas de plástico, 19,5 m × 29,5 m × 65,5 m. A artista argentina remontou sua obra de 1983 no festival de arte Documenta 14, de 2017, em Kassel, na Alemanha. A estrutura é composta de mais de 100 mil livros, obtidos por meio de doações, que correspondem a mais de 170 títulos proibidos em vários países em todo o mundo. Esses livros foram amarrados à estrutura de aço e revestidos com folhas plásticas, que os protegem e permitem a entrada da luz solar no edifício.

Observe a imagem e responda às perguntas. [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Na sua opinião, a arte é capaz de transformar a forma como vivemos?
2. Qual é a importância da liberdade de expressão?
3. De que forma você imagina que a arte modifica a política?

A artista argentina Marta Minujín (1943-) criou, em 2017, uma réplica de uma das construções arquitetônicas mais famosas do mundo: o Partenon, localizado na Acrópole de Atenas, na Grécia. Esse templo foi construído no século V a.C. em homenagem à deusa Atena.

Marta, no entanto, fez a réplica do Partenon utilizando livros censurados, isto é, uma arte como símbolo da resistência à repressão política. A primeira montagem da obra foi feita em Buenos Aires em 1983 com livros censurados no período da ditadura militar argentina (1976-1983).

Os livros foram doados por editoras e a obra celebrou a restauração da democracia, naquele ano. Foram necessários, na época, mais de 20 mil livros, além de uma estrutura tubular com 15 metros de extensão e 12 metros de altura.

Alguns dos autores proibidos naquele momento eram Sigmund Freud, Karl Marx, Jean-Paul Sartre, Adam Smith, Antonio Gramsci, G. W. F. Hegel, Ernest Hemingway, Jorge Luis Borges, Marguerite Yourcenar e Michel Foucault. No dia 24 de dezembro de 1983, a estrutura foi desfeita e os livros, distribuídos: cerca de 12 mil foram doados a pessoas presentes e 8 mil, levados para bibliotecas públicas.

Em sua remontagem, em 2017, Marta Minujín selecionou mais de 170 títulos que são atualmente proibidos em diversos países, trazendo à tona a questão da censura como uma das mais potentes ferramentas dos regimes militares ou autoritários.

Por mais que pareça estranho imaginar que isso ocorra na atualidade, existem diversos grupos políticos no mundo que entendem, ainda hoje, que determinadas manifestações culturais, como exposições de arte, apresentações de dança, obras de literatura, músicas ou peças de teatro, ferem princípios morais ou prejudicam os interesses dos que estão no poder.

Ao longo deste tema, veremos como a arte responde às imposições do poder, seja driblando a censura, seja colocando em destaque temas ignorados por grupos que estão governando o país.

Saberemos, ainda, como a arte e a cultura encontraram estratégias de resistência em diferentes momentos históricos, mantendo-se vivas mesmo quando não são valorizadas por políticas públicas.

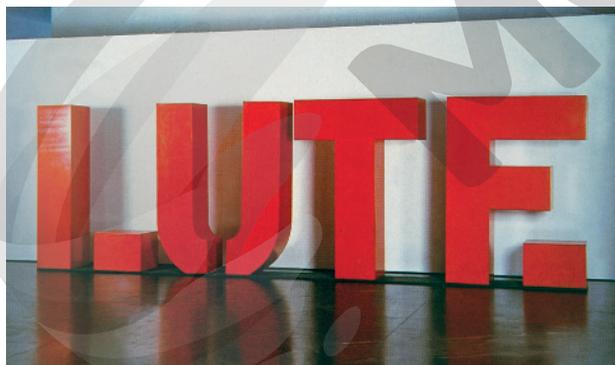
Para começar a conversa, organize-se em uma roda com a turma e discutam: *Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.*

1. Você já pensou como a arte se manifesta no seu cotidiano?
2. Imagine agora como seria seu cotidiano se toda forma de arte fosse proibida.

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Como a arte dialoga com a política?
2. Como a arte participa da resistência aos regimes autoritários?
3. Que elementos das linguagens artísticas contribuem para pensarmos e atuarmos politicamente na sociedade?

Arte como protesto



GERCHMAN, Rubens. *Lute*. 1967. Tinta industrial sobre madeira, 173 cm x 554,5 cm x 38,5 cm. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ). *Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.*

1. Essa imagem, que data de 1967, está inserida no contexto da ditadura militar brasileira. De que forma você relaciona o momento histórico com tal obra?
2. Caso você tivesse de criar uma obra com uma palavra de ordem sobre o contexto brasileiro atual, qual seria ela?

O início da década de 1960 no Brasil foi marcado por muito otimismo, com a construção de Brasília, o concretismo e a ideia de desenvolvimento que prevalecia no país.

Em 1964, a história, no entanto, tomou outro curso com a instauração da ditadura militar, que limitou liberdades individuais e de expressão.

O Ato Institucional nº 5, conhecido com AI-5, que entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, definiu o período de maior repressão da ditadura militar.

Ele vigorou até dezembro de 1978. Durante sua vigência, foi permitido aos governantes punir arbitrariamente os que fossem considerados “inimigos” do governo e censurar as artes e os meios de comunicação.

Em 1967, o artista visual Rubens Gerchman (1942-2008) colocou enormes letras feitas de madeira e fórmica no meio da avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro, com o intuito de atrapalhar o trânsito e levar o público à ação contra a repressão. As letras formavam a palavra *lute*. Tal obra foi uma das mais representativas do neoconcretismo brasileiro.

Gerchman não foi o único artista a expressar sua indignação diante da censura e do regime ditatorial. Grande parte da produção artística da época reflete a repulsa à censura, à perseguição e ao assassinato de opositores ao governo.

Esse período de intensa falta de liberdade de expressão obrigou os artistas a pensar em formas de circulação de suas obras fora dos circuitos tradicionais, nos quais elas não seriam aceitas por criticar o regime.

Entre 1960 e 1970, o jovem Carlos Zilio (1944-) foi um artista que contestou ativamente o governo, por meio de sua arte.

Sua obra *Identidade ignorada*, criada em 1974 como uma referência aos desaparecimentos políticos da época, hoje ganha novos significados, porém permanece crítica e socialmente engajada.



ZILIO, Carlos. *Identidade Ignorada*, 1974. Fotografia, 18 cm x 24 cm. Acervo do artista.



TOZZI, Claudio. *Ocorrência 3114*. 1967. Tinta em massa sobre aglomerado, 175 cm x 100 cm. Coleção particular.

Em um contexto marcado pela violência e pela cassação do direito de se expressar, os artistas encontravam formas de driblar a censura, questionar a falta de liberdade de expressão e criticar o regime de poder imposto.

Como havia um órgão de censura bastante atuante, era necessário encontrar outras maneiras de apresentar suas obras, em outros circuitos que não os oficiais. Um exemplo dessa nova imaginação artística foi a intervenção *Quem matou Herzog?*, de Cildo Meireles.

O artista carimbou essa frase em notas de dinheiro em circulação, fazendo referência ao assassinato do jornalista Vladimir Herzog durante a ditadura e, ao mesmo tempo, colocando seu trabalho de arte no cotidiano da população. *Inserções em circuitos ideológicos* é uma outra obra dessa série, na qual o artista serigrafava garrafas de vidro retornáveis de refrigerante com mensagens de resistência à ditadura.

Seus trabalhos, compostos de técnicas aparentemente simples, como carimbo ou serigrafia, tinham um alcance muito maior do que se fossem expostos em um museu ou galeria.



MEIRELES, Cildo. *Inserções em circuitos ideológicos: Projeto cédula*. 1970-1976. Carimbos de borracha sobre cédulas, 6,5 cm x 15 cm.

Arte e questões sociais

Apesar de ter havido intensa produção artística no período da ditadura, é importante compreender que a relação entre arte e resistência não ocorre apenas diante de regimes autoritários.

Há vários artistas que compreendem o trabalho de arte como uma forma de interferir na política, não no sentido partidário, mas, sobretudo, nas formas como determinadas questões são tratadas cultural e politicamente, chamando a atenção das pessoas para questões sociais. Um exemplo desse tipo de interface entre arte e engajamento político é o trabalho da artista Rosana Paulino (1967-).



ROSANA PAULINO – COLEÇÃO PARTICULAR

PAULINO, Rosana. *Bastidores*. 1997. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30 cm.

Observe a imagem e responda:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Considerando as análises feitas anteriormente, elabore uma hipótese para explicar por que essa imagem impressa – produzida em 1997, portanto fora do contexto da ditadura militar – está costurada dessa maneira.
2. Que relações entre arte e política você consegue tecer com base nessa imagem?

Na série *Bastidores*, Rosana traz à tona imagens de mulheres negras impressas em tecido sobre as quais ela costura a boca ou os olhos. Com essa série, a artista aborda o silenciamento das mulheres, sobretudo as negras. Leia o trecho de uma reportagem em que ela fala sobre isso:

Sobre a série “bastidores”, Rosana Paulino argumenta: “no meu caso, tocaram-me sempre as questões referentes à minha condição de mulher e negra. Olhar no espelho e me localizar em um mundo que muitas vezes se mostra preconceituoso e hostil é um desafio diário. Aceitar as regras impostas por um padrão de beleza ou de comportamento que traz muito de precon-

ceito, velado ou não, ou discutir esses padrões, eis a questão. Dentro desse pensar, faz parte do meu fazer artístico apropriar-me de objetos do cotidiano ou elementos pouco valorizados para produzir meus trabalhos. Objetos banais, sem importância. Utilizar-me de objetos do domínio quase exclusivo das mulheres. Utilizar-me de tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados, transformando um objeto banal, ridículo, alterando-o, tornando-o um elemento de violência, de repressão. O fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição no mundo”.

PIMENTEL, Jonas. Rosana Paulino: a mulher negra na arte. *Esquerda Diário*, 22 out. 2015. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Rosana Paulino faz parte de um grupo de artistas que não veem distinção entre arte e vida, trazendo para o seu trabalho questões políticas, como o racismo, o preconceito e a violência.

Artistas como ela trazem visibilidade para pessoas negras ou, ainda, por vezes, expressam-se por meio do próprio corpo e das diversas opressões que sofrem, fazendo de sua arte um apelo que vai do singular ao coletivo.

A canção de protesto: música e manifestação política

Busque na internet a canção “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil. Leia a letra e ouça a música com atenção. Depois, responda às perguntas.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. A canção foi composta em 1973, mas, por ter sido censurada, só foi lançada em 1978. Como ela dialoga com o período histórico em questão?
2. De que maneira música e letra se relacionam?

A utilização da música com caráter político é algo muito antigo. Hinos nacionais, por exemplo, cumprem há séculos a função de incitar sentimentos patrióticos nos povos. Há um enorme número de músicas que remetem a um ideal de sociedade por meio de crenças religiosas, enaltecimento de características consideradas inerentes a determinados indivíduos ou louvor ao passado.

As canções de protesto, nesse sentido, pretendem comunicar, por meio da poesia, visões, desejos e sentimentos contrários ao poder estabelecido. A junção de poesia e música tem potência para atingir diretamente a

razão e a sensibilidade das pessoas. Já a música instrumental tem mais dificuldade de cumprir esse papel porque não faz uso da palavra, dificultando a comunicação direta com um grande público.

Existem, contudo, numerosos exemplos de músicas de protesto que não se utilizam do poder da palavra, como “Ricorda cosa ti hanno fatto in Auschwitz” (Lembre-se das coisas que fizeram a você em Auschwitz, em tradução livre), do compositor italiano Luigi Nono (1924-1990), que pode ser ouvida na faixa 16 do material digital. Nessa música eletrônica, o compositor distorce sons orquestrais e de vozes humanas para causar um forte efeito dramático e tenebroso.

A canção de protesto, que se estabeleceu no século XX, coloca-se contra as opressões do Estado e as ditaduras. A efervescência política do início do século culminou com o estabelecimento do fascismo na Itália – sob a liderança de Benito Mussolini (1883-1945), a partir de 1919 – e, posteriormente, do nazismo na Alemanha – sob a liderança de Adolf Hitler (1889-1945), a partir de 1934.

Os artistas e intelectuais contrários a esses sistemas foram perseguidos e, em muitos casos, torturados e mortos. Essa política de extermínio, cujo objetivo era fazer desaparecer qualquer oposição aos regimes, era também imposta sob o pretexto estético, julgando o que era “belo” e “bom” e o que não era.

Por exemplo, durante o nazismo, a arte abstrata era considerada “degenerada”, bem como a feita por judeus. Na música, o atonalismo foi perseguido, especialmente por ter ligação com o compositor austríaco Arnold Schoenberg (1874-1951), de origem judaica.

A canção foi uma importante forma de engajar os opositores desses regimes. Na Itália, uma antiga canção de protesto às precárias condições de trabalho de mulheres responsáveis pela colheita de arroz teve sua letra alterada para protestar contra o fascismo de Mussolini.

Procure na internet a música “Bella ciao” e ouça-a. Você já a conhecia? Sabe do que ela fala? Trata-se de uma canção popular italiana, cuja tradução pode ser conferida abaixo. Nela, o eu lírico despede-se de sua amada porque lutará contra o fascismo e acredita que morrerá. Essa música tornou-se um hino na luta contra o fascismo, popularizando-se no mundo todo.

Bela, tchau

Uma manhã, eu acordei,
oh bela, tchau! Bela, tchau! Bela, tchau,
tchau, tchau!

Uma manhã, eu acordei
e encontrei o invasor.

Oh *partigiano*, me leve embora,
oh bela, tchau! Bela, tchau! Bela, tchau,
tchau, tchau!

Oh *partigiano*, me leve embora,
pois sinto que vou morrer.

E se eu morrer como *partigiano*,
oh bela, tchau! Bela, tchau! Bela, tchau,
tchau, tchau!

E se eu morrer como *partigiano*
você deve me enterrar.

Me enterrar lá em cima na montanha,
oh bela, tchau! Bela, tchau! Bela, tchau,
tchau, tchau!

Me enterrar lá em cima na montanha,
sob a sombra de uma bela flor.

E as pessoas que passarão,
oh bela, tchau! Bela, tchau! Bela, tchau,
tchau, tchau!

E as pessoas que passarão
te dirão: “Que bela flor”.

Esta é a flor do *partigiano*,
oh bela, tchau! Bela, tchau! Bela, tchau,
tchau, tchau!

Está é a flor do *partigiano*
morto em nome da liberdade.

BELLA Ciao (tradução). In: ANSA (Agência Italiana de Notícias). 'Bella ciao': a música símbolo da resistência antifascista na Itália. *Opera Mundi*, 25 abr. 2018. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/49281/bella-ciao-a-musica-simbolo-da-resistencia-antifascista-na-italia>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

- Como a letra da canção e a música se relacionam nessa composição?

Atonalismo: tipo de música que se opõe à música tonal, que estabelece uma hierarquia das alturas e dos acordes. A música atonal, dessa forma, não reforça uma tonalidade musical, causando uma sensação de continuidade, sem as características de tensão e relaxamento típicas dos encadeamentos da música tonal. Ouça os exemplos de cadências, na faixa 17 do material digital, que estabelecem um centro tonal, pelo encadeamento dos acordes. Ouça, em seguida, na faixa 18, um exemplo de música atonal de Schoenberg, “Um sobrevivente de Varsóvia, op. 46”, que utiliza as doze notas musicais da escala cromática e não estabelece uma hierarquia entre os sons.

Partigiano: membro de grupos organizados da resistência contra os fascistas na Itália.



