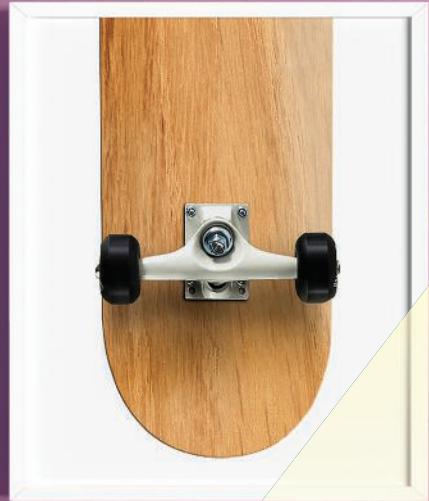
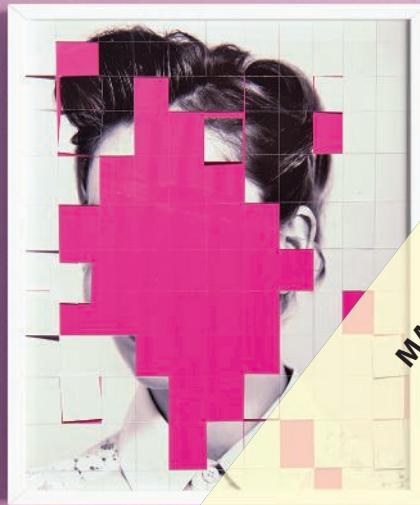


CELSO DE MELO FILHO • GERSON RODRIGUES • ISABEL FILgueiras  
SILVIA DE ANDRADE • SIMONE LIMA • VALESKA FIGUEIREDO



MANUAL DO PROFESSOR

# PRÁTICAS DE LINGUAGENS

PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS

ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS



MANUAL DO PROFESSOR

# PRÁTICAS DE LINGUAGENS

PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS

ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

## Celso de Melo Filho

Bacharel em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG)

Mestre em Artes pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP)

Músico, ator, escritor e educador, com experiência em programas de ação cultural da cidade de São Paulo, como o Programa de Iniciação Artística (PIÁ) e a Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (Emia)

Redator da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental

## Gerson Rodrigues

Mestre em Artes (Pedagogia do Teatro) e licenciado em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP)

Especialista em Artes Visuais, Intermeios e Educação pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)

Pesquisador na Escola Currículo e Conhecimento (ECCo) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Autor, diretor teatral, gestor cultural e docente na rede municipal de ensino de Guarujá (SP)

Membro da Comissão de Especialistas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2ª versão)

## Isabel Filgueiras

Licenciada em Educação Física; mestra e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu (USJT-SP)

Redatora da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

## Silvia de Andrade

Bacharela em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP)

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

Professora de Língua Portuguesa, coordenadora da área de Linguagens e suas Tecnologias e coordenadora pedagógica de Ensino Médio na rede privada de ensino em São Paulo (SP)

## Simone Lima

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP, Bauru)

Professora de Arte, escritora, artista visual e *performer*

Redatora da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

## Valeska Figueiredo

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)

Mestra em Educação e graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Diretora, coreógrafa, bailarina, artista-professora e pesquisadora em dança

Professora de dança na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (Emia)



**Presidência:** Paulo Serino

**Direção editorial:** Lauri Cericato

**Gestão de projeto editorial:** Heloisa Pimentel

**Gestão de área:** Alice Ribeiro Silvestre

**Coordenação de área:** Rosângela Rago

**Edição:** André Saretto e Beatriz Mogadouro Calil

**Planejamento e controle de produção:** Vilma Rossi e Camila Cunha

**Revisão:** Rosângela Muricy (coord.), Alexandra Costa da Fonseca, Ana Paula C. Malfá, Ana Maria Herrera, Carlos Eduardo Sigrist, Flavia S. Vênezi, Heloisa Schiavo, Hires Heglan, Kátia S. Lopes Godoi, Luciana B. Azevedo, Luís M. Boa Nova, Luiz Gustavo Bazana, Patricia Cordeiro, Patrícia Travanca, Paula T. de Jesus, Sandra Fernandez e Sueli Bossi

**Arte:** Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.), Young Lee Kim (edição de arte), Formato Comunicação (diagramação)

**Iconografia e tratamento de imagens:** Roberto Silva (coord.), campos de iconografia (pesquisa iconográfica), Cesar Wolf (tratamento de imagens)

**Licenciamento de conteúdos de terceiros:** Fernanda Carvalho (coord.), Erika Ramires e Márcio Henrique (analistas adm.)

**Cartografia:** Mouses Sagiorato

**Design:** Flavia Dutra (proj. gráfico e capa), Young Lee Kim (proj. gráfico), Luis Vassallo (proj. gráfico Manual do Professor)

**Foto de capa:** Roc Canals/Moment RF/Tara Moore/Stone RF/  
Getty Images, Jiri Hera/Krasovski Dmitri/Shutterstock e  
Ismar Ingber/Pulsar Imagens

---

**Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.**

Avenida Paulista, 901, 4º andar

Jardins – São Paulo – SP – CEP 01310-200

Tel.: 4003-3061

[www.edocente.com.br](http://www.edocente.com.br)

[saceditorasaraiva@somoseducacao.com.br](mailto:saceditorasaraiva@somoseducacao.com.br)

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Práticas de linguagens : perspectivas multiculturais / Celso de Melo Filho...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Saraiva Educação, 2020.

Outros autores: Gerson Rodrigues, Isabel Filgueiras, Silvia de Andrade, Simone Lima, Valeska Figueiredo

Suplementado pelo manual do professor

Bibliografia

ISBN 978-65-5766-016-4 (aluno)

ISBN 978-65-5766-017-1 (professor)

1. Linguagens e suas tecnologias (Ensino Médio) 2. Língua portuguesa (Ensino Médio) 3. Artes visuais (Ensino Médio) 4. Dança 5. Música 6. Teatro 7. Educação física I. Melo Filho, Celso de

20-2866

CDD: 373.02

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

---

**2020**

Código da obra CL 820719

CAE 729654 (AL) / 729655 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.

Envidamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamo-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzem algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

---

Impressão e acabamento



# APRESENTAÇÃO

Bem-vindo, **estudante!**

Esta obra da área de Linguagens e suas Tecnologias, que integra Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, foi pensada para levar você a fruir, analisar, produzir e usar as diferentes linguagens presentes nos diversos campos de atuação humana. Nesse processo, você vai ampliar suas possibilidades de atuar social e culturalmente, expressando gestos, sentimentos, impressões, ideias, opiniões e criações. Em resumo, trabalhará diferentes formas de entender e experimentar o mundo.

Os estudos, as leituras, as análises e as experimentações propostas colocam você no centro do processo de aprendizagem ao valorizar os seus conhecimentos e os seus interesses para a ampliação de repertórios. Por meio de cada atividade, você terá a possibilidade de desenvolver competências e habilidades essenciais para continuar a aprender autonomamente, para compreender os processos históricos e sociais relacionados a fenômenos linguísticos, artísticos e de cultura corporal, para valorizar a diversidade cultural, a singularidade humana e usar o conhecimento para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Cada capítulo aborda diferentes conhecimentos de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, que se integram por meio de um tema comum que também se relaciona a outros aspectos de nossa vida em sociedade e a outras áreas do conhecimento. Você será convidado a realizar diferentes experimentações, debates, pesquisas, criações e ainda a mobilizar seus conhecimentos em produções compartilhadas com a escola e a comunidade, por diferentes meios, incluindo as plataformas digitais.

A coleção é composta de seis livros autocontidos, que podem ser utilizados na ordem em que for mais adequada ao planejamento dos professores. A coleção também abrange um volume único de Língua Portuguesa, em que cada unidade pode ser relacionada a um dos volumes de Linguagens e Suas Tecnologias. A coleção possibilitará, durante os três anos de Ensino Médio, o envolvimento com cada um dos componentes, em experiências diversificadas.

Esperamos que o percurso desta coleção traga para você e seus colegas novos significados e relações com as artes, as práticas corporais e com a nossa língua, além de auxiliá-lo na construção de seus caminhos de expressão e comunicação e na elaboração de seu projeto de vida.

Boa jornada!

**Os Autores**

# CONHEÇA SEU LIVRO

## PONTO DE PARTIDA

Neste volume, você será convidado a analisar e experimentar múltiplos protocolos culturais da sociedade brasileira e a refletir sobre o seu mundo. Arte – no caso, artes cênicas, artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro – e outras linguagens da língua Portuguesa se integram para amplificar algumas “vozes” com as quais nos deparamos cotidianamente (voz do corpo, voz verbal, voz do corporal e artístico), mas cuja potência, muitas vezes, não percebemos.

Você vai estudar os vários formatos de expressão artística, os protocolos virtuais, as manifestações das culturas urbanas e juvenis e a multiculturalidade brasileira. Vai explorar as tradições culturais nacionais e internacionais, do passado à presente, de memória e ficção, de presente e futuro.

Em cada capítulo, você vai conhecer diferentes artistas e suas produções artísticas, além de compará-las, vivências e conhecimentos. As experimentações e reflexões que geram novas perspectivas na temática apresentada. Os questionamentos e o pensamento crítico são poderosos instrumentos para o meio da relação com as diversas áreas de conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e com o pensamento computacional. Esses diálogos vão ajudar a compreender a diversidade das culturas brasileiras.



Na abertura do volume há a seção **Ponto de partida**, que apresenta a temática central do livro e propõe uma atividade de sensibilização.

Na seção seguinte, **Conheça e explore**, você poderá conhecer como esse tema será abordado em cada um dos quatro capítulos, além dos objetivos de aprendizagem do volume e um pouco mais sobre como será o encaminhamento de seus estudos com a obra.

Depois da abertura, há a seção **Perspectivas**, que propõe atividades introdutórias convidando para uma reflexão inicial sobre o tema do capítulo.

## 1 EU SOCIAL

### COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

#### Arte

- Conhecer elementos da linguagem cinematográfica para fazer uso dela em sua criação;
- Desenvolver um processo colaborativo e autônomo em audiovisual;
- Refletir sobre as produções realizadas e analisar sua relevância no processo de aprendizagem;

#### Educação Física

- Analisar ocorrências a associação do corpo nas redes sociais e suas implicações na busca de padrões de beleza cultualmente construídos;
- Experimentar práticas de ginástica de condicionamento físico;
- Posicionar-se criticamente perante a disseminação da gordofobia.

#### Língua Portuguesa

- Reconhecer a postagem como um gênero híbrido e diretamente relacionado ao tipo de plataforma em que é publicado;
- Reconhecer as marcas discursivas capazes de expressar o posicionamento e a identidade do autor;
- Analisar e refletir sobre o código-jargão e retóricas discursivas que defendem as redes sociais como ambientes livres de qualquer tipo de censura e/ou regulamentação.

#### Justificativa

Este capítulo abordará a crescente presença dos jovens em redes sociais e suas implicações na construção de identidades. Esses ambientes refletem em mudanças nos modos de participação social e sociocultural.

Você vai refletir sobre o impacto dos padrões de beleza disseminados nas redes sociais na automação e na propagação da gordofobia e da gordofobia digital. Vai explorar o documentário *“Gordofobia”*, assistindo, assim como sobre iniciativas para combater tais práticas. Dessa maneira, poderá exercer a cidadania e promover o respeito ao outro.

Não Socio  
Nível: Médio



# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:

## O DOCUMENTO DAS APRENDIZAGENS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as **aprendizagens essenciais** que todos os estudantes devem adquirir na Educação Básica. Essas aprendizagens devem assegurar o desenvolvimento das dez **competências** gerais descritas a seguir.

### Competência:

"Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2018, p. 8)

### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

## O ENSINO MÉDIO NA BNCC

A BNCC sinaliza que o Ensino Médio tem o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar as aprendizagens do Ensino Fundamental, além de contemplar as necessidades de formação geral e integral dos estudantes para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho.

Para concretizar esses objetivos, o documento organiza a etapa do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento:

- **Linguagens e suas Tecnologias:** reúne os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
- **Matemática e suas Tecnologias:** contempla conhecimentos de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.
- **Ciências da Natureza e suas Tecnologias:** formada pelos componentes Biologia, Física e Química.
- **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Cada uma dessas áreas tem competências específicas e habilidades que compreendem as aprendizagens que devem ser trabalhadas. Esta obra, por exemplo, é voltada para Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, ao lado da Língua Inglesa. Por isso, prioriza o desenvolvimento das sete competências específicas dessa área e das habilidades relacionadas a elas, bem como dos conjuntos de habilidades de Língua Portuguesa que contemplam **todos os campos de atuação social**, o **campo das práticas de estudo e pesquisa** e o **campo artístico-literário**.

Cada habilidade é identificada por um **código alfanumérico** com a seguinte composição:

**EM 13 LGG 103**

O primeiro par de letras indica a etapa de **Ensino Médio**.

O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos.

A segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras):

**LGG** = Linguagens e suas Tecnologias

**LP** = Língua Portuguesa

**MAT** = Matemática e suas Tecnologias

**CNT** = Ciências da Natureza e suas Tecnologias

**CHS** = Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números).

Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Cabe aos sistemas e escolas definir a progressão das aprendizagens, em função de seus contextos locais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 34.

As competências específicas e habilidades que você vai conhecer a seguir compõem parte das aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os estudantes do Ensino Médio nos diferentes contextos escolares. Na área de Linguagens e suas Tecnologias, essas aprendizagens são direcionadas às práticas de linguagem que se manifestam em cinco campos de atuação social prioritários – vida pessoal; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; atuação na vida pública; e artístico (ou artístico-literário, no caso de Língua Portuguesa). Essas práticas, juntamente com as dimensões socioemocionais, contribuem para “uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 481).

Junto às aprendizagens que você já adquiriu nas etapas anteriores da vida escolar e às que ainda vai adquirir nas diferentes áreas do conhecimento<sup>1</sup> durante o Ensino Médio, espera-se que você desenvolva as **dez competências gerais** da Educação Básica, a fim de estar apto a resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao final dessa etapa, portanto, é importante que você reflita sobre essas conquistas e sobre os próximos passos que o conduzirão às aspirações que fazem parte do seu projeto de vida.

<sup>1</sup> Para conhecer o texto das competências e habilidades de outras áreas do conhecimento, consulte o documento da Base Nacional Comum Curricular na íntegra. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 maio 2020.

# LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

- **Competência específica 1:** Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explcação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

## 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 explcação, interpretação e intervenção crítica da/ná realidade.

**(EM13LGG103)** Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

**(EM13LGG104)** Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

**(EM13LGG105)** Analisar e experimentar diversos processos de remidiação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

- **Competência específica 2:** Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

## Habilidades

**(EM13LGG201)** Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

**(EM13LGG202)** Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

**(EM13LGG203)** Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

**(EM13LGG204)** Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

- **Competência específica 3:** Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

## Habilidades

**(EM13LGG301)** Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

**(EM13LGG302)** Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

**(EM13LGG303)** Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

**(EM13LGG304)** Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

**(EM13LGG305)** Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

- **Competência específica 4:** Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

#### Habilidades

**(EM13LGG401)** Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

**(EM13LGG402)** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

- **Competência específica 5:** Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

#### Habilidades

**(EM13LGG501)** Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

**(EM13LGG502)** Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

**(EM13LGG503)** Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoco-nhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

- **Competência específica 6:** Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

#### Habilidades

**(EM13LGG601)** Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

**(EM13LGG602)** Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

**(EM13LGG603)** Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

**(EM13LGG604)** Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

- **Competência específica 7:** Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

#### Habilidades

**(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

**(EM13LGG702)** Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

**(EM13LGG703)** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

**(EM13LGG704)** Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

# LÍNGUA PORTUGUESA

Em Língua Portuguesa, os **campos de atuação social** também contextualizam as **práticas de linguagem**. Essa articulação possibilita, ainda, a organização das habilidades do componente curricular.

A seguir, você vai conhecer as habilidades de Língua Portuguesa que devem ser mobilizadas por você ao longo dos seis volumes desta obra, organizadas de acordo com os campos de atuação social.

## Todos os campos de atuação social

- **Práticas:** leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

Habilidades	Competências específicas
<b>(EM13LP01)</b> 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.	2
<b>(EM13LP02)</b> 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 contribuem 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.).	1
<b>(EM13LP03)</b> Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitem a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1
<b>(EM13LP04)</b> Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1
<b>(EM13LP05)</b> 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.	3
<b>(EM13LP06)</b> 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.	1
<b>(EM13LP07)</b> Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1
<b>(EM13LP08)</b> Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	1

Habilidades	Competências específicas
<b>(EM13LP09)</b> 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.	4
<b>(EM13LP10)</b> 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.	4
<b>(EM13LP11)</b> Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
<b>(EM13LP12)</b> 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 conte com a sustentação das posições defendidas.	1, 7
<b>(EM13LP13)</b> Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
<b>(EM13LP14)</b> 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, <i>remix</i> , 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.	1
<b>(EM13LP15)</b> 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.	1, 3
<b>(EM13LP16)</b> Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
<b>(EM13LP17)</b> Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados ( <i>vlog</i> , videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmissão, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	3, 7
<b>(EM13LP18)</b> 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.	7

## Campo das práticas de estudo e pesquisa

- Práticas:** leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

Habilidades	Competências específicas
<b>(EM13LP28)</b> Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
<b>(EM13LP29)</b> 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.	2, 3
<b>(EM13LP30)</b> 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.	7
<b>(EM13LP31)</b> 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.	1
<b>(EM13LP32)</b> Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7
<b>(EM13LP33)</b> 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.	3
<b>(EM13LP34)</b> Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de encyclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relatório 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.	3
<b>(EM13LP35)</b> Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).	7

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 517-518.

## Campo artístico-literário

- **Práticas:** leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.

Habilidades	Competências específicas
<b>(EM13LP46)</b> Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
<b>(EM13LP47)</b> Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
<b>(EM13LP48)</b> 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.	1, 6
<b>(EM13LP49)</b> 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.	1, 6
<b>(EM13LP50)</b> Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
<b>(EM13LP51)</b> 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.	3
<b>(EM13LP52)</b> 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.	1, 2
<b>(EM13LP53)</b> Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
<b>(EM13LP54)</b> 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.	1, 3

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 525-526.

<b>PONTO DE PARTIDA</b>	<b>16</b>	<b>CAPÍTULO 2: Culturas urbanas.....</b>	<b>54</b>
<b>Conheça e explore .....</b>	<b>18</b>	<b>PERSPECTIVAS.....</b>	<b>56</b>
<b>CAPÍTULO 1: Eu social.....</b>	<b>20</b>	“Tambor”, D. Ambrosio, M. Silva e T. Freitas .....	<b>56</b>
<b>PERSPECTIVAS.....</b>	<b>22</b>	<b>Trilha de Arte .....</b>	<b>58</b>
<i>O show do eu: a intimidade como espetáculo,</i> de Paula Sibilia.....	<b>22</b>	<b>Repertórios e análises .....</b>	<b>58</b>
“Nas redes sociais, você é o que publica”, de Mauro Segura.....	<b>23</b>	<b>Atravessamentos urbanos na dança .....</b>	<b>58</b>
<b>Trilha de Educação Física .....</b>	<b>24</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: Práticas para o footwork .....</b>	<b>59</b>
<b>Repertórios e análises .....</b>	<b>24</b>	“Elegância”, de Rincon Sapiênci.....	<b>59</b>
<b>O corpo nas redes sociais.....</b>	<b>24</b>	Tá limpo!, do grupo Discípulos do Ritmo.....	<b>61</b>
<b>Imagen corporal .....</b>	<b>26</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: Permuta de danças urbanas .....</b>	<b>61</b>
<b>≡ PARA IR MAIS LONGE: Distúrbios alimentares:</b> anorexia e bulimia .....	<b>26</b>	<b>Danças urbanas no Brasil .....</b>	<b>61</b>
<b>≡ EXPERIMENTAÇÃO: Condicionamento físico e respeito à individualidade .....</b>	<b>28</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: A batalha .....</b>	<b>63</b>
<b>O combate à gordofobia .....</b>	<b>29</b>	<b>As danças urbanas no palco .....</b>	<b>64</b>
<i>Wait Watchers [Vigilantes da espera]</i> , de Haley Morris-Cafiero .....	<b>29</b>	<i>Inoah</i> , do Grupo de Rua de Niterói .....	<b>64</b>
“A gordofobia mata, alerta jornalista Jéssica Balbino que teve o muro da casa pichado por ser gorda”, de Ana Letícia da Rosa .....	<b>29</b>	<i>Pixel</i> , de Compagnie Käfig .....	<b>65</b>
<b>Avaliação e cuidados com a imagem corporal .....</b>	<b>30</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: Integrando danças .....</b>	<b>65</b>
<i>BSQ: Body Shape Questionnaire - Imagem Corporal</i> , do Núcleo de Estudos Multiprofissional de Obesidade.....	<b>30</b>	<b>O grafite das ruas .....</b>	<b>66</b>
<b>Práticas de Pesquisa: Entrevista .....</b>	<b>32</b>	Mural de Jana Joana e Vitché .....	<b>66</b>
<b>≡ TÉCNICAS PARA REALIZAR ENTREVISTAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA .....</b>	<b>33</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: Criação de um projeto de grafite .....</b>	<b>67</b>
<b>Trilha de Língua Portuguesa .....</b>	<b>34</b>	<b>O grafite e o Hip-Hop .....</b>	<b>68</b>
<b>Repertórios e análises .....</b>	<b>34</b>	Mural de Luna Buschinelli .....	<b>68</b>
<b>Internet: usos e comportamentos .....</b>	<b>34</b>	Grafite de Banksy .....	<b>69</b>
“Nas redes sociais, você é o que publica”, de Mauro Segura .....	<b>36</b>	<b>≡ PARA IR MAIS LONGE: A menina com balão .....</b>	<b>69</b>
“Cyberbullying - Fluxo global”, do <i>U-Report</i> .....	<b>36</b>	<i>A menina com balão</i> , de Banksy .....	<b>69</b>
Infográfico “Bullying: saiba como evitar, denunciar e ajudar quem é vítima”, da <i>Safernet</i> .....	<b>38</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: Criação de um estêncil .....</b>	<b>70</b>
<b>≡ EXPERIMENTAÇÃO: Campanha contra o cyberbullying .....</b>	<b>40</b>	TAG do grafiteiro Rafael Sliks .....	<b>71</b>
<b>Trilha de Arte .....</b>	<b>41</b>	Grafites de Rafael Sliks .....	<b>71</b>
<b>Repertórios e análises .....</b>	<b>42</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: Criação de uma TAG .....</b>	<b>71</b>
<b>Conversas sobre juventudes .....</b>	<b>42</b>	Grafite de Criola .....	<b>72</b>
Últimas conversas, de Eduardo Coutinho .....	<b>42</b>	Pintura corporal de Criola .....	<b>72</b>
<b>A entrevista como método .....</b>	<b>43</b>	<b>EXPERIMENTAÇÃO: Criação de um mural coletivo .....</b>	<b>73</b>
<b>O documentário .....</b>	<b>44</b>	<b>≡ PARA IR MAIS LONGE: Museu Aberto de Arte Urbana .....</b>	<b>73</b>
<b>≡ EXPERIMENTAÇÃO: Planejando um curta-documentário .....</b>	<b>45</b>	<b>Hip-Hop movimenta .....</b>	<b>74</b>
<b>≡ EXPERIMENTAÇÃO: Filmando e finalizando o curta-documentário .....</b>	<b>46</b>	“Tambor”, D. Ambrosio, M. Silva e T. Freitas .....	<b>74</b>
<b>Entrevista com o diretor de fotografia Jacob Solitrenick .....</b>	<b>48</b>	<b>Ritmo e oralidade .....</b>	<b>74</b>
<b>Em liberdade: Trocas e encontros .....</b>	<b>50</b>	<b>O DJ (disc jockey) .....</b>	<b>75</b>
<b>MEU PORTFÓLIO .....</b>	<b>52</b>	“Looking for the perfect beat”, de Afrika Bambaataa .....	<b>75</b>
		<b>≡ EXPERIMENTAÇÃO: Aplicativos de discotecagem .....</b>	<b>75</b>
		<b>Trilha de Língua Portuguesa .....</b>	<b>76</b>
		<b>Repertórios e análises .....</b>	<b>76</b>
		<b>A letra do rap .....</b>	<b>76</b>
		“Elegância”, de Rincon Sapiênci .....	<b>76</b>
		<b>≡ PARA IR MAIS LONGE: Slam .....</b>	<b>78</b>
		“Artistas negros ressaltam importância do hip hop no combate ao racismo”, de Robson Rodrigues .....	<b>78</b>
		Episódio de podcast “Como o rap e o hip hop se apropriaram do espaço urbano em SP”, <i>Jornal da USP</i> .....	<b>79</b>
		Debate sobre Hip-Hop, <i>JC Debate</i> .....	<b>80</b>
			<b>80</b>

<b>Práticas de pesquisa: Análise de mídias tradicionais</b>	81	<b>CAPÍTULO 4: Fluxos culturais</b>	122
≡ PARA IR MAIS LONGE: Análise documental	81	<b>PERSPECTIVAS</b>	124
<b>Princípios da análise de discurso multimodal</b>	82	Quando eu morrer, vou contar tudo a Deus, do coletivo O Bonde	124
<b>Em liberdade: Hip-Hop em movimento e em debate</b>	84	“Refugiados”, de Acnur Brasil	125
<b>MEU PORTFÓLIO</b>	86	<b>Trilha de Língua Portuguesa</b>	126
<b>CAPÍTULO 3: Multiculturalismos</b>	88	<b>Repertórios e análises</b>	126
<b>PERSPECTIVAS</b>	90	“Espanhol parece com português, mas faço curso porque fiz faculdade na Venezuela e não quero falar errado aqui”, de Folha de S.Paulo	126
“Etnia”, de Chico Science e Lúcio Maia	91	<b>Textos normativos</b>	128
<b>Trilha de Educação Física</b>	92	Lei de Migração, Brasil	128
<b>Repertórios e análises</b>	92	<b>Características dos textos normativos</b>	131
<b>Práticas corporais de lutas</b>	93	<b>Reportagem e infográfico</b>	132
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Jogos com movimentos de lutas	94	“O Brasil tem pouco imigrante”, de Lucas Borges Teixeira	132
<b>Capoeira</b>	95	“Brasil tem cerca de 30,8 mil imigrantes venezuelanos; somente em 2018 chegaram 10 mil, diz IBGE”, de Daniel Silveira	136
≡ PARA IR MAIS LONGE: A influência da luta greco-romana na capoeira regional	99	<b>Remediação ou remidiação: a reportagem multimídia</b>	137
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Praticando capoeira	100	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Produção de infográfico	139
<b>Luta indígena huka-huka</b>	101	<b>Marcas que expressam a posição do enunciador: a oração subordinada concessiva</b>	139
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Huka-huka	102	<b>Declaração Universal de Direitos Humanos</b>	141
<b>A representatividade feminina nas lutas</b>	102	Declaração Universal de Direitos Humanos, ONU	141
“Mulheres na luta: desafios do passado, presente e futuro nas artes marciais”, de Jamile Bullé	102	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Direitos humanos em diferentes linguagens	143
Artigo 217, Constituição brasileira	103	<b>Trilha de Arte</b>	144
<b>Práticas corporais e multiculturalismos</b>	104	<b>Repertórios e análises</b>	144
Trecho da Declaração Universal da Diversidade Cultural, Unesco	104	<b>Teatro e empatia</b>	144
<b>Trilha de Arte</b>	105	N, da Cia. Arte-Móvel	144
<b>Repertórios e análises</b>	105	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Panorama das artes sobre pessoas refugiadas	146
Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil, de Erminia Silva	105	<b>Malala, a menina esperança</b>	147
<b>Artes circenses: breve história</b>	106	Malala, a menina que queria ir para a escola, de Tatiana Quadros e Renato Carrera	147
Anfiteatro de Philip Astley, de Augustus Pugin e Thomas Rowlandson	106	<b>Estranhamento e modelos de ação no teatro épico de Bertolt Brecht</b>	148
<b>Clowns e palhaços</b>	107	O efeito de estranhamento e as peças didáticas de Bertolt Brecht	148
<b>Os círcos no Brasil</b>	108	<b>Em liberdade: Mostra de cenas teatrais</b>	150
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Construção de um piano de garrafas	110	<b>MEU PORTFÓLIO</b>	152
<b>Trilha de Língua Portuguesa</b>	111	<b>PONTO DE CHEGADA</b>	154
<b>Repertórios e análises</b>	111	<b>E agora?</b>	156
“Nas águas do tempo”, de Mia Couto	111	<b>Referências bibliográficas comentadas</b>	160
“O cachimbo de Felizbento”, de Mia Couto	113		
<b>O gênero conto</b>	115		
<b>Em outras margens</b>	116		
“A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa	116		
<b>Intertextualidade</b>	117		
<b>Em liberdade: Clube de leitura</b>	118		
<b>MEU PORTFÓLIO</b>	120		

# PONTO DE PARTIDA

Neste volume, você será convidado a analisar e experimentar múltiplas práticas culturais da sociedade brasileira e refletir sobre elas. As linguagens da Arte — no caso, artes circenses, artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro —, da Educação Física e da Língua Portuguesa se integram para amplificar algumas “vozes” com as quais nos deparamos no cotidiano (tanto do discurso verbal quanto do corporal e artístico), mas cuja potência, muitas vezes, não percebemos.

Você vai estudar as várias formas de expressão e comunicação virtuais, as manifestações das culturas urbanas e juvenis e a multiculturalidade brasileira, feita de hibridismos e referências nacionais e internacionais, de passado e presente, de realidade e ficção, de preservação e transformação.

Em cada capítulo, você vai conhecer algumas referências e ampliar seu repertório, além de compartilhar vivências e conhecimentos. As experimentações e reflexões estarão contextualizadas na temática apresentada. Os questionamentos e o pensamento crítico poderão ser desenvolvidos por meio da relação com as diversas áreas do conhecimento, especialmente as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e com o pensamento computacional. Esses diálogos vão ajudar a compreender a diversidade das culturas brasileiras.



OSTILL is Franck Camhi/Shutterstock

CarlosDavid/Shutterstock





NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Para começar, observe a imagem desta dupla de páginas e responda no diário de bordo:

- O que você percebe na imagem?  
*Resposta pessoal.*
- Quais são as diferenças entre a imagem refletida na bola e a imagem real?  
*Resposta pessoal.*
- Você acha que, algumas vezes, as suas vivências podem ser vistas de formas diferentes pelas outras pessoas? Dê exemplos.  
*Resposta pessoal.*
- Na sua opinião, as práticas culturais refletem as nossas perspectivas, como a bola da imagem? Por quê?  
*Respostas pessoais.*



Juan Ramón Ramos/Getty Images/Stockphoto

# CONHEÇA e EXPLORE



Agora que você já se introduziu à temática deste volume, veja a seguir como ela será desenvolvida em cada um dos quatro capítulos do livro.

No **Capítulo 1: Eu social**, você vai estudar as fronteiras entre o mundo real e a ficção nas redes sociais. Pensará, de maneira crítica, sobre o controle e a falta dele na exposição de nossa vida pessoal na internet, bem como sobre a linha tênue que separa, ou não, a realidade e a fantasia. A prática de pesquisa baseada em entrevista fará parte do processo de aprendizagem deste capítulo, que se encerrará com uma mostra de curta-documentários e debates.

No **Capítulo 2: Culturas urbanas**, você vai conhecer, analisar e experimentar as danças urbanas, o grafite e o *rap*. O movimento *Hip-Hop* será a referência que permeará todas as linguagens, considerando seu papel nas culturas urbanas e juvenis e a forma como é abordado nas mídias tradicionais, que será investigada por meio de uma pesquisa. Ao final, você vai organizar, com a turma, um evento com apresentações de danças urbanas, grafite e *rap*, que será seguido de um debate regrado.