Música e liberdade nas ditaduras latino-americanas

Depois da Segunda Guerra Mundial, com a grande polarização da política global na Guerra Fria (1947-1991), países da América Latina passaram a viver sob ditadura. Da mesma forma como ocorreu no fascismo e no nazismo, os artistas foram perseguidos e utilizaram a música para transmitir suas mensagens de resistência e denúncia.

No Chile, uma música que havia sido composta para celebrar a eleição do democrata Salvador Allende, em 1970, tornou-se um hino de resistência quando o general Augusto Pinochet deu um golpe de Estado e implementou uma ditadura militar que durou de 1973 a 1990. Procure na internet a música “El pueblo unido jamás será vencido” (O povo unido jamais será vencido, em tradução livre) e ouça-a.

Ela foi composta por Sergio Ortega (1938-2003) e sua letra foi escrita pelo grupo Quilapayún, representante do movimento Nueva Canción Chilena, que teve diversos membros perseguidos pela ditadura. Abaixo, uma tradução livre.

O povo unido jamais será vencido

O povo unido jamais será vencido
O povo unido jamais será vencido

De pé, cantar
Nós vamos triunfar
Avante já
Bandeiras de unidade
Você virá
Marchando junto a mim
Você vai ver
Teu canto, tua bandeira florescer
A luz
De um vermelho amanhecer
Anuncia já
A vida que virá

De pé, lutar
O povo vai triunfar
Será melhor
A vida que virá
A conquistar
Nossa felicidade
E num clamor
Mil vozes de combate se levantarão
Dirão
Canção de liberdade
Com decisão
A pátria vencerá

E agora o povo
Se levanta na luta
Com voz de gigante
Gritando: adiante...!

O povo unido jamais será vencido
O povo unido jamais será vencido

A pátria está
Forjando a unidade
De norte ao sul
Se mobilizará
Desde o deserto de sal
Ardente e mineral
Ao bosque austral
Unidos na luta e no trabalho
Irão
A pátria cobrirá
Seu passo já
Anuncia o futuro

De pé, cantar
O povo vai triunfar
Milhões já
Impõem a verdade
De aço eles são
Ardente batalhão
As suas mãos vão
Levando a justiça e a razão
Mulher
Com fogo e com valor
Você já está aqui
Junto ao trabalhador

QUILAPAYÚN; ORTEGA, Sergio. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/quilapayun/el-pueblo-unido-jamas-sera-vencido-traducao.html>>. Acesso em: 6 jul. 2020. Texto adaptado.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

- Como a letra da canção e a música se relacionam nessa composição?

Análise documental: canções de protesto e as ditaduras na América Latina

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Vamos saber um pouco mais sobre os artistas latino-americanos que compuseram canções de protesto durante as ditaduras implantadas na segunda metade do século XX.

A turma deverá ser dividida em grupos, todos com o mesmo número de integrantes. Cada grupo será responsável por pesquisar três artistas que foram emblemáticos para a resistência contra o autoritarismo em algum dos países mencionados a seguir. Sigam as orientações abaixo.

Etapa 1: Escolha do país

Antes da divisão da turma, vejam os países que servirão como base para a pesquisa: Brasil, Argentina, Chile, Peru, Uruguai e Bolívia. Cada grupo pesquisarará artistas de um país.

Etapa 2: Escolha dos artistas e canções

Pesquem artistas emblemáticos do país escolhido e façam uma biografia de pelo menos três deles. Seleccionem também uma canção de cada um dos três artistas, que deverá ser analisada em relação aos seguintes pontos:

- Como a letra da canção se relaciona com o momento histórico em que foi produzida? De que maneira ela critica o autoritarismo: por meio de metáforas ou explicitamente?
- Como música e letra se relacionam? Procurem perceber de que maneira elementos como gênero musical, ritmo e arranjo contribuem para a construção dos sentidos da letra.

Etapa 3: Pesquisa do contexto e análise de canções

Antes de analisar as canções, pesquem informações sobre o processo que levou o país escolhido a ter uma ditadura implantada e seu contexto histórico durante o período ditatorial e escrevam um texto sobre isso. Exceto o Brasil, todos os outros países mencionados têm o espanhol como língua nativa. Por isso, caso seja necessário, traduzam as letras das canções. Para isso, vocês poderão utilizar ferramentas de pesquisa e sites que traduzem textos automaticamente, tomando o cuidado de avaliar se a tradução ficou adequada.

Etapa 4: Apresentação

Cada grupo deverá fazer uma apresentação das suas pesquisas para o resto da turma, situando historicamente a ditadura do país em questão, apresentando os artistas e as análises de cada canção. Os grupos deverão, também, entregar ao professor um registro da pesquisa, que pode ser organizado em tópicos e conter: o nome do país, o contexto histórico da ditadura desse país, os artistas escolhidos, as letras das canções e as respectivas análises.



Alunos da Escola Estadual Professor Antônio Lisboa, em São Paulo (SP), durante apresentação de trabalho em grupo em sala de aula. Fotografia de 2019.

Dos muros para a vida: engajamento e pintura muralista

HANNE THERKILDSSEN, DENMARK



Detalhe de mural pintado pela Brigada Muralista Ramona Parra, em Santiago, no Chile. Fotografia de 2014.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Que elementos podem ser identificados na imagem?
2. Esses elementos podem ser considerados uma reivindicação social? Se sim, qual?

Você viu que obras de arte podem levar à reflexão e ao engajamento sobre algum aspecto da realidade, como a de Marta Minujín, vista no início deste tema, ou as composições de Chico Buarque e Gilberto Gil e de Sergio Ortega, estudadas anteriormente.

Além disso, as linguagens artísticas também podem ser usadas como forma de expressão de um engajamento social cotidiano, refletindo bandeiras de luta social por melhorias, inclusão e democratização. É o caso das brigadas muralistas, criadas no Chile na segunda metade do século XX e que estão ativas até hoje.

Durante o período de efervescência cultural e política vivida pelo Chile, entre os anos de 1970 e 1973, organizações sociais conseguiram uma série de conquistas para a população chilena, como a democratização do acesso à educação, melhores salários e garantias alimentares para a maior parte da população.

Nesse período, diferentes grupos de agitação cultural começaram a utilizar-se das técnicas do muralismo para pintar grandes murais, com o objetivo de conscientizar a população, através da arte, para o que estava sendo conquistado pelos movimentos sociais.

A concepção do muralismo usada pelas brigadas chilenas foi inspirada por outro movimento muralista latino-americano, de algumas décadas antes: o muralismo mexicano.

O muralismo mexicano foi uma vanguarda artística que realizou seus principais trabalhos entre as décadas de 1930 e 1940. Seus maiores expoentes foram Diego Rivera (1886-1957), David Alfaro Siqueiros (1896-1974) e

José Orozco (1883-1949). Os integrantes do movimento pintavam grandes murais como forma de criar uma arte não individualista, que pudesse expressar os eventos de grandes períodos da história mexicana.



Mural *Épico da Civilização Americana* [detalhe], de José Clemente Orozco. 1932-1934. Afresco, 975 m². Hood Museum of Art, Dartmouth College, Hanover, Estados Unidos. Fotografia de 2015.

Para isso, os muralistas mexicanos criavam grandes murais divididos em áreas, cada uma com uma parte da narrativa da obra. O objetivo era que o espectador, quando olhasse para a obra completa, tivesse contato com a totalidade histórica representada na pintura.

No Chile, em razão da rapidez com que ocorriam os eventos políticos na década de 1970, as brigadas muralistas desenvolveram um estilo e uma técnica de pintura que permitiam criar murais enormes do dia para a noite. Assim, a imagem a ser pintada era desenvolvida em seções compartimentadas, destacadas por grossos traços pretos.

Cada membro da brigada recebia uma “tarefa”: alguns faziam a “pintura do fundo”, isto é, cobriam o muro de tinta branca para que ele recebesse o desenho; outros eram os “desenhistas”, que riscavam o esboço da imagem; um terceiro grupo era o dos “preenchedores”, que preenchiam cada seção do desenho com as cores combinadas; e, por fim, trabalhava o grupo dos “contornadores”, que finalizava os contornos com tinta preta. A divisão das tarefas e a compartimentação do desenho (cada um era responsável por desenhar ou pintar uma parte) permitiam que o mural ficasse pronto em poucas horas.

O muralismo chileno, diferentemente do mexicano, que era um movimento liderado por artistas célebres no meio cultural da época, era realizado principalmente de forma coletiva e por ativistas jovens de diferentes organizações sociais. Vamos, agora, tentar produzir uma experiência muralista?

RANDY DUCHAINE/ALAMY/FOTOFRENA – HOOD MUSEUM OF ART, DARTMOUTH COLLEGE, HANOVER

Muro dos Desejos

Para realizar uma experiência muralista coletiva, é preciso planejar a organização do trabalho artístico em algumas etapas.

Com o professor, escolham um muro para ser ocupado com o Mural dos Desejos e peçam autorização da direção da escola para pintá-lo.

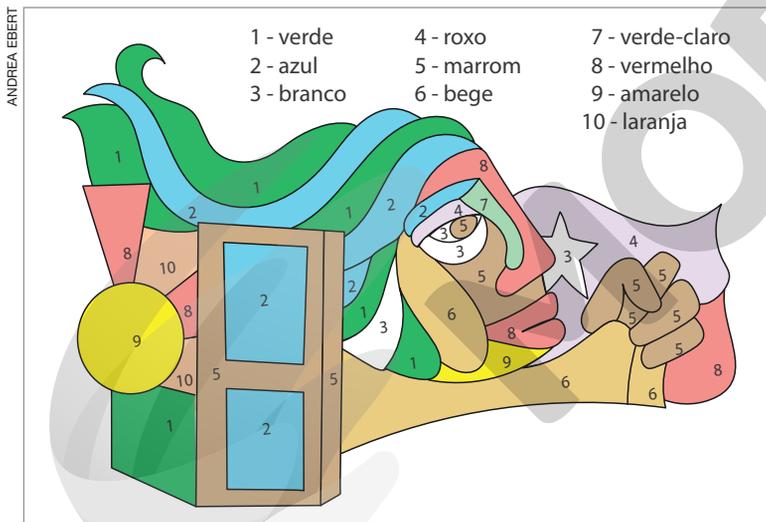
Caso não seja possível pintar diretamente o muro, você e seus colegas podem utilizar papel kraft, madeirite (como os tapumes de construção) ou ainda um papelão. O importante é que o suporte seja de grande dimensão.

Etapa 1: Sobre o que falaremos?

- Antes de tudo, é preciso decidir o tema. Propusemos o título Muro dos Desejos. Quais são os desejos futuros e coletivos da turma? É preciso, antes de desenhar, elaborar uma lista de temas que serão abordados no mural.

Etapa 2: Como faremos?

- Hora de fazer o desenho. Como organizar essa atividade? Vocês podem fazer vários desenhos e eleger aquele que mais representa os desejos da turma ou compor um desenho coletivamente. Lembre-se: é preciso que as partes do desenho estejam muito bem compartimentadas, para que seja possível distribuí-las entre os membros da “brigada muralista”.



Etapa 3: Desenhando

- Para começar, elaborem um rascunho em escala, levando em conta as proporções do suporte que será usado.
- Depois, dividam as áreas a ser pintadas e marquem cada uma delas com um número, como no exemplo ao lado, para que cada um de vocês saiba a parte que deve pintar.

Etapa 4: Pintando o mural

- Para pintar o mural coletivamente, é preciso distribuir as tarefas em equipes:

Preparadores: formarão a equipe responsável por fazer a pintura de fundo ou organizar o que servirá de base para o mural.

Traçadores: integrarão a equipe que realizará, a lápis, os traços dos diferentes segmentos do mural. Todas as áreas devem ser distribuídas entre os integrantes da equipe de traçamento.

Preenchedores: comporão a equipe que preencherá, no mural, as áreas com as cores combinadas. As áreas e as cores devem também ser divididas entre todos os membros dessa equipe.

Finalizadores: constituirão a equipe que, depois de aplicadas as cores, finalizará a pintura com um traço preto, evidenciando os contornos.

- Depois de finalizada a experiência muralista, compartilhe com os colegas suas impressões sobre o processo e sua apreciação a respeito do resultado do trabalho. Você também pode fotografar o Mural dos Desejos e compartilhar as imagens em suas mídias sociais, por exemplo.
- Não se esqueça de fazer anotações sobre essa produção no seu **Caderno de Artista**.

O que aprendemos

Estudamos, ao longo deste tema, algumas interseções entre a arte e a política, sobretudo durante regimes ditatoriais, com foco especial sobre o governo militar que foi implantado na década de 1960 no Brasil. Iniciamos as análises e reflexões com as artes plásticas, apresentando os artistas Rubens Gerchman, Carlos Zilio, Claudio Tozzi, Cildo Meireles e Rosana Paulino.

Gerchman, Tozzi e Meireles encontraram formas de resistir à ditadura utilizando meios alternativos para a circulação de suas obras. Muitos artistas fizeram uso da metáfora para expressar a resistência política – dos exemplos apresentados, apenas Cildo Meireles fez uma crítica direta, ao carimbar notas de dinheiro que estavam em circulação.

A artista Rosana Paulino, de um período posterior à ditadura civil-militar, também utilizou a arte para criticar a posição social das mulheres negras no Brasil.

Vimos também que a música pode ser um veículo de crítica política pelas análises de artistas e canções de países que lutaram contra regimes autoritários, em especial na América Latina. A canção, por sua relação com a palavra, pode comunicar o conteúdo político de maneira mais direta. Contudo, a música instrumental também pode conter elementos críticos ou que estejam em discordância com o projeto de sociedade de determinado governo, como vimos no exemplo da arte considerada degenerada durante o período nazista.

Por último, estudamos o muralismo e, mais detidamente, as brigadas muralistas chilenas, que utilizaram esse formato para espalhar suas críticas publicamente ao regime ditatorial de Augusto Pinochet, e aplicamos esses estudos na concepção e na pintura de um mural. Com base no que vocês aprenderam durante o estudo do tema, respondam às seguintes questões e discutam sobre elas:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Por que as artes têm tamanha importância no estabelecimento da crítica social e da resistência política?
2. As artes podem ser usadas por governos para exortar uma sociedade idealizada e controlar ideologicamente seus indivíduos. Explique de que forma isso pode acontecer.
3. Que exemplos contemporâneos de arte engajada você conhece?

Aplicação em outro contexto

Por meio de seus trabalhos em arte visual, a artista e cineasta palestina Emily Jacir (1970-) nos leva a refletir sobre como uma ação simples pode ser um gesto político.

Graças ao seu passaporte estadunidense, Emily pôde atravessar as fronteiras da Palestina inúmeras vezes para fazer a seguinte pergunta a palestinos que vivem em zonas de conflito territorial: “Se eu pudesse fazer alguma coisa por você, em qualquer lugar da Palestina, o que seria?”.

Diversos desejos foram atendidos: visitar o túmulo da mãe, jogar bola com o primeiro garoto que encontrar na rua, entre outros. Tais ações fizeram parte de *Where we came from* (De onde viemos), uma série de trinta fotografias acompanhadas de textos e de um vídeo nos quais a artista chama a atenção para a diversidade de culturas que coexistem em nosso mundo.

Agora, pensando no contexto da cidade ou região em que você vive, reflita com os colegas: se vocês pudessem fazer alguma coisa para alguém que está impossibilitado de transitar, por diferentes razões, o que seria?

Escreva no caderno um parágrafo descrevendo como seria essa ação.



JACIR, Emily. *Where we came from* (De onde viemos) [detalhe]. 2001-2003. Impressão cromogênica e impressão a laser montadas sobre quadro. Museu de Arte Moderna de São Francisco, Califórnia, Estados Unidos.

UNIDADE

4

Modos de existir no coletivo

CFESS
CONSELHO FEDERAL
DE SERVIÇO SOCIAL

SEM
MOVIMENTO
NÃO

LIBERDADE

Cartaz que compõe o material da campanha *Sem movimento não há liberdade*, promovida pelo Conselho Federal de Serviço Social entre 2012 e 2014. A campanha foi uma ação em defesa dos direitos humanos e de denúncia às variadas formas de expressão da violência no Brasil.

MODOS DE EXISTIR E RESISTIR PELA LINGUAGEM

EM13LP03, EM13LP05, EM13LP06, EM13LP11, EM13LP12, EM13LP14, EM13LP15,
EM13LP28, EM13LP29, EM13LP49

PROBLEMATIZAÇÃO

1. O que são manifestos e em que medida eles podem se tornar ações de linguagem em favor dos diferentes modos de existir no mundo?
2. Como e para que se fazem manifestos?
3. A que linguagens podemos recorrer para produzi-los?

Qualquer que seja a situação de comunicação na qual nos envolvemos, nossos enunciados – isto é, aquilo que falamos ou escrevemos – são orientados pelo contexto específico em que acontecem. Levamos em conta os envolvidos, os interesses em jogo, as intencionalidades que orientam as falas, os recursos dos quais lançamos mão para produzir os efeitos de sentido pretendidos em nossos interlocutores etc.

Em outras palavras, em qualquer situação comunicativa, realizamos **ações de linguagem**, que assumem diferentes “formatos”. Algumas dessas ações de linguagem são formas de manifestação pública, de defesa de pontos de vista e ideias que ultrapassam uma ação individual. Os manifestos são um exemplo disso.

Link de ideias

Não escreva no livro.



Vintage Culture,
Wolfire feat. Anamari
– Manifesto.

Em 2016, a poetisa Anamari publicou um vídeo no qual declamou um poema que viralizou na internet. Tal poema, intitulado “Poesia religiosa”, passou pelas telinhas de milhares de pessoas e chegou à tela de Vintage Culture, um jovem DJ e produtor brasileiro de música eletrônica. Nas mãos de Vintage Culture, o poema de Anamari se transformou em um videoclipe (ou clipe) – obra multimídia na qual se articulam voz, imagem, movimento e som – e recebeu o título de “Manifesto”. Observe ao lado a imagem que abre o vídeo.

Junte-se a um colega para responder às perguntas a seguir. Anotem no caderno as respostas, além de outros aspectos que julgarem relevantes.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Que palavra em português vocês reconhecem na imagem?
2. Identifiquem outras palavras que guardam semelhança com esse termo e, se possível, o idioma a que pertencem.
3. Vocês reconhecem as demais palavras? O que elas podem ter em comum com as que vocês identificaram nas questões anteriores?
4. Leiam, a seguir, um trecho do verbete “Manifesto”, extraído de um dicionário de língua portuguesa:

substantivo masculino (sXIII)

4 declaração

4.1 documento do qual consta a relação completa das mercadorias levadas por avião ou navio e que deve ser entregue na alfândega antes do descarregamento

4.2 declaração trazida a público para fins diversos, como a do lançamento de empréstimos das sociedades anônimas, a da abertura de capitais para formação de sociedades etc.

4.3 relação de bens para efeitos fiscais

4.4 declaração pública e solene, na qual um governo, ou um partido político, um grupo de pessoas ou uma pessoa expõe determinada decisão, posição, programa ou concepção

4.5 DIPL declaração escrita transmitida por via diplomática de um Estado a outro

Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa.
Rio de Janeiro: Objetiva/Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2009.

Relacionem o título do poema de Anamari – “Poesia religiosa” – à palavra que vocês identificaram na imagem e às significações possíveis da palavra *manifesto*, usada como título do clipe. Então respondam:

- Que sentido vocês acreditam que Vintage Culture atribuiu à palavra *manifesto*? Expliquem.
- O que pode ter levado Vintage Culture à escolha desse título – “Manifesto” – para o seu clipe, baseado em um poema denominado “Poesia religiosa”?
- Qual pode ser a relação entre a escolha da palavra que vocês identificaram na imagem usada no início e o conteúdo geral desse clipe? Vocês acham possível antecipar algo sobre o conteúdo do poema e/ou do clipe?

Para curtir



REPRODUÇÃO/VINTAGE CULTURE/YOUTUBE

Vintage Culture, Wolfire feat. Anamari – Manifesto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k9mqyuTCrIM>>. Acesso em: 7 ago. 2020.

Lukas Ruiz Hespagnol – esse é o nome do jovem DJ e produtor de música eletrônica brasileiro, no estilo *deep house music*, conhecido no meio artístico como Vintage Culture. Nascido em 1993, em Novo Mundo (MS), já em 2015, com apenas 22 anos, figurava no topo dos *rankings* de melhores DJs.

Poesia, canção e videoclipe: formas de manifesto

Na análise da imagem que abre o videoclipe “Manifesto”, você pôde refletir sobre o possível sentido da palavra nesse contexto e levantar as possíveis relações com o conteúdo do texto “Poesia religiosa”.

Agora, você vai ler o poema de Anamari que inspirou o videoclipe de Vintage Culture, checar suas hipóteses e estabelecer outras relações de sentido possíveis entre poema e clipe.

Poesia religiosa

Quatro pontos tem a minha religião
faço deles a minha filosofia
e faço deles a minha ação.
Viva, creia, ame e faça,
essa também é minha oração.

Viva sua filosofia,
ame a sua arte,
Cria na sua religião
e faça a sua parte.

Mas não use sua religião
pra tentar reprimir o outro.
Somos sete bilhões de mentes no mundo
e querer que todo mundo creia na mesma coisa
é, no mínimo, papo de louco.

Eu respeito todos que têm fé,
eu respeito todos que não a têm.
Eu respeito quem crê em um Deus,
eu respeito quem não crê em ninguém.

Eu gosto de quem tem fé no verso,
eu gosto de quem tem fé em si mesmo.
Eu gosto de quem tem fé no universo,
e eu gosto dos que andam a esmo.

Um abraço pra quem é da ciência,
Um abraço pra quem é de Deus,

Para curtir



Anamari em 2020.

TUDO começa pelo respeito. Palestra de Anamari Souza. TEDxSãoPauloSalon 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SMZK18tYU&t=9s>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Em 2016, Anamari fez uma palestra em São Paulo, que foi consequência da viralização de seu poema “Poesia religiosa”, na internet. Em sua apresentação, ela declama o poema e expõe sua posição sobre a importância de incorporarmos valores humanos em nossas diferentes práticas de fé. E defende a ideia de que podemos aprender com todas as filosofias de vida que existem no mundo, que não é aceitável utilizar qualquer filosofia como forma de manipulação social e que o importante é respeitar a diversidade de ideias e fés.

Blessed be: do inglês, seja abençoado.

Um abraço pra quem é da arte,
E um abraço pra quem é ateu.

Axé pra quem é de axé,
amém pra quem é de amém,
Blessed be pra quem é de magia,
E amor pra quem é do bem.

Intolerância religiosa
é a própria contradição.
Religião vem do latim *religare*
que significa união.

Então pare de dividir o mundo
entre os que vão
e os que não vão para o paraíso.
O nosso mundo tá doente em tudo
enquanto nós perdemos tempo brigando por isso.

Ao invés de dividir as religiões
entre as que são do mal e as que são do bem,
que tal botar sua ideologia no bolso e ajudar aquele moço
que de frio morre na rua
desamparado e sem ninguém.

Os grandes mestres já disseram que precisamos de união,
Então por que não fazer do respeito também uma religião?
SOUZA, Mariana (Anamari). Poesia religiosa. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/vintage-culture/manifesto/>> ou <<https://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2016/10/tetras-religiosas.html>>. Acessos em: 7 jul. 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. No poema há uma crítica e a defesa de uma ideia. O que o eu lírico critica? E o que defende?
2. Releia a primeira estrofe do poema:
“Quatro pontos tem a minha religião
faço deles a minha filosofia
e faço deles a minha ação.
Viva, creia, ame e faça,
essa também é minha oração.”
 - a. Seria possível afirmar que nessa estrofe o eu lírico apresenta princípios com base nos quais orienta a sua conduta na vida? Explique.
 - b. Que sentido se pode atribuir ao verso “essa também é minha oração”?
3. O eu lírico desenvolve uma argumentação que se pretende persuasiva, ou seja, pretende convencer sua audiência (seus interlocutores) a aderir às suas ideias.
 - a. Que argumentos são apresentados?
 - b. Que proposições o eu lírico faz, ao seu interlocutor, para que os princípios de viver, amar, crer e fazer sejam orientadores de suas condutas?
 - c. A escolha do modo verbal sempre que se dirige ao seu interlocutor é uma das marcas linguísticas que ajudam a dar o tom persuasivo adotado pelo eu lírico. Observe essas formas verbais e explique por que elas produzem esse efeito persuasivo.
4. No trecho que vai do verso “Eu respeito todos que têm fé” até “E amor pra quem é do bem”, o eu lírico se ocupa de quê? Qual é a relevância desse trecho para a defesa da posição do eu lírico?

Manifesto: uma palavra com múltiplos sentidos

Você acabou de conhecer uma ação de linguagem a que podemos recorrer quando queremos nos posicionar, defender ideias e propor caminhos. O poema de Anamari Souza e também o clipe de Vintage Culture são obras produzidas com uma intencionalidade discursiva clara: a de se *manifestar* sobre um problema de natureza religiosa. Nesse sentido, ambos podem ser exemplares de um gênero do discurso que denominamos **manifesto**, sendo o clipe um exemplo de **manifesto multissemiótico**, visto que articula diferentes linguagens na produção de sentidos.

A análise feita possibilita apontar mais algumas características dos manifestos: são textos verbais ou multissemióticos, predominantemente argumentativos, cujas finalidades são, de um lado, *manifestar* ideias, declarar e marcar posições na sociedade e, de outro, *conclamar*, *persuadir* as pessoas a aderir a tais ideias e posições e a assumir uma nova postura diante de algum aspecto da vida em sociedade.

Embora os manifestos possam fazer referência a questões e problemas de caráter social, ambiental, político, cultural ou religioso, entre outros, a motivação para produzi-los tem sempre um caráter político, visto que se pretende chamar a atenção da sociedade para algo relevante. Tal característica confere a eles um caráter coletivo, mesmo quando partem de uma manifestação individual.

Vários manifestos entraram para a história como discursos de contestação e defesa de ideias políticas e culturais e passaram a ser símbolo de movimentos na vida política, na literatura, na música e nas artes em geral. Os manifestos modernistas da Europa – como os Manifestos Futurista, Surrealista e Dadaísta – e também do Brasil marcaram momentos de mudanças importantes na produção cultural.

O **Manifesto da Poesia Pau-Brasil** (1924) e o **Manifesto Antropófago** (1928), escritos por Oswald de Andrade (1890-1954), por exemplo, condenavam a forte influência europeia e o excessivo eruditismo no modo de fazer poesia e arte no Brasil, no início do século XX. Eles defendiam, respectivamente, a poesia do cotidiano, livre dos rigores da métrica e da rima, e a “deglutição” crítica de tudo o que era estrangeiro, misturando-o a elementos de diferentes culturas na constituição do que seria a cultura brasileira.

A seguir, você encontrará trechos de três outros manifestos contemporâneos e poderá observar neles outras características do gênero. Orientado pelo professor, junte-se a um ou dois colegas, escolha um dos três manifestos e leia-o, observando e levantando as seguintes informações:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Quem são os autores ou que coletividade representam?
2. O que parece ter motivado a produção do manifesto?
3. Quais são as ideias ou causas defendidas?
4. Na argumentação utilizada, predomina a contestação ou denúncia de ideias e discursos preexistentes, considerados negativos, ou a proposição de outras ideias, consideradas mais positivas?
5. Como se organiza o texto?
6. Quais dos recursos estilísticos relacionados abaixo são usados?
 - a. discurso fragmentário, com frases curtas e uso de aforismos;
 - b. frases longas, com a predominância de um texto mais explicativo;
 - c. referências a personalidades e conceitos teóricos, que demonstram a efervescência cultural, social ou política do momento histórico da produção;
 - d. uso de formas verbais imperativas;
 - e. uso de subtítulos para organizar a apresentação de argumentos e explicações;
 - f. uso de linguagem metafórica (sentido figurado).



Fac-símile do Manifesto Antropófago publicado na *Revista de Antropofagia*, em 1º de maio de 1928. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/manifesto-antropofago-comemora-90-anos>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Aforismo: máxima ou frase que, em poucas palavras, explicita regra ou princípio de alcance moral.

Poro: discutindo as cidades

O Poro – intervenções urbanas e ações efêmeras – é constituído por uma dupla de jovens artistas, Brígida Campbell e Marcelo Terça-Nada, que desde 2002 realizam, em São Paulo, intervenções que visam a uma “ocupação poética” da cidade. Entre os objetivos da dupla está reivindicar a cidade como espaço para a arte, além de estabelecer discussões sobre problemas urbanos, tais como a especulação imobiliária e seus impactos.

Capa do manifesto “por uma cidade lúdica e coletiva. por uma arte pública, crítica e poética.”, do coletivo Poro.

REPRODUÇÃO

**Texto 1****MANIFESTO**

por uma cidade lúdica e coletiva. por uma arte pública, crítica e poética.

Uma cidade para todos

A cidade não é o lugar do consenso. É o lugar do encontro com a diferença, onde as várias opiniões, opções e os jeitos de ser convivem e criam um ambiente fértil e criativo. Um ambiente de encontro com situações e modos de viver inusitados, que divergem do nosso próprio modo de viver. É nesse contato com a diferença que podemos crescer, respeitar e experimentar processos que nos deslocam e que nos tornam também sujeitos dos acontecimentos.

O simbólico na cidade

Os espaços educam. Espaços criativos geram pessoas criativas. Nossa paisagem faz parte do que nós somos. A cidade construída a partir de uma lógica funcionalista mecaniza a vida, sem deixar espaço para a construção criativa de um imaginário livre. Por monumentos e espaços que sejam instigantes [...]. Por espaços que não oprimam, mas que libertem e estimulem a experiência e a experimentação.

[...]

Viva a borda! Desloque o centro

Uma cidade inclusiva deve proporcionar a todos modos de locomoção fáceis e ágeis, para que assim as distâncias não sejam um impedimento para a circulação. As cidades devem incluir as periferias. Todos têm direito à experiência da cidade. Deslocar espaços e acontecimentos e garantir o direito à circulação de todas as pessoas.

[...]

Contra a publicidade

O imaginário coletivo está colonizado pela publicidade. Os espaços públicos e os meios de comunicação são cada vez mais ocupados pela publicidade. A propaganda não pode ter hegemonia no discurso sobre tudo. Só quem tem dinheiro para comprar espaços publicitários e editoriais é que pode ter voz? Não acreditamos nisso. A arte pode criar um contraponto às imagens estereotipadas da publicidade, que geram valores e uma estética baseada no consumo. Múltiplas vezes, múltiplas formas de expressar pensamentos múltiplos. Por uma cidade múltipla e voltada para o coletivo.

Por uma educação do olhar

Educar o olhar e os sentidos para aprender a ler imagens e vivenciar os espaços criticamente. Ver e pensar sobre o que acontece ao nosso redor. Ir além das aparências. Precisamos aprender a ver, imaginar. Ocupar de modo poético e inventivo o imaginário urbano. Construir outras possibilidades por meio da imaginação. Criar novas maneiras de pensar as cidades e agir em seus espaços. Trazer o campo simbólico e imaginário para o real. Precisamos criar lugares para os sonhos. [...]