No **Capítulo 3: Multiculturalismos**, você poderá explorar a multiculturalidade brasileira por meio de diversos aspectos que a constituem. Questões históricas, culturais e sociais serão abordadas, como o espaço de atuação das mulheres no campo das práticas corporais de lutas. Ao final, vai produzir um instrumento sonoro não convencional e criar um Clube do Conto com os colegas.

No **Capítulo 4: Fluxos culturais**, você vai conhecer um pouco as leis e os direitos humanos relacionados aos fluxos migratórios decorrentes de guerras, conflitos étnicos, crises políticas e econômicas. Este percurso será finalizado com a criação de uma mostra de cenas.

Em todos os capítulos, haverá sugestões para que você possa registrar sua aprendizagem, indicação de materiais complementares de estudo e de ampliação cultural. As diversas experimentações propostas contribuirão para ampliar sua capacidade expressiva e comunicativa. Além disso, você terá contato com a produção de outras pessoas e a recepção que tiveram, e poderá refletir sobre o que você e os colegas vão criar.

Neste momento, vale a pena folhear o livro e observar as imagens e seções que o compõem. Assim, é possível ter uma ideia geral do caminho que você

vai trilhar. Veja também os objetivos a serem desenvolvidos neste volume, sua pertinência e os Temas Contemporâneos Transversais mobilizados.

## Objetivos do volume

- Apresentar, experimentar e refletir sobre a pluralidade das formas de comunicação e expressão na contemporaneidade, considerando os intercâmbios étnico-raciais, sociais, culturais, geopolíticos e econômicos, de modo a ampliar o repertório discursivo.
- Pesquisar e analisar as distinções entre o mundo real e a ficção nas diversas utilizações da internet.
- Conhecer, experimentar e aprofundar o estudo das culturas urbanas e juvenis, tendo como referência o movimento *Hip-Hop* e seus desdobramentos estéticos, políticos e sociais.
- Compreender os processos de entrelaçamentos multiculturais e étnico-raciais no contexto brasileiro.
- Relacionar os fluxos culturais provenientes de processos migratórios com a globalização e o desenvolvimento tecnológico, de modo a identificar as fragilidades e potências dos discursos.
- Desenvolver semioses verbais, corporais e artísticas com diferentes propósitos, a partir de múltiplas referências.

## Justificativa

A internet e as redes sociais estão presentes no cotidiano de grande parte dos brasileiros. Por meio delas, nos comunicamos e nos expressamos e isso tem consequências diretas na visão que temos de nós mesmo, em como achamos que os outros nos veem e como queremos que isso aconteça. Logo, é necessário desenvolver senso crítico, argumentativo e capacidade de interpretação e análise.

As culturas urbanas também atravessam fronteiras sociais, chegando a diferentes regiões, em diferentes momentos da história. Olhar para elas e refletir sobre o que as faz se disseminar permite reconhecer a potência de seus discursos e o diálogo que se estabelece por meio deles.

De modo semelhante, a multiculturalidade brasileira apresenta-se em diversos contextos históricos, sociais e geográficos. Para entender esse conceito, é importante aguçar o olhar e estar aberto para

conhecer e investigar diferentes manifestações culturais presentes no país. Por isso, o trabalho com a questão da migração e das pessoas refugiadas possibilitará o entendimento de que os fluxos culturais podem ser intensificados ou reprimidos, respeitados ou oprimidos.

### TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

Neste volume serão trabalhados importantes temas contemporâneos transversais. O primeiro e o segundo são **Saúde e Educação Alimentar e Nutricional**, dentro da macroárea temática **Saúde**, que aparece na discussão sobre o corpo e a autoimagem nas redes sociais. Uma abordagem crítica e responsável sobre padrões de beleza e comportamento alimentar possibilitará apontar rumos para atitudes mais saudáveis.

O terceiro é **Educação em Direitos Humanos**, da macroárea temática **Cidadania e Civismo**, que se dá de forma clara no desenvolvimento do pensamento crítico em relação à migração e à situação de refugiados no mundo.

O quarto e o quinto são a **Diversidade Cultural e a Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, ambos no âmbito do **Multiculturalismo**, que aparecem de forma evidente em todos os capítulos, de modos variados. É possível encontrá-los, por exemplo, ao se pensar a relação entre o mundo real e a ficção na internet; ao refletir sobre o movimento *Hip-Hop* e seus desdobramentos; ao apresentar relações e diferenças da língua portuguesa na literatura brasileira e na africana; ao discutir a diversidade em práticas corporais e ao abordar os fluxos culturais que os processos migratórios geram.

### DIÁRIO DE BORDO



Você sabe o que é um diário de bordo? Ele é uma ferramenta de registro, acompanhamento e avaliação de sua trajetória de aprendizagem. É um modo de organizar seu processo e também um espaço de construção e retomada de suas aprendizagens.

No decorrer de cada capítulo e ao longo do livro inteiro, você poderá registrar nesse diário impressões, interesses, ideias, sugestões e reflexões elaboradas por você a partir de estudos, pesquisas e experimentações realizados. Esses registros e anotações podem ser feitos por meio de palavras, textos, imagens, colagens, desenhos, esquemas, mapas conceituais, etc.

Para convidá-lo a fazer os registros, ao longo dos capítulos haverá um ícone sugerindo que você utilize seu diário de bordo, mas é importante que você não restrinja seus registros a esses momentos. Lembre-se de que você é protagonista do seu processo de aprendizagem e o diário de bordo é seu parceiro nesse processo. Sempre que achar pertinente, escreva, anote, recorte, cole, rabisque, a fim de dar significado às suas descobertas e experiências.

Como forma de sistematizar o uso do diário de bordo também como ferramenta de avaliação, no final dos capítulos, na seção **Meu portfólio**, você será convidado a retomar seus registros para refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e fazer uma autoavaliação parcial, referente a cada capítulo específico.

Verifique se os estudantes perceberam a presença do ícone neste boxe. É importante que eles se familiarizem com essa indicação.

### MEU PORTFÓLIO

Além do diário de bordo, outra ferramenta de registro processual e acompanhamento de suas aprendizagens é o portfólio. Nesse tipo de portfólio, muito usado em contextos escolares e acadêmicos, os principais objetivos são resumir e avaliar os conhecimentos, as habilidades e as competências adquiridas pelos estudantes. Então, nele você reunirá as produções realizadas em cada capítulo e os registros dos respectivos processos de criação, por meio de textos escritos, fotos, vídeos, áudios, etc.

O seu portfólio também pode ser organizado em meio físico (pastas, álbuns, cadernos, etc.) ou digital, em plataformas de armazenamento *on-line*, por exemplo.

Na seção **Meu portfólio**, sempre no final dos capítulos, você será convidado a criar registros das produções que realizar e, no **Ponto de chegada**, será possível ter um panorama completo de seu processo de aprendizagem e dos trabalhos que concretizou.

Após finalizar a seção **Ponto de chegada**, na seção **E agora?** você poderá conhecer possibilidades para continuar trabalhando as linguagens ao longo de sua vida, tanto fora da escola, em momentos de convívio familiar e social, quanto nos caminhos que for traçar após o Ensino Médio, seja no Ensino Superior, seja no mundo do trabalho. É sempre importante lembrar que os conteúdos que você trabalhará neste livro poderão ser sempre ampliados e explorados em diversos momentos da sua vida!

## COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

### Arte

- Conhecer elementos da linguagem cinematográfica para fazer uso dela em suas criações.
- Desenvolver um processo colaborativo e autoral em audiovisual.
- Refletir sobre as produções realizadas e analisar sua relevância no processo de formação e aprendizagem.

### Educação Física

- Analizar criticamente a exposição do corpo nas redes sociais e suas relações com a busca de padrões de beleza culturalmente construídos.
- Experimentar práticas de ginástica de condicionamento físico.
- Posicionar-se criticamente perante a disseminação da gordofobia.

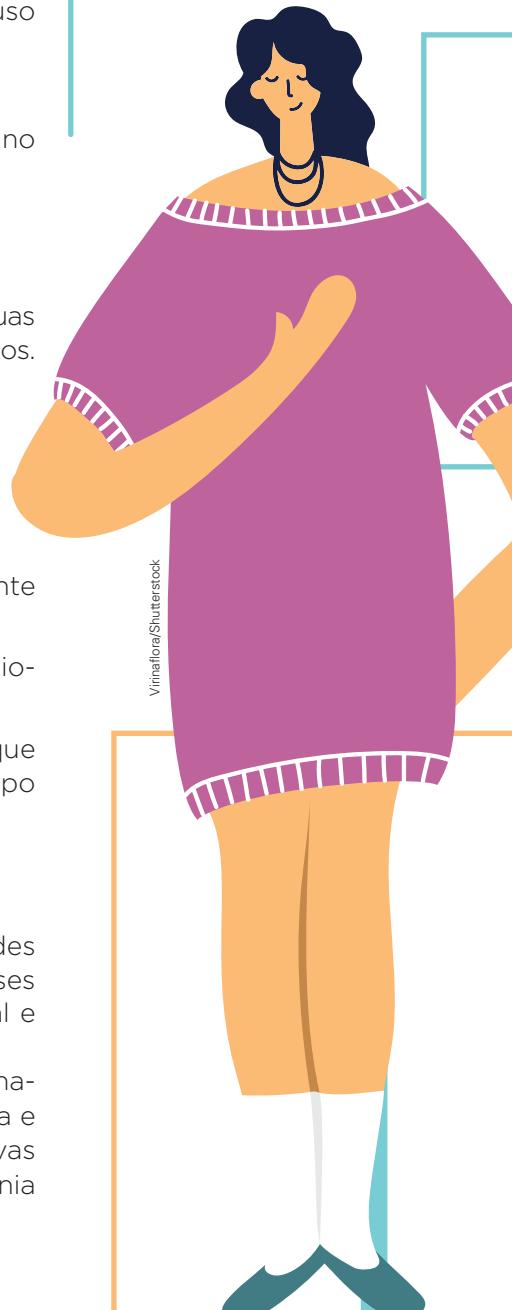
### Língua Portuguesa

- Reconhecer a postagem como um gênero híbrido e diretamente relacionado ao tipo de plataforma em que é publicado.
- Reconhecer as marcas discursivas capazes de expressar o posicionamento e a intencionalidade do autor.
- Analizar e refletir sobre o *cyberbullying* e retóricas discursivas que defendem as redes sociais como ambientes livres de qualquer tipo de censura e/ou regulação.

### Justificativa

Este capítulo abordará a crescente presença dos jovens em redes sociais mediadas pela internet e a maneira como as interações nesses ambientes refletem em mudanças nos modos de participação social e socialização.

Você vai refletir sobre o impacto dos padrões de beleza disseminados nas redes sociais na autoimagem e na propagação da gordofobia e refletir criticamente sobre o *cyberbullying*, assim como sobre iniciativas para combater tais práticas. Dessa maneira, poderá exercer a cidadania e promover o respeito ao outro.



Vinícius/Shutterstock

Ao longo do capítulo você vai observar as linguagens presentes nas redes sociais, reconhecendo e explorando a diversidade de usos dessas linguagens para se expressar e partilhar ideias. Além disso, vai produzir pesquisas e documentários usando métodos científicos e a linguagem audiovisual para desenvolver a curiosidade intelectual, imaginar, criar e exercer o protagonismo.

#### A BNCC neste capítulo

<b>Competências gerais da Educação Básica</b>	1, 2, 3, 4, 5, 8
<b>Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades</b>	<b>Competência específica 1 (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105); competência específica 2 (EM13LGG201, EM13LGG204); competência específica 3 (EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305); competência específica 4 (EM13LGG401, EM13LGG402); competência específica 5 (EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503); competência específica 6 (EM13LGG603, EM13LGG604); competência específica 7 (EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703)</b>
<b>Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades</b>	<b>Todos os campos de atuação social</b> EM13LP01 (competência específica 2); EM13LP07 (competência específica 1); EM13LP11 (competência específica 7); EM13LP14 (competência específica 1); EM13LP15 (competências específicas 1, 3); EM13LP18 (competência específica 7) <b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b> EM13LP30 (competência específica 7); EM13LP32 (competência específica 7); EM13LP33 (competência específica 3) <b>Campo artístico-literário</b> EM13LP47 (competências específicas 3, 6)
<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competência específica e habilidade</b>	<b>Competência específica 5 (EM13CHS502)</b>



Reprodução/Video Filmes

Frame do documentário *Últimas conversas*, de Eduardo Coutinho, 2015 (Brasil: Videofilmes, 85 min, classificação: 12 anos).

# PERSPECTIVAS

NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.



Grupo de jovens utilizando celulares.

DisobeyArt/Shutterstock

1 Observe a foto acima e leia os excertos dos textos a seguir.

O que se busca ao se exibir nas redes? Seduzir, agradar, provocar, ostentar, demonstrar aos outros – ou a alguém em particular – quanto se é belo e feliz, mesmo que todos estejam a par de uma obviedade: o que se mostra nessas vitrines costuma ser uma versão “otimizada” das próprias vidas. Nessa *performance* de si, cada usuário faz uma cuidadosa curadoria do próprio perfil visando a obter os melhores efeitos na maior audiência possível.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*.  
2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

No caso das mídias sociais, você é o que você publica. O seu caráter, a sua personalidade e a sua reputação no mundo social *online* são consequências diretas do seu comportamento nesse meio. Acredito que a maioria das pessoas não tem plena consciência disso. No mundo *online*, somos personagens de nós mesmos, ou podemos criar personagens completamente distintos do que somos na vida real.

SEGURA, Mauro. Nas redes sociais, você é o que publica. *Mauro Segura*, 23 jul. 2017. Disponível em: <https://www.maurosegura.com.br/nas-redes-sociais-voce-e-o-que-publica/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

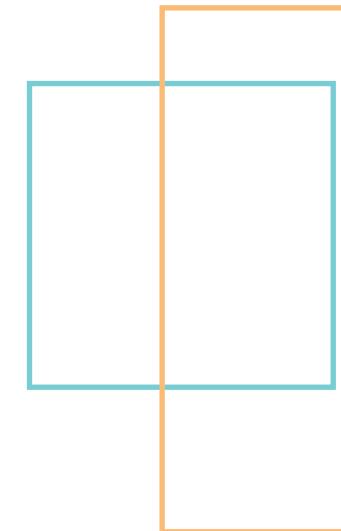
Agora, em uma conversa com os colegas e o professor, responda oralmente às questões a seguir.

- a.** Você faz uso das redes sociais? Quais são suas motivações ao utilizá-las? *Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes, caso tenham redes sociais, reflitam sobre as motivações para fazer parte desses ambientes.*
- b.** Quanto tempo você dedica à escolha das fotos e dos textos que publica? *Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, caso tenham redes sociais, reflitam sobre as imagens que escolhem para apresentar no perfil. Devem pensar em que se baseiam para fazer essas escolhas.*
- c.** Que critérios você utiliza para selecionar os perfis que deseja seguir?
- d.** Segundo Mauro Seguro, as postagens representam as pessoas, o que elas são. Você concorda com esse ponto de vista? Na sua opinião, as pessoas se mostram como realmente são nas redes sociais?
- e.** Paula Sibilia afirma que há uma espécie de curadoria daquilo que se publica nas redes; busca-se mostrar o melhor. Por que você acha que existe essa seleção? *Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes falem sobre essa curadoria, explicando os fatores que poderiam influenciar na seleção do que se mostra.*
- f.** Na imagem, vemos pessoas ocupadas com a vida *on-line*. Você também se vê assim, com os olhos voltados para a tela?

Neste capítulo, o eu social será abordado a partir da imagem que criamos para nos representar nas redes sociais. Você poderá refletir sobre a imagem que tem de si e a que apresenta aos outros, assim como sobre seus impactos. Quanto tempo e energia são gastos para a escolha da melhor foto para pôr num perfil, do melhor ângulo para representar um corpo? Como isso afeta ou não sua autoimagem?

Nesse sentido, o conceito de autoimagem, a exposição do corpo nas redes sociais e as práticas de condicionamento físico serão abordados em Educação Física, considerando as questões dos riscos para a saúde física e mental, além do combate à gordofobia. Em Língua Portuguesa, será estudado o hibridismo presente no gênero postagem e sua relação com o site ou a plataforma em que circula. Além disso, serão apresentados dados de uma pesquisa sobre *cyberbullying* e algumas propostas e campanhas com a intenção de solucionar esse problema. Já em Arte, o audiovisual será abordado como uma ferramenta para o desenvolvimento de pesquisa e de discurso a partir de temas que envolvem questões da sociedade, tal como o *bullying*.

Ao final do capítulo, com base em suas aprendizagens, você vai produzir uma mostra de processos, compartilhando as pesquisas e as produções de filmes documentários e promovendo uma reflexão coletiva sobre as questões da vida juvenil, a autoimagem e as redes sociais.



- c.** *Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes expliquem como decidem seguir ou não determinado perfil. Seguem apenas amigos? Perfis de notícias? De artistas? Pode-se explorar o que significa exatamente "seguir" alguém.*
- d.** *Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes, considerando a opinião de Mauro Segura, posicionem-se criticamente sobre o tema, apresentando um ponto de vista semelhante ou não ao do autor.*
- f.** *Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reflitam sobre o próprio comportamento ao utilizar aparelhos celulares e outros dispositivos para acessar o mundo on-line.*



Viniflora/Shutterstock



### O corpo nas redes sociais

**1** Observe a imagem, leia os textos citados e analise os dados do gráfico. Depois, reflete sobre as questões propostas e converse com os colegas.



Lisa Forster/Picture Alliance/Getty Images

Menina tirando selfie em frente a um espelho.

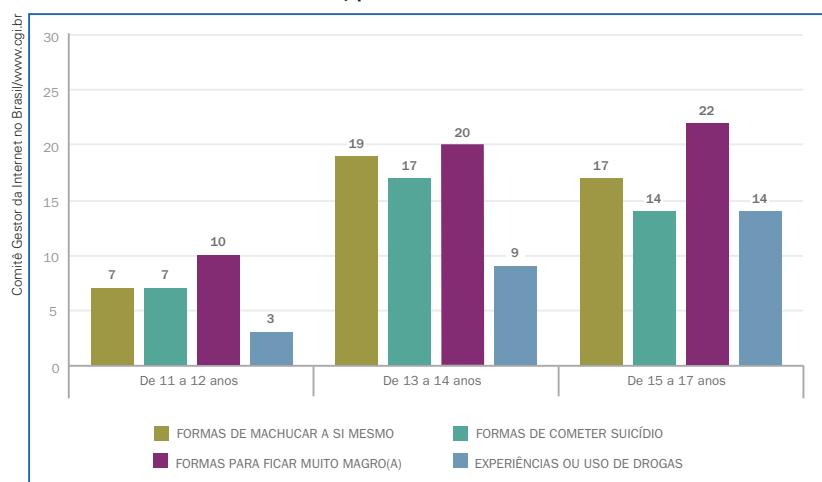
Sou gordinha e gosto sempre de parecer mais magra nas fotos. Por isso escolho o ângulo certo e depois mexo nela. Se ainda assim não ficar boa, apago logo e tiro outra até ficar do jeito que eu quero. Se alguém me achar bonita na foto, vai me achar bonita quando se lembrar de mim. Vai ficar com aquela imagem gravada na mente. Ainda bem que todo mundo diz que sou fotogênica.

Entrevistada da pesquisa “Corpo para mostrar: o autorretrato nas redes sociais”. MIRANDA, Luciana Aparecida. *III Encontro Baiano de Estudos em Cultura*, Bahia, 2012. p. 7. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Corpo-para-mostrar-o-autorretrato-nas-redes-sociais.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

O vazamento de imagens íntimas sem consentimento tem conduzido Estados, corporações e organizações da sociedade civil a pensar em soluções para amparar as vítimas, geralmente mulheres e meninas, e punir agressores. No Brasil, o tema começou a figurar com mais frequência nas páginas dos jornais em 2013, quando a jovem piauiense Júlia Rebeca, de 17 anos, cometeu suicídio após ter um vídeo íntimo compartilhado na Internet sem o seu consentimento. Depois desse caso, foram divulgados diversos acontecimentos relacionados ao vazamento de imagens íntimas.

GOULART, G. M.; SOUSA, J. Vazou e agora? Discutindo o vazamento de imagens íntimas sem consentimento: uma análise do projeto Caretas. In: BRASIL. Comitê Gestor da Internet. *TIC Kids Online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*, 2018. p. 29. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic\\_kids\\_online\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

**Crianças e adolescentes, por conteúdos com os quais tiveram contato na internet nos últimos 12 meses, por idade - autodano e conteúdos sensíveis**



CUNHA, Juliana; NEJEM, Rodrigo. Contato com conteúdos sensíveis de suicídio: lições aprendidas com os casos baleia azul e momo. In: BRASIL. Comitê Gestor da Internet. *TIC Kids Online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*, 2018. p. 38. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic\\_kids\\_online\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes problematizem a própria experiência nas redes sociais, no contato com temas como o vazamento de fotos íntimas, a busca por padrões corporais e correntes que estimulam o autodano que circularam na mídia nos últimos anos.

d. O item com maior incidência é "Formas para ficar mais magro(a)". Espera-se que os estudantes tragam reflexões sobre os padrões de beleza que circulam nas mídias.

- a. Você costuma compartilhar fotografias do próprio corpo em redes sociais na internet?

Resposta pessoal.

- b. O que motiva você a compartilhar tais imagens nas redes sociais?

Resposta pessoal.

- c. Você identifica problemas, questões e riscos na maneira como você e os colegas apresentam o corpo na internet e nas redes sociais?

- d. Observe no gráfico conteúdos sensíveis acessados por adolescentes. Qual tema tem a maior incidência? Levante hipóteses sobre os motivos dessa incidência elevada.

- e. Você já acessou conteúdo na internet e/ou segue perfis em redes sociais em busca de informações sobre sua forma física, como dicas para ganhar massa muscular, ficar em forma, fazer dietas, entre outras? Resposta pessoal.



- f. Registre suas reflexões no diário de bordo. Você vai retomá-las ao final do capítulo.

A *TIC Kids Online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*, publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil em 2018, estima que 82 milhões de crianças e adolescentes possuem perfil em redes sociais na internet, totalizando aproximadamente 20 milhões de usuários na faixa etária de 11 a 17 anos. Embora existam diferenças relativas à classe social e ao lugar de moradia (urbana ou rural), os dados indicam que grande parte dos adolescentes brasileiros utiliza as redes sociais.

Segundo especialistas, o aumento do uso da internet em dispositivos móveis ampliou as possibilidades de acesso dos adolescentes à informação e de participação em diferentes esferas da vida pública. A maior agilidade na comunicação e novos espaços de socialização, por outro lado, também ampliaram o impacto do uso excessivo das redes sociais na vulnerabilidade, na saúde e nas relações sociais de adolescentes, o que tem preocupado estudiosos do mundo todo.

A pesquisa *My Teen Life* [Minha vida de adolescente], de 2019, que entrevistou 5 200 adolescentes entre 12 e 17 anos, em 32 países, identificou que os adolescentes brasileiros acessaram as redes sociais, em média, 63 vezes por dia, número superior à média mundial, que registra 50 acessos diários, e inferior ao da Argentina, país no topo da lista, onde os jovens chegam a acessar as redes sociais 90 vezes ao dia. A maioria dos adolescentes (64%) se sente pressionada a responder às mensagens que recebe em até, no máximo, 30 minutos. O crescente número de vezes que os adolescentes olham os números de curtidas e de visualizações para checar quem interagiu com suas publicações mostra que as redes sociais aumentam a necessidade de ser notado, elevando, muitas vezes, os níveis de estresse e ansiedade nos usuários.

O uso de redes sociais pelos jovens também aumenta o perigo causado pelo excesso de exposição. Estudos revelam que a exibição da vida íntima de usuários de redes sociais pode levar a pressões ainda maiores sobre a aparência física e distúrbios de autoimagem, em especial entre os adolescentes, além de possibilitar o acesso a conteúdo impróprio e ampliar o risco de se tornar alvo de crimes diversos (como pedofilia, *cyberbullying* e vazamento de fotos íntimas).



- 2 Registre, no diário de bordo, suas reflexões sobre o uso das redes sociais. Quais são suas experiências nelas? Que questões problemáticas você observa? Você já sentiu ansiedade e/ou pressões sobre sua aparência no uso das redes sociais? Como você avalia o tempo que dedica à interação on-line? Você já sofreu ou presenciou colegas, familiares ou amigos sofrerem ataques ou vazamento de conteúdos pessoais em meios digitais?

## FICA A DICA

≡ **Projeto Caretas:**  
Uma experiência entre a ficção e a realidade, publicado em Unicef Brasil. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/projeto-caretas](http://www.unicef.org/brazil/projeto-caretas). Acesso em: 20 jul. 2020.

Neste projeto, desenvolvido pela Unicef Brasil com uso de inteligência artificial, uma personagem interage com o público para instruir e alertar sobre os riscos de compartilhamento de fotos íntimas na internet.

## Imagen corporal

A imagem corporal é a representação mental que um indivíduo faz do próprio corpo. Tal imagem faz parte da visão mais ampla que se tem de si mesmo, de como alguém percebe suas potencialidades e suas fragilidades. Ela é construída no decorrer da vida não apenas por vivências individuais, mas também pelo contexto sociocultural e pelas relações que cada um estabelece com os outros e consigo mesmo.

A imagem corporal abrange percepções dos processos fisiológicos, psicológicos e sociais e depende, em grande parte, de padrões e expectativas que a sociedade impõe sobre a aparência física. Alguns pesquisadores admitem que as mudanças no corpo durante a puberdade tornam o adolescente mais suscetível à insatisfação com a imagem corporal. Assim, a insegurança sobre a própria identidade, ainda em formação, parece tornar os jovens mais propícios às pressões da mídia, da sociedade e do círculo de convívio social acerca de padrões de estética corporal.

A chamada pressão estética, do corpo magro, forte e atlético, acaba tendo impactos mais fortes na imagem corporal de jovens. Se antes da era digital os padrões de beleza circulavam em revistas impressas e peças publicitárias, hoje circulam também em perfis das redes sociais, nas quais blogueiros e celebridades divulgam treinos e dietas milagrosas para conquistar o corpo perfeito.

A facilidade de acesso e o bombardeio de informações que circulam nesses veículos digitais fazem os jovens, muitas vezes, sentirem-se insatisfeitos com a imagem corporal, abalando sua autoestima e levando-os à busca pelo corpo idealizado. A insatisfação corporal, no entanto, pode levar a sintomas depressivos, ansiedade, estresse e distúrbios alimentares.

NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.



Viniflora/Shutterstock

### PARA IR MAIS LONGE

#### DISTÚRBIOS ALIMENTARES: ANOREXIA E BULIMIA

**Excesso de exercícios, dietas restritivas e outros comportamentos prejudiciais à saúde têm sido observados, em maior ou menor grau, entre adolescentes, acarretando prejuízos à saúde física e mental. Essas práticas podem estar associadas a distúrbios alimentares, como a anorexia e a bulimia.**

A anorexia é considerada um transtorno psiquiátrico que leva ao risco de mortalidade. Atinge em maior porcentagem mulheres, mas tem crescido também entre homens nos últimos anos. Nesse transtorno, a pessoa passa a se preocupar excessivamente com o peso corporal e pode deixar de se alimentar, comer muito pouco, provocar vômitos após as refeições, praticar atividade física de forma excessiva, tomar laxantes e diuréticos, etc., a fim de controlar o peso. Há uma quebra entre a imagem corporal percebida e a imagem corporal real, pois, mesmo extremamente magra e desnutrida, a pessoa continua acreditando que está gorda.

Já a bulimia é um distúrbio alimentar que se caracteriza pelo consumo compulsivo e exagerado de alimentos seguido de métodos não saudáveis para perder peso, como induzir o vômito e tomar laxantes. Essas práticas provocam malefícios à saúde, como danos ao sistema digestório ou a perda de esmalte dos dentes pelo contato com ácidos estomacais do vômito.

Apesar de muitos profissionais de saúde associarem os riscos de desenvolver distúrbios de autoimagem e de alimentação como a anorexia e a bulimia a questões individuais, tem crescido o número de pesquisadores que defendem que essas síndromes estão muito mais ligadas à cultura de culto ao corpo e aos interesses mercadológicos ligados à venda de produtos de beleza, incluindo moda esportiva. A profusão de imagens que promovem a busca pelo corpo magro seria a maior responsável pelo crescimento desses transtornos em adolescentes e jovens.



 Jovem tirando selfie em frente ao espelho.

Essa insatisfação pode ocorrer, por um lado, devido à influência que aquilo que é postado tem sobre as pessoas quanto à necessidade de se enquadrar em determinados padrões de beleza. Logo, é preciso atentar àqueles conteúdos que apresentam potenciais riscos, sobretudo quando se trata de práticas corporais, comportamentos alimentares e padrões de beleza.

Há inúmeros perfis que, pela força do grupo, acabam estimulando comportamentos que oferecem riscos à saúde física e emocional das pessoas. Muitas vezes, são páginas de pessoas que não são profissionais da área e, ainda assim, incentivam e ensinam comportamentos alimentares perigosos e sem acompanhamento especializado. Ademais, a maioria dos conteúdos sobre práticas de condicionamento físico divulgados nesses perfis não respeita princípios básicos de treinamento físico, como a individualidade dos praticantes: certo exercício pode funcionar bem para uma pessoa, mas não para outra; a intensidade tem de ser regulada pela avaliação física individualizada; o tipo de exercício deve ser escolhido em razão dos limites e das possibilidades de cada corpo; etc. Por isso, é fundamental refletir sobre essas questões e ficar atento à maneira como se lida

com elas, a fim de evitar o envolvimento em práticas que possam oferecer riscos à saúde.

As práticas de ginástica de condicionamento físico, como musculação, ginástica localizada, corrida, caminhada, entre outras que entram e saem de moda, são as mais associadas à busca pelo corpo ideal. Elas têm em comum a realização de exercícios criados para aumentar o metabolismo e estimular os sistemas cardiorrespiratório e muscular, visando melhorar a condição física do praticante.

Fundamentadas nos estudos da fisiologia de exercício, as práticas de ginástica de condicionamento físico surgiram no movimento ginástico europeu, ainda no século XIX, logo após o crescimento dos conhecimentos sobre anatomia e fisiologia humanas, e se disseminaram pelo mundo com o avanço das pesquisas sobre saúde e prática de exercícios. Inicialmente, não se questionava a reprodução de padrões de aparência corporal. Hoje, as ginásticas de condicionamento físico circulam em academias, clubes, espaços públicos de lazer e redes sociais por meio de perfis públicos que divulgam e vendem programas ou de praticantes que se tornam populares e passam a influenciar a prática de seus seguidores.

Na difusão de pressões estéticas, o corpo feminino tende a ser o principal alvo da mídia, em conteúdos que estabelecem padrões de beleza associados à magreza e ao antienvelhecimento. A reprodução dessas imagens faz as mulheres sentirem-se insatisfeitas com o corpo, o que as leva a consumir produtos e serviços da indústria da beleza a fim de modificá-lo.

Não diferente, nas redes sociais o ideal de “perfeição” é cultivado e leva inúmeras mulheres, principalmente, a seguir perfis de influenciadores digitais. Nesses perfis, em geral, predominam mulheres brancas, de classe média alta, que exibem sua rotina que inclui treinos e de alimentação. Por não precisarem trabalhar em horário comercial nem terem uma rotina que inclui cuidados com a casa ou o uso de transporte público, a realidade das influenciadoras em nada se assemelha à da maioria das jovens e mulheres que as seguem.