PORO. Manifesto. Disponível em: <https://poro.redezero.org/arquivos/2013/10/manifesto_poro.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Zoom

Em nome das mulheres indígenas

O manifesto a seguir, assinado pelas mulheres indígenas de diversas etnias do Rio Negro (AM), foi elaborado por ocasião do XI Encontro de Mulheres Indígenas do Rio Negro, em 2018, no qual foram discutidos os desafios para as mulheres no contexto da elaboração dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental das terras indígenas do Rio Negro.

Lideranças indígenas do Rio Negro, reunidas no ato de 8 de março de 2020. São Gabriel da Cachoeira (AM), 2020.



JULIANA RAOLERISA

Texto 2

Manifesto das Mulheres Indígenas do Rio Negro

Reunidas no XI Encontro das Mulheres Indígenas do Rio Negro, na Casa dos Saberes da Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro), em São Gabriel da Cachoeira, entre os dias 30 de abril e 3 de maio de 2018, nós mulheres indígenas do Rio Negro declaramos nesse manifesto os nossos **princípios, desafios e compromisso** com a luta política do movimento indígena. Mulheres de 18 povos indígenas da Amazônia brasileira estiveram presentes neste histórico encontro, que contou com a participação de associações de base e lideranças femininas dos municípios de Barcelos, Santa Isabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira.

[...]

A partir dos debates coletivos, nós mulheres indígenas do Rio Negro declaramos que temos como **princípios**: que a voz feminina seja escutada efetivamente, que a mulher seja respeitada e sua opinião levada em consideração. Exigimos que a violência contra a mulher indígena em todas as suas formas seja combatida e não mais velada por meio de justificativas socioculturais. Nesse manifesto deixamos claro o nosso “BASTA” à violência, que maltrata a nós mulheres desde a infância, tanto no ambiente público, quanto privado. A inclusão do debate sobre gênero na Foirn é essencial para que possamos avançar em

direção à igualdade entre homens e mulheres nos espaços de decisão do movimento indígena rionegrino.

Temos como maior desafio lutar pelo empoderamento da mulher indígena, pela sua visibilidade na sociedade e pelo enfrentamento dos problemas que a acometem. Que a sororidade seja incorporada por nós indígenas e que nossa voz se junte à de milhares de mulheres ao redor do mundo que buscam por melhores condições de vida e justiça social. [...]

Nosso compromisso, como mulher indígena do Rio Negro, é com a justiça social, com a demarcação de nossas terras, com nossas crianças e jovens indígenas e com o futuro sustentável da Amazônia. Desenvolvimento sim, de qualquer jeito, não! Nós, mulheres indígenas do Rio Negro, estamos unidas e em luta pelo fortalecimento da nossa democracia, que está sendo atacada diariamente pelos grandes interesses econômicos aliados a políticos inimigos dos povos da floresta.

Resistiremos e lutaremos por um Brasil multiétnico, democrático e socialmente justo.

Nós, mulheres indígenas do Rio Negro, abaixo assinamos esse Manifesto no dia 03 de maio de 2018, no último dia do XI Encontro das Mulheres Indígenas do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira (AM).

FOIRN. Manifesto das Mulheres Indígenas do Rio Negro. Disponível em: <<https://foirn.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manifesto-das-mulheres-indigenas-do-rio-negro.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Zoom

O manifesto do mangue

Publicado em 1992, o texto “Caranguejos com cérebro”, escrito pelo jornalista Fred Zero Quatro, da banda Mundo Livre S/A, é considerado o manifesto do movimento cultural conhecido como *manguebeat*. Liderado não só por essa banda, mas também por Chico Science e Nação Zumbi, o movimento promoveu a mistura de elementos da cultura folclórica brasileira – como o maracatu e o frevo –, do *rock*, do *hip-hop* e do *funk*, somando-se a elas as batidas eletrônicas.



ALEXANDRE BELEM/TITULARY FOLHAPRESS

A banda Mundo Livre S/A em Recife (PE), 2003.

Caranguejos com cérebro

Mangue, o conceito.

Estuário. Parte terminal de rio ou lagoa. Porção de rio com água salobra. Em suas margens se encontram os manguezais, comunidades de plantas tropicais ou subtropicais inundadas pelos movimentos das marés. Pela troca de matéria orgânica entre a água doce e a água salgada, os mangues estão entre os ecossistemas mais produtivos do mundo.

[...]

Não é por acaso que os mangues são considerados um elo básico da cadeia alimentar marinha. Apesar das muriçocas, mosquitos e mutucas, inimigos das donas de casa, para os cientistas são tidos como símbolos de fertilidade, diversidade e riqueza.

Manguetown, a cidade

A planície costeira onde a cidade do Recife foi fundada é cortada por seis rios. Após a expulsão dos holandeses, no século XVII, a (ex)cidade *maurícia* passou desordenadamente às custas do aterramento indiscriminado e da destruição de seus manguezais.

Em contrapartida, o desvario irresistível de uma cínica noção de *progresso*, que elevou a cidade ao posto de *metrópole* do Nordeste, não tardou a revelar sua fragilidade.

Bastaram pequenas mudanças nos ventos da história, para que os primeiros sinais de esclerose econômica se manifestassem, no início dos anos setenta. Nos últimos trinta anos, a síndrome da estagnação, aliada à permanência do mito da *metrópole* só tem levado ao agravamento acelerado do quadro de miséria e caos urbano.

Mangue, a cena

Emergência! Um choque rápido ou o Recife morre de infarto! Não é preciso ser médico

para saber que a maneira mais simples de parar o coração de um sujeito é obstruindo as suas veias. O modo mais rápido, também, de infartar e esvaziar a alma de uma cidade como o Recife é matar os seus rios e aterrar os seus estuários. O que fazer para não afundar na depressão crônica que paralisa os cidadãos? Como devolver o ânimo, deslobotomizar e recarregar as baterias da cidade? Simples! Basta injetar um pouco de energia na lama e estimular o que ainda resta de fertilidade nas veias do Recife.

Em meados de 91, começou a ser gerado e articulado em vários pontos da cidade um núcleo de pesquisa e produção de ideias *pop*. O objetivo era engendrar um *circuito energético*, capaz de conectar as boas vibrações dos mangues com a rede mundial de circulação de conceitos *pop*. Imagem símbolo: uma antena parabólica enfiada na lama.

Hoje, Os *mangueboys* e *manguegirls* são indivíduos interessados em *hip-hop*, colapso da modernidade, Caos, ataques de predadores marítimos (principalmente tubarões), moda, Jackson do Pandeiro, Josué de Castro, rádio, [...] sabotagem, música de rua, conflitos étnicos, midiotia, Malcom MacLaren, Os Simpsons e todos os avanços da química aplicados no terreno da alteração e expansão da consciência.

Bastaram poucos anos para os produtos da fábrica mangue invadirem o Recife e começarem a se espalhar pelos quatro cantos do mundo. A descarga inicial de energia gerou uma cena musical com mais de cem bandas. No rastro dela, surgiram programas de rádio, desfiles de moda, videoclipes, filmes e muito mais. Pouco a pouco, as artérias vão sendo desbloqueadas e o sangue volta a circular pelas veias da Manguetown.

QUATRO, Fred Zero. Caranguejos com cérebro. G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Musica/0,,MUL1308779-7085,00-LEIA+O+MANIFESTO+CARANGUEJOS+COM+CEREBRO.html>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Compartilhe com os colegas a análise do seu grupo e conheça a análise dos outros manifestos, feita por outros grupos.
2. De acordo com as análises compartilhadas, você diria que algum dos manifestos assume um tom mais imperativo e convocatório ou mais agressivo e contestatório? Justifique.
3. Qual é a sua opinião sobre as motivações implícitas ou explícitas do autor ou dos autores para a produção dos manifestos? São válidas e relevantes? Justifique.

Manifesto em movimento

Como comentado, muitos manifestos dão origem ou marcam a origem de algum movimento social, cultural, político ou religioso. A propósito de “Caranguejos com cérebro”, é curioso notar que alguns integrantes do grupo de artistas associado ao manifesto tornaram público, em 2005, que não tinham a pretensão de criar um movimento.

Leia o trecho de uma matéria jornalística que traz depoimentos dos iniciadores do *manguebeat*, sobre a publicação do texto “Caranguejos com cérebro”:

[...]

“Aquilo na verdade era um *release* enviado aos jornais”, explica o jornalista e DJ Renato L., 42, na época chamado por Fred e Chico Science de “ministro da informação” do *mangue beat*. “Não queríamos chamar de manifesto para não dar a impressão de algo ligado a movimento, algo pretensioso. Mas depois não teve jeito e desencanamos. O texto era de Fred, mas refletia as ideias de um coletivo que havia ao lado.”

MANIFESTO de 92 tirou da lama a cena de Recife. *Folha de S.Paulo*, 18 out. 2005. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1810200507.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Converse com os colegas:

1. Em sua opinião, por que o texto passou a ter um valor de manifesto, apesar de não ser a intenção original do grupo?
2. Releia os dois últimos parágrafos e se posicione em relação ao que diz Lúcio Maia, no trecho: “Era uma coisa meio utópica, não era um movimento, pois não havia uma definição estética. No *mangue beat*

Esse coletivo era formado por músicos, artistas plásticos e gente inconformada com a praticamente inexistente vida cultural recifense. “A ideia era criar essa cena. Não havia nada, Recife havia passado batida pelos anos 80. De 1982 a 1989, só houve uma festa que prestou. A sensação era a de que não acontecia nada. Queríamos uma cena cultural que fosse tão rica quanto o ecossistema do mangue, que tem uma biodiversidade enorme”, diz Renato.

“Hoje os moleques se sentem motivados a fazer algo, a montar uma banda, e isso é fruto das ideias do mangue. Era uma coisa meio utópica, não era um movimento, pois não havia uma definição estética. No *mangue beat* não existia uma única linha de raciocínio, a ideia era a movimentação”, completa Lúcio Maia.

Os caranguejos e a antena parabólica eram as metáforas do *mangue beat*. “É a ideia do satélite de baixa tecnologia, mas de longo alcance. Da fluidez de pensamentos, de não ir a um lugar só”, diz Jorge du Peixe.

[...]

não existia uma única linha de raciocínio, a ideia era a movimentação”.

- Pelas informações apresentadas nos depoimentos, a análise feita do Manifesto e o que já sabe sobre movimentos culturais, você concorda com a ideia de que o *manguebeat* não era um movimento por não ter uma única linha de raciocínio? Justifique.

Zoom

Tropicália – um movimento

Alguns estudiosos veem semelhanças entre o *manguebeat* e a **Tropicália** ou o **Tropicalismo**, um movimento cultural brasileiro do fim da década de 1960, iniciado na música por Caetano Veloso e Gilberto Gil, seguidos de um coletivo composto de outros artistas como Gal Costa, Tom Zé, banda Mutantes, Nara Leão, Torquato Neto e Rogério Duarte – este último, artista gráfico, compositor e poeta. O grupo deu início a uma revolução cultural, misturando estéticas supostamente incompatíveis, como a guitarra elétrica do *rock* e o berimbau, e inovando radicalmente o modo de fazer música brasileira.

A execução das canções “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso, e “Domingo no parque”, de Gilberto Gil, no Festival de Música Popular de 1967 foi o marco zero do movimento, que durou pouco mais de um ano.

As inovações do movimento influenciaram outras manifestações artísticas, como as artes plásticas, com destaque para Hélio Oiticica, o cinema de Glauber Rocha (Cinema Novo) e o teatro brasileiro, além de impactar na política e no modo de existir de uma geração.

Release: do inglês, significa publicação, apresentação, comunicado. Material informativo distribuído para a mídia jornalística com dados sobre algum tipo de lançamento, como filmes, discos, *shows*, livros etc.



Manifesto

Ao longo do estudo, você analisou diversos manifestos, tanto verbais como multissemióticos, e percebeu que eles podem ser usados para denunciar problemas sociais, políticos ou culturais e, ao mesmo tempo, propor soluções para esses problemas, persuadindo os interlocutores da importância e da urgência de resolvê-los. Agora, com os colegas, você produzirá um manifesto, que poderá ser apenas verbal (oral ou escrito) ou multissemiótico.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Contexto de produção

O quê: manifesto (verbal ou multissemiótico).

Para quê: expressar um ponto de vista sobre alguma questão social, política ou cultural.

Para quem: comunidade escolar; público em geral.

Onde: o grupo poderá decidir o modo de circulação do manifesto; pode ser publicado no *site* ou *blog* da escola ou distribuído em panfletos, por exemplo.

Definir as motivações

1

1. Coletivamente, levantem uma lista de diferentes motivos para criar um manifesto. Pensem em questões ou problemas de relevância relacionados à política, à cultura, ao meio ambiente ou a grupos sociais.

2. Decidam se produzirão um ou mais manifestos, dependendo dos interesses em comum da turma.

2

Pesquisar a questão selecionada

3. Para produzir um manifesto, é preciso conhecer bem o problema sobre o qual o grupo vai se posicionar, a fim de defender suas ideias com propriedade e persuadir o outro a aderir a elas. Decidam como será o processo de pesquisa e distribuam as tarefas.

4. Busquem informações sobre o(s) tema(s) escolhido(s) para o manifesto em fontes que considerarem adequadas e confiáveis, na internet ou em materiais impressos.

5. Compartilhem as informações pesquisadas.

3

Planejar e produzir o manifesto

6. Tracem um plano, um esboço da produção, para definir os itens a seguir.

- Em relação à questão levantada: como é tratada ou qual é a sua realidade hoje? O que se quer mudar ou se acredita que deve ser mudado?
- Por que o cenário deve mudar? Com base em que ações?
- Que informações ou ideias serão utilizadas para argumentar em favor da posição assumida?
- Como será construído o texto? Que estilo será adotado na linguagem? Que recursos poderão ser usados? Que linguagens e mídias serão usadas: verbal – oral ou escrita? Verbal e outras linguagens? Será usado recurso de áudio ou vídeo? *Performances*?

7. Feito esse plano inicial, decidam o que será necessário providenciar para produzir o manifesto e fazê-lo circular.

8. Organizem-se para a produção do manifesto e planejem momentos de revisão no processo.

4

Avaliar o projeto

9. Quando o manifesto ou os manifestos estiverem finalizados e postos em circulação, discutam com a turma toda:

- O projeto resultou em produção(ões) persuasiva(s) e atraente(s) para o público? O que poderia ser melhorado em futuras produções?
- O manifesto ou os manifestos repercutiram no público a que se destinaram? Seria possível concretizar as ideias defendidas no(s) manifesto(s)?

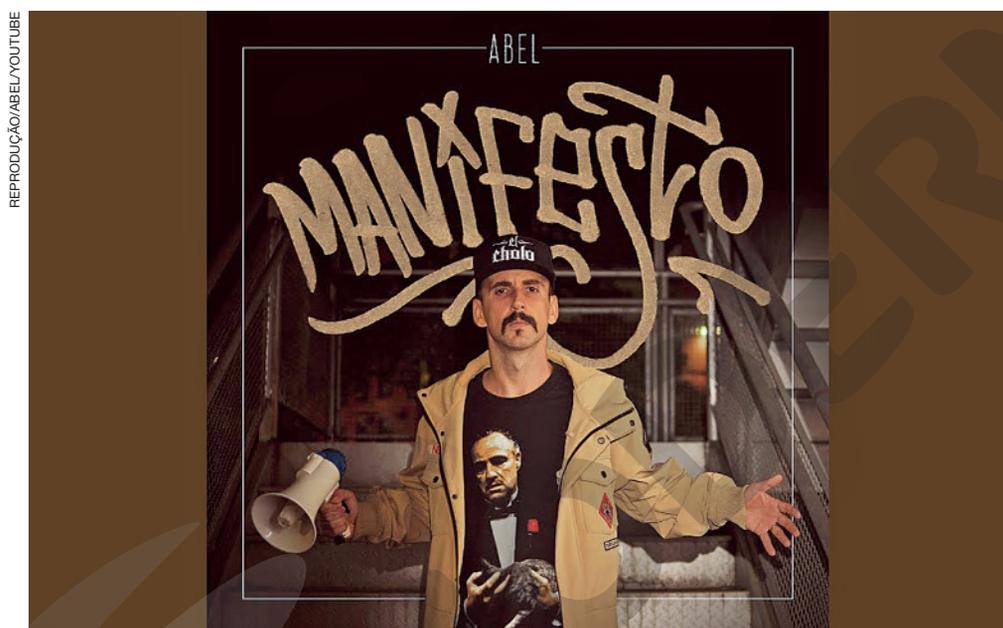
O que aprendemos

Neste tema você analisou diferentes formas de produzir manifestos. Estudou a importância desse gênero para propor e defender ideias que possam promover mudanças de atitude e comportamentos que impactam os nossos modos de existir.

Aplicação em outro contexto

O que acha de analisar, agora, mais um exemplar do gênero, um *rap* manifesto?

Busque na internet o *rap* “Manifesto”, de Abel. Você pode buscá-lo em plataformas de vídeo, para assistir ao clipe, ou em plataformas de áudio, para ouvi-lo como trilha de áudio.



Cena do videoclipe “Manifesto”, do *rapper* Abel, lançado em março de 2019.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Depois de assistir ao clipe ou ouvir a música discuta com os colegas:

1. O manifesto de Abel foi motivado pelo quê?
2. Qual é a crítica e qual é a posição defendida pelo *rapper*?
3. Leia o refrão do *rap*:

Avançar, invadir, transformar.

O quê?

O que é que estamos esperando?

- Que marcas do gênero discursivo manifesto podem ser evidenciadas nesse refrão?
4. No fim da canção, em sua gravação, o *rapper* usa um efeito de áudio, como se estivesse com um megafone. No clipe é possível ver essa cena. Você acredita que o uso desse recurso sonoro tem alguma relação com o fato de o *rap* ser um manifesto? Explique.
 5. Como você avalia a escolha dessa manifestação pelo *rapper*?

O CORPO DO ARTISTA TRANSFORMANDO A REALIDADE

BNCC

Competências:

CG1, CG2, CG3, CG4

CE1, CE2, CE3, CE5, CE6

Habilidades: EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604

Para curtir

PERFORMANCE *Illusions* de Grada Kilomba. 2016. Vídeo (ca. 5 min). Publicado pelo canal Arte! Brasileiros. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1bm8hI9xtf0>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Nesse vídeo, a artista Grada Kilomba fala sobre sua performance *Ilusões*.

JESUS, Jessica Oliveira de. A máscara. *Cadernos de literatura em tradução*, n. 16, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cht/article/view/115286>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Esse texto é a tradução do primeiro capítulo do livro *Memórias da plantação*, de Grada Kilomba. Nele, há a descrição da máscara, um instrumento de tortura que pode ser tomado como símbolo das políticas de silenciamento do colonialismo.

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Como o corpo do artista pode ser mobilizado para intervir na sociedade ao seu redor?
2. O que é a arte da *performance*?
3. Como a arte da *performance* pode questionar normas, hábitos e preconceitos existentes na sociedade?



ACERVO DA ARTISTA

A escritora e artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba retratada na instalação *Storyteller#1*, de 2017.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Que elementos você observa nessa imagem? Como tais elementos destacam o corpo da artista Grada Kilomba?
2. Você encontra espaços para expressar suas ideias publicamente? Se a resposta for afirmativa, que espaços são esses?
3. Como você mobiliza seu corpo para expressar suas ideias, opiniões e modos de ser em público?

Como vimos, as linguagens artísticas podem se engajar na perspectiva da transformação social. Entretanto, como esse engajamento pode partir do corpo do artista? Qual é a potência política do corpo na realização do trabalho artístico? Como o corpo do artista pode intervir, problematizar e transformar determinada realidade social?

Há alguns anos, uma série de artistas das mais variadas linguagens vem elegendo como centro de sua obra e ações artísticas seu próprio corpo e suas experiências de vida para questionar normas, preconceitos e hábitos sociais. A escritora, pesquisadora e artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba é uma delas.

Dedicando-se à problematização das questões raciais que envolvem a opressão social das pessoas negras, Grada diz ter interesse em investigar e criar alternativas para o trauma histórico causado no corpo dessas pessoas. Em sua *performance Ilusões*, a escritora e artista usa a tradição oral africana para pensar sobre o mundo contemporâneo. Para isso, ela se vale de algumas estratégias: rodeada de microfones que ampliam sua voz, Grada conta o mito grego de Narciso, jovem branco apaixonado pela própria imagem, e Eco, uma ninfa condenada para sempre a repetir as palavras de seu amado Narciso. Com base nessa história, ela busca refletir sobre o narcisismo da sociedade contemporânea. Para a artista esse mito consiste em uma metáfora da nossa sociedade, que segue pautada por critérios colonizadores. Ainda, a artista lança ao público a pergunta: que estratégias devem ser criadas no intuito de descolonizar o nosso corpo e a nossa vida?

Neste tema veremos que os artistas que optam por tornar seu corpo a própria obra não o fazem por narcisismo e vaidade. Ao contrário, tais propostas artísticas visam expor ao público tanto a experiência singular de um indivíduo como aquilo que nessa experiência também diz respeito à coletividade. Também estudaremos a linguagem da *performance*, que, por privilegiar o corpo como meio de relação entre o artista e o público, permite que pensemos em diversas estratégias para o entendimento do corpo como agente de transformação.

O lugar da artista no mundo da arte



Performance do grupo Guerrilla Girls em Nova York, Estados Unidos, em 1985.

Observe a imagem e responda:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Que tipo de expressão a postura corporal das mulheres retratadas parece sugerir?
2. Na sua opinião, por que as mulheres acima estão com máscaras de gorila?
3. Observe os objetos que elas carregam. O que você imagina que elas farão com eles?

Assim como Grada Kilomba, o coletivo de mulheres Guerrilla Girls busca problematizar questões que durante muitos séculos permaneceram impensadas no mundo da arte: a baixa representatividade das artistas e a forma como a mulher foi retratada na arte. Quantas pintoras você conhece? E quantas compositoras de música ou dramaturgas? Já pensou em como é baixa a representatividade de mulheres no espaço da arte?

Entre os 165 pintores e escultores selecionados para participar de uma importante exposição ocorrida em 1984 no Museu de Arte Moderna (MoMA), em Nova York, cujos organizadores diziam reunir os artistas mais importantes daquela década, havia apenas 13 mulheres. Diante dessa situação, um grupo de mulheres decidiu fazer um protesto na frente do museu.

No entanto, a manifestação das artistas foi ignorada e elas resolveram se juntar para espalhar cartazes pela cidade usando máscaras de gorila para questionar a baixa representação feminina no mundo da arte. Surgia, ali, o grupo Guerrilla Girls.

É sabido que não apenas na arte, como também na ciência e na história, as mulheres raramente são citadas como personalidades importantes, figurando às vezes como coadjuvantes. No caso da arte, como esposas de grandes artistas e na grande parte das vezes são retratadas em nus ou em cenas cotidianas.

Para a historiadora da arte Linda Nochlin, ao se fazer a pergunta “Por que não houve grandes mulheres artistas?”, é possível chegar à seguinte conclusão:

[...] Como todos sabemos, as coisas como estão e como estiveram, nas artes, bem como em centenas de outras áreas, são entediadas, opressivas e desestimulantes para todos aqueles que, como as mulheres, não tiveram a sorte de nascer brancos, preferencialmente classe média e acima de tudo homens. A culpa não está nos astros, em nossos hormônios, nos nossos ciclos menstruais ou em nosso vazio interior, mas sim em nossas instituições e em nossa educação, entendida como tudo o que acontece no momento que entramos nesse mundo cheio de significados, símbolos, signos e sinais. Na verdade, o milagre é, dadas as esmagadoras chances contra as mulheres ou negros, que muitos destes ainda tenham conseguido alcançar absoluta excelência em territórios de prerrogativa masculina e branca como a ciência, a política e as artes. [...]

NOCHLIN, Linda. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* 2. ed. São Paulo: Edições Aurora, 2016. Disponível em: <<http://www.edicoesauro.com/ensaios/Ensaio6.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

O coletivo Guerrilla Girls existe há mais de 32 anos, e inúmeras mulheres já passaram pelo grupo. Para o coletivo, o uso das máscaras é fundamental para manter a identidade pessoal das integrantes anônima, pois a defesa de maior representatividade no mundo da arte não é uma questão individual ou centrada no nome de uma ou outra artista; trata-se de uma reivindicação de artistas mulheres.



Cartaz do grupo Guerrilla Girls exposto no Museu de Arte de São Paulo, em 2017.

Em 2017, o grupo expôs no Museu de Arte de São Paulo e refez um de seus cartazes com as estatísticas de representatividade das mulheres naquele espaço.

Além das *performances* provocativas, sempre de máscaras, as Guerrilla Girls utilizam o cartaz como linguagem para suas reivindicações. O uso do cartaz está relacionado com a ausência do corpo da artista; ele está na cidade, é anônimo e contém elementos da cultura *pop* para questionar também a objetificação do corpo da mulher. Ironicamente, as artistas usam o cartaz, bastante comum para retratar corpos de mulheres, para questionar as apropriações da imagem do feminino no mundo da arte, criticando também a ausência de trabalhos de arte feito por mulheres.

Elaboração de cartaz digital

Como vimos, as Guerrilla Girls valem-se da linguagem do cartaz para denunciar a discrepante presença de homens e mulheres nas exposições no mundo da arte. Agora, trabalharemos com cartazes digitais para discutir sobre representatividade. Você sabe o que isso significa?

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Converse com o professor e os colegas e pensem juntos sobre formas de representar as diferenças existentes no contexto da escola.

Depois dessa reflexão, pense em como criar um cartaz chamando a atenção para a representatividade.

1

Escolha do design do cartaz

1. Você e os colegas podem acessar o laboratório de informática da escola ou baixar em um *smartphone* um aplicativo para criação de cartazes. Busquem os modelos de *design* que o aplicativo oferece e escolham um para o cartaz ou elaborem um *design* usando a criatividade.

2

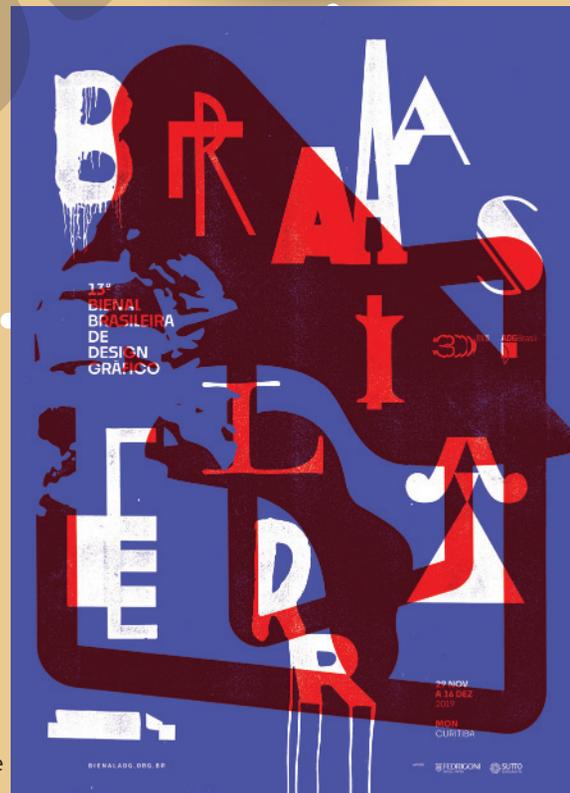
Criação do cartaz

2. Escolha diferentes fontes (letras), selecione imagens que podem ser baixadas da internet e faça uma composição que tenha imagem e texto. Tome cuidado para não poluir o cartaz com excesso de imagens ou textos. Se quiser, dê uma olhada em cartazes sobre o assunto que poderão servir como referência visual para a sua criação.

3

Conversa sobre o cartaz

3. Finalizando o seu *design*, faça o *download* dele em formato de PDF ou JPEG. Envie para o professor por *e-mail* e depois converse com os colegas sobre os resultados.



Cartaz da 13ª Bienal Brasileira de Design Gráfico. Curitiba (PR), 2019.

DESIGNERS: MAIKON NERY E PABLO BLANCO/ADG BRASIL

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

A questão do corpo na performance de Berna Reale

CORTESIA DA ARTISTA E GALERIA NAIFA ROESLER



REALE, Berna. *Rosa púrpura*, 2014. Performance, vídeo, fotoação. Belém (PA).

Observe a imagem da performance *Rosa púrpura*, da artista Berna Reale.

1. Que elementos você observa na imagem? [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)
2. Com base na imagem, é possível inferir sobre o que trata essa performance? Qual seria o tema dela?

A performance *Rosa púrpura* é um dos trabalhos da artista paraense Berna Reale. Nesse trabalho, ela traz à tona a questão da violência contra a mulher com uma videoperformance da qual participam 50 mulheres vestidas de uniformes escolares, com uma prótese na boca, remetendo à boca de uma boneca. Aparentemente, as performers reproduzem filas como se fossem bonecas ou um batalhão militar. Não à toa, elas marcham pelas ruas de Belém, no Pará, acompanhadas de uma banda militar. Trata-se de um desfile de corpos femininos aludindo à objetificação do corpo da mulher e à violência simbólica que aquele espetáculo representa.

Além disso, como parte da ação da artista, foi feito um vídeo registrando a performance e ela colou cartazes pela cidade de São Paulo com rostos de mulheres que haviam sofrido violência doméstica.

Berna Reale utiliza principalmente as plataformas digitais, como forma de ampliar a possibilidade de acesso à arte, pois para a artista é fundamental fazer arte para um público maior e diverso.

[...] “não sou do museu, sou da rua, [...] meu trabalho não tenta ter uma linguagem sofisticada porque ele não tenta conquistar a classe artística ou o meio intelectual, [...] fico muito mais feliz se tiver gente comum vendo meu trabalho. Não faço a mínima questão de o meu trabalho ser intelectualizado, dele falar de algo com códigos extremamente sofisticados ou específicos que só uma parte da sociedade entende”.

ROSSI, Marina. Berna Reale, a simbiose entre a arte e a perícia criminal: “Não sou de museu, gosto da rua”. *El País*, São Paulo, 14 jul. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/13/cultura/1499967146_171656.html>. Acesso em: 5 jul. 2020.

Em seu trabalho, Berna Reale recorre à potência do corpo para discutir questões sociais que assolam o universo feminino, mas também o extrapolam, contestando a objetificação da mulher e denunciando a violência doméstica. Diferentemente do que propõem as Guerrilla Girls, questionando a representatividade e a representação da mulher no mundo da arte, Berna usa o seu corpo para discutir o corpo da mulher no cotidiano.

Berna Reale

Berna Reale (1965-) é o nome artístico de Bernadete Reale, nascida em Belém (PA). Além de trabalhar com arte, ela é perita criminal do estado do Pará. Seu trabalho como perita interfere diretamente nos temas de suas *performances*, que giram em torno das diferentes formas de violência que a artista vê em seu cotidiano:

CORTESIA DA ARTISTA E GALERIA NARA ROESLER



REALE, Berna. *Palomo*, 2012. *Performance*, vídeo, fotoação.