O enaltecimento do corpo ideal, supostamente conquistado apenas pelo esforço pessoal, faz

muitas mulheres se sentirem culpadas por não conseguirem alcançar o mesmo resultado, gerando riscos à autoimagem e tornando-se um mecanismo que as opprime e as leva a não se valorizarem. Mas vale lembrar que muitas das imagens compartilhadas passaram por recursos de edição, o que artificializa ainda mais a busca por um corpo ideal que não existe nem mesmo para as celebridades e influenciadores que promovem esses ideais.

As redes sociais também apresentam espaços de combate aos padrões de beleza impostos socialmente. Cresce o número de influenciadoras digitais que usam seus canais para promover e fortalecer a autoestima e a autoaceitação entre os jovens que as seguem. Usando fotos naturais, expondo o corpo sem preocupação com as convenções e trazendo discursos contrários à imposição de padrões de beleza, as protagonistas desses perfis se contrapõem ao modelo das “blogueiras fitness”.

## EXPERIMENTAÇÃO

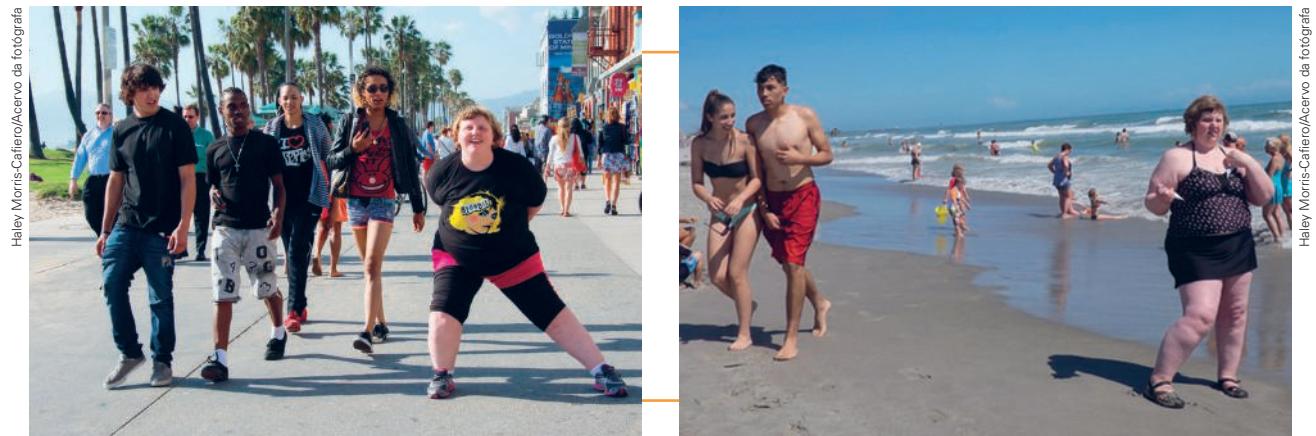
### CONDICIONAMENTO FÍSICO E RESPEITO À INDIVIDUALIDADE



Sabe-se que a prática de atividade física regular traz benefícios à saúde. Nesta atividade, você vai pesquisar e experimentar práticas de ginástica de condicionamento físico que respeitam a individualidade dos praticantes.

- 1 Forme um grupo com mais três ou quatro colegas e selecione exercícios de uma ou mais modalidades de ginástica de condicionamento físico que vocês conhecem ou gostariam de conhecer.
  - ≡ Cada estudante do grupo deve escolher um dos exercícios que considera adequado ao seu corpo e que respeite seus limites, dividindo os motivos com os demais integrantes.
  - ≡ Após a socialização, o grupo deve eleger um exercício.
- 2 Escolhido o exercício, é hora de compartilhá-lo com a turma, explicando o motivo da escolha e quais partes do corpo são trabalhadas por meio dele.
  - ≡ Para a realização, apresente duas opções de execução: uma mais simples e outra mais avançada.
- 3 Durante a apresentação e a experimentação de cada exercício, conversem sobre como cada um de vocês sentiu o nível de dificuldade e intensidade.
  - ≡ Provavelmente alguns exercícios serão mais fáceis ou mais difíceis para alguns do que para outros, por isso a prática precisará ser ajustada em termos de complexidade da execução e nível de intensidade, sempre com a supervisão e a orientação do professor de Educação Física.
- 4 Ao final, discutam o que sentiram ao trabalhar possibilidades de ajuste dos exercícios às necessidades individuais.

## O combate à gordofobia



Fotografias da série *Wait Watchers* [Vigilantes da espera], de Haley Morris-Cafiero, 2010.

- 3** Observe as imagens da série fotográfica Vigilantes da espera, iniciada em 2010 pela artista estadunidense Haley Morris-Cafiero (1975-). Quais situações são retratadas nas fotos? De que maneira as pessoas ao redor dirigem o olhar para a jovem retratada?

*Deixe que os estudantes se manifestem livremente. A artista criou uma série fotográfica para mostrar as reações das pessoas em relação ao seu corpo, que foge dos padrões de beleza considerados "ideais" pela sociedade.*

Na série *Wait Watchers* [Vigilantes da espera], a artista usa uma câmera com um dispositivo para ser acionado a distância enquanto realiza atividades corriqueiras. Haley usa as imagens para refletir sobre um tema hoje em discussão na sociedade e nas redes sociais: a gordofobia.

A jornalista e produtora mineira Jéssica Balbino lidou com um episódio de gordofobia em 2016, quando uma pichação no muro de sua casa gerou uma série de matérias e entrevistas sobre o preconceito e a inserção social de pessoas gordas. Para denunciar o preconceito, Jéssica Balbino também produziu uma série de fotos em que mostra o olhar das pessoas para ela durante atividades do cotidiano. Em entrevista, ela afirma:

Para mudar isso, eu acho que é como qualquer outro processo de desconstrução. A gente tem que olhar pra si e perguntar: eu reproduzo a gordofobia? Por que ela é sutil, sabe? Ela está no olhar que você dá pra uma pessoa gorda na rua, está numa frase quando você diz: você tem o rosto bonito, por que não emagrece? Quando você fala: gorda assim, nenhum homem vai te querer, quando você é magra, mas fala: preciso emagrecer, estou barriguda, entre outras coisas, que mostram que você não aceita pessoas gordas ao seu redor. São infinitos exemplos, eu ficaria horas listando, mas acho que a gente tem que simplesmente PARAR de patrulhar o corpo alheio, de usar discurso de preocupação com a saúde para camuflar a gordofobia, de achar que as pessoas gordas são doentes, preguiçosas, entre outras coisas, de fazer e/ou rir de piadas com gordos, etc. Acho que a gente precisa se desconstruir e a desconstrução não é só falar: minha melhor amiga é gorda. É se analisar e vigiar o tempo todo, evitando perpetuar esse preconceito.

DA ROSA, Ana Letícia. A gordofobia mata, alerta jornalista Jéssica Balbino que teve o muro da casa pichado por ser gorda. *Lifetime*.

Disponível em: <https://br.lifetimeplay.tv/noticias/gordofobia-mata-alerta-jornalista-jessica-balbino-que-teve-o-muro-da-casa-pichado-por-ser>. Acesso em: 1º jul. 2020.

- 4** Observe no texto as sutilezas da manifestação verbal da gordofobia. Você já presenciou, sofreu ou usou expressões que, segundo a jornalista, manifestam gordofobia? *Resposta pessoal.*

Hoje, é comum o uso das redes sociais para defender causas, informar a sociedade e combater preconceitos, como a gordofobia. Por meio das redes sociais, é possível criar canais e perfis e mobilizar ações presenciais para manifestar sua insatisfação com problemas ambientais, preconceitos, desigualdades, entre outros. Dessa forma, as redes sociais podem funcionar como ferramentas de educação e transformação social.

## Avaliação e cuidados com a imagem corporal

A identificação de grande número de pessoas com problemas de imagem corporal levou pesquisadores da psicologia e das ciências da atividade física a desenvolver instrumentos de pesquisa para avaliar a imagem corporal. Um desses instrumentos é o Body Shape Questionnaire (BSQ), criado por pesquisadores estadunidenses e adaptado e validado para uso no Brasil pelos pesquisadores Mônica Di Pietro, Evelyn Doering Xavier e Dartiu Xavier da Silveira, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que tem sido amplamente utilizado como instrumento para avaliar a autoimagem de jovens estudantes, comparando diferentes públicos, como praticantes ou não de atividades físicas, negros e brancos, estudantes de escolas públicas e privadas. Por exemplo, em estudo com 72 mulheres praticantes de musculação na cidade de Brasília (DF), os pesquisadores identificaram que 66,2% das entrevistadas apresentavam insatisfação com a imagem corporal. Os autores concluíram que mulheres praticantes de musculação estão mais expostas aos riscos citados (Fonte: MACIEL, Michel G. et al. Imagem corporal e comportamento alimentar entre mulheres em prática de treinamento resistido. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, São Paulo, v. 3, n. 78, p. 159-166, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6817529>. Acesso em: 5 set. 2020.).

**5** Conheça a seguir o questionário. Responda às questões abaixo em relação à sua aparência nas últimas quatro semanas. Use a seguinte legenda:

1. Nunca  
2. Raramente

3. Às vezes  
4. Frequentemente

5. Muito frequentemente  
6. Sempre

	1	2	3	4	5	6
1. Sentir-se entediado(a) faz você se preocupar com sua forma física?	/	/	/	/	/	/
2. Você tem estado tão preocupado(a) com sua forma física a ponto de sentir que deveria fazer dieta?	/	/	/	/	/	/
3. Você acha que suas coxas, quadril ou nádegas são grandes demais para o restante de seu corpo?	/	/	/	/	/	/
4. Você tem sentido medo de ficar gordo(a) ou mais gordo(a)?	/	/	/	/	/	/
5. Você se preocupa com o fato de seu corpo não ser suficientemente firme?	/	/	/	/	/	/
6. Sentir-se satisfeito(a) (por exemplo, após ingerir uma grande refeição) faz você sentir-se gordo(a)?	/	/	/	/	/	/
7. Você já se sentiu tão mal a respeito do seu corpo que chegou a chorar?	/	/	/	/	/	/
8. Você já evitou correr pelo fato de que seu corpo poderia balançar?	/	/	/	/	/	/
9. Estar com homens (mulheres) magros(as) faz você se sentir preocupado(a) em relação ao seu físico?	/	/	/	/	/	/
10. Você já se preocupou com o fato de suas coxas poderem espalhar-se quando se senta?	/	/	/	/	/	/
11. Você já se sentiu gordo(a), mesmo comendo uma quantidade menor de comida?	/	/	/	/	/	/
12. Você tem reparado no físico de outros homens (mulheres) e, ao se comparar, sente-se em desvantagem?	/	/	/	/	/	/
13. Pensar no seu físico interfere em sua capacidade de se concentrar em outras atividades (por exemplo, enquanto assiste à televisão, lê ou participa de uma conversa)?	/	/	/	/	/	/
14. Estar nu(nua), por exemplo, durante o banho, faz você se sentir gordo(a)?	/	/	/	/	/	/
15. Você tem evitado usar roupas que o(a) fazem notar as formas do seu corpo?	/	/	/	/	/	/

16. Você se imagina cortando fora porções de seu corpo?	/	/	/	/	/	/	/
17. Comer doces, bolos ou outros alimentos ricos em calorias faz você se sentir gordo(a)?	/	/	/	/	/	/	/
18. Você já deixou de participar de eventos sociais (por exemplo, festas) por sentir-se mal em relação ao seu físico?	/	/	/	/	/	/	/
19. Você se sente excessivamente grande e arredondado(a)?	/	/	/	/	/	/	/
20. Você já teve vergonha do seu corpo?	/	/	/	/	/	/	/
21. A preocupação diante do seu físico leva-o(a) a fazer dieta?	/	/	/	/	/	/	/
22. Você se sente mais contente em relação ao seu físico quando está de estômago vazio (por exemplo, pela manhã)?	/	/	/	/	/	/	/
23. Você acha que seu físico atual decorre de uma falta de autocontrole?	/	/	/	/	/	/	/
24. Você se preocupa que outras pessoas possam estar vendo dobrões na sua cintura ou estômago?	/	/	/	/	/	/	/
25. Você acha injusto que os(as) outros(as) homens (mulheres) sejam mais magros(as) que você?	/	/	/	/	/	/	/
26. Você já vomitou para se sentir mais magro(a)?	/	/	/	/	/	/	/
27. Quando acompanhado(a), você fica preocupado(a) em estar ocupando muito espaço (por exemplo, sentado(a) num sofá ou no banco de um ônibus)?	/	/	/	/	/	/	/
28. Você se preocupa com o fato de estarem surgindo dobrinhos em seu corpo?	/	/	/	/	/	/	/
29. Ver seu reflexo (por exemplo, num espelho ou na vitrine de uma loja) faz você sentir-se mal em relação ao seu físico?	/	/	/	/	/	/	/
30. Você belisca áreas do seu corpo para ver quanto há de gordura?	/	/	/	/	/	/	/
31. Você evita situações nas quais as pessoas possam ver seu corpo (por exemplo, vestiários ou banhos de piscina)?	/	/	/	/	/	/	/
32. Você toma laxante para se sentir magro(a)?	/	/	/	/	/	/	/
33. Você fica particularmente consciente do seu físico quando em companhia de outras pessoas?	/	/	/	/	/	/	/
34. A preocupação com seu físico faz você sentir que deveria fazer exercícios?	/	/	/	/	/	/	/

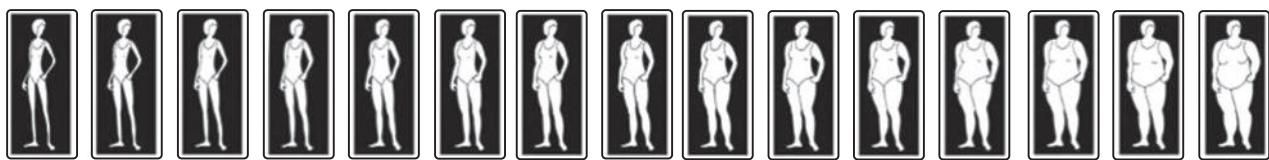
Fonte: NÚCLEO de Estudos Multiprofissional de Obesidade. *BSQ: Body Shape Questionnaire – Imagem Corporal*. Disponível em: [https://pt.surveymonkey.com/r/BSQ\\_01](https://pt.surveymonkey.com/r/BSQ_01). Acesso em: 1º jul. 2020.

Quanto maior a soma dos valores assinalados pelo sujeito, maior sua insatisfação com o próprio corpo.

Outro modo de avaliar a imagem corporal é o teste de escala de silhuetas. Esse instrumento apresenta silhuetas de corpos de formatos diversos, do magro ao gordo. A pessoa que responde ao instrumento deve indicar a figura que melhor representa seu corpo atual (corpo percebido) e a figura que melhor

representa o corpo que considera ideal (corpo desejado). A insatisfação corporal é definida pela diferença de pontuação entre a silhueta percebida e a desejada: valores positivos denotam insatisfação por estar acima do peso e valores negativos, insatisfação por estar abaixo do peso.

O teste da escala de silhuetas tem sido aplicado em diferentes trabalhos científicos com jovens.



Reprodução/USP

 Escala de silhuetas para adultos. (Fonte: KAKESHITA, Idalina S. et al. Construção e fidedignidade teste-reteste de escalas de silhuetas brasileiras para adultos e crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, abr.-jun. 2009, v. 25, n. 2, p. 263-270. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a15v25n2.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.)

Durante a **Trilha de Educação Física**, você teve contato com dados de pesquisas sobre o uso que os jovens fazem das redes sociais e os riscos para a construção da autoimagem trazidos pela divulgação de padrões corporais na internet. Conheceu, também, dois instrumentos de autoavaliação da imagem corporal, reconhecendo graus de satisfação ou insatisfação com o próprio corpo.

Essas pesquisas se baseiam em estratégias de pesquisa das ciências sociais, que fazem uso de questionários e entrevistas para a coleta de dados. Tais ferramentas são fundamentais para a compreensão dos significados, valores, percepções e motivações das pessoas acerca de problemas que afligem a sociedade. Os pesquisadores lançam mão desses instrumentos para trazer o ponto de vista de diferentes pessoas sobre o tema que investigam em busca por soluções para problemas sociais.

Em pesquisa social, a entrevista é entendida como um momento de interação social na qual o pesquisador e o sujeito entrevistado se debruçam sobre um tema por meio da linguagem verbal. A preparação do instrumento que vai guiar a entrevista é fundamental para que os dados coletados sejam úteis aos objetivos da pesquisa.

O pesquisador deve dar atenção especial à elaboração das perguntas, pois elas devem ser compreensíveis para o entrevistado e coerentes com os objetivos da pesquisa e não podem direcionar o entrevistado a responder o que o pesquisador quer ouvir. A condução da entrevista também exige atenção: ela deve se dar de forma objetiva e respeitosa, que facilite a comunicação entre o entrevistador e o entrevistado, e ser estruturada em uma sequência que conduza aos pontos de interesse da pesquisa.

Há diferentes tipos de entrevista: estruturada, semiestruturada, aberta e em grupo focal. Cada uma delas apresenta vantagens e desvantagens, e sua escolha deve respeitar os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, o número de sujeitos e os recursos disponíveis. Saiba um pouco mais sobre cada uma delas:

**Entrevista estruturada:** envolve o uso de questionários com perguntas predefinidas e respostas de múltipla escolha e/ou por escalas, como o Body Shape Questionnaire (BSQ), adaptado e validado para uso no Brasil, que você respondeu nesta trilha. Os questionários podem ser impressos ou enviados por meios digitais, o que facilita a organização posterior dos dados, já que os recursos de programas digitais permitem a rápida organização das informações.

**Entrevista semiestruturada:** o pesquisador dispõe de um roteiro prévio de questões, mas são acrescidas a elas novas questões dependendo das respostas do entrevistado. Pode acontecer de modo presencial ou com uso de ferramentas de videoconferência. As questões são mais abertas, as entrevistas são gravadas, e seu conteúdo é transscrito depois pelo pesquisador. A análise das entrevistas semiestruturadas pode ser realizada por estratégias de quantificação de palavras citadas pelos entrevistados, como a técnica de análise de conteúdo, ou por estratégias descritivas e de análise qualitativa dos discursos proferidos pelos entrevistados.

**Entrevista aberta:** aproxima-se de uma conversa informal entre o pesquisador e o entrevistado e é também utilizada na produção de documentários, como os produzidos por Eduardo Coutinho, cineasta que você vai conhecer na **Trilha de Arte**. O pesquisador tem

Comente com a turma que, no caso da produção de documentários, como será tratado adiante, o processo de seleção e edição dos depoimentos obedece às escolhas estéticas do cineasta.

clareza do foco da pesquisa e direciona a conversa para os objetivos definidos por ele. Gravações de áudio com ou sem vídeo são recursos importantes para que o pesquisador retome as falas dos entrevistados durante o processo de análise dos dados. Quando o foco de análise das entrevistas abertas é a produção de conhecimento científico, utilizam-se as mesmas técnicas das entrevistas semiestruturadas.

**Entrevista em grupo focal:** aqui o pesquisador reúne um grupo pequeno de pessoas que responderão às questões, expressando suas opiniões e seus interesses. Trata-se de uma conversa guiada para coleta de dados de caráter qualitativo. Esse método é muito utilizado em pesquisas de saúde pública e na área de *marketing*.

Para aprender sobre o uso de entrevistas na pesquisa, você e os colegas de turma vão desenvolver e analisar entrevistas com outros jovens sobre uso de redes sociais, autoimagem e padrões corporais.

## TÉCNICAS PARA REALIZAR ENTREVISTAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Você pode seguir as seguintes estratégias:

- 1 Reúna-se com os colegas e o professor e estabeleçam o objetivo das entrevistas. Lembrem-se de definir o objetivo dentro da temática estudada no capítulo até o momento.
- 2 Decidam o público-alvo: qual faixa etária e quais características comuns ao grupo de entrevistados.
- 3 Em seguida, decidam o tipo de entrevista que será usado ou se desejam combinar dois tipos, por exemplo: aplicar um questionário fechado em uma entrevista estruturada e depois realizar uma entrevista aberta com uma ou duas questões.
- 4 Elaborem as questões da entrevista. Se quiserem, é possível pesquisar e se pautar em instrumentos criados por outros pesquisadores. O questionário será definido em conjunto pela turma e será comum para todos os entrevistados. Depois, cada um dos estudantes realizará uma entrevista. No final, a turma vai reunir e analisar conjuntamente os dados coletados.
- 5 Façam, se possível, uma ou duas entrevistas testes com os colegas para analisar se o instrumento elaborado é adequado e para treinar a postura como entrevistadores. Após os testes, ajustem o que for preciso.
- 6 Definam um prazo para a realização das entrevistas e como serão aplicadas, por exemplo: se em grupos ou individualmente, se pessoalmente ou por meio digital.
- 7 Peçam autorização aos entrevistados para participação na pesquisa e expliquem os objetivos e que a identidade deles será mantida em sigilo. Se possível, criem um modelo de termo de consentimento.
- 8 Após a aplicação das entrevistas, de posse dos dados, a turma precisará reuni-los em uma planilha comum, seja de dados quantitativos (pontos das escalas aplicadas e/ou porcentagens de respostas a cada questão), seja de dados qualitativos (trechos de falas dos entrevistados).
- 9 Caso tenham coletado dados qualitativos, utilizem estratégias de análise de conteúdo: leiam cuidadosamente o conteúdo das falas dos sujeitos e encontrem palavras-chave que se repetem e podem ser enquadradas em categorias de respostas. Selecioneem pequenos trechos das falas que mostram pontos comuns entre os entrevistados. Vocês também podem quantificar citações em uma mesma categoria; por exemplo, falas que evidenciem que as redes sociais provocam um sentimento de insegurança sobre a própria aparência.
- 10 Analisem o conjunto de resultados encontrados pela turma e como respondem aos objetivos da pesquisa.
- 11 Registrem a análise, que será retomada na seção **Em liberdade para compartilhamento**.

### Internet: usos e comportamentos



Moment Editorial/Getty Images



Thiago Lavado/G1

À esquerda, homem acessando a internet. À direita, Mark Zuckerberg em apresentação no encontro F8, 2019, realizado em San Jose, Califórnia, Estados Unidos. Ao fundo, lê-se a frase “The future is private” (O futuro é privado).

Em 2019, o estadunidense Mark Zuckerberg (1984-), presidente executivo de uma famosa rede social, afirmou, em um evento, que “o futuro é privado”. Em uma notícia sobre o evento postada no site de notícias G1, em 30 de abril de 2019 (disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/04/30/futuro-e-privado-diz-zuckerberg-em-encontro-anual-do-facebook-messenger-versao-desktop.ghtml>; acesso em: 5 set. 2020), podem-se ler comentários de leitores sobre a matéria. Entre eles, destacam-se dois.

Em um comentário, o leitor repete a fala de Zuckerberg, “O futuro é privado”, e acrescenta: “é nada, só porque ele quer”, afirmando que o desejo dos usuários é “baterem boca sem censura e sem frescuras como a patrulha do politicamente correto”.

Já em outro comentário, o leitor se refere a uma mudança então prevista para uma das redes sociais da empresa, que deixaria de exibir o número de curtidas (*likes*) para os outros usuários. Com a alteração, apenas o “dono da publicação” saberia quem e quantas pessoas curtiram sua postagem. O leitor afirma em seu comentário que essa nova política de nada adiantaria, pois os próprios donos dos perfis poderiam fazer um “*print*” (em referência a *print screen*, ou captura de tela) e mostrar aos seguidores o número de curtidas recebidas.

1 O que você pensa sobre essa discussão? Há aspectos em comum entre esses dois pontos de vista? E em que diferem? *Respostas pessoais.*

Ao afirmar que as pessoas desejam mesmo “bater boca” sem “a patrulha do **politicamente correto**”, qual é o sentido atribuído à expressão em destaque? Positivo ou negativo? Se você respondeu negativo, acertou. Essa expressão tinha sentido literal até meados da década de 1980, mas, a partir dos anos 1990, começou a ganhar conotação negativa quando se iniciaram algumas tentativas de coibir ofensas contra grupos minoritários. Nesse sentido, o controle a que o leitor se refere está diretamente ligado a essa ideia, isto é, a de que “o perfil na rede é meu, por isso posso dizer exatamente o que quiser”, mesmo que isso ofenda o outro.

A diversidade nas formas de interação no ambiente *on-line* coloca seus usuários em uma “cultura participativa”, ou seja, cada leitor tem a possibilidade de dizer o que desejar no espaço escolhido; é possível curtir, comentar, redistribuir sem comentar, redistribuir com comentários fundamentados ou não. Cada postagem em uma rede social, um *blog* ou um *site* de notícias abre caminhos para quem está do outro lado da tela. Nesse sentido, essa amplitude inicial vem sendo revista, já que diferentes plataformas têm buscado maneiras de diminuir o número de ofensas e perseguição contra outros usuários.

Apesar de alguns chamarem essas ações de censura, elas buscam respeitar os Direitos Humanos e minimizar os danos causados pelo compartilhamento de ofensas e humilhações bastante comum contra pessoas de todas as idades. A facilidade com que uma postagem em uma rede social pode “viralizar”, isto é, espalhar-se com velocidade, amplifica seu grau de agressão ao outro. Podem ser fotos não autorizadas, fotos íntimas, xingamentos, vídeos ofensivos, *memes*.

## 2 Agora, responda ao que se pede.

- a. Você acha que as redes sociais podem afetar a privacidade de alguém? Por quê?  
*Respostas pessoais.* Espera-se que os estudantes discutam o que é privacidade e o que deve ser publicado, refletindo sobre o nível de exposição dependendo do conteúdo veiculado.
- b. Você se sente estimulado ou não a interagir com o conteúdo de algumas postagens?  
*Resposta pessoal.* Espera-se que os estudantes reflitam sobre suas ações nas redes sociais, quais são suas motivações para compartilhar algo ou não.
- c. Como você definiria seu grau de interação como usuário das redes sociais: é só observador ou curte, comenta e/ou republica postagens com frequência?  
*Respostas pessoais.* Espera-se que os estudantes comentem como se relacionam com as redes e nas redes, ou seja, como interagem digitalmente.
- d. Você seleciona quem tem acesso às suas redes sociais ou mantém seu perfil aberto? Por quê?  
*Respostas pessoais.* Espera-se que os estudantes possam refletir sobre a privacidade oferecida pelas redes sociais. Nesse sentido, o perfil aberto ou fechado indica a seleção de quem vê o que é publicado.

Em um ambiente virtual com grande quantidade e variedade de conteúdo e informação disponível — muitas vezes, de forma dispersa —, é preciso filtrar o que interessa. No sistema da arte, existe um profissional chamado curador, que é o responsável por pesquisar e conceber uma exposição de arte ou outros eventos artístico-culturais, como uma feira de livros ou uma mostra de cinema. Seu papel é selecionar e organizar o que será apresentado ao público, de acordo com a temática e o objetivo da exibição. Recentemente, o termo passou a ser adotado também para designar outras atividades que envolvem a atividade de estabelecer critérios para seleção e organização de algo; é o caso da curadoria de conteúdos *on-line*.

- e. Você se vê como um curador no universo das redes sociais? Que critérios estabelece para definir o que mais lhe interessa?  
*Respostas pessoais.*

Em seu *blog*, o produtor de conteúdo Mauro Segura relata que publicou um *post* em uma de suas redes sociais e recebeu muitos comentários radicais e irônicos de pessoas que não queriam debater, mas ofender e ridicularizar. Nesse artigo, ele reproduz um dos comentários e dá sua opinião sobre o assunto.



Vinícius/Shutterstock

## Nas redes sociais, você é o que publica

Reprodução: www.maurosegura.com.br

**Atentai Mauro Segura, eu não te conheço, mas posso avaliar, em termos cognitivos de quem se trata: Veja só, você usou a expressão "precisar" na forma verbal querendo dar o sentido de necessitar, no plural "precisamos", o que revela muito bem o seu nível cultural, cognitivo e, portanto, de julgamento: és um sujeito mediano e indeciso. Daí que...não vou perder tempo e energia com alguém como você.**

Há 8 horas · Curtir · Responder



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Talvez tenha chegado a hora de mudar a forma como estou lidando com as mídias sociais. Não paro de pensar nisso. O meu interesse pelas redes não é mais o mesmo e isso tem uma razão muito clara. Este *post* é quase um desabafo.

Não sou um produtor de conteúdo “arroz com feijão”. Ao longo dos últimos dois anos, comecei a publicar conteúdos mais profundos, expressando o meu ponto de vista sobre vários temas e procurando ser mais assertivo na forma de me posicionar. Explorei assuntos polêmicos, muitas vezes envolvendo preconceitos e aspectos sociais, como, por exemplo, diversidade, substituição da força de trabalho por robôs e crise de liderança. Gosto de abordar os temas de forma pessoal, de forma racional e elegante, mas sinto que o ambiente das comunidades está mais extremista.

Não estou mais conseguindo lidar tão bem com os comentários radicais, irônicos, preconceituosos, intransigentes e até jocosos que tenho recebido nos últimos tempos nos vários canais com os quais contribuo.

Há menos de um mês, eu publiquei um *post* chamado “O terceiro banheiro é uma evolução da sociedade” em vários canais. O assunto ganhou evidência, com muita gente comentando e apresentando pontos de vista divergentes, o que é bem legal, mas [...] o assunto tomou um rumo muito estranho. Foram vários comentários radicais e irônicos, de pessoas que provavelmente nem leram o artigo por inteiro e não estavam ali para debater.

A facilidade e a displicência com que publicamos algo numa rede social são incríveis. Às vezes, sem pensar, sem conhecimento adequado, sem profundidade mínima, escrevemos meia dúzia de palavras e publicamos através de um simples *click*, não entendendo bem a extensão do que fazemos e nem consciênciade impacto que causamos.

A sequência de comentários pendurados no *post* criou espontaneamente grupos com opiniões divergentes. Não houve ali um clima saudável para conversa e nem uma mediação, que poderia até ter sido feita por mim. Confesso que me senti acuado com alguns comentários e por isso fui mero espectador. Os comentários que mais me incomodaram foram aqueles simplistas radicais, que não deixam espaço para debate, que entram ali para incomodar, mostrar uma revolta ou intolerância com aquele assunto.

Esse não foi o primeiro caso que ocorreu comigo, mas foi o que mais me incomodou. Essa banalização da intolerância radical e da grosseria fortuita está crescendo. Conforme o número



Virnafloa/Shutterstock

de seguidores nos meus canais sociais *online* foi crescendo ao longo do tempo, a audiência se tornando mais pública e aberta, esse comportamento foi aumentando. Reconheço que apenas uma pequena parte das pessoas age assim, mas é torturante ter que lidar com isso. Estou convencido de que tais comportamentos inibem outras pessoas e criam barreiras para boas conversas. Aceito muito bem a discordância em relação aos meus pontos de vista, aceito críticas, até gosto disso, quero apenas respeito e boa educação.

No caso das mídias sociais, você é o que você publica. O seu caráter, a sua personalidade e a sua reputação no mundo social *online* são consequências diretas do seu comportamento nesse meio. Acredito que a maioria das pessoas não tem plena consciência disso. No mundo *online*, somos personagens de nós mesmos, ou podemos criar personagens completamente distintos do que somos na vida real.

Conheço amigos e colegas que apresentam nas mídias sociais um comportamento tendencioso para a impaciência e a intransigência; chegam a ser lacônicos e irônicos, mas na vida real, em conversas presenciais, eles são dóceis, atenciosos e curtem um papo aberto e equilibrado. Qual é o elo que se rompe e que provoca essa mudança de comportamento de algumas pessoas quando estão nas mídias sociais? Eu não tenho a resposta.