Trabalho há seis anos nessa área e não consigo ter intimidade com a violência. Faço de tudo para não ter. A violência não se tornou banal, ela não pode ser parte aceitável no meu cotidiano. Todo dia que vou trabalhar, penso nisso: estou aqui para fazer com que a violência diminua. Na verdade, você ganha outro tipo de sensibilidade porque vê de perto o que é filtrado pela televisão.

HAMA, Lia. Berna Reale: sangue, suor e arte. *Trip*, 30 jun. 2016. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/entrevista-com-a-artista-visual-e-perita-criminal-berna-reale>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

A artista participou de exposições em diversos países e, recentemente, representou o Brasil na 56ª Bienal de Veneza, um dos mais importantes eventos internacionais de arte.

RAFAEL RONCATO/CORTESIA DA ARTISTA



REALE, Berna. *O tema da festa*, 2015. *Instalação*. *O tema da festa* é uma instalação com giroflex de viaturas dentro de um espaço, para simular uma boate. As paredes são feitas de papelão usado por pessoas em situação de rua ou para cobrir vítimas de crimes violentos nas periferias das grandes cidades. O som dessa instalação é composto de áudios mixados de denúncias reais de violência e, sobre as mesas, há suspiros.

Para curtir

ARTISTAS indicados Pipa 2013: Berna Reale. 2013. Vídeo (ca. 3 min). Publicado pelo canal premiopipa2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PIUtQ3egRsQ#action=share>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Nessa entrevista, publicada em 2013 no contexto do Prêmio Pipa, uma das premiações mais relevantes das artes visuais contemporâneas, você pode conhecer melhor o trabalho de Berna Reale.

Em perspectiva

Não escreva no livro.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Primeira performance brasileira

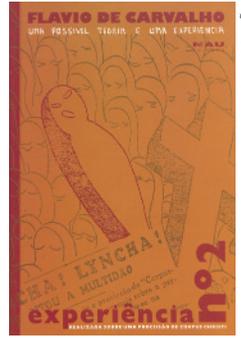
Flávio de Carvalho (1899-1973) foi um artista e agitador cultural brasileiro, questionador e inquieto com as regras e as convenções consideradas naturais e “normais”, tanto na arte como nos comportamentos sociais aceitos. Ele fez aquela que é considerada a primeira *performance* no Brasil, ainda que naquela época não houvesse esse conceito.

Em 1931, o artista fez a *Experiência nº 2*, na qual atravessou uma procissão de Corpus Christi no centro de São Paulo. Considerada uma das mais importantes procissões da religião católica, seus fiéis, naquela época, seguiam condutas religiosas como a de tirar o chapéu durante a passagem da procissão e não falar em respeito ao corpo de Cristo. Contudo, Flávio de Carvalho fez essa travessia vestindo um boné e deslocando-se na direção oposta à dos fiéis. O artista teve de ser escoltado pela polícia para não ser linchado pela multidão. Desse episódio surgiram o livro *Experiência nº 2* e uma série de desenhos do artista sobre o comportamento das multidões. Nesse livro, o artista relata:

“Abri meus braços num gesto patriarcal e patético e expliquei com doçura: ‘Eu sou um contra mil’ [...]. O meu apelo de raciocínio tinha fracassado por completo. A massa tinha reagido pela emotividade ancestral.”

CARVALHO, Flavio de *apud* GREGGIO, Luzia Portinari (org.). *Flavio de Carvalho: a revolução modernista no Brasil*. Brasília: Centro Cultural Banco do Brasil, Ministério da Cultura (catálogo), 2012. Disponível em: <<https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/Flavio2.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

REPRODUÇÃO



Capa do livro de Flavio de Carvalho sobre a *Experiência nº 2*.

Em 1956, Flavio de Carvalho resolveu fazer sua *Experiência nº 3*, que consistia em um desfile pelas ruas com o *New look*, segundo ele, uma vestimenta para os homens dos trópicos.

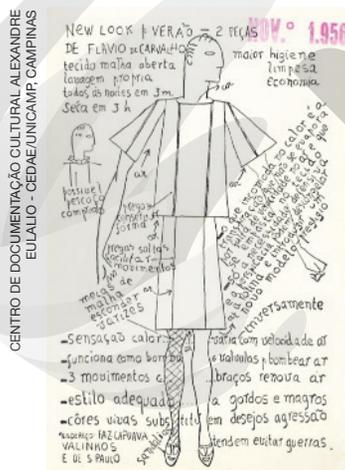
Durante meses, Flavio escreveu em jornais artigos em que buscava acabar com a ditadura dos costumes da moda masculina. Para o artista, era inconcebível vestir-se no Brasil como se estivéssemos em países europeus de baixas temperaturas e neve. Desse estudo surgiu o traje com que Flavio desfilou pelas ruas de São Paulo, mais arejado e apropriado para a realidade brasileira. Sua *performance* foi um escândalo noticiado por vários jornais.

ACERVO UH/FOLHAPRESS



Experiência nº 3, Flavio de Carvalho, 1956, em São Paulo (SP).

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



RAFAEL HUPSEL/FOLHAPRESS

Croqui e trajes desenhados por Flavio de Carvalho para a *Experiência nº 3*.

Essas *performances* de Flavio de Carvalho nos apresentam uma das questões fundamentais dessa forma artística que é a *performance*: a contestação e a provocação aos costumes e às normas com que passamos a considerar o corpo e os hábitos sociais.

Performance: a arte do corpo e da presença

A *performance* aparece no campo das artes visuais no final dos anos 1940, quando alguns artistas começam a pensar a pintura mais como um gesto do que um produto em si. Jackson Pollock (1912-1956), pintor estadunidense, foi um dos pioneiros desse tipo de questionamento. Ao pintar suas telas apoiadas no chão, ele alterou radicalmente a relação corporal que o artista estabelecia com o suporte. Suas pinturas eram de grandes dimensões e, para pintá-las, era preciso andar sobre a tela. O gotejar da tinta, as marcas dos seus sapatos, cinzas, fuligem, tudo o que estivesse no ambiente e pudesse interferir na obra era assumido e incorporado como parte dela, imprimindo os gestos do artista no espaço.

Também o pintor italiano Lucio Fontana (1899-1968) fez um gesto radical, antes unimaginável, de rasgar a tela. E um outro pintor, o artista japonês Shozo Shimamoto (1928-2013), começou a fazer buracos em suas telas, tirando a pintura do lugar de representação bidimensional e interferindo nela com uma ação. Dessa forma, vemos algo completamente novo surgir na arte: a ação sobre a pintura torna-se tão importante quanto a própria pintura, como se afirma a seguir:

[...] a atenção deslocou-se gradualmente da pintura como um objeto e focou-se no próprio ato de pintar.

MATESCO, Viviane. *Corpo-objeto*, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/chtca/viviane_furtado_matesco.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

WILL RAGOZZINO/PATRICK MCMULLAN/GETTY IMAGES © ABRAMOVIĆ, MARINA/AUTVIS, BRASIL, 2019



Marina Abramović, pioneira e um dos principais nomes da *performance*, na retrospectiva *A artista está presente*, em Nova York, Estados Unidos. Nessa *performance*, de 2010, ela passou três meses sentada em uma cadeira fazendo contato visual de três minutos com cada pessoa que se sentasse à sua frente.

A partir dessa inserção de elementos da vida na obra e do uso do corpo inteiro para criá-la, o artista Allan Kaprow (1927-2006) desenvolveu o conceito de *happening* – uma espécie de acontecimento –, em que a participação dos espectadores é fundamental e imprevisível. A *performance* surge, então, nesse contexto de questionamento, na década de 1960, nos Estados Unidos, à margem da dita “alta cultura”, como uma reação às artes de museu.

Alguns pontos que nos permitem conceituar a arte da *performance* são:

- A *performance* consiste na realização de uma ação no mundo, individual ou coletiva.
- De modo distinto do teatro, não necessariamente a *performance* precisa estar recoberta de um aparato ficcional ou de aspectos narrativos.

- Diferentemente do ator, o *performer* não desempenha um papel nem representa um personagem. Sua ação se dá de modo mais objetivo.
- A arte performática lida com pessoas que fazem uma ação e outras que assistem a ela; nesse sentido, toda *performance* é pública.
- A *performance* dá mais importância ao processo de realização e experimentação do que a um produto final.
- Na *performance*, a presença do artista é fundamental: a ação só acontece no aqui e agora.
- Muitas vezes a *performance* pode aparecer associada a outras linguagens, como a dança, as artes visuais, o teatro, o vídeo, a música, a poesia e o cinema. Nesse sentido, a *performance* propõe uma abertura nos limites entre as linguagens, sugerindo a reflexão sobre a coexistência entre diversos modos de fazer.
- Muitas *performances* apresentam o que alguns artistas chamam de programa performativo: um conjunto de regras que organiza a ação, orientando os diferentes momentos da composição e criando um espaço de jogo. Tal roteiro tem a função de criar parâmetros para a ação artística, porém ele não fixa como tudo vai acontecer. Nessa direção, toda *performance* é irrepitível.

© YOKO ONO

CLEANING PIECE III

Try to say nothing negative about anybody.

- a) for three days
- b) for forty-five days
- c) for three months

See what happens to your life.

y.o. 1996

Exemplo de programa performativo, Yoko Ono, 1996. (Livre tradução: "Tente não dizer nada negativo sobre ninguém. a) durante três dias b) durante quarenta e cinco dias c) por três meses. Veja o que acontece com sua vida.")

Para curtir

Is performance art?. 2017. Vídeo (ca. 7 min). Publicado pelo canal Vivi Eu Vi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pllKtCKb3dA>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Assista ao vídeo para saber mais sobre *performance*, umas das linguagens artísticas contemporâneas que mais causam polêmica.

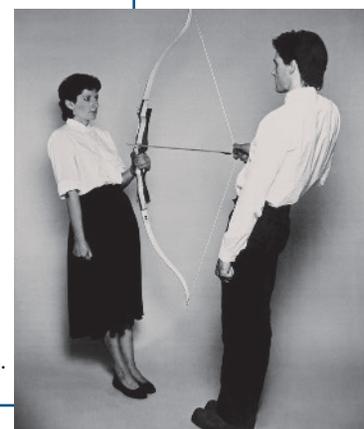
Zoom

Marina Abramović

Nessa *performance* feita com o artista e ex-companheiro Ulay (1943-2020), o casal testa os limites da confiança e do corpo usando um arco apontado para o coração de Marina.

Marina Abramović (1946-) autointitula-se a avó da *performance*. Começou a carreira nos anos 1970, quando a *performance* não era tão reconhecida como é hoje, e seus trabalhos eram, muitas vezes, incompreendidos. Considerada uma das artistas mais influentes do mundo da arte, Marina participou de importantes exposições internacionais e recebeu o Leão de Ouro como Melhor Artista. As principais retrospectivas de seu trabalho apareceram no Museu de Arte Moderna de Nova York (2010) e no Garage Center for Contemporary Culture, em Moscou, Rússia (2011).

ABRAMOVIĆ, Marina. *Rest Energy*, 1980. *Performance* por vídeo. 4 min.



© ULAY/MARINA ABRAMOVIĆ COURTESY OF THE MARINA ABRAMOVIĆ ARCHIVES/AUTVIS, BRASIL, 2020

Performance

ACERVO DA ARTISTA



A imagem ao lado, do trabalho da mineira Priscila Rezende, retrata um tipo de intervenção performática em que se usa o próprio corpo como suporte para a arte.

REZENDE, Priscila. *Bombriil*, 2010. *Performance*. Nessa *performance*, realizada em 2016, no Sesc Pompeia, São Paulo (SP), a artista Priscila Rezende “lava panelas” usando seu cabelo.

A obra traz à tona também questões ligadas à identidade cultural da artista afrodescendente, localizando essa discussão em um contexto nacional, que dialoga diretamente com referências culturais e históricas brasileiras. Por cerca de uma hora, Priscila esfrega o próprio cabelo em panelas e utensílios domésticos, como se ele fosse uma palha de aço. Essa *performance* é uma clara alusão a comentários racistas e pejorativos usados em referência ao cabelo de pessoas negras. Portanto, a obra de Priscila Rezende nos convida a refletir sobre como nos referimos social e culturalmente à diversidade étnica do nosso país.

Com os colegas, discuta as seguintes questões: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Como eu me posiciono diante da minha cultura?
2. Como eu vejo as diferenças culturais na sala de aula? E na escola? E por meio das redes sociais?
3. Como eu posso criar uma *performance* e intervir artisticamente no ambiente da escola?

Junte-se a quatro ou cinco colegas e pensem em uma *performance* que será realizada dentro da escola. A *performance* a ser criada deve questionar ou transformar pontos problemáticos levantados na discussão prévia a respeito das heranças culturais, conforme podemos observar na obra de Priscila Rezende.

Depois de terem ideias e definirem como a apresentação será feita, organizem por escrito as ações a serem realizadas, criando um programa performativo em seu **Caderno de Artista**. Nesse programa, vocês devem roteirizar todos os momentos da ação, a duração, onde ela acontecerá, as orientações para as pessoas que performarão, como elas devem estar vestidas etc.

Após a criação do programa, compartilhem-no com os demais colegas e criem um cronograma com o professor para a realização das *performances* no ambiente escolar.

Depois que forem realizadas todas as *performances*, converse com o professor e a turma sobre as seguintes questões: [Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.](#)

1. Como as *performances* criadas se relacionavam com as heranças culturais dos estudantes que a performaram?
2. Como o público reagiu às *performances*?
3. Como cada uma das *performances* tratou da problematização ou transformação de um aspecto controverso referente às heranças culturais?

O que aprendemos

Vimos, ao longo deste tema, como a linguagem artística pode intervir e transformar aspectos sociais com base na relação de um corpo – suas questões, sensações, necessidades de expressão e comunicação – com o mundo ao seu redor. Alguns artistas, por meio da arte da *performance*, valem-se muitas vezes da experiência pessoal, ampliando-a, por meio da arte como modo de pensar a coletividade. Nessa direção, as *performances* desses artistas buscam, muitas vezes, questionar normas, hábitos e preconceitos existentes na vida coletiva. Ao final deste percurso, compartilhe seu pensamento com a turma após refletir sobre as seguintes questões:

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. Quais das estratégias mobilizadas pelos artistas estudados para questionar a coletividade mais chamaram sua atenção? Por quê?
2. Quais são os principais hábitos, preconceitos e normas contestados pelos artistas apresentados ao longo do tema? De que modo essa contestação dialoga ou não com o contexto em que você vive? Por quê?

Aplicação em outro contexto

Vimos que a *performance* é a arte da presença e do corpo cujo fim, muitas vezes, é o questionamento de hábitos sociais. Veja esta imagem, na qual a artista carioca Eleonora Fabião, em uma *performance* no centro da cidade do Rio de Janeiro, realizou uma ação em que mostrava aos passantes um cartaz com a frase “Converso sobre qualquer assunto” e esperava que alguém se sentasse junto a ela para conversar. Essa apresentação da artista foi concebida por causa de seu incômodo com os habitantes da cidade que se fecham em suas casas, universos pessoais, sem encontrar espaços para se comunicar com os outros. A artista levava duas cadeiras e o cartaz até uma rua da cidade e, descalçando os sapatos, esperava que alguém sentasse na cadeira vazia à sua frente.



FELIPE RIBEIRO

A artista Eleonora Fabião na *performance* urbana *Ação carioca #1: Converso sobre qualquer assunto*. Largo da Carioca, Rio de Janeiro (RJ), 2017.