Aqui, tenho outro fato interessante para contar. Uma das pessoas que postaram um comentário mais polêmico no meu *post* do “terceiro banheiro” enviou uma mensagem privada [...] com o seguinte conteúdo: “Mauro, não tive intenção de criar problemas no seu *post* do terceiro banheiro *ok?* Sei que tenho umas ideias muito diferentes da grande maioria e às vezes sou mais apaixonado do que deveria em defendê-las. Então, se eu tiver passado do limite, é só falar”.

Gostei muito dessa mensagem, por vários motivos. Me senti agradecido pela atenção e carinho que essa pessoa teve comigo. Gostei também de ela própria ter sentido que foi dura, evidenciando que tinha consciência de que seu comentário levava a conversa para a fronteira entre um debate saudável e radical. Na verdade, achei até que ela “pegou leve” diante de tantos outros comentários bem mais intransigentes. De qualquer forma, me fez bem.

Sempre postei meu conteúdo de forma pública, para atingir o maior público possível e conhecer novas pessoas, aumentar o meu *networking* e sair da armadilha de publicar conteúdo para aqueles que pensam igual a mim. Isso é que faz a gente crescer. Pode ser que essa seja uma sensação passageira ou uma conjunção de fatos que ocorreram simultaneamente provocando esse desconforto. Vou continuar produzindo conteúdo, mas agora pensando melhor nas opções a seguir. Gostando ou não, sempre leio os comentários em tudo que publico. Gosto de ouvir as pessoas e entender o que está na cabeça delas.

É preciso que as pessoas tenham consciência de que esses ambientes digitais sociais são praças públicas, onde convivemos e interagimos em grupo. Respeitar o espaço dos outros, ser polido e respeitoso faz parte de qualquer ambiente social. [...]

SEGURA, Mauro. Nas redes sociais, você é o que publica. *Mauro Segura*, 23 jul. 2017. Disponível em: <https://www.maurosegura.com.br/nas-redes-sociais-voce-e-o-que-publica/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

 3 Após ler o artigo de opinião que discute o que as postagens podem revelar, responda às questões no diário de bordo.

- a. Em seu artigo de opinião, o autor afirma que o texto é quase um desabafo. Ao entendermos desabafo como “dizer o que se sente”, essa afirmação se confirma ao longo texto?  
É possível dizer que sim, pois, além de usar a 1<sup>a</sup> pessoa do singular para falar de si, o autor, como alguém que faz publicações de forma sistemática, conta vários episódios ocorridos com ele.
- b. Logo no início do texto, o autor se coloca como um produtor de conteúdo que busca se aprofundar em diversos temas, estando aberto a receber críticas; mesmo assim, ele se diz surpreendido com os comentários recebidos em suas postagens. O que causou incômodo no autor?  
O autor tem observado comentários rasos, grosseiros, irônicos e um tipo de comportamento radical, que não está aberto a uma discussão respeitosa, que traga diversos pontos de vistas.
- c. O autor defende a ideia de que, ao escrever uma postagem e clicar para enviar, nem sempre consideramos a “extensão” do que estamos fazendo. O que ele quer dizer com isso?  
Ele afirma haver um desconhecimento sobre o impacto de cada postagem, pois cada autor não sabe exatamente como aquele conteúdo chegará a quem está do outro lado da tela.
- d. O autor mostra para o leitor como atua em suas redes sociais e, para isso, usa determinadas expressões e adjetivos para diferenciar-se dos demais usuários. Quais?  
Assertivo, pessoal, racional e elegante, aberto à discordância.



#### 4 Releia o trecho a seguir.

A facilidade e a displicência com que publicamos algo numa rede social são incríveis. Às vezes, sem pensar, sem conhecimento adequado, sem profundidade mínima, escrevemos meia dúzia de palavras e publicamos através de um simples *click*, não entendendo bem a extensão do que fazemos e nem consciênciade impacto que causamos.

- a. Aqui o autor inclui o leitor em sua reflexão. Qual marca linguística indica isso? Transcreva um exemplo no diário de bordo.

O uso da 1<sup>a</sup> pessoa do plural, como em: "escrevemos meia dúzia de palavras e publicamos...".

- b. Ao falar de si, o autor usa adjetivos como "racional, assertivo", mas para falar de ações sem tanta reflexão insere o leitor no texto. Qual pode ser a intenção dele?

O autor, quando fala de si, mostra que tem certo domínio das redes sociais e cuida bem de suas postagens. Mas, para se referir às postagens raras, "sem conhecimento adequado, sem profundidade mínima", insere o leitor e, de certa forma, distancia-se de atitudes como essa.

#### 5 Considere as frases a seguir.

Uma das pessoas que postaram um comentário mais polêmico no meu post do "terceiro banheiro" enviou uma mensagem privada...

Acredito que a maioria das pessoas não tem plena consciência disso.

- a. Na primeira frase, o autor poderia ter usado o verbo em destaque no singular? Explique.

A frase poderia ser reescrita com o verbo no singular "uma das pessoas que postou...", porém a forma utilizada é a de maior aceitação usual.

- b. Na segunda frase, o autor poderia ter usado o verbo em destaque no plural? Explique.

O autor poderia concordar o verbo com a expressão "das pessoas", porém não é a forma mais habitual.

- c. O autor nos conta que tem amigos que agem de forma diferente nas redes sociais e fora delas. Por que você acha que isso acontece? Resposta pessoal. Sugestões de resposta: O distanciamento dos outros e a tela como mediador parecem criar a ilusão de que o ambiente virtual é menos real; há quem se sinta mais seguro em se expor usando perfis falsos; etc.

- d. Os comentários ofensivos e agressivos têm feito Mauro refletir sobre sua permanência nas redes sociais. Apesar disso, ele termina seu texto com certa esperança de mudança de atitudes das pessoas. Qual é a expectativa do autor? Ele espera que as pessoas entendam que as redes sociais "funcionam como praças públicas", sendo, assim, um lugar comum, cujos objetivos são a convivência e a troca de pontos de vista.

Nas redes sociais, é comum que os usuários busquem ser vistos a partir daquilo que escolhem expor, no compartilhamento de fotos, vídeos e textos que mostram rotinas e opiniões. Isso pode permitir que suas imagens e suas informações pessoais sejam usadas por outros, abrindo espaço para agressões virtuais e *cyberbullying*.

Uma pesquisa realizada em 2019 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) registrou que um em cada três jovens de trinta países relata ter sido vítima de *cyberbullying* nas redes sociais e, destes, um em cada cinco deixou a escola por essa razão.

Segundo Henrietta Fore, diretora executiva do Unicef, "as salas de aula conectadas significam que a escola não termina mais quando o estudante sai da aula e, infelizmente, o *bullying* também não termina no pátio da escola". Esse problema afeta estudantes do mundo todo. No Brasil, 37% dos que responderam à pesquisa afirmaram já ter sido vítima de *cyberbullying*.

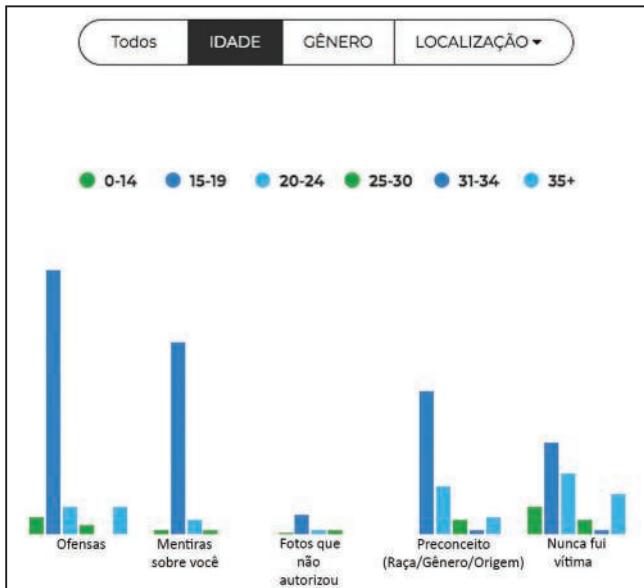
- 6 Veja agora alguns gráficos com dados da pesquisa "Cyberbullying – Fluxo Global", publicada pelo U-Report em 2016.

#### "Que tipo de violência você já sofreu?" — dados gerais



U-REPORT. Ciberbullying – Fluxo global. Disponível em: <https://brasil.ureport.in/opinion/58/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

**“Que tipo de violência você já sofreu?” — dados por idade**



Reprodução/brasil.ureport.in

U-REPORT. *Ciberbullying* – Fluxo global. Disponível em: <https://brasil.ureport.in/opinion/58/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

- a. Quais tipos de *ciberviolência* são mais comuns na internet, de acordo com os dados da pesquisa? “Ofensas” vêm em primeiro lugar, com 33% de respostas.
- b. Qual é a faixa etária mais atingida por essas agressões?  
Em todos os casos, jovens entre 15 e 19 anos são a maioria entre os que responderam à pesquisa.
- c. Em sua opinião, por que os números se concentram nessa faixa etária? Resposta pessoal.

7 A pesquisa também questionou que atitude cada jovem teria se fosse solicitado a compartilhar uma foto comprometedora.

**“E se alguém te pedisse para compartilhar 1 foto comprometedora?” — dados por idade**



Reprodução/brasil.ureport.in

**FICA A DICA**

≡ **U-Report.**  
Disponível em: [www.ureportbrasil.org.br](http://www.ureportbrasil.org.br). Acesso em: 2 jul. 2020.

Para saber mais sobre o resultado dessas e outras pesquisas realizadas por meio do U-Report, acesse o site oficial do projeto.

Por que a resposta a essa pergunta se destaca? O que ela parece revelar sobre a atitude dos jovens?

A resposta a essa pergunta chama a atenção porque quase metade dos entrevistados respondeu “Ignoro” (49%) ou “Digo que é vacilo” (46%), e apenas 5% responderam “Compartilho”. Isso demonstra que reconhecem o problema em compartilhar imagens comprometedoras, mas na maioria das vezes não agem em relação ao ocorrido.



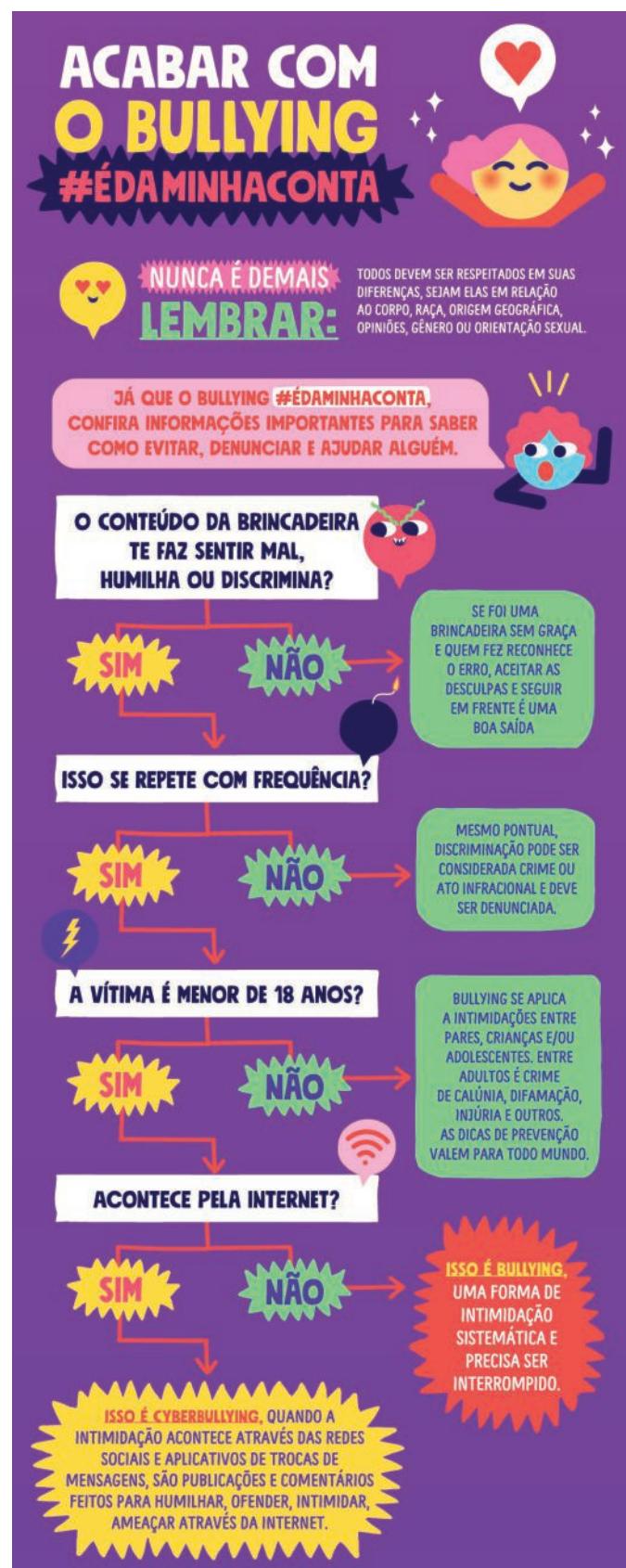
**8** A associação sem fins lucrativos SaferNet produziu um infográfico para auxiliar na Campanha #Édaminhaconta. Observe a primeira parte dele e responda às questões no diário de bordo.

- Qual é o objetivo desse infográfico?
- Há um lembrete informando que todos devem ser respeitados. Por que se considerou importante apresentar essa explicação inicial?
- Ao construir o infográfico a partir de questões cujas respostas são “sim” ou “não”, a associação busca trazer uma explicação mais direta. Isso auxilia na compreensão do leitor?
- Ao escolher “Não” como resposta, o leitor poderia se dizer sem problema algum?
  - O objetivo do infográfico é ajudar crianças e adolescentes a reconhecer o bullying.
  - Foi importante colocar o lembrete para mostrar que esse é um direito de todos, sem exceção.
  - Auxilia na reflexão do leitor, pois ele precisa pensar se já viveu ou não aquela situação para escolher qual caminho seguir na leitura.
  - Não, o leitor poderia reconhecer que há outros problemas em relação às atitudes descritas, como a discriminação, por exemplo.



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Safer Net Brasil/[new.safernet.org.br](https://new.safernet.org.br)



Fonte: INFOGRÁFICO *Bullying*: saiba como evitar, denunciar e ajudar quem é vítima. *Safernet*. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/infografico-bullying>. Acesso em: 5 set. 2020.

9 Agora observe outro trecho do infográfico e responda às questões.



Fonte: INFOGRÁFICO *Bullying*: saiba como evitar, denunciar e ajudar quem é vítima. *Safernet*. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/infografico-bullying>. Acesso em: 5 set. 2020.

- a. Nessa parte do infográfico, existe a pergunta “E você?”, indicando três respostas. Em um primeiro momento, alguém poderia estranhar a pergunta “Pode estar praticando?”, pois imagina que quem faz o *bullying* sempre sabe que está agindo dessa forma. Qual é a importância dessa questão? *Às vezes quem pratica bullying acredita que suas atitudes são apenas brincadeiras, justificadas pela intimidade com a vítima. Auxilie os estudantes nesta questão, peça que falem sobre o tema e discutam o que é mesmo uma brincadeira, voltando ao tópico inicial do infográfico: se causa desconforto, não pode ser considerado brincadeira.*
- b. Segundo o infográfico, como os usuários podem se proteger? *Não ficando em silêncio e buscando ajuda de amigos, familiares e da comunidade escolar.*

Você estudou que o gênero postagem (ou *post*) tem como característica um hibridismo de formas, uma vez que seu formato depende do *sítio* em que será veiculado. Uma postagem pode ter proximidade com o gênero relato ou com um diário, ser acompanhada ou não de imagens e vídeos variados, ter uma legenda ou não, dependendo da estrutura e da proposta da rede social, do *blog* ou do tipo de *sítio* em que é compartilhada. Há, por exemplo, muitos jornais impressos que migraram para o meio digital e, além disso, publicam *blogs* de seus colunistas, com o objetivo de compartilhar artigos de opinião.

## EXPERIMENTAÇÃO

## CAMPANHA CONTRA O CYBERBULLYING



O Unicef e a SaferNet iniciaram uma campanha contra o *cyberbullying* com o uso da hashtag #Édaminhaconta. O objetivo é combater também o resultado da pesquisa, que mostrou que quase 50% dos entrevistados ignoram a atitude do agressor.

Baseado no infográfico criado para a campanha, organize, com os colegas e o apoio do professor, a divulgação dessa campanha em sua es-

cola. Além da *hashtag* da campanha, criem outra para mostrar o lugar de onde estão enviando. Vocês também podem criar um perfil em uma rede social somente para a campanha e alimentá-lo com informações e dicas para que as vítimas busquem ajuda.

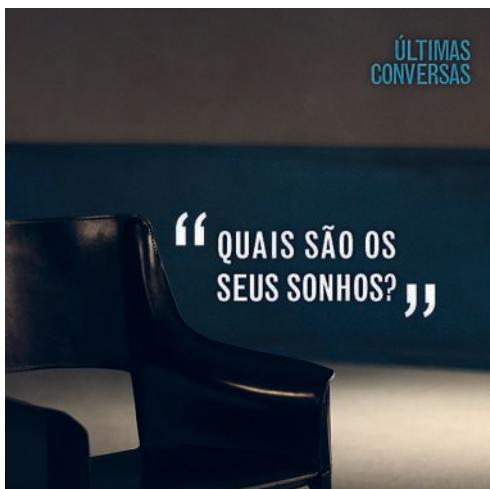
Apresentem as formas de divulgação desta campanha na mostra de trabalhos, organizada na seção **Em liberdade**.

## FICA A DICA

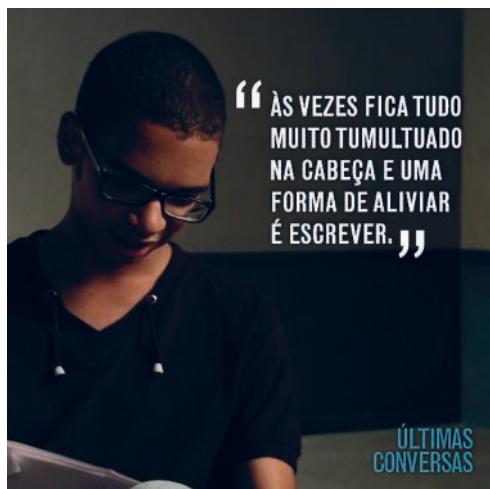
≡ **Infográfico: Bullying: saiba como evitar, denunciar e ajudar quem é vítima.** Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/infografico-bullying>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Acesse o site oficial da SaferNet Brasil para saber mais sobre a campanha #Édaminhaconta.

### Conversas sobre juventudes



Reprodução/Vídeofilmes



Reprodução/Vídeofilmes



Reprodução/Vídeofilmes



Reprodução/Vídeofilmes

 Cartazes de divulgação do filme *Últimas conversas*, de Eduardo Coutinho, 2015 (Brasil: Videofilmes, 85 min, classificação: 12 anos).



- 1 Observe as imagens de divulgação do documentário *Últimas conversas*, dirigido pelo cineasta paulista Eduardo Coutinho (1933-2014). Se possível, procure e assista ao *trailer* do filme. Depois, responda às questões no diário de bordo e compartilhe suas impressões com os colegas.
  - a. Em sua opinião, os jovens retratados nas imagens estão interpretando um texto predeterminado? Ou esses depoimentos são “reais”? O que faz você pensar isso?  
*Respostas pessoais.*
  - b. Você se identifica com algumas das declarações? Por quê? *Respostas pessoais.*
  - c. Você acha que eles estão conversando pessoalmente com alguém no momento da gravação? Por quê? *Respostas pessoais.*
  - d. Essas imagens têm alguma semelhança com as fotografias que comumente tiramos? Se não, em que diferem? *Respostas pessoais.*
  - e. O documentário trata de jovens, desejos e futuro. Quais são seus sonhos para o futuro?  
*Respostas pessoais.*

Esse filme documentário foi realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Eles foram convidados a falar sobre sua vida, suas aflições, suas memórias e seus desejos. Nesses encontros, assuntos como relacionamento, relação com os pais, racismo, religião e *bullying* permearam a conversa entre o diretor e os jovens entrevistados.

Para a realização de *Últimas conversas*, foram visitadas doze escolas cariocas. A equipe de pesquisa do documentário entrevistou 97 adolescentes, dos quais 28 foram escolhidos para a filmagem, mas somente nove entraram para o filme final.

Eduardo Coutinho faleceu em 2014 antes de finalizar o filme. Por isso, a **montadora** Jordana Berg (1963-) e o produtor e diretor João Moreira Salles (1962-) finalizaram a obra juntos.

**2** Quais assuntos permeiam sua vida em sociedade? Há, no seu cotidiano escolar, questões relacionadas ao *bullying*? O que você pensa a respeito disso? Por que você acha que isso acontece?

Respostas pessoais.

Felipe Ray/Estadão Conteúdo/AE



Considerado um dos mais importantes documentaristas do cinema nacional, **Eduardo Coutinho** realizou cerca de 24 filmes ao longo da carreira. Ficou conhecido principalmente por entrevistar pessoas anônimas e expor a relação entre o diretor e os personagens nos filmes, sem omitir sua presença e seus pontos de vista.

Para ele, o que o diferencia dos outros diretores de documentário é que ele não participa da pesquisa e de entrevistas prévias do filme com os pré-selecionados; assim, ele garante que o entrevistado converse com ele e para o público pela primeira vez somente no momento da gravação. Esse frescor do primeiro encontro é fundamental para que, no momento da filmagem, o entrevistado se sinta contando pela primeira vez a história.

**montador:** é o profissional responsável por ordenar as diferentes cenas filmadas no *set*, em uma sequência de imagens e de sons que resultará no filme finalizado. Esse profissional assiste a todo o material bruto gravado e junta essas cenas de modo a captar a atmosfera e a ideia do filme a partir da visão do diretor, dando ritmo e colaborando com a construção da narrativa. O olhar do montador/editor é também fundamental para identificar quanto determinada cena gravada cabe ou não na história.

## FICA A DICA

≡ **Jordana Berg fala sobre montar filme sem Eduardo Coutinho** (vídeo, 5 min). Disponível em: <https://youtu.be/oCKoEX2UBfs>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Assista a uma entrevista com Jordana Berg sobre a finalização do filme *Últimas conversas*, após a morte do diretor Eduardo Coutinho.

≡ **Coutinho - Últimas Conversas** (vídeo, 2 min). Disponível em: <https://youtu.be/LyBBCjAwagw>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Acesse o vídeo e veja o depoimento de João Moreira Salles sobre o mesmo tema.

## A entrevista como método

O processo de criação de Eduardo Coutinho concebe a entrevista como um método para os seus documentários, que são criados a partir das histórias que os personagens reais contam durante a filmagem. Para ele, a história verídica de cada personagem é a narrativa principal do filme. Suas entrevistas são sempre conversas em que busca dar voz ao personagem, estabelecendo uma relação íntima entre o diretor (que é também o entrevistador), o entrevistado e o espectador do filme.

O processo também inclui uma equipe de pré-produção que realiza a pesquisa e faz uma triagem entrevistando possíveis candidatos. Essa etapa é muito importante para o desenvolvimento do filme, pois estabelece uma relação prévia entre a equipe e os personagens que serão depois selecionados pelo diretor. Tudo isso permite que durante a filmagem a conversa seja mais verdadeira, sem perguntas e respostas prontas.

Mas nem todos os seus filmes seguem esse método. No documentário *O fim e o princípio* (2006), por exemplo, Coutinho partiu de uma ideia, sem seleção prévia dos personagens, e permitiu que o acaso e a imprevisibilidade ditassem o rumo do desenvolvimento do filme, descobrindo no próprio processo os caminhos e as escolhas que deveria fazer.

No que eu faço, nunca pensei que entrevisto pessoas, eu tento estabelecer um troço que se diferencia por ser a conversa, porque a entrevista, primeiro lugar, acaba tendo um caráter direutivo mais claro, entende? A entrevista não exige mil lances, que haja um envolvimento afetivo dos dois lados, enfim... Como você vai tematizar isso? Você não tem imagem. No jornal, abre aspas... Pode ser tudo mentira. Cinema tem essa coisa extraordinária, que é uma desgraça e uma grandeza, que é esse momento do encontro.

COUTINHO, Eduardo; BRAGANÇA, Felipe. *Encontros*: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. p.105.

**3** Você já assistiu a filmes documentários? Quais? O que pensa sobre eles? Respostas pessoais.

**4** Você acha que é possível estabelecer um encontro de troca e relação de confiança e afeto durante uma entrevista para um filme? Como você imagina que Coutinho estabelece isso por meio de seu método? Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes identifiquem que Coutinho estabelece essa troca ao dar voz às histórias reais dos personagens e ao firmar uma relação próxima com eles, que é visível ao espectador.



### FICA A DICA

= *O fim e o princípio*, de Eduardo Coutinho (Brasil: Bretz Filmes, 2006, 110 min).

Assista a este documentário gravado no sertão da Paraíba que, por meio de depoimentos, conta as histórias de 86 famílias que vivem no Sítio Araçás, comunidade rural localizada no município de São João do Rio do Peixe.

## O documentário

Documentário é um gênero de filme que tem por característica ser não ficcional, isto é, mostra parcial e subjetivamente a realidade, apresentando aspectos e pontos de vista dos entrevistados e daqueles que o produzem. Há também documentários que mesclam realidade e ficção. O documentário pode ser um longa-metragem, com duração de pelo menos 70 minutos, ou curta-metragem, de até 30 minutos.

A produção de um filme envolve diferentes etapas e diversos profissionais. Segundo a Agência Nacional de Cinema (Ancine), em 2018, ano da última coleta de dados, o cinema nacional empregava 91 834 profissionais legais no Brasil, além dos trabalhos informais por meio de contratação temporária, ou até mesmo da economia que movimenta as cidades em que os filmes são realizados.

As principais etapas de produção de um documentário são, geralmente, pré-produção, produção e pós-produção. A primeira etapa é o momento de definir todos os detalhes antes de iniciar a filmagem, isto é, escolher a locação, pesquisar e selecionar personagens que serão entrevistados e construir um pré-roteiro. A segunda é o momento em que ocorre a filmagem; no documentário há um pré-roteiro porque durante a gravação podem ocorrer situações imprevistas e importantes para o filme, que exigem prontidão da equipe para lidar e readequar o plano inicial. A última etapa, da pós-produção, envolve a edição e a montagem do filme, além do tratamento de cor, venda, circulação e divulgação da obra.

### FICA A DICA

= *Nunca me sonharam*, de Cacau Rhoden (Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017, 84 min).

Assista ao documentário sobre jovens de escolas públicas brasileiras e o que pensam sobre a educação.



Você vai elaborar o planejamento de um curta-documentário, com duração de 2 a 10 minutos, para investigar como os temas abordados no capítulo estão presentes na escola. Por enquanto, o objetivo não é gravar o curta-documentário, apenas planejá-lo.

Para isso, siga as orientações.

- 1** Forme um grupo de até cinco participantes e, juntos, escolham um recorte específico para o filme, dentro dos temas abordados no capítulo (como autoimagem, gordofobia, *cyberbullying*, *bullying*). Veja algumas perguntas para nortear a escolha do tema:
  - = Por que escolher esse assunto?
  - = Qual é a relevância do tema para sua vida em sociedade e para a escola?
  - = A quem se destinará o documentário?
- 2** Selecionado o tema, pesquisem mais sobre o assunto e escolham quais pessoas serão entrevistadas, isto é, quem serão os personagens do documentário.
- 3** Depois, escrevam um argumento do filme para ser entregue para validação do projeto pelo professor. Esse documento deverá conter a proposta do filme: do que se trata e qual a relevância do tema para a escola e seu processo de aprendizagem.
- 4** Com o argumento aprovado, escrevam um pré-roteiro. O documento deve conter a ordem das gravações e dos personagens que serão entrevistados, um cronograma dos dias de gravação e do período necessário para a edição, além da data de apresentação do material final na aula.
- 5** Definam como, quando e onde será feita a filmagem das entrevistas. Agendem com os participantes e, se preciso, verifiquem a necessidade de pedir autorização e reserva para uso do espaço escolhido.
- 6** Criem também uma lista de perguntas para a conversa com os entrevistados, considerando o tema que o grupo escolheu e pensando em maneiras de estimular o entrevistado a contar suas histórias e suas vivências.
- 7** Façam um termo de consentimento para que os entrevistados assinem no dia da gravação, garantindo, assim, o direito de uso de imagem, voz e depoimentos para fins do documentário.
- 8** Registrem no diário de bordo as etapas do processo, incluindo as primeiras ideias até chegar a um tema definido, de que modo se organizaram, como desenvolveram a pesquisa e o argumento, se o argumento foi aprovado, etc.



## Elementos da linguagem audiovisual

Você vai conhecer agora alguns elementos da linguagem audiovisual que podem auxiliar na continuidade da produção dos curtas-documentários.

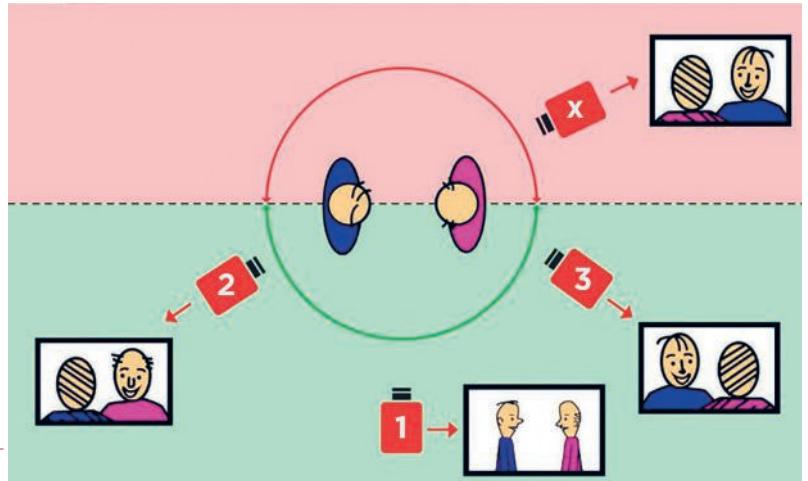
**Movimentos da câmera:** é um dos elementos mais importantes para um filme. Os movimentos podem ocorrer com a câmera fixa, quando o deslocamento é feito pelas pessoas e coisas que aparecem no quadro, ou pela locomoção da própria câmera. Para a realização de um documentário de entrevista, em geral, usa-se a câmera parada.

**Quadro:** refere-se ao campo visual capturado pela câmera, isto é, a forma da tela de gravação e de projeção do filme, tanto para cinema, televisão ou internet como para outros suportes. Por isso, nas filmagens, seja com câmera de vídeo, seja com aparelho celular, em geral, opta-se por uma orientação de quadro horizontal e retangular.

**Eixo:** em audiovisual, é uma convenção para estabelecer a noção de espacialidade, fundamental para situar o espectador. Funciona com a identificação de uma linha imaginária entre dois personagens que interagem em determinada cena, escolhendo-se o posicionamento das câmeras ao redor desses personagens para mostrar a interação. Após a montagem, isso permite que seja possível perceber na tela que dois personagens que conversam estão olhando um para o outro. Essa quebra de eixo pode até ser um elemento narrativo interessante, desde que seja intencional, senão confundirá o espectador.

Veja, na ilustração, um exemplo de registro de uma entrevista. É o que se chama de regra dos 180 graus, determinada pelo eixo, que condiciona as câmeras ou as possibilidades de movimento de câmera, de modo a manter a posição relativa (direita e esquerda) dos entrevistados dentro dos enquadramentos e dos planos de cena.

Exemplo de posicionamento de câmeras em diferentes eixos.



## EXPERIMENTAÇÃO

## FILMANDO E FINALIZANDO O CURTA-DOCUMENTÁRIO



Com o planejamento pronto e aprovado pelo professor e pela escola, chegou a hora de realizar o filme com os colegas.

### Pré-produção

1 Primeiro, façam preparações e acertos, dividindo as funções de cada um e alinhando as decisões sobre o processo de filmagem. Para isso, respondam às perguntas:

■ Quem vai filmar? Quem vai dirigir? Quem será o entrevistador?

■ Quantas câmeras filmadoras ou aparelhos de celular o grupo vai utilizar?

■ A(s) câmera(s) vai(vão) mostrar o entrevistador e o entrevistado? Eles aparecem juntos no quadro ou em quadros separados?

■ Haverá movimentação da câmera? A posição da câmera pode mudar durante a entrevista? (Lembre-se de que isso pode distrair o entrevistado.)

■ Como compor o enquadramento de cada uma das câmeras?

- ≡ A gravação será feita em um único lugar ou em lugares diversos?
- ≡ Como será a iluminação, natural ou artificial?
- ≡ A entrevista poderá ser interrompida ou não?
- 2** Antes da gravação, testem as câmeras que vão utilizar para entender o funcionamento.
- ≡ Veja se o grupo pretende utilizar cores reais ou se vai alterá-las na câmera. Outra possibilidade é alterar a escolha de cores e filtros depois, na edição.
- ≡ Garantam também que os equipamentos estejam carregados no momento da entrevista e, se for o caso, que tenham bateria extra.
- 3** Façam alguns combinados com a equipe, principalmente no que se refere ao tempo de filmagem.
- ≡ Lembrem-se de que vocês podem realizar uma entrevista longa, de 30 minutos, por exemplo, mas depois o material precisará ser editado, pois o curta-documentário deve ter entre 2 e 10 minutos de duração total.
- 4** Considerando que as filmagens devem passar por um processo de edição e montagem, verifiquem de que maneira podem fazê-lo. Há diversas opções de programas de computador e aplicativos para celular gratuitos que podem ser utilizados. Pesquisem as opções previamente e estudem o funcionamento da ferramenta escolhida.
- 5** Antes da filmagem, avaliem quanto tempo será preciso para preparar e organizar o material e o espaço.
- 6** Mesmo que a lista de perguntas que vão fazer tenha sido pensada anteriormente, tenham em mente que, durante o processo, outras questões ou conversas podem surgir. Permita que essa fluidez e troca aconteçam. Para isso, é necessário não apressar o processo e evitar fazer perguntas que pressupõem respostas rápidas.
- ### Produção
- 7** Agora, depois de acordado tudo com o grupo, é o momento da gravação. Durante a filmagem, procurem respeitar os acordos, mas estejam abertos e flexíveis para tratar dos imprevistos e fazer adaptações de acordo com o que possa acontecer.
- ≡ Conversem sempre de modo a buscar soluções e entendimento entre o grupo, em um ambiente de trabalho colaborativo.
- 8** Pensem também em como vão iniciar a conversa com o personagem entrevistado e permitam que ele se sinta confortável e confiante. Busquem estabelecer uma relação de troca.
- 9** Caso utilizem o som da própria câmera ou do aparelho celular, verifiquem se o ambiente não possui muitos ruídos, ecos ou algo que possa interferir na gravação, como sons de carros e buzinas da rua, etc.
- ≡ Testem o som dos equipamentos previamente, pois, se houver problemas com a captação do som, é possível que o registro da entrevista não possa ser aproveitado.
- ### Pós-produção
- 10** Nesse momento vocês vão montar o material. Assistam a tudo que foi filmado e selecionem os momentos mais interessantes para a construção dessa narrativa.
- 11** Depois, verifiquem os recursos do programa ou do aplicativo escolhido para a edição.
- ≡ Façam alguns testes de edição até chegar ao resultado esperado.
- 12** Não deixem de inserir um nome para o filme e os devidos créditos. Por fim, salvem o projeto no computador, no pendrive, na nuvem ou em outra mídia digital.
- 13** Em um momento combinado previamente com o professor, compartilhem o curta-metragem com a turma e assistam às produções dos demais grupos.
- 14** Em uma roda de conversa, analisem com a turma e o professor o processo e os resultados. O objetivo é debater as produções e colaborar de maneira positiva com a aprendizagem da turma.
- 15** Registrem no diário de bordo reflexões pessoais sobre todas as etapas dessa experimentação. Para isso, reflitam: O que marcou nesse processo? Como foram as entrevistas? Houve troca com o entrevistado? Algo se transformou em você? O quê?

# Entrevista com o diretor de fotografia Jacob Solitrenick



Neste capítulo, você conheceu o diretor de cinema Eduardo Coutinho. É muito comum, quando falamos de um filme, dizer quem foi o diretor-geral da obra, mas, para a realização de um trabalho cinematográfico, outros profissionais também desenvolvem a concepção de direção, como o diretor de fotografia e o diretor de arte.

Agora você lerá uma entrevista com um diretor de fotografia realizada especialmente para este livro. Assim poderá conhecer outros aspectos da linguagem cinematográfica e dessa profissão.

Jacob Solitrenick (1961-) já realizou mais de trinta longa-metragens, nove séries para televisão e dez documentários. Trabalhou com diretores como Carlos Reichenbach (1945-2012), Tata Amaral (1960-) e Jorge Furtado (1959-).

Veja o que ele conta sobre seu trabalho:

Reprodução/Arquivo pessoal



Jacob Solitrenick, diretor de fotografia.

## Como você começou?

Era cinéfilo desde cedo, apaixonado por cinema e já interessado em livros sobre cinema, técnicas e biografias desde antes da faculdade. Porém, acabei fazendo Zootecnia. Tentei fazer a ECA-USP, que era a única faculdade de cinema na época, por duas vezes depois que estava na faculdade, mas não passei na segunda etapa. Por sorte, melhor chamar de sincronicidade, quando estava cursando o último ano, depois de ler a autobiografia *Fellini por Fellini* e decidir que eu tinha que trabalhar com cinema, surgiu uma vaga de estagiário no longa *A marvada carne*. Ali comecei como assistente de produção, depois de dois anos virei 2º assistente de câmera, depois mais seis anos como foquista, até começar a fotografar em 1994. De lá para cá, fiz mais de trinta longas, várias séries e documentários.

## O que é um diretor de fotografia para cinema?

É a pessoa responsável por transformar o roteiro e a visão do diretor do filme em imagem. O diretor de fotografia tem também como obrigação interagir com as outras equipes na pré-produção e na filmagem; junto com a direção de arte, o diretor de fotografia e o diretor formam o triângulo visual. Entram aí também o figurino e a maquiagem, som, produção, assistência de direção e continuidade. Depois há a pós-produção, que é fundamental para se levar a imagem ao resultado final que se planejou, momento em que trabalhamos a cor e o contraste da imagem e os efeitos especiais.

## Qual é a sua importância na criação de um filme?

Toda a linguagem visual de uma obra passa pela direção de fotografia. É um trabalho técnico e artístico de muita exigência, que envolve um custo muito alto e, portanto, de muita responsabilidade, mas é também muito prazeroso. Trabalhar em equipe e construir a linguagem de um filme é algo muito especial. Quanto mais se aprende, mais se entende como quebrar as regras, a usar as ferramentas e a se aprofundar na linguagem cinematográfica. Não há limites para a criação, mas há que se respeitar o tempo e o orçamento de um filme.

## FICA A DICA

≡ **Incertezas críticas**,  
de Daniel Augusto  
(2016-2017).

Disponível em:  
[https://www.grifafilmes.com/  
incertezas-criticas](https://www.grifafilmes.com/incertezas-criticas).  
Acesso em:  
3 jul. 2020.

A série documental apresenta entrevista com profissionais de diferentes áreas, a fim de discutir questões relevantes para a contemporaneidade. Você também poderá conhecer mais do trabalho de Jacob Solitrenick, que foi o diretor de fotografia da produção.

### **Como você atua no planejamento do filme?**

Uma vez definidos os conceitos do filme, passamos ao planejamento da filmagem e à escolha de locações e cenários, da equipe e de equipamentos; depois há testes de câmera e lentes objetivas, maquiagem e figurino e de novos efeitos e equipamentos.

### **Como você atua na filmagem?**

Quando começamos a filmar, o diretor de fotografia define os planos junto com o diretor, que movimentos serão feitos, sugestões na *mise-en-scène* do elenco, escolha da lente objetiva e enquadramento e iluminação. Daí realizamos ensaios e ajustes e finalmente começamos a rodar, filmar ou gravar. No Brasil é muito comum o diretor de fotografia também operar a câmera; nos Estados Unidos e na Inglaterra, não, há quase sempre um operador na equipe de câmera. Em ficção, para cada câmera extra, há um operador e ao menos um assistente a mais.

### **Como você atua em um documentário de entrevistas?**

O que faz um documentário é o que acontece no momento, e temos que estar abertos e atentos a essas descobertas. Nas filmagens, é comum eu estar sozinho, usando câmeras mais portáteis e um pequeno *kit* de iluminação. Eu prefiro usar duas ou três câmeras por alguns motivos: a confiabilidade das câmeras que usamos em documentários é menor do que a das câmeras de primeira linha usadas em ficção, por orçamento, peso e praticidade; para um documentário em que não se pode fazer uma nova tomada por erro técnico, ter mais de uma câmera garante que teremos o material gravado; também porque numa entrevista longa, filmando dois ou três enquadramentos concomitantes, damos para a montagem uma possibilidade maior de construção do ritmo. Tanto na ficção como no documentário tento ser o mais suave e discreto, mas no documentário, por trabalharmos com pessoas normalmente não acostumadas à câmera, isso é ainda mais importante. O respeito a essas pessoas e aos locais em que filmamos é fundamental para mim.

### **O que é mais interessante no processo de um documentário?**

O documentário me insere em realidades que desconheço, me leva a mergulhar em outras vidas e existências. Em termos de fotografia é interessante descobrir uma locação, uma situação nova sem planejamento prévio, tendo que me adaptar e descobrir rapidamente as possibilidades de luz e de enquadramento do espaço. Uma questão filosófica básica para qualquer documentarista é que você sempre altera o meio quando se aproxima dele com uma câmera, então o que você queria documentar já não é mais a realidade. Outra questão, essa prática, é quando cortar a câmera. Se você está filmando uma cena documental, quando ela termina? Especialmente com o digital, algumas vezes me aconteceu de persistir no plano esperando que algo extraordinário ocorresse, e, assim que decidimos parar de filmar, aquele algo aconteceu bem ali em frente de nós. Mas o inesperado também ocorre ao inverso, algo que não era suposto acontecer se materializa no enquadramento perfeito.

### **Que dicas você daria para alguém que queira estudar fotografia para cinema?**

É difícil indicar um caminho. Quando comecei, na época ainda da película e de poucas escolas de cinema, o caminho tradicional era ter uma chance de começar nas funções menos técnicas e ir aprendendo e subindo de função. Hoje as possibilidades de entrada no cinema são muitas, é difícil sugerir uma, os caminhos são muito pessoais. Um curso ou uma faculdade são caminhos possíveis, sem dúvida, mas ter interesse e conseguir uma chance de acompanhar um projeto como estagiário também é possível. Acho que o principal é gostar e querer muito fazer isso, porque não é para todos, tem que ter disciplina, atenção, estudar os equipamentos, as linguagens cinematográficas e pictóricas, estar disponível, ser obstinado e gostar de trabalhar em equipe.

# EM LIBERDADE

## Trocas e encontros



Sabrina Ritter/Acervo da fotógrafa

 NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Mostra de cinema na Escola Estadual de Ensino Médio Cardeal Roncalli, em Frederico Westphalen (RS), 2019.

Neste capítulo você estudou as diversas maneiras que temos de interagir socialmente e de nos apresentar nas redes. Viu que muitas dessas interações pela internet podem ser prejudiciais a nós mesmos ou aos outros e entendeu que é importante ter responsabilidade com o que se publica e também que é preciso ter senso crítico para não se iludir e tentar seguir padrões corporais e buscas por uma perfeição inexistente.

Você estudou o *cyberbullying*, fez pesquisas por meio de entrevistas e realizou um curta-documentário, também interagindo socialmente. Agora, em conjunto com a turma, você vai planejar, propor e realizar uma mostra dos processos, a partir das pesquisas e das produções desenvolvidas ao longo do capítulo, para ser compartilhada com outras turmas da escola.

### PROCEDIMENTOS

A proposta é que a turma se organize em grupos de interesse para cuidar da produção da mostra. Lembre-se de que é fundamental debater, respeitar opiniões e chegar a consensos por meio do diálogo. Cada grupo será responsável por uma das etapas que envolvem a produção da mostra, além da produção geral, que envolve a participação de todos:

- **Grupo 1:** Divulgação da campanha contra o *cyberbullying*.
- **Grupo 2:** Apresentação de pesquisa.
- **Grupo 3:** Apresentação dos curta-documentários.

Para começar, definam alguns pontos comuns a todos os grupos, como: As apresentações vão acontecer todas no mesmo dia e período? Quando e em quais espaços da escola? Como vocês vão divulgar a mostra? Como vocês vão registrar o evento? Quais materiais são necessários? Qual será o nome da mostra?

Em seguida, os grupos devem se organizar nas atividades específicas de cada um. Veja algumas orientações:

## Grupo 1

- Para a divulgação da campanha contra o *cyberbullying*, apresentem as propostas de postagens e de hashtags criadas por vocês.
- Lembrem-se de que podem associar imagens e pequenos textos usando a hashtag #Édaminhaconta, acompanhada das que escolheram para sua escola.

## Grupo 2

- Para a apresentação do processo e dos resultados da pesquisa com as entrevistas realizadas na **Trilha de Educação Física**, decidam quem vai apresentar cada aspecto do trabalho, como os dados serão sintetizados e se haverá produção de material de apoio para a apresentação.
- Para definir o formato das apresentações, levem em conta o tempo da mostra e as demais atividades previstas. Lembrem-se de decidir que aspectos da pesquisa merecem maior destaque.

## Grupo 3

- Para a apresentação dos curtas-documentários, verifiquem a possibilidade de utilizar um projetor de imagens, um computador e caixas de som, uma tela de projeção ou uma parede branca para exibir os filmes. Caso na escola não haja equipamento para projeção, uma possibilidade é utilizar uma televisão. Lembrem-se de testar todos os equipamentos de imagem e de som antes da apresentação.
- Organizem também a ordem de apresentação de cada filme e o horário das sessões. Vocês podem, durante a mostra, intercalar as apresentações dos filmes com a divulgação da campanha e a apresentação dos resultados da pesquisa. Com os demais grupos, verifiquem de que forma os filmes dialogam com os assuntos apresentados.
- Caso algum documentário da turma não tenha sido finalizado, o grupo responsável poderá compartilhar o processo de pesquisa e em que momento estão dessa produção. É importante que todos tenham esse espaço e que não somente os produtos finais sejam contemplados.

Ao final das apresentações dos curtas-metragens e dos processos de produção, permita que os grupos possam falar de seus filmes e suas escolhas. Abra também para perguntas dos espectadores, delimitando o tempo e, consequentemente, o número de perguntas.



## Finalização

Ao final, organizem com o professor uma avaliação da mostra. Dialoguem com base nas seguintes questões:

- Como foi a produção da mostra?
- De que forma cada grupo se planejou?
- Como foi compartilhar os curtas-documentários produzidos?
- Como foi apresentar a pesquisa realizada?
- Como foi a divulgação da campanha contra o *cyberbullying*?
- Vocês conseguiram integrar os três elementos? Como foi isso?
- Houve público de fora ou outras turmas da escola?
- De que maneira se deu a participação do público?

# MEU PORTFÓLIO



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Neste capítulo, você e os colegas discutiram a exposição do corpo nas redes sociais e suas relações com a construção da imagem corporal. Na **Trilha de Educação Física**, a discussão foi permeada pela divulgação de padrões de aparência corporal e de práticas de ginástica de condicionamento físico. A partir disso, puderam refletir sobre os riscos de desenvolver distúrbios de autoimagem e aderir sem reflexão a modismos em busca do corpo ideal, bem como de propagar a gordofobia, ou seja, discursos preconceituosos contra pessoas que não se enquadram no padrão socialmente imposto do corpo magro.

Na seção **Trilha de Língua Portuguesa**, puderam refletir sobre *cyberbullying* e conhecer as características do gênero postagem, assim como compreender que sua interpretação e sua produção estão associadas a escolhas de marcas discursivas em virtude de lugares sociais e pontos de vista dos interlocutores que interagem nas redes sociais.

Por fim, na **Trilha de Arte**, estudaram o que é um filme documentário, conheceram o processo de pesquisa e criação do cineasta Eduardo Coutinho, bem como seu método de entrevista, encontro e “conversação”. Puderam, ainda, conhecer elementos específicos da linguagem audiovisual, em especial aqueles relacionados à gravação e à produção de imagem fotográfica. Desenvolveram pesquisa e criação coletiva de curtas-documentários de modo autoral e compartilharam seus processos. Conheceram, ainda, por meio de uma entrevista, o trabalho de um diretor de fotografia para cinema e um pouco sobre essa profissão.

## O portfólio

Consulte, na página 19, as explicações sobre a organização do portfólio. Para montá-lo, você deverá retomar todas as produções realizadas no capítulo, desde rascunhos e projetos até registros em fotos e vídeos de apresentações. Lembre-se de que todo o processo criativo é importante e não apenas o produto final, por isso aqui não podem faltar as diversas versões de uma mesma produção.

Retome também todas as anotações que fez no diário de bordo, elas vão ajudar muito tanto na construção do portfólio quanto em sua autoavaliação. Não deixe de colocar a data em que cada produção foi realizada: assim, ao consultar o portfólio, você terá condições de verificar sua história de aprendizagem. Essa consulta poderá ajudá-lo a perceber quais aspectos você foi desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo do trabalho. E deve auxiliá-lo na realização da autoavaliação de aprendizagem.

Agora, é o momento de cada um refletir sobre essas questões e suas aprendizagens. Para isso, observe os passos a seguir.

## Passo 1

Modelo de quadro de autoavaliacão

No diário de bordo, construa um quadro que o ajudará a avaliar suas aprendizagens. Tome por base os objetivos de aprendizagem indicados no início do capítulo. Veja um exemplo:

**Autoavaliação - Capítulo 1: Eu social**

	Avancei	Preciso rever	O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?
Arte			
Educação Física			
Língua Portuguesa			

## Passo 2

### Reconhecimento das aprendizagens

Ao longo do capítulo, você pôde acionar diversas habilidades, explorar, mobilizar e analisar os repertórios ao fazer as atividades sugeridas e refletir sobre elas.

No início do capítulo, foram indicados os principais objetivos de aprendizagem que você teve a oportunidade de desenvolver ao longo dos estudos. Releia cada um desses objetivos de aprendizagem, procurando avaliar se você avançou no estudo ou se precisa rever algum conteúdo.

### Sistematização

A partir da retomada dos objetivos de aprendizagem do capítulo, do portfólio construído, das anotações do diário de bordo e dos demais registros feitos, você poderá definir como preencher o quadro de autoavaliação.

Na coluna **Avancei**, você indicará os objetivos que foram atingidos plenamente. Na coluna **Preciso rever**, você deverá anotar os objetivos que não foram plenamente atingidos. Isso vai facilitar a percepção do que será preciso fazer para consolidar a aprendizagem. Já na coluna **O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?**, você indicará uma estratégia para poder aprimorar e consolidar esse aprendizado. O professor poderá orientar você nessa tarefa, pensando e sugerindo caminhos possíveis de estudo e pesquisa.

## Passo 3

### Estratégias para aprimorar seu aprendizado

Agora que já sabe o que precisa rever, com a ajuda do professor, defina o que poderá ser feito para melhorar e consolidar seu aprendizado, com base nos itens relacionados. Ao conversar com o professor, considere também os registros do seu processo de aprendizagem. Eles podem ajudar você a definir estratégias para tentar desenvolver melhor algumas habilidades. Veja algumas perguntas que podem guiar essa reflexão:

- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste capítulo?
- Há alguma coisa que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia você usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você pretende usar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas neste capítulo em seu dia a dia e em seu projeto de vida?

## Passo 4

### Socialização das aprendizagens

Em grupos, conforme a orientação do professor, converse com os colegas sobre a autoavaliação, os pontos em que avançaram e os que ainda precisam ser melhorados. Troque ideias sobre as estratégias de aprimoramento e consolidação das aprendizagens.

Após a conversa, se acharem interessante, compartilhem os registros da mostra de processos em suas redes sociais e nas da escola. Criem uma *hashtag* para marcar as postagens e descrevam brevemente sua trajetória neste capítulo.

# CAPÍTULO 2 CULTURAS URBANAS



## COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

### Arte

- Conhecer aspectos étnico-raciais, históricos, culturais e sociais das danças urbanas.
- Experimentar e criar danças colaborativamente a partir de elementos e movimentos das danças urbanas, em interlocução com outras áreas do conhecimento e com as suas próprias experiências de vida.
- Fruir e apreciar trabalhos de grafite de diferentes contextos e regiões do Brasil e do mundo.
- Analisar diferentes discursos de criação artística.
- Conhecer a linguagem musical do movimento *Hip-Hop* e refletir sobre ela, por meio de aspectos de sua ancestralidade e suas influências.
- Compreender e identificar aspectos das técnicas de discotecagem.

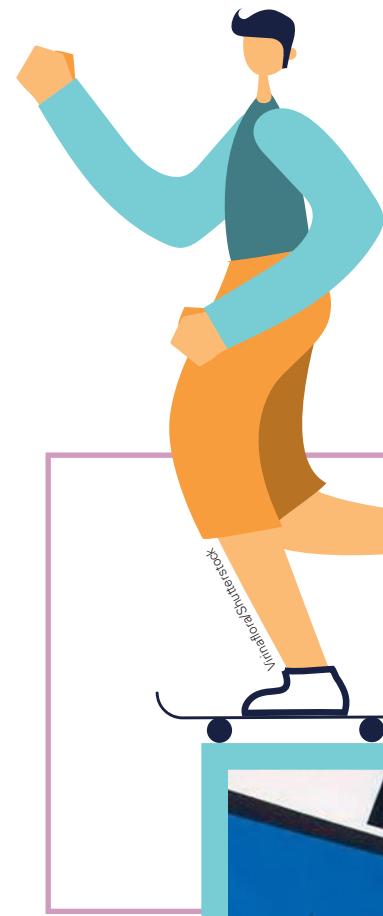
### Língua Portuguesa

- Relacionar o conteúdo, a forma e a variedade linguística da letra de *rap* ao contexto de desenvolvimento da cultura *Hip-Hop*.
- Analisar comparativamente os gêneros notícia, entrevista radiofônica e debate televisivo.
- Desenvolver a prática de pesquisa documental, analisando a forma como as mídias tradicionais abordam a cultura *Hip-Hop*.
- Analisar dados e elaborar conclusões preliminares para compartilhamento de informações e para participação em um debate.

### Justificativa

As chamadas culturas urbanas são aquelas que, desde o seu surgimento, discutem questões recorrentes nas áreas urbanas. Nas últimas décadas, sua dimensão se ampliou, atravessando fronteiras entre países, gerações, etnias. Mesmo em áreas não tão urbanas, essas culturas chegaram a cada ambiente, via mídias convencionais e alternativas, construindo ressignificações próprias.

Nesse contexto, insere-se o movimento *Hip-Hop*, que, desde o princípio, foi uma expressão artística de jovens negros de periferia. Isso porque, geralmente, aborda realidades e contextos desse grupo, que vivencia cotidianamente o preconceito e a violência. Atualmente, o movimento *Hip-Hop* continua a se disseminar não apenas entre as culturas juvenis negras, como também entre brancos e povos indígenas. Também está presente nas grandes ou pequenas cidades, pois os problemas étnico-raciais, sociais e econômicos atingem diversos cenários no Brasil.



O racismo é uma chaga que se mantém no país, bem como em outras sociedades do mundo. A luta contra as desigualdades étnico-raciais e sociais, a busca por estratégias de resistência e pelo desenvolvimento de propostas para o enfrentamento do preconceito mantêm-se absolutamente atuais. Por isso, essa temática chega em outras camadas sociais que reconhecem nela uma luta essencial.

#### A BNCC neste capítulo

<b>Competências gerais da Educação Básica</b>	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10
Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	<b>Competência específica 1 (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103); competência específica 2 (EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204); competência específica 3 (EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305); competência específica 4 (EM13LGG402); competência específica 5 (EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503); competência específica 6 (EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604); competência específica 7 (EM13LGG703, EM13LGG704)</b>
Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	<b>Todos os campos de atuação social</b> EM13LP01 (competência específica 2); EM13LP10 (competência específica 4); EM13LP12 (competências específicas 1, 7); EM13LP13 (competência específica 1); EM13LP16 (competências específicas 1, 4) <b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b> EM13LP30 (competência específica 7); EM13LP32 (competência específica 7); EM13LP33 (competência específica 3); EM13LP34 (competência específica 3); EM13LP35 (competência específica 7) <b>Campo artístico-literário</b> EM13LP46 (competência específica 6)
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	<b>Competência específica 1 (EM13CHS102, EM13CHS104); competência específica 2 (EM13CHS204, EM13CHS205); competência específica 5 (EM13CHS502)</b>



Reprodução/Acervo da artista



Grafite de Criola, 2017.



Jess Penido/Acervo do fotógrafo

Apresentação de MC Kamau em São Caetano do Sul (SP), 2010.



**1** Escute a música e leia este trecho da letra de “Tambor”, do paulista Kamau (1976-). Em seguida, responda ao que se pede.

### Tambor

T.a.m.b.o.r. b.a.t.u.q.u.e. arrepia  
Á.f.r.i.c.a. ventila  
Ritmo contagiate  
Toda energia  
Convoca, mão bate no coro e invoca  
Nego canta no coro e provoca  
Corpo guia, mas a alma é quem toca  
Representando sempre a maloca  
Carente de cultura e grana  
Herdeiro dos escravo do café e da cana  
Ouro africano no pescoço dos bacana  
Que ditaram a moral que hoje nos difama  
Língua europeia na origem africana  
Sofrimento, preto, terra sul-americana  
Liberdade pra viver todo preto clama  
Bate tambor, resgatar a terra mama

(Refrão)

Tambor, sou descendente, minha gente chamou  
Sou dependente e a magia encantou  
Que cada espírito guerreiro mandou (2x)

## Pra bater do **djembe** a **MPC**

Evolução pra vencer, como tem que ser  
Sem se render, diluir o “moio” que é nosso  
Fortaleço como posso, faço mais que entreter  
Entre ter identidade, perder dignidade, vou pela  
Liberdade de ser  
O que sou, onde for, pra honrar, quem lutou  
Derramou sangue e suor pra resgatar o valor  
E a luta não acabou, infelizmente, ainda tem ideia  
Errada pra bater de frente  
Tem quem se acomodou e diz que tá contente  
Quem pensa diferente não se contentou  
Destroi o tambor pra acordar minha gente, descendentes  
De quem era príncipe ou rei  
Resistente a gerações só madeira de lei  
Quebro correntes e **grilhões** da maneira que sei

(Refrão – 2x)

O escuro das cores, na pele afrodescendente, herdeira  
Das dores  
Nossa terra foi invadida, colonizadores  
Exploraram e destruíram os nossos valores  
Mas nossa resistência vive em quem toca em tambores  
Pra celebrar, se lembrar, deixa ecoar tudo que o **griot** me contou  
No livro não tá, quem quis imitar  
Não virou, não calou, não comprou  
Meu orgulho incomodou!  
Quem não quer me ver bem  
Não consegue entender  
Orgulho não é racismo, não querer se render  
Partir de preocupações, tipo querer ensinar  
As próximas gerações a saber se defender  
Se depender de nós só fortalecerá,  
Cada um ensina um caminho pra prosperar  
Se for nós por nós, quero ver superar  
Na vitória, sinfonia de tambores pra comemorar

(Refrão – 3x)

TAMBOR. Intérprete: Kamau. Compositores: D. Ambrosio, M. Silva e T. Freitas.

In: NON Ducor Duco. Intérprete: Kamau, Thalma de Freitas e Rincon Sapiênci. [S.1]: Plano Audio, Brasil, 2008. 1 CD, faixa 15.

**djembe:** tipo de tambor com membrana de couro originário da Guiné.

**MPC:** ferramenta de gravação, armazenamento e manipulação de sons em estúdio, muito usado nas criações musicais do *Hip-Hop*.

**grilhões:** conjunto de anéis ligados entre si.

**griot:** termo comumente usado para designar diversos ofícios diferentes ligados à transmissão oral do conhecimento na África Ocidental.



- a. Você reconhece a que gênero musical a canção pertence?

Trata-se do gênero musical *rap*, ligado ao movimento *Hip-Hop*.

- b. O que você compreendeu da letra de “Tambor”? Qual elemento lhe chamou mais a atenção?  
Respostas pessoais.

- 2 Depois de uma reflexão individual, converse com a turma sobre os sentidos que o artista gera ao relacionar a arte de origem africana a sua luta histórica. De que maneira isso ocorre?  
Respostas pessoais.

Neste capítulo, você vai estudar a cultura urbana e juvenil por meio do movimento *Hip-Hop*. Em Arte, você terá contato com obras variadas de danças urbanas, grafite e música, apreciando trabalhos de diferentes regiões do Brasil e conhecendo elementos dessas linguagens em relação à cultura *Hip-Hop*. Você vai explorar também pesquisas e criações artísticas em processos individuais e coletivos. Em Língua Portuguesa, vai estudar aspectos estruturais das letras de *rap* e diferentes gêneros, como notícia, entrevista radiofônica e debate televisivo. Você fará ainda uma pesquisa documental sobre o modo como as mídias abordam a cultura *Hip-Hop* para a realização de um debate regrado na seção **Em liberdade**.



### Atravessamentos urbanos na dança

a. As denominações usualmente utilizadas são: *breaking*, danças urbanas, *street dance*, dança de rua, *Hip-Hop*. As particularidades de cada termo serão tratadas a seguir.

1 Observe as imagens. Depois, reflita e responda oralmente às questões a seguir.

- a. Em sua opinião, que dança é essa?
- b. Em quais espaços ela está acontecendo? São os mesmos?  
*Em eventos e na rua.*
- c. Essa dança lhe é familiar? Por quê?  
*Respostas pessoais.*
- d. Você já assistiu a alguma apresentação como essas? Em caso afirmativo, onde? E o que achou?  
*Respostas pessoais.*

As danças urbanas surgiram inicialmente nos Estados Unidos, resultado de uma longa história de conexões entre as manifestações culturais afro-americanas e a luta contra a opressão racial desde o começo do século XX. Agora você vai conhecer essas danças e sua conexão com o movimento *Hip-Hop*.

Nos anos 1960, nos Estados Unidos, o *funk* e as danças sociais aconteciam nas festas e salões de baile e eram praticados coletivamente, com passos de danças afro-americanas da época. Essas danças foram se configurando de diversas maneiras desde o final da década de 1960 e início da de 1970 até a atualidade, chegando ao que se denominou de movimento *Hip-Hop*.

O movimento surgiu por volta de 1968, quando o estadunidense Afrika Bambaataa (1957-), cantor, compositor, produtor, DJ e líder da Organização Zulu Nation, difundiu o termo *hip-hop* relacionando-o aos encontros entre grafiteiros, *breakers* e *rappers* que aconteciam em Nova York, nos Estados Unidos. Em inglês, *hip* significa movimentar os quadris, e *hop* é traduzido como saltar. O lema do movimento é paz, amor, união e diversão.