Converse sobre essa ação com o professor e os colegas.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

1. O que você faria se estivesse andando pela rua e encontrasse uma mulher com esse cartaz? Aceitaria o convite? Falaria sobre o quê?
2. Que tal recriar essa *performance* nos arredores da escola? Qual seria o sentido de realizar uma ação análoga à de Eleonora hoje em dia? O que você escreveria no cartaz? Há algum assunto específico sobre o qual você gostaria de conversar com as pessoas que transitam pelos arredores da escola?

Para curtir

ELEONORA Fabião e a dramaturgia experimental. 2016. Vídeo (ca. 26 min). Publicado pelo canal de vídeos da TV Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TjbXCc8j5r0>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Assista a essa entrevista em que a artista fala sobre a *performance* *Ação carioca #1: Converso sobre qualquer assunto* e seu processo de criação.

AS PRÁTICAS CORPORAIS E A VIDA EM SOCIEDADE

BNCC
Competências:
CG3, CG4, CG7, CG9
CE6
Habilidades:
EM13LGG601,
EM13LGG602,
EM13LGG604

Como expressão da cultura, as práticas corporais de diferentes povos, em épocas históricas e em regiões do globo distintas, mantêm-se intimamente relacionadas à vida das sociedades que as adotam. Desse modo, as inúmeras modalidades de jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e mesmo esportes, como práticas estruturadas, são manifestações culturais construídas ao longo da História.

XINHUA/JIANG HONGJING/AFP



Moradores de Abuluoha, localizada na província de Sichuan, na China, dançando com trajés tradicionais do grupo étnico Yi, 2020.



LI GANG/PHOTOSHOT/EASYPix BRASIL

Atletas da seleção turca durante partida de goalball nos Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro (RJ), 2016. Um guizo dentro da bola permite perceber seu percurso e sua distância durante o jogo.

A prática de esportes direcionados para pessoas com deficiência, que surgiu com finalidades terapêuticas e recreativas, ainda hoje encontra dificuldades de reconhecimento e de legitimidade, como bem exemplificam os Jogos Paralímpicos. Realizados pela primeira vez em 1960, em Roma, Itália, apesar de serem atualmente o maior evento esportivo mundial para pessoas com deficiência, não têm transmissão pela televisão aberta e o público conhece pouco os atletas e as diferentes modalidades nas quais eles competem no evento.

O **goalball**, por exemplo, é uma das modalidades dos Jogos Paralímpicos voltadas para deficientes visuais. Nele, os jogadores vivenciam os gestos dessa prática corporal com uma bola dentro da qual há um guizo, para que possam escutar sua trajetória na quadra, durante as partidas.

Na sociedade contemporânea, em que a produtividade, a eficiência e a competitividade são vistas como valores desejáveis, muitas vezes identificamos discursos que contribuem para enfatizar estereótipos negativos em relação a quem não corresponde a esses valores, e frequentemente as pessoas com deficiência sofrem esse tipo de preconceito. Evidentemente, atividades como conseguir trabalho, estudar, locomover-se usando transporte público e realizar diversas práticas corporais podem trazer uma dificuldade adicional para pessoas nessa condição.

Pensando em sua participação ativa para debater esse assunto, neste tema você e seus colegas vivenciarão esportes para pessoas com deficiência, debaterão sobre a relação de consumo nas práticas esportivas de alto nível para esses atletas e organizarão um evento esportivo inclusivo, do qual todos participarão, realizando as atividades propostas de acordo com o seu repertório.

Para encerrar, finalizaremos a confecção do portfólio iniciada no Tema 1. O portfólio exibirá toda a produção de conhecimento realizada por você ao longo dos estudos deste livro, formando um memorial.

PROBLEMATIZAÇÃO

1. Qual é a relação entre a sociedade de consumo e as práticas corporais?
2. Por que os esportes para pessoas com deficiência não são valorizados na sociedade contemporânea?
3. É possível construir coletivamente eventos esportivos que possam valorizar as habilidades e experiências de todos os estudantes da escola?

Sociedade de consumo e os esportes para pessoas com deficiência

Na sociedade, quando as relações de consumo são exacerbadas, os interesses econômicos sobrepõem-se aos demais interesses dos cidadãos e influenciam também muitas manifestações da cultura corporal. Essa influência pode ser identificada nas situações em que práticas corporais são transformadas em espetáculo midiático e os demais aspectos culturais ligados a elas perdem destaque.

É desse modo que as competições de diversas modalidades esportivas, por exemplo, são organizadas com o objetivo de gerar investimentos para empresas de mídia, emissoras de televisão, gestores do esporte e atletas. Diante dessa realidade e dadas as condições da nossa vida em sociedade, não é comum que pessoas com deficiência que participam de diferentes modalidades esportivas sejam devidamente valorizadas.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.



Cadeirantes no espetáculo de abertura dos Jogos Paralímpico do Rio de Janeiro (RJ), 2016.

Ainda assim, existem diversos megaeventos esportivos criados com o objetivo de disseminar a cultura de paz e entendimento entre os povos. São eventos, como os Jogos Olímpicos, por exemplo, que representam, para os países participantes, a possibilidade de competir de forma pacífica, exaltando o esforço de seus atletas e divulgando sua cultura. Outra apresentação desse tipo são os Jogos Paralímpicos, hoje um dos grandes eventos esportivos mundiais, como já dissemos, criados para valorizar as práticas esportivas realizadas pelas pessoas com deficiência.

Alan Fonteles Cardoso Oliveira celebra a vitória na prova de atletismo e corrida de 200 metros na final dos Jogos Paralímpicos de Londres, Inglaterra, em 2012.



KIRSTY WIGGLESWORTH/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Para curtir

SILVA, Andressa *et al.* Mapeamento geográfico de atletas paralímpicos brasileiros. *Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, v. 25, e-25052, jan./dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88691/54089>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Estudo sobre atletas paralímpicos brasileiros de natação e atletismo. A amostra total foi de 1.708 atletas paralímpicos, dos quais 913 eram da natação e 795 do atletismo.

Seria possível unificar os Jogos Olímpicos e Paralímpicos?

O texto a seguir discute a participação de atletas com deficiência lado a lado com atletas que não têm deficiência.

E se um paratleta se mostrasse superior aos atletas convencionais?

Pode um atleta paraolímpico disputar uma Olimpíada?

Vira e mexe, a pergunta vem à tona. Antes de Londres 2012, Oscar Pistorius levantou a polêmica, brigou e ganhou sua vaga.

Não que o intercâmbio entre as competições seja tabu em si. Mas o caso do sul-africano saltava aos olhos: ele é biamputado e usa próteses nas duas pernas.

Na Olimpíada, o corredor chegou à semifinal dos 400 m e à final do revezamento 4 m × 400 m. À época, era uma estrela grande paralímpica, mas não mostrava tempos que pudessem incomodar muito a elite olímpica.

Mas o que aconteceria se um paratleta com prótese se mostrasse superior aos competidores do esporte convencional? Se fosse um candidato ao ouro em qualquer disputa, contra qualquer rival, com ou sem deficiência?

É essa polêmica que o atletismo paralímpico encara agora. Markus Rehm não tem parte de uma das pernas. Usa prótese para saltar. E como salta longe.

Com seu recorde mundial, de 8,40 m, o alemão teria vencido o salto em distância nos Jogos Olímpicos do Rio com 2 cm de vantagem sobre o medalhista de prata.

Rehm não encontra rivais à altura entre os paralímpicos, por isso, quer competir em campeonatos convencionais. Mas ainda enfrenta resistência e olhares tortos. O problema é a prótese.

Será que a lâmina de fibra de carbono que ele usa não lhe dá uma vantagem desleal? Sem ela, ele saltaria tanto?

Sem saber como responder a essa pergunta, a IAAF (em inglês, Federação Internacional de Atletismo) decidiu que o atleta que quer uma vaga na Olimpíada tem de provar que a prótese não é mais eficiente do que pernas íntegras. Ou seja: transferiu a responsabilidade ao competidor.

Rehm correu atrás. Um estudo de profissionais de universidades e instituto de pesquisa de

Colônia (Alemanha), Tóquio (Japão) e Colorado (EUA) analisou o desempenho do alemão e chegou a duas conclusões: a prótese ajuda na eficiência do salto, mas atrapalha o atleta na corrida.

O salto em distância é, grosso modo, composto de duas fases. Na primeira, o atleta corre para ganhar velocidade, essencial para a segunda etapa. Ao chegar a uma marca determinada, ele salta, transformando essa velocidade em impulso horizontal.

Rehm teria mais dificuldade na primeira fase da prova por causa da prótese, mas se beneficiaria de um impulso maior do equipamento na hora do salto.

Ele tem vantagem clara sobre os atletas sem deficiência? Difícil cravar.

O que é inegável é sua superioridade contra paralímpicos. No Mundial de 2015, o segundo colocado marcou 7,26 m, mais de 1 metro a menos do que os 8,40 m de Rehm. Todos usam próteses. Se elas dessem tanta vantagem assim, não era de se esperar mais gente saltando tão bem quanto o alemão?

Ele diz que nem se importaria em competir em eventos com atletas sem deficiência ficando fora da disputa de medalhas, como um convidado especial. Quer apenas se sentir desafiado, algo que não acontece quando está em eventos paralímpicos.

Com o desenvolvimento cada vez maior dos treinos e da qualidade dos atletas com deficiência, essa questão deve ser cada vez mais discutida, e novos Pistorius e Rehms devem aparecer.

Em modalidades em que não há uso de próteses, ela já foi superada. Qualquer um pode competir. Mas quando o equipamento entra em cena, ainda há muitas dúvidas a serem respondidas.

LAJOLO, Mariana. E se um paratleta se mostrasse superior aos atletas convencionais? *Folha de S.Paulo*, 9 set. 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/mariana-lajolo/2016/09/1811565-e-se-um-para-atleta-se-mostrasse-superior-aos-atletas-convencionais.shtml>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Leitura e registro

1

1. Leia o texto e, em seu caderno, à medida que lê, faça anotações das ideias e dos argumentos que considerar interessantes.
2. Depois da leitura, escreva e registre em seu portfólio a sua opinião sobre a participação de atletas com deficiência nas Olimpíadas, unificando os Jogos Olímpicos e Paralímpicos.



HAGEN HOPKINS/GETTY IMAGES

Daniel Dias, da seleção brasileira de natação paralímpica, celebra a medalha de ouro conquistada no nado livre masculino de 50 metros. Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro (RJ), 2016.

2

Idealização de evento esportivo inclusivo

3. Depois de ler e anotar suas opiniões, com os colegas de turma e sob a supervisão do professor de Educação Física, organizem-se em grupos de quatro a seis integrantes. Cada grupo deve idealizar um evento esportivo para realizar na escola com a participação ampla dos estudantes, sem a exclusão de nenhum jovem, independentemente de sua condição física, gênero, idade ou nível de habilidade motora.

3

Debate e escolha da melhor proposta

4. Debatam, na turma, as diferentes ideias que surgiram e façam uma eleição da proposta mais adequada para que esse evento alcance o objetivo de ser colaborativo e inclusivo.

4

Registro

5. Eleita a proposta mais adequada na visão da turma, registre em seu portfólio todo esse processo e esboce em tópicos as suas expectativas em relação à produção do evento na escola.



ALEXANDRE LOUREIRO/GETTY IMAGES

Martina Caironi, da seleção italiana de atletismo paralímpico, na final da prova de salto em distância, nos Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro (RJ), 2016.

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.

Festival esportivo de caráter participativo

Agora você e seus colegas colocarão em prática as ideias elaboradas anteriormente sobre a organização de um evento esportivo amplo e participativo nas aulas de Educação Física. Para planejar melhor essa ação educativa, realizaremos algumas atividades que podem compor o projeto.

Desse modo, vocês deverão vivenciar os gestos de esportes para pessoas com deficiência e das práticas esportivas alternativas. É importante que, a cada vivência, suas percepções, produções e anotações sejam registradas em seu portfólio.

Após a finalização das vivências, dialoguem com o professor sobre as atividades sugeridas e sobre a organização do evento na escola, com esportes paralímpicos e práticas corporais alternativas.

Seguem algumas sugestões e informações sobre práticas alternativas e esportes para pessoas com deficiência que podem ser incluídos na programação do evento.

Esportes para pessoas com deficiência

Um festival de esportes para pessoas com deficiência estimula todos os estudantes a participar da atividade, independentemente de sua condição física e cognitiva. Proponham modalidades esportivas que possam ser realizadas de forma adaptada na escola, como o vôlei sentado e o *goalball*.



A skatista Kanya Sesser praticando na pista de um parque em Venice Beach, Estados Unidos, 2017.

Vôlei sentado

No vôlei sentado, a quadra é menor (10 m × 6 m) que a do vôlei convencional e a altura da rede fica entre 1,05 m e 1,15 m. Homens e mulheres com algum tipo de deficiência física participam das competições dessa modalidade. Dentro da quadra, em cada time ficam dispostos seis atletas, que precisam manter a pélvis encostada no chão durante todo o jogo.

Goalball

O *goalball* é uma modalidade esportiva exclusiva para pessoas com deficiência visual e se baseia nas percepções táteis e auditivas dos atletas. Exige também boa capacidade de orientação espacial.

Nessa competição, a bola é lançada e, rolando-a no piso da quadra, os jogadores tentam fazer o gol. Enquanto uma equipe ataca, a outra tenta impedir o gol, deitando-se no chão para realizar a defesa. São três jogadores em cada equipe e vence o jogo aquela que fizer o maior número de gols.

Se houver disponibilidade de espaço e materiais, é possível organizar vivências de outras modalidades esportivas para pessoas com deficiência no festival, como o futebol de 5, a esgrima e o atletismo.

Esportes alternativos

Esportes alternativos também podem ser incluídos na programação do festival de esportes. Pode ser interessante selecionar alguns pouco conhecidos no Brasil, como o *kin-ball* e o *tchoukball*.

Kin-ball

O *kin-ball* é um esporte tático e colaborativo. Foi criado em 1986, no Canadá. Para jogar a modalidade, é necessário contar com uma grande bola inflável e um espaço de aproximadamente 20 metros. O jogo é realizado ao mesmo tempo com três times, cada um deles com 4 participantes.

Durante a competição, os jogadores de uma equipe rebatem a bola com a intenção de que ela toque o solo, enquanto os participantes dos outros times tentam pegá-la no ar.

Tchoukball

Tchoukball é um esporte criado na Suíça, na década de 1960. Jogam duas equipes com sete jogadores cada uma. Cada equipe pode efetuar, no máximo, três passes antes de arremessar a bola em qualquer um dos quadros de remissão.

A equipe atacante procura fazer com que a bola rebata em qualquer um dos quadros e caia dentro da área de jogo, sem que a equipe adversária agarre a bola. Caso a equipe defensora não agarre a bola, a equipe atacante conquista 1 ponto. Se os defensores conseguirem agarrá-la, as equipes trocam de função.

Para arremessar a bola no quadro, um jogador pode dar até três passos. É proibido o contato físico com jogadores adversários.

Ao final de todo o processo, da idealização à realização do festival esportivo, organizem uma assembleia com toda a comunidade escolar para debater sobre os aprendizados, as experiências e as novas possibilidades de atividades culturais nas aulas de Educação Física.

Para orientar esse debate final, reflitam e procurem responder à seguinte questão:

- Como um evento escolar que valoriza a cultura das práticas corporais pode ajudar os jovens a compreender a relação entre a vivência dos gestos das práticas corporais e a vida em sociedade?