No Brasil, o *Hip-Hop* mesclou-se com outras manifestações culturais que aconteciam aqui. Nos anos 1970, de forma semelhante e consecutiva ao que houve nos Estados Unidos na década anterior, eram comuns nas periferias de centros urbanos os bailes *black*. Os eventos eram marcados pelo *funk* e as danças sociais afro-americanas, criando transversalidades com o samba e outras referências da cultura afro-brasileira. Vale destacar, entretanto, que o *funk* naquela época era diferente do *funk* brasileiro, mais comumente chamado de *funk carioca*, que é mais difundido atualmente.

Mario Tama/Getty Images



Dançarinos de *break*, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

Sergei Savostyanov/TASS/Getty Images



Dançarina em competição de *breaking*, Moscou, Rússia, 2019.

Neilson Barnard/Getty Images



Afrika Bambaataa, Nova York, Estados Unidos, 2015.

As danças dos negros estadunidenses chegavam ao país por meio de filmes, videoclipes musicais e televisão. Assim, aos poucos, o *funk* foi cedendo a cena para o *breaking*, uma dança urbana que também chegou pela mídia e foi assimilada por jovens de periferias de centros urbanos. Até mesmo as imagens de revistas sobre o *Hip-Hop* impulsionavam e serviam de referência para os movimentos da dança.

O *breaking* é subdividido em quatro estruturas fundamentais:

■ **Footwork**: são os movimentos que acontecem no chão, onde o dançarino troca de apoios e transfere o peso do corpo para mãos, pés, joelhos, calcanhares e metatarsos.

■ **Top rock**: é a base principal para entrar na roda de *breaking*. É uma dança improvisada realizada em pé, marcada por uma pisada na frente, sem muitos componentes determinados, com influências de salsa, *house* e sapateado.

■ **Freeze**: é o momento em que o movimento “congela” subitamente.

■ **Power move**: é qualquer movimento de alto desempenho técnico, como as acrobacias e os giros. Exige força, velocidade, flexibilidade, equilíbrio e ritmo.

Há outras variações além dessas, que compõem uma imensa e complexa gama de qualidades de movimento dessa dança, isto é, de elementos do movimento organizados com uma certa intencionalidade. Rápido e lento, grande e pequeno, direto e indireto, forte e suave, fluido e fragmentado são componentes que se combinam para compor as qualidades do movimento.

Os estilos das danças urbanas contam com práticas corporais e técnicas específicas, que dão forma e sentido a esses movimentos. Nas danças urbanas, geralmente, além do *breaking*, há o *locking*, *popping*, *waving*, *roboting*, *hip-hop dance*, *house*, entre outras técnicas e estilos, o que demonstra a imensa complexidade das danças urbanas. Cada um desses estilos tem uma raiz, um discurso corporal, uma intencionalidade expressiva própria. O dançarino de *breaking* é chamado de *b-boy* e a dançarina, de *b-girl* (o “b” refere-se ao termo *breaking*).

## EXPERIMENTAÇÃO

## PRÁTICAS PARA O FOOTWORK



Em um espaço amplo, faça uma roda com os colegas. Você será convidado a realizar algumas ações sem encostar o quadril no chão. Para acompanhar a atividade, o professor vai executar a faixa “Elegância”, de Rincon Sapiênci, disponível na coletânea de áudios que acompanha esta obra. Siga as orientações.

- 1 Apoie mãos e pés no chão, apenas, apontando a barriga na direção do solo. Se possível, ao som de uma música (preferencialmente um *rap*), comece a caminhar nos quatro apoios. Você e os colegas devem caminhar assim em círculo, um atrás do outro.
- 2 Quando completar uma volta na roda, inverta a posição do corpo, desta vez colocando a barriga para cima e mantendo mãos e pés no chão. Com a turma, dê mais uma volta em círculo.
- 3 Ao terminar a volta, pare e posicione-se agachado.
- 4 Nesse momento, o professor deve bater palmas e, a cada palma, você deverá atravessar a roda, indo de uma extremidade a outra. Não encoste em ninguém, procurando

movimentar o corpo para se desviar dos colegas. Explore esse trajeto apoiando apenas mãos, pés, joelhos e cotovelos no chão. Faça o percurso no seu tempo e realize essa ação quantas vezes quiser.

- 5 Ao final, ainda em uma roda com os colegas e o professor, sente-se no chão e converse com a turma sobre a experiência. Algumas perguntas que podem guiá-los:
  - Como foi se deslocar desse jeito?
  - Houve alguma dificuldade?
  - Você experimentou algum movimento que nunca havia feito antes?
  - De que forma a música influenciou a execução dos movimentos (pense, por exemplo, no andamento, no ritmo e nas batidas)?
- 6 Após a conversa com a turma, registre como foi a experiência no diário de bordo. Relate como foi esse contato mais próximo com o chão, o que você descobriu nos movimentos que realizou, que observou de diferente nos movimentos que os colegas fizeram e a relação que a música teve com a execução.



 Apresentação do *b-boy* Junior (Boissila Banya), em campeonato de *break*, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

Como já foi dito, “danças urbanas” é uma denominação que conecta dança com ambientes urbanos, pois surge desse contexto e discute suas questões. Mas é importante considerar que as terminologias não conseguem contemplar plenamente a complexidade das danças a que se referem. As danças urbanas estão em muitos lugares, não apenas em metrópoles. Elas são diversas e apresentam caminhos heterogêneos, repletos de referências, de encontros e de desvios. Por isso, cabe falar delas no plural.

Há alguns anos, as danças urbanas atravessaram fronteiras regionais e se espalharam por cidades pelo interior do Brasil. Assim como em qualquer manifestação cultural, elas eventualmente redirecionam o foco para questões locais, integrando-se ao ambiente e transformando-o. Essa relação é recíproca.

Outra terminologia aplicada ao termo “danças urbanas” é “dança de rua”. No entanto, esse termo parece generalizante quando consideramos a variedade e as especificidades de cada dança. No Brasil, há muitas danças praticadas na rua, em inúmeras manifestações da nossa cultura, como o maracatu, o frevo, o afoxé, o samba e tantas outras. Porém, seus tempos, histórias e raízes são distintos, embora possa haver pontos de cruzamento entre eles. Têm-se, por um lado, as matrizes culturais afro-brasileiras e, por outro, as matrizes afro-americanas, que é o caso das danças urbanas.

Há também quem denomine a dança de *street dance* (em português, dança de rua). *Street dance* é um termo que se difundiu em 1984, após o lançamento do videoclipe de mesmo nome do grupo de *rap* nova-iorquino Break Machine. Ele foi uma referência importante para os primeiros *b-boys* e *b-girls* brasileiros. Entretanto, por volta do final dos anos 1980, o termo passou a ser usado também para denominar as aulas de dança em academias que incorporavam uma movimentação vinda da rua à cultura de grupos sociais mais abastados. Esse aspecto incomodou os *b-boys* e as *b-girls* que queriam preservar a ideologia do movimento *Hip-Hop*. Assim, durante um período, chamava-se de *breaking* a dança ligada aos jovens das periferias.

O termo *breaking*, então, estabelece uma relação mais direta com o movimento *Hip-Hop* e carrega os valores dessa cultura. No Brasil, foi usado para comportar vários tipos de dança que ocorriam nas ruas e periferias das cidades. Entretanto, como exposto anteriormente, são danças com estilos e técnicas particulares. Por essa razão, buscou-se compreender e definir melhor cada uma dessas variações, considerando suas raízes e intencionalidades. Um dos maiores defensores dessa pesquisa foi Frank Ejara (1972-), diretor e coreógrafo do grupo Discípulos do Ritmo, criado em 1999.

O espetáculo *Tá limpo!* (2008), desse grupo, foi desenvolvido em parceria com o dançarino e coreógrafo alemão Niels "Storm" Robitzky (1969-), que assina a concepção musical e coreográfica da montagem. Esse trabalho discute uma situação comum a muitos dançarinos de *breaking*, que no seu cotidiano trabalham em diferentes funções, mas que almejam a profissionalização e a possibilidade de sobreviver financeiramente da dança. No espetáculo, os dançarinos representam profissionais de limpeza que, ao som da música, integram gestos do seu serviço às danças urbanas.

Reprodução/Acervo Discípulos do Ritmo



Espetáculo *Tá limpo!*, do grupo Discípulos do Ritmo, no bairro do Campo Limpo, São Paulo (SP), 2015.

## EXPERIMENTAÇÃO

## PERMUTA DE DANÇAS URBANAS



- 1 Forme grupos de três ou quatro participantes.
- 2 Discutam e pratiquem movimentos de danças urbanas que conhecem. Caso não conheçam nenhum, façam uma breve pesquisa na internet.
- 3 Após esse momento de trocas, em roda, cada grupo deve apresentar alguns movimentos aos demais colegas da turma. De preferência, e se for possível, escolham uma música de *rap* para acompanhar a experimentação.
- 4 Ao término, faça uma roda com todos os colegas da turma e o professor e converse sobre a ação:
  - ≡ Como foi a experiência no seu grupo?
  - ≡ Você aprendeu movimentos diferentes?
  - ≡ As danças urbanas são familiares para você? Por quê?

## Danças urbanas no Brasil

Para entender a complexidade das danças urbanas, é importante conhecer parte da sua história no Brasil. Inicialmente, vale ressaltar dois aspectos. O primeiro é que o Brasil é um país muito grande, portanto a história não acontece da mesma forma em todo o território nacional. O segundo é que, quando as danças urbanas começaram no Brasil, não havia internet. Assim, a transmissão desses saberes chegou por meio da mídia e pela oralidade, repassada entre as pessoas que praticavam as danças.

Nos últimos anos, aumentaram as pesquisas acadêmicas sobre as danças urbanas, mas há muito ainda a se descobrir. Essas lacunas se esclarecem aos poucos no diálogo com artistas e na sistematização desse conhecimento, seja na própria dança, seja por outros registros, como trabalhos escritos, produções audiovisuais, etc.

## FICA A DICA

≡ **Discípulos do Ritmo - Tá limpo!** (vídeo, 1 min).  
Disponível em: <https://youtu.be/UclaWkH-WfY>.  
Acesso em: 8 jul. 2020.

≡ **Discípulos do Ritmo - Clipe 2018** (vídeo, 3min).  
Disponível em: <https://youtu.be/GVsfOjfZCsc>.  
Acesso em: 8 jul. 2020.

Assista aos vídeos indicados para conhecer mais do trabalho do grupo Discípulos do Ritmo.

Vamos conhecer essa história, retornando à cidade de São Paulo dos anos 1980. Foi por volta dessa época e nesse lugar que o movimento *Hip-Hop* surgiu e começou a ganhar força no Brasil, embora outros locais, como as cidades mineiras de Belo Horizonte e Uberlândia, também apresentassem uma cena em construção. O dançarino, coreógrafo, músico, ator e educador social pernambucano Nelson Triunfo (1954-) é considerado o pai da cultura *Hip-Hop* no país. Ele difundiu para várias gerações o *breaking*, a cultura de rua e as atitudes do *Hip-Hop*. Em 1977, formou o grupo Funk & Cia., que, ao longo de sua trajetória, foi acompanhando as transformações dos movimentos e da música *black* do Brasil e se atualizando, tendo participado de inúmeros *shows*, bailes *blocks*, videoclipes, etc. Triunfo inaugurou o caminho dessa dança para as ruas, principiando por São Paulo.

Por volta de 1983, jovens de centros urbanos, em especial os paulistanos, tiveram um primeiro contato com as danças urbanas estadunidenses, o que os levou a mobilizar ações, encontros, pesquisas e descobertas. Assim, em festas, nas escolas e nas ruas, esses jovens começaram a experimentar as danças vindas dos Estados Unidos. Um marco desses percursos foram os encontros que aconteciam em frente ao metrô São Bento e na Rua 24 de Maio, no centro da cidade de São Paulo. Lá, grupos de jovens de várias regiões da cidade e arredores se reuniam para dançar em rodas de *breaking*, improvisando, desafiando-se, divertindo-se e construindo as danças urbanas brasileiras.

Os grupos de danças urbanas, chamados de *crew*, dissemiram-se pelo Brasil todo principalmente nos anos de 1990. O Back Spin Crew, o mais antigo grupo de *breaking* ainda em atividade no Brasil, é um exemplo. Foi formado em 1985 nos arredores da estação São Bento do metrô e trabalha os elementos da cultura *Hip-Hop*: *rap*, *breaking*, grafite, DJ e MC. O músico Thaíde (1967-) começou como *b-boy* no grupo.

Cada *crew* possui uma pesquisa particular, com estilos e técnicas próprios, desenvolvendo improvisações em rodas e/ou coreografias, e participando de eventos. Algumas *crews* focam em realizar apenas apresentações nas ruas e em eventos específicos, outras também preparam espetáculos para os palcos.



Ricardo Bastos/Fotoarena

Nelson Triunfo, na Marcha da Consciência Negra, São Paulo (SP), 2019.



Jornal SP Norte/www.jornalspnorte.com.br

Apresentação do grupo Back Spin Crew, no Centro Cultural da Juventude, São Paulo (SP), 2017.



Bruna Ferreira/Acervo da Fotógrafa

Footwork Squad Crew, Break Summer Jam, Balneário Camboriú (SC), 2018.

Ainda nos anos 1990, as danças urbanas começam a acontecer também em eventos, mostras e festivais que apresentam os quatro elementos do movimento *Hip-Hop* em diferentes formas – uma delas são as “batalhas” de *b-boys* e *b-girls*. Essas batalhas são atualizações dos antigos “rachas”, que ocorriam quando os dançarinos desafiavam uns aos outros. Com o tempo, os “rachas” se transformaram em “batalhas”, que hoje podem contar com jurados que escolhem os vencedores.

## EXPERIMENTAÇÃO

### A BATALHA



Que tal experimentar uma “batalha” com os colegas? Não tem problema se você não dança *breaking* ou outra dança urbana; você pode participar explorando diferentes movimentos do corpo com base no que estudou até o momento. Para isso, siga as orientações.

- 1 Para começar, a turma deve escolher uma música e organizar-se em uma roda.
- 2 Depois, uma pessoa entra na roda e chama um colega para a batalha.
- 3 Quem chamou começa a dançar olhando para o colega e mostrando seus movimentos. Dança espontaneamente, sem se preocupar se corresponde a algum estilo.
- 4 Em um certo momento, o desafiante deve parar em uma posição para finalizar sua apresentação. O colega convidado, então, realiza sua apresentação.
- 5 Quando esse segundo participante finalizar sua apresentação em uma pausa, ambos se cumprimentam e voltam para a roda.
- 6 Na sequência, é a vez da próxima dupla. Troquem de duplas quantas vezes desejarem, de modo que todos possam participar.
- 7 Lembre-se de que o lema do movimento *Hip-Hop* é paz, amor, união e diversão. Esse é o intuito da experimentação.
- 8 Ao final, a turma pode se organizar em uma roda de conversa para refletir sobre a experiência: Como foi a “batalha”? Em sua opinião, qualquer pessoa pode dançar? Por quê?
- 9 Anote no diário de bordo o que achou da experiência. Como foi “jogar” com os colegas em uma “batalha” de dança? O que percebeu em seus movimentos e nos movimentos dos colegas? Como você se sentiu? Algo mudou no seu entendimento de dança?

A profissionalização da dança urbana foi importante para a sua difusão. Mas, como qualquer processo que adentra o sistema econômico vigente, a mudança trouxe um foco maior na competitividade e em uma busca exacerbada pela eficiência atlética do movimento do corpo. Isso se afasta da base cultural, social e política que construiu essas danças, que surgiram como manifestações de resistência da cultura juvenil nos centros urbanos. Trata-se de uma atuação contra-hegemônica perante as culturas dominantes, que oprimiam e ainda oprimem principalmente a população negra e periférica. Nesse sentido, as danças urbanas estabelecem-se como interpretações políticas de jovens sobre o seu próprio contexto. Muitos grupos mantêm tal engajamento com a luta pelas causas sócio-étnico-raciais que constituem a base desse fazer artístico.

## FICA A DICA

≡ **CULTNE DOC - Batalha Break - 4º Encontro de DJs de Hip Hop** (vídeo, 15 min). Disponível em: <https://youtu.be/zB6jxwbZyuA>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Para conhecer mais as batalhas de *breaking*, assista ao vídeo de um evento ocorrido em São Paulo.

≡ **Nelson Triunfo - Série Cada Voz (2020)** (vídeo, 6 min 19 s). Disponível em: <https://youtu.be/aGbGTJQ-pGs>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Para conhecer um pouco mais a história das danças urbanas no Brasil, assista ao vídeo com depoimento de Nelson Triunfo, que fala de sua trajetória e da relação do movimento *Hip-Hop* com o ativismo.

## As danças urbanas no palco

Como você já viu, as danças urbanas disseminaram-se por várias partes do país e do mundo. Não estão restritas aos grandes centros urbanos, embora tenham uma ligação com questões sociais que se intensificam nessas localidades. Além disso, atingiram camadas sociais de grupos diversos, sendo uma linguagem comum especialmente nas culturas juvenis contemporâneas.

Com a propagação de eventos, os hibridismos com outras referências e a expansão e o aprofundamento de elementos da linguagem, as danças urbanas passaram a ser também criadas para a cena. A experimentação de outros formatos e espaços abriu diferentes possibilidades de construção de discurso artístico e estético.



Kunsten Festival Des Arts/www.kfd.be



Kunsten Festival Des Arts/www.kfd.be

 Cenas do espetáculo *Inoah*, do Grupo de Rua de Niterói, dirigido por Bruno Beltrão, Bruxelas, Bélgica, 2019.

O Grupo de Rua de Niterói, criado em 1996 por Bruno Beltrão e Rodrigo Bernardi, desenvolve um trabalho com base nas danças urbanas, porém desconstruindo sutilmente alguns códigos e configurando outras possibilidades expressivas em suas composições coreográficas. Em *Inoah*, os eixos corporais usuais são invertidos; por exemplo, a cabeça torna-se a base e as costas conduzem a direção. Os contatos entre os artistas em cena trazem uma certa ambiguidade entre a gentileza e o risco. O trabalho parece, assim, proporcionar um estranhamento diante do que se está acostumado a pensar, a fazer e a sentir.

**2** Observe as imagens e, se possível, assista ao clipe do espetáculo (disponível em: <https://youtu.be/GTj83Anthmw>; acesso em: 9 jul. 2020). Depois, em um grupo com mais três ou quatro colegas, conversem sobre as seguintes questões.

- O que você percebe na maneira como a movimentação acontece?  
*Resposta pessoal.*
- Os figurinos fazem você pensar em algo? Por quê?  
*Respostas pessoais.*
- Em sua opinião, que pensamentos provêm da ideia de um corpo que tem a base na cabeça, as costas como sendo sua frente e as relações caracterizadas por um misto de gentileza e risco?  
*Resposta(s) pessoal(is). Destaque quanto essa inversão subverte a lógica comum e como os antagonismos estão presentes em cada um de nós e na nossa sociedade.*
- Aponte situações em que você sente que a sua vida poderia ser descrita da maneira apresentada na questão anterior. *Resposta(s) pessoal(is).*
- Você identifica alguma mulher nesse grupo?  
*Não há mulheres no grupo.*
- Você acha que a presença das mulheres nas danças urbanas é equilibrada? Por quê?  
*Respostas pessoais.*
- Na sua opinião, há restrição da presença das mulheres em alguns espaços da nossa sociedade? Quais? Por quê? *Respostas pessoais.*

**3** Compartilhe as conclusões de seu grupo e ouça o que os demais grupos têm a apresentar. Com toda a turma, debata as opiniões e os questionamentos levantados pelos colegas e reflita sobre o que foi discutido. O que ainda precisa ser feito para transformar a sociedade em que vivemos?



 Imagens do espetáculo *Pixel*, de Compagnie Käfig, em turnê pela França (à esquerda), em 2014, e pelo Brasil (à direita), em 2016.



Laurent Philippe/Acervo do fotógrafo

## EXPERIMENTAÇÃO

## INTEGRANDO DANÇAS

Observe as imagens acima e, se possível, assista ao clipe do espetáculo (disponível em: [https://youtu.be/z\\_Hu57QTqqE](https://youtu.be/z_Hu57QTqqE); acesso em: 9 jul. 2020). Depois, siga as orientações:

- 1 Em grupos de três ou quatro participantes, recordem os movimentos das experimentações anteriores (a proposta do *footwork* e das “batalhas” de danças urbanas).
- 2 Com o grupo, crie uma coreografia organizando alguns movimentos de dança. Trabalhe com o que você conhece e troque experiências com os colegas para ampliar as possibilidades. Lembre-se de que é uma criação coletiva e colaborativa. Por isso, ouça as diferentes opiniões e sugestões, negocie, ceda e/ou argumente. É importante que todos tenham um papel ativo na criação.
- 3 Inclua no processo de criação da coreografia a utilização de um ou mais elementos de efeito, como: um objeto de cena, desenhos, fitas, iluminação especial, imagem projetada, entre outras possibilidades. Avalie como o elemento será usado: será pendurado na parede, fixado no chão, ou será manipulado, amarrado no corpo, etc.?
- 4 Ensaie com o grupo e, em um momento combinado com o professor, apresentem a coreografia para a turma.
- 5 Ao final, cada grupo pode compartilhar oralmente com os demais colegas o processo de criação.
- 6 Registre no diário de bordo como foi a criação da coreografia com o grupo, considerando também a escolha, preparação e utilização do(s) elemento(s) de efeito. Escreva sobre a movimentação que construiu e o que percebeu no trabalho dos outros grupos. Relate também o que chamou a sua atenção nos depoimentos orais e nas perguntas que surgiram na conversa de fechamento.

## O grafite das ruas

Reprodução/Arquivo Jana Joana e Vitché



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Mural de Jana Joana e Vitché em escadaria de São Paulo (SP), 2014.

4 Na região em que você mora há grafites nas ruas?

Resposta pessoal.

5 O que você pensa sobre esse tipo de manifestação urbana?

Resposta pessoal. converse com os estudantes sobre suas opiniões em relação ao uso do espaço urbano para a criação de grafites.

6 Agora, observe a imagem do grafite de Jana Joana (1978-) e Vitché (1969-) realizado em uma escadaria na cidade de São Paulo.

a. Você acha que esse grafite contribuiu de alguma maneira para o espaço? Por quê?

Respostas pessoais. Aproveite para verificar se os estudantes gostariam de ter uma obra como essa em algum espaço na região em que vivem e por quê.

b. Você acha que ele proporciona outra relação com a cidade e a paisagem urbana? Justifique.

Respostas pessoais. Estimule-os a imaginar a relação dos transeuntes e dos moradores do bairro com a obra.

c. Quais significados você atribui aos elementos desse grafite?

Resposta pessoal.



Reprodução/Arquivo Jana Joana e Vitché



Reprodução/Arquivo Jana Joana e Vitché



Reprodução/Arquivo Jana Joana e Vitché

Detalhe do grafite de Jana Joana e Vitché.

Detalhe do grafite de Jana Joana e Vitché.

Escaladaria sem o grafite, São Paulo (SP), 2014.

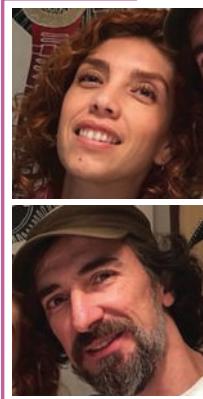
Nesse trabalho, Jana Joana e Vitché se inspiraram nos quatro elementos da tradição apache indígena norte-americana. Eles escolheram esses elementos culturais para simbolizar a roda da vida, por meio do círculo, e a relação com a natureza, nas escolhas de cores que, segundo essa tradição, são referentes a determinados animais: branco – búfalo, amarelo – águia, vermelho – lobo, preto – urso.

Nosso propósito é honrar a mãe terra, o planeta, e a arte alcança muita gente, independentemente da língua falada ou cultura. Quem se permitir ser tocado por ela, será modificado de alguma maneira.

Depoimento de Jana Joana em entrevista concedida especialmente para os autores desta obra em 2020.

O trabalho e a pesquisa de artistas geralmente estão relacionados a inquietações, referências, interesses e assuntos ou temas que gostariam de abordar.

7 Quais referências ou temas você escolheria para realizar um trabalho? Resposta pessoal.



A paulista Jana Joana iniciou sua trajetória artística ainda criança, quando ingressou na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), na cidade de São Paulo, onde estudou Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Para ela, pintar é um modo de manter a infância viva. Seus trabalhos partem de temas relacionados ao feminino, manifestado também por meio da natureza.

O paulista Vitché começou sua carreira na década de 1980 com o início do movimento *Hip-Hop* em São Paulo, dançando *break* e pintando grafite. É um dos precursores do grafite no Brasil. Seus trabalhos apresentam uma característica lúdica e ele utiliza predominantemente o vermelho, o preto, o branco e o prata em suas produções. Uma característica do trabalho desses artistas – que, além de trabalharem juntos, são casados – é que combinam seus estilos em equilíbrio e apresentam de maneira lúdica símbolos como o feminino e o masculino, complementando um ao outro.

#### FICA A DICA

≡ *Street-art Brazil with Jana Joana & Vitché* (vídeo, 4 min). Disponível em: <https://youtu.be/yEmSLxqVMd0>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Assista ao vídeo, que mostra os artistas Jana Joana e Vitché apresentando seus trabalhos e conversando sobre grafite em um bairro da cidade de São Paulo.

## EXPERIMENTAÇÃO

### CRIAÇÃO DE UM PROJETO DE GRAFITE



Nesta experimentação, você vai idealizar um projeto de um grafite para um espaço no bairro em que vive, utilizando ferramentas virtuais ou manuais.

- 1 Pesquise, em mapas na internet ou caminhando pelo seu bairro, alguma parede, muro ou prédio que seja próximo do lugar em que você vive ou da escola.
- 2 Selecione e salve a imagem do local que escolheu ou fotografe-o. Verifique se a imagem contém o espaço selecionado em destaque, para que possa desenhar sobre ele.
- 3 Pesquise algumas referências de grafite na internet ou em uma biblioteca para se inspirar.
- 4 Crie o desenho primeiramente em uma folha de sulfite. Utilize lápis preto, lápis de cor, giz de cera ou caneta hidrográfica.
- 5 Em seguida, utilizando os recursos de programas de edição de imagem no computador, ou por meio de aplicativos para celular, faça seu desenho sobre o espaço escolhido. Ou, se preferir, imprima a foto do lugar selecionado, em preto e branco, e desenhe sobre a imagem do muro utilizando lápis preto. Com o desenho feito, insira cores com lápis de cor, giz de cera e/ou caneta hidrográfica.
- 6 Ao final, apresente para turma o resultado e compartilhe as etapas do projeto.
  - ≡ Como procurou o local? Pela internet ou caminhando pelo bairro?
  - ≡ Por que escolheu esse espaço? Quais referências utilizou para a pesquisa?
  - ≡ O que pensou ao realizar o projeto de grafite para esse local?
  - ≡ Que melhorias ele traz para o local?
  - ≡ É possível pensar em modos de atuação e participação da vida pública por meio da arte?
- 7 Registre no diário de bordo as etapas do seu processo de criação, incluindo as imagens e como foi para você realizar esse projeto.

## O grafite e o Hip-Hop

O grafite é uma das manifestações das artes visuais, em especial, da arte urbana, que utiliza o espaço público como suporte para criações de desenhos. O grafite, como manifestação contemporânea, surgiu na década de 1970, em Nova York (Estados Unidos), em meio às culturas negras estadunidenses, jamaicanas e latino-americanas, utilizando-se principalmente da escrita de palavras e códigos estilizados e internos, que tinham como influência elementos das HQ, da cultura *pop* e das representações dos números das quadras que ocupavam. Esses grafites eram geralmente realizados com tinta *spray*, ou canetas para feltro, em muros, paredes, metrôs, trens e ônibus da cidade. Esse agrupamento e comunicação geravam a construção de identidades coletivas entre esses jovens, e seus grafites eram compreendidos somente entre eles e pelos grafiteiros ou grupos dos guetos. Essas manifestações, a princípio, eram feitas para demarcar território em relação aos diferentes grupos urbanos que coexistiam e, muitas vezes, eram rivais.

A divulgação e a absorção do grafite, em especial no Brasil, deram-se por meio da cultura *Hip-Hop*, que é organizada com base em seis elementos: o grafite, o *rap*, o *breaking*, o MC, o DJ (*disc jockey*) e a conscientização, a base do movimento. Muitos jovens grafiteiros, principalmente das regiões periféricas das grandes cidades, utilizam-se dessa forma de expressão para se comunicar artisticamente, protestar sobre seus contextos sociais e demarcar territórios com sua linguagem e estilo.

O grafite possui códigos e vocabulários próprios, entre eles:

**Writer:** grafiteiro, escritor urbano.

**TAG:** assinatura do grafiteiro.

**Boneco:** desenho que representa a figura humana.

**Bomb:** grafite rápido.

Uma característica forte do grafite brasileiro é o uso da tinta látex e de bisnagas na confecção das próprias cores, além do uso de pincéis e rolos para pintar. Isso se deu porque o spray

é uma tinta de difícil acesso para quem produz grafite, principalmente pelo valor monetário. Por causa dessa especificidade, no Brasil, desenvolveu-se a criação de murais, ou seja, grafites de grandes dimensões, como os de Luna Buschinelli (1997-), que iniciou sua trajetória aos 15 anos na cidade de São Paulo e hoje possui trabalhos em diversos lugares do Brasil e do mundo, como em Portugal e na Itália. O grafite realizado por Luna na Escola Municipal Rivadávia Corrêa, na cidade do Rio de Janeiro, é considerado o maior mural feminino do mundo pelo *Guinness Book*.

Reprodução: www.lunabuschinelli.com



Mural de Luna Buschinelli na Escola Municipal Rivadávia Corrêa, Rio de Janeiro (RJ), 2017.

O grafite é uma arte que hoje também está presente em museus e vem sendo cada vez mais valorizada pelo mercado da arte. Esse é o caso de artistas como Banksy (1974-), que teve trabalhos leiloados por 50 milhões de dólares.

A identidade de Banksy é desconhecida. Ele utiliza principalmente a técnica de estêncil para realizar seus grafites na Inglaterra e ao redor do mundo. Seu trabalho traz uma forte crítica ao sistema capitalista.



Jim Dyson/Getty Images

■ Grafite de Banksy em muro de Londres, Inglaterra, 2006.

### 8 Agora, reflita sobre as seguintes questões.

- O que você pensa sobre os altos valores que muitas vezes são atribuídos a uma obra de arte? [Resposta pessoal](#).
- Você sabe o que é o mercado de arte? Já ouviu falar? O que pensa sobre isso? [Respostas pessoais](#).
- Em sua opinião, quais medidas podem ser tomadas hoje para fomentar a produção artística, tanto entre jovens que iniciam seus projetos quanto para a manutenção das produções já em andamento? [Resposta pessoal](#).

### FICA A DICA

**Arte de Banksy: das ruas de Londres para mansões** (vídeo, 2 min 29 s). Disponível em: <https://youtu.be/-gVFT6I7VDg>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Assista à reportagem do *Jornal da Gazeta* sobre o trabalho de Banksy, que propõe uma reflexão a respeito da arte urbana e privada.

### PARA IR MAIS LONGE

#### A MENINA COM BALÃO

Divulgação/Sotheby's



■ Momento em que a obra de Banksy foi triturada por baixo da moldura, logo após ser vendida em um leilão de arte, Londres, Inglaterra, 2018.

Em 2018 ocorreu um fato inusitado durante um leilão de arte na Inglaterra. A obra *Menina com balão*, uma das mais famosas de Banksy, foi vendida, emoldurada, por 1 milhão de libras esterlinas; porém, logo em seguida, o desenho começou a ser triturado pela própria moldura. A proposta de Banksy de destruir a obra após a venda causou um alvoroço e essa ação premeditada potencializou o valor da venda. O artista escreveu nesse momento em sua rede social: "Going, goin, gone..." [indo, indo, foi...], expressão utilizada nos leilões e que, no Brasil, equivale ao "dou-lhe uma, dou-lhe duas, dou-lhe três, vendido!". Ao triturar a obra, Banksy questiona o mercado da arte, o valor da obra e a permanência da imagem, enfatizando sua crítica ao sistema monetário capitalista.

O valor de uma obra de arte contemporânea vendida em leilões é analisado com base em uma série de critérios, entre eles, o caráter inovador da obra, a trajetória do artista, sua notoriedade e reputação e a recepção da obra pelo público, pela crítica, pelas galerias, pelos museus, etc.

O estêncil é uma das formas de grafite muito utilizada para a realização de pinturas rápidas. Sua técnica é simples e envolve a criação de uma máscara por meio de um molde que pode ser replicado diversas vezes com o uso de tinta spray ou outra que possa ser aplicada com rolinho de pintura em paredes.

Jovens fazendo grafite durante o evento “Cem minas na Rua 2019”, São Paulo, 2019.



Andre Lucas/Picture Alliance/Getty Images

## EXPERIMENTAÇÃO

### CRIAÇÃO DE UM ESTÊNCIL



### ATENÇÃO

Nessa atividade você vai criar um grafite.

#### Material:

- papel sulfite
- acetato ou papel-cartão
- cartolina ou papel *kraft*
- caneta hidrográfica
- estilete ou tesoura com pontas arredondadas
- rolo de espuma para pintura
- recipiente grande
- tinta guache

- 1 Para a criação do estêncil, o desenho precisa ser realizado primeiro em uma folha de papel sulfite para, depois, ser transferido para o molde. Lembre-se de que no estêncil você utilizará o contorno da forma para pintar.
- 2 Depois de realizar o desenho no papel sulfite, que pode ser uma forma simples, coloque o acetato sobre o sulfite e trace o contorno do desenho com a caneta hidrográfica. Se utilizar o papel-cartão, faça o desenho diretamente sobre ele ou copie depois de pronto.
- 3 Com o estilete ou a tesoura, recorte somente a parte interna do desenho. Faça isso sem pressa e com atenção para não se machucar. Se precisar de ajuda, peça ao professor.
- 4 Com o estêncil pronto, separe a cartolina ou o pedaço de papel *kraft* e o material para pintura (tinta, rolo de espuma e um recipiente grande). Coloque a tinta no recipiente e umedeça o rolo de espuma, com cuidado para não o encharcar com a tinta.

Por isso, passe o rolo levemente algumas vezes sobre o recipiente para tirar o excesso de tinta antes de aplicar no estêncil.

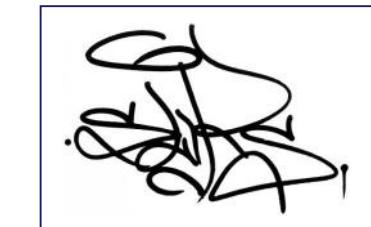
- 5 Coloque o estêncil sobre a cartolina ou o papel *kraft*, passe o rolo com tinta e depois retire.
- 6 Você pode fazer isso diversas vezes mudando as cores e experimentando sobreposições.
- 7 Depois de finalizar, organize o material.
- 8 Apresente para a turma seu trabalho.
- 9 Pense, com os colegas e o professor, em uma maneira de expor os trabalhos na escola.
- 10 Registre no diário de bordo como foi esse processo, a pintura com o estêncil e a escrita sobre as aprendizagens e dificuldades vivenciadas.



Jim Dyson/Getty Images

Exemplo de estêncil pronto.

O artista paulista Rafael Sliks (1981-) desenvolve um trabalho com grafite em que utiliza a sua TAG para se apropriar do espaço urbano das ruas e refletir sobre ele. Entre suas referências, estão as pichações, a cultura do *skate*, as caligrafias orientais e a escrita automática dos surrealistas. Sua produção envolve a escrita de sua TAG em gestos rápidos – recuperando as garatujas de infância – e de modo agrupado e entrelaçado, sugerindo a abstração da imagem e o caos, que nos remete à organização das grandes cidades.



Rafael Sliks/Acervo do artista

TAG do grafiteiro Rafael Sliks.



Rafael Sliks/Acervo do artista

Grafite de Rafael Sliks,  
Taiwan, 2016.



Reprodução/Acervo do artista

Rafael Sliks em frente a  
grafite de sua autoria, São  
Paulo (SP), 2017.

Como vimos, a TAG é a assinatura do grafiteiro. Alguns grafiteiros, como Rafael Sliks, fazem da TAG sua própria linguagem no grafite.

**9** Você já experimentou criar desenhos com palavras escritas?  
*Resposta pessoal.*

**10** Já observou que a letra e o desenho partem do mesmo elemento, que é a linha? *Resposta pessoal.*

### FICA A DICA

**Rafael Sliks.** Disponível em: <http://rafaelsliks.com>. Acesso em: 9 jul. 2020.  
Acesse o site oficial do artista para conhecer mais do seu trabalho.

## EXPERIMENTAÇÃO

## CRIAÇÃO DE UMA TAG



Agora você vai criar uma TAG. Para isso, siga as orientações.

#### Material:

- ≡ papel sulfite
- ≡ lápis preto
- ≡ lápis de cor ou caneta hidrográfica

- 1 Comece pesquisando algumas TAGs para conhecer outras referências.
- 2 Depois, experimente diversos tipos de TAG para escrever seu nome. Explore as possibilidades de criação com a palavra, transformando-a em desenhos estilizados.
- 3 Faça quantos desenhos desejar até chegar a um resultado que considere satisfatório. Pense que essa TAG é também a sua assinatura.
- 4 Com o desenho pronto, finalize com cores.
- 5 Registre no diário de bordo a TAG que criou e as outras que experimentou no processo até chegar ao resultado final.

A mineira Tainá Lima (1990-), conhecida como Criola, e que você conheceu na abertura do capítulo, faz parte da nova geração do grafite brasileiro. Criada na periferia de Belo Horizonte, foi introduzida ao grafite por meio do *Hip-Hop* e começou a produzir suas pinturas em 2012. Em seus grafites, a artista aborda o preconceito racial, com base nas experiências de infância, e a afirmação da mulher negra na sociedade. Ela se utiliza da arte para tratar da sua representatividade. Tanto o grafite quanto o *design* de moda e seu próprio corpo são instrumentos de sua expressão. Suas inspirações vêm das matrizes culturais africanas, em especial de mulheres negras, com os seus universos, suas histórias e sua estética, que cruzam o seu dia a dia.

Leia um trecho do Projeto Curadoria, em que a artista fala sobre suas influências e inspirações:

[...] Eu me inspiro muito em manifestações de variadas vertentes mas quase todas de matrizes africanas. Para além de me inspirar em artistas, escritores, filósofos e etc., eu me inspiro com mais profundidade e verdade em pessoas negras comuns que cruzam o meu caminho no dia a dia. No percurso dentro do busão, entre um graffiti e outro, no perfil do Orí da vizinha que benze a criançada do bairro. Às vezes a combinação de cores da camisa que o velhinho, vendedor de frutas na rua do meu bairro, usou em determinado dia me inspira a criar até um conceito e sentimento por trás das cores que utilizo em um graffiti. Eu sou uma eterna flâneur. Estou atenta aos suspiros de inspiração, impressões e as mensagens endereçadas que me chegam (e elas sempre chegam!) algumas sem remetente mas com muito simbolismo significado e força ao longo do meu cotidiano.

CRIOLA. *Projeto Curadoria*. Disponível em: <https://projetocuradoria.com/criola/>. Acesso em: 4 set. 2020.

## FICA A DICA

≡ **Criola - Extremos Timbiras** (vídeo, 5 min 24 s).  
Disponível em: <https://youtu.be/JPKrPYtcLql>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Assista ao vídeo, que mostra um depoimento de Criola sobre o processo de criação de um grafite no muro de uma escola e que fez parte do seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

≡ **Criola**. Disponível em: <https://eusoucriola.wixsite.com/criola>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Acesse o site oficial da grafiteira e designer para saber mais de seu trabalho.



Grafite de Criola, 2017.

Criola com pintura corporal de sua autoria, 2017.

### 11 Agora, reflita sobre as seguintes questões.

- Você identifica elementos relacionados a culturas africanas na arte de Criola? Quais?  
Respostas pessoais. O estudante pode mencionar o uso de cores e formas geométrizantes e simétricas, muito comuns nas simbologias de matrizes africanas e afro-brasileiras.
- Você acha que um trabalho artístico pode estar atrelado a projetos e histórias de vida? Por quê?  
Respostas pessoais.

## EXPERIMENTAÇÃO

## CRIAÇÃO DE UM MURAL COLETIVO



Nessa experimentação, você vai criar um painel coletivo com a turma, podendo retomar as criações realizadas no capítulo.

### Material:

- ≡ papel *kraft* ou jornais velhos
- ≡ carvão ou giz de cera
- ≡ tinta guache ou tinta látex e bisnagas de cor
- ≡ rolo de espuma para pintura ou pincéis variados
- ≡ fita adesiva

- 1 Com a turma e o professor, escolha um local para a realização da pintura coletiva.
- 2 Em uma roda de conversa com toda a turma, decidam como será o projeto dessa pintura. Vocês podem debater questões como:
  - ≡ O que gostariam de fazer? Por quê? Como fazer?
  - ≡ Quais referências vão utilizar? No que vão se inspirar e por quê?
  - ≡ Que mensagem querem passar?Também é possível retomar no debate os processos explorados nas experimentações anteriores, como o projeto individual para um grafite e o desenvolvimento da TAG e do estêncil.
- 3 Após a definição dos objetivos do projeto, organize-se com os colegas para esboçar em uma folha de papel o projeto do mural.
- 4 Depois de discutir e elaborar o projeto, definam democraticamente o modo de participação de todos, estabelecendo acordos e consensos.
- 5 Antes de começarem a pintura, preparem o local, forrando o chão com papel *kraft* ou jornais velhos e fixando-os com fita adesiva.
- 6 Então, transfiram o desenho do projeto para o painel usando carvão ou giz de cera.
- 7 Com o desenho marcado, pintem o painel coletivamente.
- 8 Ao final, organizem o material e o espaço.
- 9 Por fim, façam uma roda de conversa para compartilhar percepções sobre como foi o processo para cada um, os desafios do trabalho coletivo e os ganhos e as ideias que foram fomentadas por ele.
- 10 Relate no diário de bordo como esse processo reverberou em você e em seus desejos de estudos e aprendizagem. Registre também as etapas do processo de criação: Vocês usaram desenhos e palavras estilizadas? Exploraram o uso de estêncil? Pesquisaram técnicas diferentes?

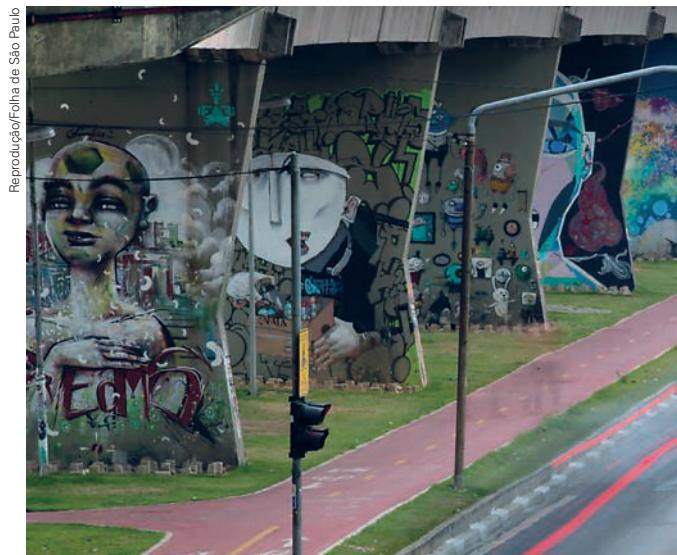
## PARA IR MAIS LONGE

### MUSEU ABERTO DE ARTE URBANA

O Museu Aberto de Arte Urbana (MAAU) foi criado em 2011 na cidade de São Paulo (SP). É o primeiro museu a céu aberto de arte urbana e uma das maiores galerias de arte pública do Brasil. Por estar na rua, nos pilares de uma linha de metrô da Zona Norte de São Paulo (SP), ele é acessível 24 horas por dia. A proposta do museu é revitalizar a região e incentivar a arte do grafite.

A idealização do MAAU surgiu de um acontecimento vivido por vários artistas: enquanto grafitavam as pilares do metrô sem autorização, foram denunciados e levados para a delegacia. Depois do ocorrido, tiveram a ideia de criar o museu, com o desejo de incentivar a arte do grafite e promover programas nas escolas da região. O MAAU é hoje reconhecido e apropriado pela comunidade, um marco artístico da cidade de São Paulo.

Saiba mais do projeto acessando o site oficial do MAAU. Disponível em: <https://museuabertodearteurbana.wordpress.com>. Acesso em: 9 jul. 2020.



Grafites do Museu Aberto de Arte Urbana (MAAU) nas vigas abaixo dos trilhos de uma linha do metrô, São Paulo (SP), 2015.

# Hip-Hop movimenta

NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

- 12 Escute novamente a música “Tambor”, de Kamau, e preste atenção no trecho da letra indicado. O que você comprehende da relação que ele faz entre arte e resistência?

Nossa terra foi invadida, colonizadores  
Exploraram e destruíram nossos valores  
Mas nossa resistência vive e toca em tambores  
Pra celebrar, se lembrar, deixar ecoar, tudo que o *griot* me contou  
No livro não tá, quem quis imitar

TAMBOR. Intérprete: Kamau. Compositores: D. Ambrosio, M. Silva e T. Freitas. In: NON Ducor Duco. Intérprete: Kamau, Thalma de Freitas e Rincon Sapiência. [s. l.]: Plano Audio, Brasil, 2008. 1 CD, faixa 15.

A música do *Hip-Hop* é representada pelos *rappers*, DJs e MCs (*masters of ceremony*, ou mestres de cerimônias), que trabalham com recursos relacionados à modernidade. O movimento *Hip-Hop* tem influência da música afro-americana que a precedeu, especialmente o *blues*, o *jazz*, o *R&B*, o *soul* e o *funk*. Mas alguns estudiosos traçam relações mais profundas com a ancestralidade africana.

## Ritmo e oralidade

Quando o movimento *Hip-Hop* surgiu, na década de 1970, os tambores (ou *drums*, como se diz em inglês) passaram a ser uma batida eletrônica, recriada pelos DJs em suas mixagens. Essas batidas, os *beats*, são fundamentais na estrutura musical do *rap*, recriando um tipo de percussão urbana entre as comunidades da juventude negra do bairro do Bronx (localizado na cidade de Nova York, nos Estados Unidos). A importância do ritmo está representada, inclusive, na sigla que nomeia o *rap*: *rhythm and poetry*, ou seja, ritmo e poesia.

A fala e a voz no *rap* não estão preocupadas em trabalhar a ideia de melodia segundo os padrões eurocêntricos. O *rap* traz uma poética da contestação: trata-se de uma música em que a voz se aproxima da fala, que é lançada de modo verborrágico, em um palavreado similar ao de um canto falado, remetendo às tradições dos *griots* das culturas do noroeste da África (países como Gana ou Mali) e dos contadores de história da cultura afro-americana (nos Estados Unidos, os *storytellers*).

Os *griots* são narradores das epopeias das famílias tradicionais, que contam as histórias acompanhados de um instrumento melódico chamado *kora*. Para alguns pesquisadores, as origens do *rap* estão relacionadas à forma dos *griots* em contar histórias musicalmente e, ainda, à retórica dos pastores protestantes

estadunidenses e dos líderes do movimento negro nos Estados Unidos, como Martin Luther King Jr. (1929-1968) e Malcolm X (1925-1965).

Foram algumas contribuições do *jazz* e a utilização de novas tecnologias que levaram ao surgimento de dois estilos ligados ao *Hip-Hop*: o *soul* e o *funk*. O *funk* (não confundir com o *funk* carioca contemporâneo) trabalha ritmos e arranjos mais agressivos, influenciando o *rap*. Um nome fundamental desse movimento foi James Brown (1933-2006), que já trabalhava uma percussão pesada, com gritos, distorções e ranhuras. Surgem, então, festas com equipamentos e mais técnicas eletrônicas, abrindo espaço para o trabalho dos DJs.

É marcante para a cultura *Hip-Hop* as *block parties* (festas de quarteirão), festas em locais abertos que congregavam a juventude nos anos 1970. Um nome importante do período é o jamaicano Clive Campbell (1955-), conhecido como Kool-Herc, que trouxe de Kingston, Jamaica, os *sound systems* (sistemas de som), utilizando os aparelhos de mixagem para a criação de novas músicas, e ficou conhecido pelo desenvolvimento de técnicas importantes como o *break beat*. Foi ele também que propôs a separação entre as figuras do DJ e do MC – este último deveria ficar com a tarefa de improvisar ao microfone e animar o público e os dançarinos.

O *break beat* consiste no isolamento de um fragmento musical curto, prolongado por meio da manipulação de dois discos de vinil tocados simultaneamente, para criar e destacar um solo da seção rítmica.



Mulher *griot*, ou *griotte*, e seu *kora*, Mali, s/d.

## O DJ (*disc jockey*)

O DJ é o arranjador, quem utiliza a tecnologia da música eletrônica para criar a textura musical do trabalho poético dos MCs. Entre as principais técnicas para realizar essa textura estão a mixagem, que consiste na fusão de uma música em outra, a utilização de *samplers*, isto é, de bases musicais pré-gravadas, as batidas eletrônicas e os *scratches* (ranhuras), que são as interferências dos DJs por meio de movimentos rápidos em sentido anti-horário nos discos de vinil.

-  13 Escute as texturas musicais da música “Looking for the perfect beat”, de Afrika Bambaataa, que faz parte do álbum de mesmo nome, e tente identificar os momentos em que há o uso de *scratch*, as sonoridades que sustentam a base rítmica, as interferências e outros fragmentos musicais. Você percebe a influência desse tipo de trabalho musical nos gêneros que você escuta?

A resposta é pessoal, mas há um encaminhamento possível no Manual do Professor.

No Brasil, a cultura do *Hip-Hop* tem sua trajetória representada por artistas como Thaíde, Sabotage (1973-2003), Kamau, o grupo Racionais MC's, entre muitos outros. Além disso, há exemplos de *rap* que se valem de elementos próprios de suas culturas, como o trabalho de RAPadura Xique-Chico (1984-), que mistura o *rap* com elementos de gêneros musicais nordestinos, e MC Wera (1996-), que faz *rap* em guarani.



 Grupo Racionais MC's, 2019.



 DJ manipulando disco.



 MC Wera durante apresentação no Yby Festival, um festival de música indígena que ocorreu em São Paulo (SP), 2019.



 Sabotage, São Paulo (SP), 2002.

-  14 Você já escutou algum desses artistas? [Resposta pessoal](#).

### EXPERIMENTAÇÃO

### APLICATIVOS DE DISCOTECAGEM



Existem diversas opções de aplicativos para celular, muitas vezes gratuitos, que podem ser usados para discotecagem. Os aplicativos permitem fazer mixagens entre músicas, adicionar batidas e efeitos variados, e mesmo manipular discos virtuais para fazer os *scratches*.

- 1 Faça uma pesquisa sobre esses aplicativos: investigue suas plataformas, busque por tutoriais, explore e compare os recursos oferecidos por eles.

- 2 Ponha seus conhecimentos em prática para criar uma música.

Depois, se quiser, você poderá apresentar o resultado de sua discotecagem no evento proposto para o **Em liberdade** deste capítulo.



### A letra do rap

O *rap*, assim como o *break*, o grafite, o DJ e o MC, é um dos elementos da cultura *Hip-Hop*. A “levada” da música, envolvente para os apreciadores do ritmo, é acompanhada por letras em um falar ritmado e rimado que expressa muito mais que a diversão sugerida pelas batidas.

O estilo, que passou por diferentes fases, como você verá mais adiante, vinculou-se, a partir do final da década de 1980, a temas sociais, mais alinhados com as experiências dos jovens de periferia. Atualmente, a batida do *rap* é adotada para a expressão de temas diversos, nem sempre retratando as questões das comunidades de onde saíram seus precursores. Ainda assim, a fase de denúncia social se mantém presente entre muitos dos artistas surgidos nos anos 2000.

**1** A letra que você vai estudar agora, do *rapper* Rincon Sapiência (1985-), foi lançada em 2009 e é um exemplo disso. Antes de prosseguir com a leitura da letra, reflita: ao verificar o uso da palavra “Elegância” como título de um *rap*, o que você imagina que será apresentado na letra da música?  
 Resposta pessoal. Deixe que os estudantes apresentem suas hipóteses. A faixa “Elegância”, de Rincon Sapiência, é trabalhada na Trilha de Arte e está presente na coletânea de áudios que acompanha esta obra. Se achar interessante, execute-a para acompanhar a leitura da letra.

#### Elegância

Salve, Rincon Sapiência  
 é noiz que tá neguinho, é noiz que tá neguinho  
 saio de casa, vou eu e o fone de ouvido  
 na companhia do som, tô comprometido  
 e nada chama atenção se eu tô entretido  
 as mina deve pensa: “que neguim metido”  
 acostumado a passar por despercebido  
 exceto quando tão procurando bandido  
 a conclusão: pra evita, ando bem vestido  
 conforme a grana que vem tenho permitido  
 bom preço, fio, tenho um bom brechó  
 para um bom frio, tenho um bom paletó  
 elegante sim, ninguém vai doar dó  
 pra negocia e não associar só  
 nossa arte a lágrimas em histórias  
 nossa arte é força pra busca glória  
 sem deselegância moro na distância  
 periferia a vigilância é notória  
 preto e formado é sempre perigoso  
 preto bem trajado, elegante e charmoso  
 pago pouco pelos panos, mas sou vaidoso  
 pago muito se eu deixar de ser malicioso  
 preto roupa larga elegante orgulhoso  
 de turbante ou chapéu tipo mafioso  
 ao olhar do tira e da dama que admira  
 to na mira sempre, como é curioso

(Refrão)  
 o estilo cai bem, na rua vai bem  
 meu visual, “elegante”, elas dizem  
 nossa como cai bem na rua vai e vem  
 nego uau, visual elegante, eim?

Metropolitana cor, cinza concreto  
 na pegada africana, nada discreto  
 muito estilo, pouco custo, foi um conselho  
 combinando amarelo, verde e vermelho  
 pouco custo, mas no estilo eu completo  
 figurino formal eu desconcerto  
 manequim marginal social chick  
 até a filha do burguês pago pau fick  
 só de olho pra nota como é atraente  
 de ouvido pra escuta como é chapa quente  
 elegante, classe A, fino, envolvente  
 várias grif dessas que tem shopping center  
 refletiu, comentou, disse como assim?  
 o neguim bem vestido não comprou de mim  
 elegância não tem a ver com dindin  
 nego doce não mais, amarelo quindim  
 cai bem em mim sim nego magro  
 tava de rolê, vi que a dama flagrô  
 no visu, personalidade trago  
 sabe que eu sou gueto, é por isso que ela gosto  
 sabe que eu sou samba, tipo um bom malandro  
 por isso as viatura sempre tão me olhando  
 sabe que eu sou rap  
 mas sou tipo tango  
 elegante na corrida pra ganha uns mango

(Refrão)

O pai dela não quer, na quebrada tem show  
 ela curte meu som, paciência  
 ela vai dá no pé  
 ela passa o batom, ela curte o Rincon Sapiência (2x)

O novo perfil pra nossa arte ser cativante  
 daí que surgiu o rimador mais elegante (manicongo...)

**3. b.** O estudante pode destacar trechos como: “as mina deve pensa: que neguin metido”; “Exceto quando tão procurando bandido”; “ao olhar do tira e da dama que admira”; “tô na mira sempre, como é curioso”; “sabe que eu sou gueto, é por isso que ela gostô”; “por isso as viatura sempre tão me olhando”; “ela curte meu som, paciência”.

Mauricio Santana/Getty Images



**Rincon Sapiência** é o nome artístico do MC e produtor musical **Danilo Albert Ambrosio**. Seu primeiro sucesso, em 2011, foi a música “Elegância”. Seu álbum mais reconhecido pela crítica é *Galanga livre*, de 2017, lançado de forma independente pelo artista. Em seus trabalhos observa-se a influência de estilos musicais como o *funk*, a *ciranda* e o *samba*. Suas letras transitam entre temas políticos, sociais e românticos.

**2** O que é possível saber do “eu” na letra do *rap*? Quem ele é, de que forma ele se veste e por que se veste assim? Justifique suas respostas com trechos do texto.

Respostas pessoais. Há uma sugestão de resposta nas *Orientações específicas* deste Manual.

**3** A letra do *rap* “Elegância” traz versos com a percepção que o “eu” da canção tem de si e a percepção que ele acredita que os outros tenham dele. Apresente as respostas para cada item com versos retirados da letra.

a. Como o “eu” se percebe? O estudante pode destacar trechos como: “e nada chama atenção se eu tô entretido”; “a conclusão: pra evita, ando bem vestido”; “acostumado a passar por despercebido”; “cai bem em mim sim nego magro”.

→ b. Quem mais o olha e como o olha, segundo o próprio “eu”?

c. Que realidade vivida pelo jovem negro de periferia essa alternância de percepções sobre o “eu” da letra desse *rap* revela? Ser negro, principalmente na periferia, é correr risco de ser confundido com bandido; fora dessa possibilidade, é o mesmo que não existir.

d. Nesse contexto, qual é o sentido de o jovem escolher vestir-se de forma “elegante”?

Significa existir como algo diferente daquilo que historicamente o marca, expressar uma identidade e ser reconhecido por ela.

**4** Releia o trecho do primeiro ao décimo segundo verso da letra da canção. Depois, responda:

a. Quais são os termos e as frases que aproximam essa letra da fala informal?

Alguns termos que podem ser mencionados: “tô”; “as mina deve pensá”; “pensá”; “neguin”; “evitá”; “fio”; “negociá”.

b. Agora, agrupe as palavras ou frases por semelhança e compare cada uma com o seu correspondente no dicionário ou na gramática da variedade padrão. Em seguida, redija, com o professor e os colegas, uma descrição da nova regularidade criada.

Palavras ou frases empregadas de acordo com a fala informal	Seu correspondente na variedade padrão	Descrição do fenômeno	Outros exemplos na língua desse mesmo fenômeno

A terceira coluna deve ser resolvida coletivamente.

c. Que regularidade você observa entre todas as ocorrências linguísticas, próprias da língua informal oral? Resposta pessoal.

d. Que efeitos a letra com marcas da fala mais informal têm sobre os ouvintes de *rap*, de um modo geral, e sobre os adeptos do movimento *Hip-Hop*, de forma mais específica?

A língua é tanto forma de comunicação quanto de expressão e de revelação de uma identidade. As marcas de fala garantem a identificação.

e. Nesse sentido, por que poderia soar inadequado o emprego da variedade padrão na letra? Uma letra de *rap* totalmente escrita em língua padrão se afastaria do seu objetivo, que é representar a realidade de um grupo social. Para essa representação ser verossímil, ela precisa passar, necessariamente, por aquilo que é reconhecido pelas pessoas representadas; a língua é um desses aspectos.

**5** Leia o trecho a seguir.

O tom dominante no *rap* nacional, no entanto, é o avesso do gangsta ou de sua face mais comercial, o “*rap luxúria*” que se vê em boa parte dos clipes americanos. Em vez da ostentação (carrões, correntes de ouro, mulheres mil), o foco é o da reivindicação de direitos e da denúncia social.

A HISTÓRIA do Hip-Hop: Yo! Superinteressante. 31 dez. 2004. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/a-historia-do-hip-hop-yo>. Acesso em: 10 jul. 2020.

A letra do *rap* “Elegância” corresponde ao “tom dominante do *rap* nacional”? Justifique sua resposta com versos do texto.

A letra de “Elegância” corresponde ao tom dominante do *rap* racional, pois denuncia problemas vividos pelo jovem negro da periferia. A sensação de não existir, a menos quando a polícia procura alguém, é um exemplo disso: “acostumado a passar por despercebido”; “Exceto quando tão procurando bandido”.

O *rap*, acrônimo de *rhythm and poetry*, é um gênero de música que consiste na declamação rápida e ritmada de uma letra com alturas aproximadas. Esse gênero chegou ao Brasil na década de 1980 e foi considerado um dos elementos musicais do movimento *Hip-Hop*, que conta com outros quatro: DJ (responsável pelas bases de música); MC (aquele que rima); *breaking* (a dança, o elemento corporal); e grafite (o elemento visual).

Para as pesquisadoras Ana Claudia Florindo Fernandes, Raquel Martins e Rosângela Paulino de Oliveira, a chegada do *Hip-Hop* foi essencial para o surgimento de ações afirmativas de valorização do jovem afrodescendente.

As letras de *rap*, portanto, devem ser pensadas considerando esse contexto. Se em uma primeira fase do *rap* nacional os jovens estavam mais voltados para o encontro e para a dança e as letras eram menos combativas, em uma segunda fase os discursos mostram-se mais comprometidos ideologicamente, evidenciando causas sociais e denunciando a situação de abandono de parte da população de periferia, em especial, de jovens negros. Destacam-se nessa fase o grupo Racionais MC's e o rapper Sabotage. No período que vai do final dos anos 1980 ao início dos anos 1990, as letras de *rap* denunciam a violência sofrida cotidianamente pelo jovem de periferia, em geral, negro.

Com o passar do tempo, o *rap* foi sendo absorvido pela indústria cultural. Ainda assim, seus principais expoentes na mídia, hoje, como os rappers Criolo e Emicida, mantêm esse elemento do *Hip-Hop* como uma forma de dar visibilidade à realidade das grandes periferias brasileiras.

O *rap*, em geral, é composto pelo morador de periferia, e suas letras falam das experiências desse grupo social. Daí serem comuns temas como violência e discriminação racial. As letras, em geral, mais longas que o habitual, entremeiam, em linguagem muito próxima da fala informal dos jovens periféricos, a descrição de cenas, relatos com comentários, críticas e julgamentos acerca da realidade vivida ou retratada. Essas letras cantadas em uma batida bastante cadenciada, repletas de rimas e com vocabulário bastante diverso, representam, para muitos de seus ouvintes, uma possibilidade de voz e de identificação cultural e, para outros, a tomada de contato com uma realidade desigual e que precisa ser reparada.

### FICA A DICA

- ≡ **O que é Poetry slam? Com Roberta Estrela D'Alva - Top Dicas Sesc #48** (vídeo, 2 min 23 s). Disponível em: <https://youtu.be/bojuwnv6yd0>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ≡ **Slam ganha força nas periferias do Brasil e cria geração de poetas urbanos**, publicado no site da Secretaria Especial da Cultura, Governo Federal. Disponível em: <http://cultura.gov.br/slams-ganha-forca-nas-periferias-do-brasil-e-cria-geracao-de-poetas-urbanos>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ≡ **"Slam" é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos**, publicado em Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slams-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- Assista ao vídeo e leia as reportagens indicadas para saber mais do *slam*.
- ≡ **Diáspora / Roberta Estrela D'Alva / TEDx São Paulo** (vídeo, 3 min). Disponível em: <https://youtu.be/6a4eOe-IWoY>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- Assista também a uma das apresentações de *slam* feita por Roberta Estrela D'Alva.

### PARA IR MAIS LONGE

#### SLAM

Outra manifestação importante de cultura urbana é o *slam poetry*, ou simplesmente *slam*. Trazido para o Brasil pela poetisa, atriz, apresentadora, cantora e *slammer* Roberta Estrela D'Alva (1978-), essa modalidade artística, como o *Hip-Hop*, dá voz a moradores de periferia que desejam expressar suas angústias, seus medos e suas visões da própria realidade.