A resposta, com o registro do festival que produziram, deverá fechar o seu portfólio.

Para curtir

GIGLIO, Sérgio Settani. *Tchoukball*: que esporte é esse? In: *Cadernos de Formação RBCE*, v. 2, n. 1, 2011. p. 56-68. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1208/614>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

O artigo apresenta reflexões e aponta possibilidades de trabalho com esse esporte ainda sem muita divulgação e praticantes no Brasil.



Jogo de *kin-ball* pela Copa francesa em Paris, França, 2017.

CHARLES PLATIAU/REUTERS/FOTARENA

O que aprendemos

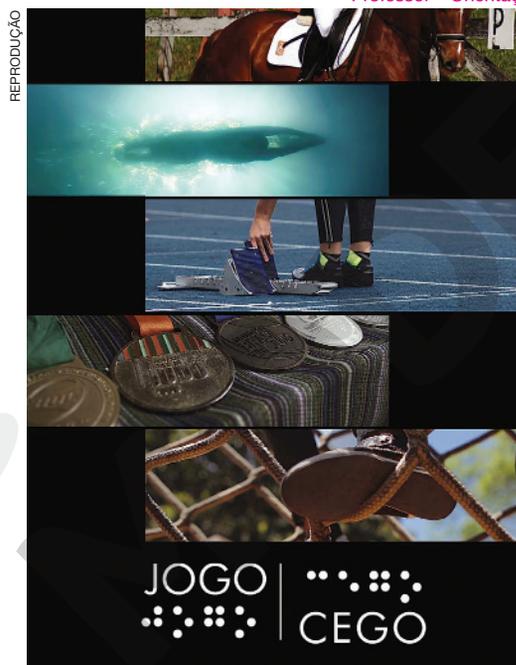
Ao longo do estudo deste tema, você e seus colegas refletiram sobre as relações entre a sociedade e as práticas corporais. Aprenderam que em sociedades organizadas para o consumo, como a nossa, os interesses econômicos exercem influência também sobre as práticas corporais, por exemplo, por meio da organização de grandes eventos esportivos midiáticos, incluindo as competições esportivas para pessoas com deficiência.

Durante o processo de organização do festival esportivo participativo, vocês puderam vivenciar alguns esportes paralímpicos e práticas corporais alternativas e refletiram sobre a importância de valorizar e reconhecer a cultura das diferentes práticas corporais para o desenvolvimento humano e a inclusão de todos e todas.

Além disso, a sua participação ativa, assim como a de seus colegas, pôde ser percebida na produção do portfólio individual, no qual foram registradas todas as produções organizadas nas aulas de Educação Física propostas neste livro.

Aplicação em outro contexto

Ver respostas e comentários no Manual do Professor – Orientações didáticas.



O filme *Jogo cego* pode ser visto tanto por quem tem algum nível de deficiência visual quanto por quem não tem deficiência, pois a audiodescrição é um elemento constitutivo da obra.

Para refletir sobre a relação entre a vida em sociedade e as práticas corporais, convidamos você a assistir ao filme *Jogo cego*.

- JOGO cego. Direção: Erick Monstavicius e Cleber Zerbielli. Filme com audiodescrição. Versão reduzida de 53 min. 2016. Vídeo. Publicado pelo canal Jogo Cego. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Co-M5e-ohF8>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

Jogo cego é um documentário sobre esportes paralímpicos para pessoas com deficiência visual, em que são mostrados a rotina dos esportistas, entre treinamentos e competições, e o apoio dos treinadores e da família.

Depois de assistir ao documentário, organize um memorial das atividades que você realizou ao longo do seu estudo.

Dê ao documento um título que tenha relação com o tema: as práticas corporais e a vida em sociedade. Relacione nesse memorial tudo o que você considerou importante aprender neste projeto, do ponto de vista da construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva.

📖 Livros, artigos e matérias jornalísticas

A ERA de ouro dos *podcasts*. Infográfico. *Gente*, 14 abr. 2020. Disponível em: <<https://gente.globo.com/a-era-de-ouro-dos-podcasts/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- Nos Temas 6 e 8 deste livro você é convidado a produzir *podcasts* – uma mídia que tem se popularizado nos últimos anos. Nesse infográfico, você pode encontrar várias informações sobre os *podcasts*: o perfil dos brasileiros que mais consomem essa mídia, faixa etária, nível de escolaridade e região do país em que vivem, quanto tempo as pessoas gastam ouvindo *podcasts* e como escolhem os canais preferidos, entre outras informações.

AUSTEN, Jane. *Orgulho e preconceito*. São Paulo: Martin Claret, 2018.

- Ambientado em uma zona rural da Inglaterra no século XIX, esse romance histórico acompanha a trajetória da família Bennet. Elizabeth Bennet é uma jovem orgulhosa e de personalidade forte – para o desgosto de sua mãe, que não vê na moça a possibilidade de um bom casamento por não reconhecer nela as qualidades de uma boa esposa e mãe. Elizabeth sentir-se-á abalada pela chegada do jovem solteiro afortunado Mr. Darcy. No desenrolar da trama são abordados outros assuntos, como questões ligadas a aparências, classe social, papel da mulher na sociedade da época e preconceito.

BENHAMOU, Françoise. *Economia do patrimônio cultural*. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

- Nesse livro, a autora apresenta a história dos conceitos de patrimônio cultural material e imaterial, além de realizar um estudo sobre como a questão patrimonial acontece em países da Europa.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global, 2012.

- O autor, conhecido por estudar e escrever a respeito da cultura popular brasileira, apresenta um compilado de tradições e festividades do Brasil, tais como a Faria do Boi, a Folia de Reis e os diferentes tipos de Carnaval.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade/Editora Unesp, 2017.

- Nesse livro, a autora problematiza o conceito de patrimônio tecendo reflexões sobre seu uso na atualidade. Ao realizar uma investigação histórica a respeito do conceito, Françoise questiona criticamente as positivities e negatividades dos usos da ideia de patrimônio nas sociedades contemporâneas.

CÔRTEZ, Gustavo; FALCÃO, Inaicyra dos S. et al (org.). *Rituais e linguagens da cena: trajetórias e pesquisas sobre corpo e ancestralidade*. São Paulo: CRV, 2020.

- O livro reúne uma série de artigos sobre pesquisas no campo do corpo e da ancestralidade, e, particularmente, acerca de procedimentos pedagógicos para sua aplicação.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. In: *Ilinx – Revista do Lume*. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais, Unicamp, Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.

- O artigo da pesquisadora e *performer* apresenta o conceito de programa performativo, explicando sua utilidade e como o programa se relaciona com a execução da *performance* artística.

FERRETI, Sérgio. *Repensando o sincretismo*. São Paulo: Archê, 2013.

- O autor reflete sobre o conceito de sincretismo sem considerar esse acontecimento uma consequência de dominações culturais. Ao contrário, ele busca analisar a potência do sincretismo como o encontro e o diálogo entre culturas diversas.

FREITAS, Bruno. Vozes da metrópole. *UOL Tab*. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/edicao/idiomas-sp/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- No Tema 6 deste livro, são apresentados alguns grupos linguísticos minoritários do país. Talvez na sua cidade mesmo haja pessoas que falam línguas diferentes do português. Nessa reportagem multimidiática, você conhecerá algumas línguas faladas por imigrantes na cidade de São Paulo. Isso inclui o crioulo haitiano, o suaíli, falado por comunidades de congoleses, e línguas indígenas da Bolívia, como o quíchua e o aimará. Acesse o *link* e aprenda mais sobre a riqueza cultural que esses povos e suas línguas agregam ao nosso país.

GRANETTO, Ederson. Entrevista com o professor Ataliba Castilho sobre o livro “Por uma Vida Melhor”. *Univesp*, 20 maio 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DROHTF4iaiQ>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- No Tema 8, você observou que a forma como os professores abordam e ensinam a norma-padrão nas escolas às vezes desperta debates acalorados na sociedade. Um ponto alto desses debates ocorreu em 2011, quando um livro didático usado na Educação para Jovens e Adultos (EJA) virou notícia nos principais jornais do país. Para entender a polêmica que cercou o livro, assista à entrevista indicada, que foi concedida pelo professor Ataliba Castilho, na época professor da Universidade de São Paulo (USP). É uma boa contribuição para suas reflexões sobre variação linguística e como lidar com ela em diferentes espaços sociais.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. São Paulo: Cobogó, 2019.

- Nesse livro, a pesquisadora, escritora e *performer* reflete sobre o tema do racismo a partir de campos vinculados à teoria, à psicologia e à arte.

MAGRI, Diego. Stephanie, paratleta e recordista mundial: “Sofri *bullying*. A natação mudou minha vida”. *El País Brasil*, 18 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/deportes/1518020971_661730.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- A reportagem conta a história de Stephanie Ariodante, que aos 17 anos foi recordista em três provas no Mundial de Natação da Federação Internacional de Esportes para Pessoas com Deficiência Intelectual (Inas, em inglês), competição da qual o Brasil saiu como campeão geral. Stephanie é deficiente intelectual, não tem a visão do olho esquerdo e começou a praticar natação aos 14 anos de idade.

NASCIMENTO, Edriane Lima do. *Políticas públicas e o esporte educacional: adeus ao atleta na escola?* Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/21439>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- O estudo analisou a experiência do Programa Atleta na Escola e como implicou uma organização da disciplina de Educação Física no contexto do Distrito Federal. Percebeu-se que o ensino era desarticulado em relação ao conjunto das políticas esportivas, tendo como amostragem dados obtidos nas unidades escolares do estado.

NOCHLIN, Linda. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* São Paulo: Edições Aurora, 2016.

- Publicado originalmente em 1971 na revista *ARTnews*, esse é um importante texto sobre o papel das mulheres no mundo da arte.

OLIVEIRA, Joana. Cordel pede passagem na Flip com batalha de repentistas. *El País Brasil*, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/12/cultura/1562962566_242859.html?rel=mas>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- Essa breve reportagem discorre sobre a literatura de cordel – reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 2018 como patrimônio cultural imaterial brasileiro, além de apresentar falas de cordelistas que expuseram suas obras na Festa Literária Internacional de Paraty (Flip) de 2019.

PAVIS, Patrice. *Dicionário da performance do teatro contemporâneo*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

- Esse livro apresenta de modo conciso elementos que compõem as linguagens do teatro, da dança e da *performance*. Os verbetes são resultado, muitas vezes, da associação direta entre essas linguagens artísticas e as ferramentas tecnológicas que ganharam impulso a partir dos últimos dois séculos.

RODA de capoeira torna-se Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. *UOL/Agência Brasil*, 26 nov. 2014. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/11/26/roda-de-capoeira-torna-se-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- Em 2014, a capoeira, prática cultural afro-brasileira, foi reconhecida como patrimônio cultural imaterial da humanidade, unindo-se, assim, ao samba de roda do Recôncavo Baiano (BA), à arte Kusiwa de pintura corporal (AP), ao frevo (PE) e ao Círio de Nazaré (PA). Na reportagem citada, explica-se o motivo de esse reconhecimento ser uma conquista não só para a prática da capoeira, mas também para a cultura brasileira.

SACCHETTA, Vladimir; DEL ROIO, José L; CARVALHO, Ricardo. *Os cartazes desta história: memória gráfica da resistência à Ditadura Militar e da redemocratização*. São Paulo: Escrituras, 2012.

- Esse livro apresenta a história da ditadura militar na América Latina por meio de 300 cartazes, fotografias e documentos de época. Pode ser um excelente material visual para discussão em sala de aula.

SANTOS, José L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos.)

- Esse pequeno livro esclarece de forma concisa e didática o conceito de cultura. Faz um apanhado do que é considerado cultura, traça um paralelo entre cultura e poder e, por fim, dá boas indicações de leituras.

SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2017.

- Nesse livro, o autor condensa a história da música popular do Brasil desde os anos 1770, passando diversos gêneros musicais nacionais.

WESTCOTT, James. *Quando Marina Abramovic morrer: uma biografia*. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

- O autor nos apresenta uma biografia da *performer* Marina Abramovic desde sua infância em Belgrado até o auge de sua carreira internacional. Ao longo da obra encontram-se relatos dos trabalhos da artista, considerada uma das primeiras *performers* da história, assim como a repercussão deles entre o público e na mídia.

Reportagens em vídeo e filmes

ALFABETACINE. Mário de Andrade e os primeiros filmes etnográficos do Brasil. 2015. Vídeo. (ca. 27 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PMBAovnCgaw>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- Esse documentário, produzido pela Cinemateca do Estado de São Paulo, exibido pela TV Escola e subsidiado pelo Ministério da Cultura, discorre sobre as viagens de Mário de Andrade, com gravações em vídeo realizadas durante sua missão de pesquisas folclóricas.

MEIA-NOITE em Paris. Direção: Woody Allen. Produção: Gravier Productions. Estados Unidos: Sony Pictures Classics, 2011. (100 min).

- Gil é um bem-sucedido roteirista hollywoodiano frustrado com sua obra. Ele sonha abandonar a carreira para tornar-se escritor. Com a noiva e os sogros, Gil visita Paris, a cidade pela qual tem adoração. À noite, vagando sozinho pela cidade, Gil é transportado para a Paris dos anos 1920, entrando em contato com artistas e intelectuais daquela época.

MESTRE Bimba: a capoeira iluminada. Direção: Luiz Fernando Goulart. Produção: Publytape. Brasil: Biscoito Fino, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u0GFy9cf5wA>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- O documentário relata a vida e a história de Manuel dos Reis Machado, o Mestre Bimba. No filme, podemos perceber como um homem de origem humilde, que se tornou um grande jogador e educador capoeirista, inovou o cenário dessa prática corporal no Brasil ao criar a capoeira regional, que se contrapõe à capoeira de Angola, a modalidade original dessa prática.

PESQUISA Fapesp. As marcas do português brasileiro. Vídeo. (ca. 11 min). Direção: Tiago Marconi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0sDuGRKwguY>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- Nas aulas de inglês, os professores falam das diferenças entre o inglês britânico e o inglês estadunidense. Da mesma forma, um estrangeiro que queira aprender português vai observar diferenças significativas entre o português brasileiro e o europeu. Nessa reportagem em vídeo da equipe Pesquisa Fapesp, você vai conhecer as origens dessas divergências e como elas se manifestam nas variedades faladas atualmente em cada país. É um bom complemento para seus estudos sobre nosso patrimônio linguístico.

REPÓRTER Rio. Série retrata a censura à produção musical brasileira durante a ditadura militar. Vídeo. (ca. 6 min). TV Brasil, 14 maio 2015. Disponível em: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/reporterio/episodio/serie-retrata-a-censura-a-producao-musical-brasileira-durante-a-ditadura>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- A matéria trata de uma série de reportagens da TV Brasil sobre a produção musical durante a ditadura civil-militar brasileira.

Sites

ACERVO Vladimir Herzog. Memórias da Ditadura. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- Nesse *site* são discutidos importantes assuntos ligados à ditadura no Brasil, incluindo uma aba sobre a situação das práticas artísticas naquele contexto, ofertando uma fonte muito rica de pesquisa.

Álbum musical

CAROLINA Soares. *Os 15 maiores sucessos na capoeira*. São Paulo: Atração Fonográfica, 2008. 1 CD. (53 min).

- Carolina Soares, considerada a voz feminina da capoeira no Brasil, interpreta canções dessa manifestação cultural brasileira. Para conhecer uma das canções, acesse o *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=_m1BgBXgaiM&list=PLoNoYs6J-dl2jC1n02K-iuY2jh9aKMJyb&index=1> (acesso em: 24 jul. 2020).



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-65-5779-259-9



9 786557 792599