Karime Xavier/Folhapress

 Roberta Estrela D'Alva, introdutora do *slam* no Brasil. Hertogenbosch, Holanda, 2019.

**6** Agora, você vai comparar textos de diferentes gêneros.

a. Para começar, leia a notícia a seguir.

## Artistas negros ressaltam importância do *hip hop* no combate ao racismo

Comissão de Cultura promoveu debates em alusão  
ao Dia da Consciência Negra



Realleza: usamos o *hip hop* para falar de consciência negra e racismo com os jovens.

O *hip hop* e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), data que lembra a morte de Zumbi de Palmares, foram temas de audiências convocadas pela Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados. Duas reuniões receberam artistas negros e foram acompanhadas por música e protesto.

Nascido nas periferias dos Estados Unidos, o *hip hop* é a mistura de grafite, *break dance* e *rap*. Por sua luta pela igualdade e denúncias contra a discriminação racial, o *hip hop* tem papel de destaque no mês da consciência negra.

“O *hip hop* é um movimento completamente ligado ao povo negro. Principalmente, ao povo de periferia. Ele nasce com uma proposta de lutar contra o racismo”, disse o produtor musical e *rapper* Russo APR.

A *rapper* paulistana Preta Rara também ressaltou a importância do *hip hop* na luta contra o racismo. “O *hip hop* me educou e me ajudou a ser o que eu sou. Através do *hip hop* que eu fui estudar história. Através do *hip hop* que eu aceitei meu cabelo, meu corpo, minha resistência. O racismo está muito longe de acabar”, afirmou.

Em seus discursos e rimas, a *rapper* Realleza, de Brasília, destaca a relevância do *hip hop* como uma arte que conscientiza jovens negros da periferia. “Ele é o instrumento que usamos para poder falar de consciência negra com os jovens. E poder falar sobre racismo também é muito importante, porque muitos jovens das periferias estão sofrendo com o racismo e nem sabem o que é o racismo. Então, o *hip hop* é esse meio, é esse fio condutor da informação e do empoderamento negro e periférico dentro da quebrada.”

### Representatividade

Na audiência, convidados e deputados pediram mais políticas que amparem negros, além de mais representatividade negra no poder público. De acordo com os dados divulgados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) nas últimas eleições, dos 513 deputados eleitos, 20% se consideram pardos e apenas 4% se declararam pretos.

A deputada Benedita da Silva (PT-RJ) argumentou que a proporção de negros na Câmara dos Deputados é pequena, comparada à proporção de negros na população brasileira, que corresponde a mais da metade. “Uma população de 54 milhões não pode estar excluída dos espaços políticos. Então, trazer para cá é trazer para o espaço em que se discute lei, em que se toma decisão. Aqui, se toma decisão para mais de 200 milhões de brasileiros”, declarou.

A deputada **Áurea Carolina (Psol-MG)** ressaltou que a luta contra o racismo deve ser todos os dias. “É uma data [20 de novembro] para a gente trazer as nossas conquistas e as nossas lutas para o debate público com uma força ainda maior. Lembrando que a resistência negra é todos os dias, é o ano inteiro, porque o racismo não descansa”, afirmou.

RODRIGUES, Robson. Artistas negros ressaltam importância do *hip hop* no combate ao racismo. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 28 nov. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/619588-artistas-negros-ressaltam-importancia-do-hip-hop-no-combate-ao-racismo/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PORTAL DA USP ENVIAR UMA PAUTA FALE CONOSCO

RECEBA NOTÍCIAS NO CELULAR TENHA O JORNAL NO E-MAIL PODCASTS RÁDIO USP TV USP GUÍA PARA CIENTISTAS BUSCA

**JORNAL DA USP**

PÁGINA INICIAL CIÊNCIAS TECNOLOGIA EDUCAÇÃO CULTURA ATUALIDADES UNIVERSIDADE INSTITUCIONAL

Home | Podcast | Novos Cientistas | Como o rap e o hip hop se apropriaram do espaço urbano em SP

Podcast - 06/02/2020

## Como o rap e o hip hop se apropriaram do espaço urbano em SP

Com o objetivo de registrar as memórias do rap e do hip hop, o geógrafo Ricardo do Ó Plácido desenvolveu sua pesquisa de mestrado em que estuda como se deu essa apropriação, marcada por conflitos e contradições.

Por Antonio Carlos Quinto - Editorias: - URL Curta: jornal.usp.br/?p=299932

515 SHARE

Como o rap e o hip hop se apropriaram do espaço urbano em SP  
Novos Cientistas

ARTIGOS

Políticas públicas, camuflagens e interesses ocultos: uma abordagem ecosistêmica para os problemas do nosso tempo  
23/07/2020 Por André Francisco Pilon, professor associado da Faculdade de Saúde Pública da USP

Telemedicina, pandemia e desigualdade  
23/07/2020 Por Mauro Rodrigues Penteado, professor da Faculdade de Direito da USP, e Reinaldo Marques da Silva, doutorando em Direito e Ciências Sociais pela

Jornal da USP/jornal.usp.br



Reprodução da página do episódio “Como o rap e o hip hop se apropriaram do espaço urbano em SP”, do podcast *Os novos cientistas*, publicado pelo *Jornal da USP*, 6 fev. 2020.

- b. Ouça, agora, a entrevista com o geógrafo Ricardo do Ó Plácido, no episódio “Como o rap e o hip hop se apropriaram do espaço urbano em SP”, do podcast *Os novos cientistas*, publicado pelo *Jornal da USP* em 6 de fevereiro de 2020 e veiculada originalmente na Rádio USP (disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/como-o-rap-e-o-hip-hop-se-apropriaram-do-espaco-urbano-em-sp/>; acesso em: 10 jul. 2020).
- c. Por fim, assista a um debate sobre *Hip-Hop* que ocorreu no programa JC Debate, da TV Cultura, em 2014 (disponível em: <https://youtu.be/qLI9EanUbCl>; acesso em: 10 jul. 2020).



Você leu uma notícia, ouviu uma entrevista e assistiu a um debate: de diferentes formas, o movimento *Hip-Hop* foi apresentado nesses três gêneros. A proposta agora é explorar essas formas de apresentação, comparar as estruturas usadas em cada um dos gêneros e verificar a que objetivo comunicacional cada um deles atende.

- d. Monte um quadro como o exemplo a seguir no diário de bordo para registrar os dados da sua análise dos textos.

Categorias de comparação	Notícia	Entrevista	Debate
Mídia	Mídia em que o texto foi veiculado.		
	Veículo original de circulação desse conteúdo.		
	Predomínio de língua oral ou língua escrita.		
	Interação entre diferentes linguagens: som, imagem, texto.		
Gênero: atividade discursiva	Por que esse gênero foi o selecionado para a apresentação desse tema?		
	Relação entre o veículo de circulação do texto, seu público potencial e a abordagem do tema.		
Conteúdo	Síntese do texto		

- e.** Ao terminar de preencher o quadro, sente-se com mais dois colegas e comparem as observações que cada um fez. Complete seu quadro com dados que tenham passado despercebidos por você, mas que tenham sido identificados pelos colegas. Por meio dessa atividade, você poderá reconhecer que cada gênero tem um papel comunicativo e que a consciência desse papel favorece uma leitura mais crítica, por ser mais atenta às intencionalidades.
- f.** Em seguida, ainda com o grupo, faça um levantamento de outras diferenças que não tenham sido destacadas no quadro de exploração dos gêneros. Em seguida, preparem uma apresentação dessa análise para a turma, seguindo o roteiro indicado.
- Determinem o tópico de investigação. Pode ser um dos sugeridos a seguir:
- Níveis de formalidade do texto.
  - Diferenças na diagramação.
  - Formas de interação entre as pessoas presentes no ato comunicativo.
  - Campo semântico de predomínio nos textos.
- Apresentem ao menos uma definição do tópico a ser investigado. Por exemplo:
- O que são níveis de formalidade em língua portuguesa?
  - O que é diagramação?
  - O que são formas de interação?
  - O que é campo semântico? Se tiver escolhido outro foco de análise, indique também a sua definição.
- Monte um quadro para expor os elementos da sua comparação.
- Levante hipóteses sobre a relação entre essas diferenças e os objetivos de cada gênero, ou de cada mídia, ou de cada veículo de circulação da informação.
- Após a apresentação, dê um tempo para que os colegas exponham suas hipóteses.

## PRÁTICA DE PESQUISA

## ANÁLISE DE MÍDIAS TRADICIONAIS

As mídias digitais são tão presentes na atualidade que muitas pessoas podem achar que as mídias tradicionais – televisão, rádio, jornal e revista impressos – estão em declínio. Mas, juntas, elas ainda são a principal fonte de informação e de entretenimento entre os brasileiros.

A prática de pesquisa proposta neste capítulo terá algumas das mídias tradicionais como fonte de dados e como foco de análise. O objetivo é que, ao buscar informações sobre determinado tema, você e os colegas observem de que modo essas informações são veiculadas e que sentidos são construídos por meio delas.

O levantamento de dados para esse trabalho se inscreve na categoria da análise documental e a análise das mídias será orientada pelos princípios da análise de discurso multimodal.

## PARA IR MAIS LONGE

### ANÁLISE DOCUMENTAL

Quando um pesquisador precisa investigar determinado tema que não tenha sido amplamente documentado em livros ou artigos acadêmicos, ele pode recorrer a fontes primárias, isto é, atas, relatórios, jornais, revistas, vídeos, fotografias, filmes, programas de televisão, etc., a fim de levantar dados que lhe permitam responder a alguma pergunta sobre o assunto que lhe interessa. A esse trabalho de pesquisa em fontes primárias é dado o nome de **pesquisa documental** ou **análise documental**.

Você e os colegas analisarão as formas como as mídias tradicionais abordam a cultura *Hip-Hop*. O resultado dessa pesquisa deverá permitir que a turma debata uma das seguintes questões:

1. A projeção do *Hip-Hop* nas diferentes mídias, ao dar mais visibilidade para a periferia, colabora para a resolução dos problemas enfrentados por seus moradores?
2. A abordagem que as diferentes mídias fazem do *Hip-Hop* contribui para a valorização das histórias e das experiências da juventude periférica?
3. A abordagem feita pela mídia leva ao interesse pelo *Hip-Hop* por seu potencial de denúncia do racismo e da desigualdade ou por seu potencial de valorização dos *rappers* bem-sucedidos?
4. A mídia, ao abordar o *Hip-Hop*, valoriza igualmente todos os seus elementos (*breaking*, grafite, DJ, MC e *rap*)? Há destaque para algum deles? Por quê?
5. Existe preconceito nas abordagens feitas pelas mídias tradicionais sobre o movimento *Hip-Hop*?

A turma será dividida em grupos e ao menos dois desses grupos devem se responsabilizar por pesquisar o tema em cada uma das seguintes mídias tradicionais: jornal, revista, televisão e rádio.

Para qualquer pesquisa, são importantes as seguintes definições:

-  **Perguntas de pesquisa:** são fundamentais para guiar a leitura, a audição e a análise de qualquer pesquisador. Como as fontes são vastas, ao ler o material, é preciso saber o que se está procurando. Por exemplo: o que é possível saber sobre o movimento *Hip-Hop* a partir de matérias publicadas em jornais com formatos impressos e digitais? Ao tratar do *Hip-Hop*, as matérias, os vídeos e programas de rádio analisados destacam o histórico do movimento e suas características ou divulgam certos artistas com mais destaque?
-  **Formulação de hipótese:** ao fazer perguntas para uma pesquisa, o pesquisador, baseado em suas leituras, em sua experiência e em seu conhecimento de mundo, pode antecipar a resposta com a formulação de uma hipótese. Anote em seu diário de bordo que respostas você imagina encontrar no material a ser pesquisado.
-  **Delimitação das fontes:** é fundamental ser realista na escolha das fontes e do período de cobertura. Isso significa determinar, por exemplo, a exploração de dois jornais de circulação nacional, no máximo, que publicaram matérias sobre o *Hip-Hop* ao longo do segundo semestre de 2020, ou quatro diferentes jornais que publicaram notícias sobre o *Hip-Hop* por uma semana. Se não encontrar muitas reportagens ou notícias no período delimitado, você pode ampliar o recorte. Para as demais mídias, o processo é o mesmo: determina-se uma ou duas emissoras e o período, e faz-se a pesquisa de programas sobre o tema.

Dividam a pesquisa entre os componentes do grupo e determinem se as buscas serão feitas na internet ou em mídias impressas. Se tiverem acesso à internet, aproveitem para criar um documento compartilhado de edição para reunir os dados e resultados da pesquisa.

## Princípios da análise de discurso multimodal

A análise de textos multimodais – aqueles que exploram diferentes combinações de recursos escritos, visuais, sonoros e/ou corporais – requer do leitor/pesquisador a formulação de perguntas que auxiliem na exploração dos elementos verbais e não verbais, além da familiaridade com o gênero e com o veículo ou mídia de circulação do texto.

A análise de uma reportagem televisiva ou de uma notícia veiculada em rádio, por exemplo, deve considerar que essas duas mídias exploram os temas dentro de um tempo bastante limitado, no qual as informações precisam ser breves e se renovarem para manter o público atento e ligado à estação ou ao canal, que depende de publicidade. A imagem que a empresa pretende passar de si para seu público determina em grande parte os recortes temáticos dos textos, o tipo de narração, as imagens e até mesmo a postura do apresentador/repórter.

Considerando a importância da interação entre elementos verbais e não verbais, oriente-se pelo seguinte roteiro para a análise das mídias e do tratamento dado por elas ao tema *Hip-Hop*:

-  **Exploração do conteúdo verbal:** você já sabe que não há neutralidade ou imparcialidade completa em um veículo midiático, uma vez que ele atende a pressupostos editoriais sobre o que pode ser relevante divulgar, enfatizar, valorizar ou desvalorizar e o modo como isso acontece. Para o levantamento de dados desse tipo de fonte primária, é importante a criação de uma tabela para que o olhar recaia sobre os conteúdos do texto que colaborem para a resposta às questões formuladas. Veja uma sugestão.

### Mídia fonte de pesquisa [jornal, televisão, rádio, revista]

Nome do veículo e data de publicação do texto	Há informações sobre a história do movimento? Quais?	Há destaque para um artista individual? Qual? Como ele é apresentado?	Há destaque para grupos ou coletivos? O que contam sobre eles? Quais elementos são valorizados e quais são desvalorizados?	O movimento é associado a outros temas, como preconceito, machismo, feminismo, empoderamento da periferia, empoderamento dos jovens, violência, denúncia de injustiças, valorização ou desvalorização da mulher, etc.? Quais?

■ **Exploração do conteúdo não verbal:** a exploração dos recursos visuais e sonoros é tão importante quanto a do texto verbal. Como os canais para processamento das linguagens são sensivelmente diferentes, é natural que interfiram direta e mutuamente na apreensão do conjunto.

### Mídia fonte de pesquisa [jornal ou revista]

Fonte e data	O que as imagens mostram? Há pessoas? Para onde elas olham? Com que elementos elas interagem?	Em sua opinião, a foto selecionada ilustra a reportagem?	A legenda que acompanha a foto esclarece dados sobre essa imagem?

### Mídia fonte de pesquisa [televisão]

Fonte e data	Quais são os espaços filmados? O que os caracteriza? Que sensação eles provocam no espectador?	Quem são as pessoas entrevistadas? Para onde elas olham? O que o enquadramento da câmera destaca?	Quais são as cenas mais recorrentes? Há legendas sobre as imagens? Há narração? O texto da narração destaca algum elemento da imagem? Qual? O que foi omitido?	Que visão do movimento as imagens selecionadas ajudam a construir?

### Mídia fonte de pesquisa [rádio]

Fonte e data	Há execução de músicas?	Quantas vezes ao longo do programa as músicas são executadas?	Há outro elemento sonoro que, em sua opinião, destaca aspectos importantes do movimento?

■ **Análise dos dados:** é hora de reunir os dados coletados por você e os colegas do grupo e organizá-los de modo a responder às questões que orientam essa pesquisa. Se, por exemplo, cada integrante investigou quatro fontes, vocês têm os dados de, no mínimo, dezesseis fontes primárias, o que já permite uma conclusão preliminar.

Em primeiro lugar, contabilizem as respostas “sim” e “não” para cada pergunta. Depois, detalhem o conteúdo a partir das respostas a cada uma das questões da tabela. Por exemplo:

■ Quantas reportagens ou programas tratam do histórico do movimento *Hip-Hop*? Todos, a maioria, alguns ou nenhum? O que isso pode significar?

Analismem as imagens em interação com os textos verbais: O que se destaca? Você observa a defesa de algum tipo de ideia? Há preocupação em manter certa neutralidade? As imagens reforçam o conteúdo do texto? Há preconceito expresso? Se sim, de que forma isso se revela nas imagens? Compartilhem os resultados da pesquisa, apresentem as conclusões, ouçam os questionamentos dos colegas e verifiquem se surgem novas conclusões.

# EM LIBERDADE

## Hip-Hop em movimento e em debate



Em conjunto com a turma, vocês vão organizar um debate regrado sobre o movimento *Hip-Hop*, evidenciando as análises que fizeram da abordagem pelas mídias tradicionais do tema e agregando questões sobre as danças urbanas, o grafite e o *rap* com base nas aprendizagens e experimentações propostas neste capítulo.

Além disso, a ideia é que a turma se organize em grupos, cada um responsável por uma linguagem de interesse: danças urbanas, grafite e *rap*, sendo possível incluir ainda a rima e a discotecagem. Assim, cada grupo será responsável por preparar uma apresentação, *freestyle* (improvisada) ou não, para fazer parte de um evento junto com o debate.

Lembrem-se de que, durante esse trabalho, é importante fazer registros, que podem ser fotos, vídeos, pinturas, desenhos, textos, etc. Decidam que tipo de registro preferem e quem ficará responsável por essa tarefa.

### PROCEDIMENTOS

1. Escolham um local da escola onde realizarão o evento e definam a data e o horário. Pensem em estratégias para que outras turmas possam assistir e participar.
2. Organizem um cronograma com o que vai acontecer no evento, além do momento de debate.
3. Para as apresentações, cada grupo pode pensar em questões como:

- **Danças urbanas:** combinar se será uma roda e se acontecerão “batalhas” ou se serão coreografias ensaiadas, e se a apresentação será feita em conjunto com o grupo do *rap*. Decidam se utilizarão algum outro elemento cênico além da dança e da música, como: figurino, objetos, iluminação e outros. Se sim, prepare esse material e/ou combine as interferências dos outros grupos da turma. Ensaie ou pratique com o grupo o que será apresentado.
- **Grafite:** escolham as técnicas a serem adotadas, considerando o que conhecem nas experimentações da **Trilha de Arte**, como o estêncil e as TAGs. Verifiquem se há na escola algum local autorizado para ser grafitado ao longo do evento e organizem os materiais necessários. Se não for possível, busquem alternativas, como fazer um painel com papel *kraft*.
- **Rap:** recordem o que aprenderam sobre a poética do *rap*, suas ligações com a tradição oral e os elementos que estudaram tanto em Música quanto em Língua Portuguesa. Façam uma letra coletivamente, refletindo aspectos de suas vidas que sejam relevantes para o grupo. Você們 podem ainda utilizar recursos eletrônicos de mixagens, por meio de aplicativos, para criar uma tessitura para sua música.



Debate no programa *JC Debate*, da TV Cultura, em 2014.

4. Depois, a turma deve organizar o momento do debate. Ele acontecerá no dia do evento e será o momento do compartilhamento das análises das mídias tradicionais, da expressão das ideias, do ponto de vista de cada um acerca de temas relevantes não só para a juventude, mas também para toda a comunidade. Lembrem-se de que um debate, nesse caso, não é uma disputa, mas a busca para ampliar a compreensão de um tema e, sempre que possível, propor uma solução para os problemas que forem levantados.
5. Como preparação para o debate, a turma deve definir uma das perguntas norteadoras propostas na seção **Prática de Pesquisa – Análise de mídias tradicionais**, que fizeram na **Trilha de Língua Portuguesa**. Releiam o resultado da pesquisa e destaquem todos os dados relevantes para a sustentação da sua opinião, que não precisa ser um “sim” ou um “não”, simplesmente.
6. Estabeleçam as regras do debate. Por exemplo: cada debatedor ou dupla de debatedores terá três minutos para a exposição inicial; o segundo debatedor ou dupla de debatedores terá mais três minutos para as suas considerações; na sequência, os primeiros debatedores terão até dois minutos para comentar a exposição do debatedor anterior, que fará o mesmo nos seus dois minutos seguintes. As falas não podem ser interrompidas pelo outro debatedor.
7. Atentem-se à linguagem do debate. A exposição das informações precisa considerar o público que assistirá ao debate, daí a necessidade de ser clara. Sempre que houver uma expressão que possa ser desconhecida do público, apresentem o seu significado. Lembrem-se de que o debate é uma situação formal, por isso pede o uso da variedade padrão da língua. Observem, portanto, a concordância entre verbo e sujeito, entre artigos e substantivos e entre substantivos e adjetivos. Evitem o emprego de gírias, pois estas podem não ser conhecidas de parte da plateia.
8. Ao iniciarem a exposição, evitem o uso de “Na minha opinião” ou “Eu acho”. Como se trata de exposição de ponto de vista baseado em dados de pesquisa, as afirmações ganham mais credibilidade se vocês citarem as fontes das suas conclusões.
9. Deixem claro que vocês estão em um debate, garantindo a retomada das falas do outro debatedor.
10. O mediador deve sempre fazer um sinal para indicar a proximidade do fim do tempo de fala de cada debatedor.
11. Ao término do debate, o mediador deve agradecer aos debatedores pela participação e à plateia pela atenção. Pode, se for o caso, elogiar a qualidade do debate e destacar esclarecimentos importantes acerca do tema. Os debatedores, ao final da rodada, devem cumprimentar-se gentilmente.

Ao final, reúna-se com o grupo e faça uma avaliação do evento. Dialoguem, norteados pelas seguintes questões:

- Como foi a preparação do evento?
- De que forma vocês determinaram e acordaram o que e como aconteceria?
- Como foi o desenvolvimento da apresentação?
- Como foi apresentar-se?
- Vocês conseguiram se integrar aos outros elementos? Como foi isso?
- Como foi sua preparação para o debate?
- Ao final do debate, você se sentiu satisfeito com sua participação? O que melhoraria?
- O debate foi esclarecedor? Permitiu ampliação do seu conhecimento sobre o tema? Você acredita ter contribuído para a compreensão do tema pelos participantes (debatedores e plateia)?

Liste algumas perguntas para fazer para os outros grupos da sua turma que produziram o evento com vocês.

 Depois, anote suas impressões no diário de bordo. Você pode incluir também imagens, desenhos, pinturas e outros registros que a turma tenha feito do evento.

Neste capítulo, você e os colegas conheceram e refletiram sobre as culturas urbanas e juvenis, com foco na cultura *Hip-Hop* e seus desdobramentos, incluindo os aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e étnico-raciais que permeiam as suas manifestações, com ênfase nas produções nacionais de diferentes regiões. Também desenvolveram análises, fruíram e apreciaram diferentes manifestações artísticas da cultura urbana.

Por meio de inúmeras experimentações, conheceram técnicas e estilos diversos e participaram de processos de criação individuais e coletivos em dança, artes visuais e música. Além disso, estudaram letras de *rap* e analisaram comparativamente os gêneros notícia, entrevista radiofônica, debate televisionado. Em práticas de pesquisa, fizeram uma análise de mídias tradicionais por meio de uma pesquisa documental, levantando dados em fontes primárias sobre o *Hip-Hop*. Por fim, puderam organizar um debate regrado e dele participar.

## O portfólio

Consulte, na página 19, as explicações sobre a organização do portfólio. Para montá-lo, você deverá retomar todas as produções realizadas no capítulo, desde rascunhos e projetos até registros em fotos e vídeos de apresentações. Lembre-se de que todo o processo criativo é importante e não apenas o produto final, por isso aqui não podem faltar as diversas versões de uma mesma produção.

Retome também todas as anotações que fez no diário de bordo, elas vão ajudar muito tanto na construção do portfólio quanto em sua autoavaliação. Não deixe de colocar a data em que cada produção foi realizada: assim, ao consultar o portfólio, você terá condições de verificar sua história de aprendizagem. Essa consulta poderá ajudá-lo a perceber quais aspectos você foi desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo do trabalho. E deve auxiliá-lo na realização da autoavaliação de aprendizagem.

Agora, é o momento de cada um refletir sobre essas questões e suas aprendizagens. Para isso, observe os passos a seguir.

## Passo 1

### Modelo de quadro de autoavaliação

No diário de bordo, construa um quadro que o ajudará a avaliar suas aprendizagens. Tome por base os objetivos de aprendizagem indicados no início do capítulo. Veja um exemplo:

#### Autoavaliação – Capítulo 2: Culturas urbanas

	Avancei	Preciso rever	O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?
Arte			
Língua Portuguesa			

## Passo 2

### Reconhecimento das aprendizagens

Ao longo do capítulo, você pôde acionar diversas habilidades ao explorar, mobilizar e analisar os repertórios, fazer as atividades sugeridas e refletir sobre elas.

No início do capítulo, foram indicados os principais objetivos de aprendizagem que você teve a oportunidade de desenvolver ao longo dos estudos. Releia cada um desses objetivos de aprendizagem, procurando avaliar se você avançou no estudo ou se precisa rever algum conteúdo.

### Sistematização

A partir da retomada dos objetivos de aprendizagem do capítulo, do portfólio construído, das anotações do diário de bordo e dos demais registros feitos, você poderá definir como preencher o quadro de autoavaliação.

Na coluna **Avancei**, você indicará os objetivos que foram atingidos plenamente. Na coluna **Preciso rever**, você deverá anotar os objetivos que não foram plenamente atingidos. Isso vai facilitar a percepção do que será preciso fazer para consolidar a aprendizagem. Já na coluna **O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?**, você indicará uma estratégia para aprimorar e consolidar esse aprendizado. O professor poderá orientar você nessa tarefa, pensando e sugerindo caminhos possíveis de estudo e pesquisa.

## Passo 3

### Estratégias para aprimorar seu aprendizado

Agora que já sabe o que precisa rever, com a ajuda do professor, defina o que poderá ser feito para melhorar e consolidar seu aprendizado, com base nos itens relacionados. Ao conversar com o professor, considere também os registros de seu processo de aprendizagem. Eles podem ajudar você a definir estratégias para tentar desenvolver melhor algumas habilidades. Veja algumas perguntas que podem guiar essa reflexão:

- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste capítulo?
- Há alguma coisa que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia você usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você pretende usar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas neste capítulo em seu dia a dia e em seu projeto de vida?

## Passo 4

### Socialização das aprendizagens

Em grupos, conforme a orientação do professor, converse com os colegas sobre a autoavaliação, os pontos em que avançaram e os que ainda precisam ser melhorados. Troque ideias sobre as estratégias de aprimoramento e consolidação das aprendizagens.

Após a conversa, se acharem interessante, compartilhem em suas redes sociais as fotos e os vídeos do debate. Criem uma *hashtag* para marcar as postagens e descrevam brevemente sua trajetória neste capítulo.

# CAPÍTULO

# 3

# MULTICULTURALISMOS



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

## COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

### Arte

- Compreender a importância dos circos para a disseminação cultural brasileira tendo como referência seu contexto histórico na Europa e no Brasil.
- Analisar a arte dos palhaços.
- Construir um piano de garrafas.

### Educação Física

- Compreender a origem cultural das práticas corporais de luta.
- Compreender o conceito de multiculturalismo crítico e sua aplicação no estudo das práticas corporais.
- Debater a presença das mulheres em práticas corporais de luta.

### Língua Portuguesa

- Compreender o conto como gênero narrativo, possibilitando o conhecimento de si mesmo por meio da literatura.
- Reconhecer a variação linguística a fim de ampliar a compreensão da língua como um fenômeno vivo e dinâmico.
- Criar um repertório pessoal de leitura por meio do contato com diversos autores de literaturas de língua portuguesa.
- Compartilhar leituras e interpretações de contos por meio de clubes de leitura.

### Justificativa

Olhar para a diversidade de matrizes da cultura corporal e das artes circenses e reconhecê-las como processos de resistência e luta por direitos permite que você construa uma visão democrática e inclusiva da sociedade brasileira.

A produção final do capítulo prevê a organização de um clube de leitura que possibilitará o compartilhamento do repertório literário da turma. Além disso, essa prática social permitirá intervir criticamente no meio cultural e exercer o protagonismo comunitário para que mais pessoas tenham acesso ao universo literário, democratizando e difundindo as práticas de leitura.



VitoriaorShutterstock

A BNCC neste capítulo	
Competências gerais da Educação Básica	1, 3, 4, 9
Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104); competência específica 2 (EM13LGG201, EM13LGG203, EM13LGG204); competência específica 3 (EM13LGG301, EM13LGG302); competência específica 4 (EM13LGG401); competência específica 5 (EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503); competência específica 6 (EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604)
Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	<b>Todos os campos de atuação social</b> EM13LP01 (competência específica 2); EM13LP02 (competência específica 1); EM13LP03 (competência específica 1); EM13LP06 (competência específica 1); EM13LP08 (competência específica 1); EM13LP09 (competência específica 4); EM13LP10 (competência específica 4) <b>Campo artístico-literário</b> EM13LP46 (competência específica 6); EM13LP47 (competências específicas 3, 6); EM13LP48 (competências específicas 1, 6); EM13LP49 (competências específicas 1, 6); EM13LP50 (competência específica 6); EM13LP51 (competência específica 3); EM13LP52 (competências específicas 1, 2)
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13CHS101, EM13CHS104); competência específica 6 (EM13CHS601)



gstshow/Museu Afro Brasil, São Paulo (SP).

□ O ovo da ema, de Carybé, 1976 (óleo sobre tela, 109 cm x 149 cm). Museu Afro Brasil, São Paulo (SP).



Praticantes de capoeira na zona portuária de Salvador (BA), c. 1946. Fotografia de Marcel Gautherot. Acervo digital do Instituto Moreira Salles.

Veja a fotografia feita por Marcel Gautherot (1910-1996), que mostra a prática da capoeira na zona portuária de Salvador (BA), na década de 1940. Gautherot foi um fotógrafo francês que, junto a Pierre Verger (1902-1996), viajou pelo Brasil registrando a cultura popular do país.

A seguir, ouça e leia a letra da canção “Etnia”, que faz parte do álbum *Afrociberdelia* (1996), do grupo Chico Science & Nação Zumbi. O pernambucano Chico Science (1966-1997) foi um dos principais idealizadores do Manguebeat, um movimento de contracultura originado na década de 1990 na cidade do Recife (PE). Esse movimento pretendia renovar a vida cultural pernambucana por meio da apropriação de características da cultura regional, como o maracatu rural, misturadas a elementos da cultura pop, como o rock e o Hip-Hop.

## Etnia

Somos todos juntos uma miscigenação e não podemos fugir da nossa etnia  
Todos juntos uma miscigenação e não podemos fugir da nossa etnia  
Índios, brancos, negros e mestiços  
Nada de errado em seus princípios  
O seu e o meu são iguais  
Corre nas veias sem parar  
Costumes, é folclore, é tradição  
Capoeira que rasga o chão  
Samba que sai de uma favela acabada  
É *hip-hop* na minha embolada  
É o povo na arte, é arte no povo  
E não o povo na arte de quem faz arte com o povo  
É o povo na arte, é arte no povo  
E não o povo na arte, de quem faz arte com o povo  
Por detrás de algo que se esconde  
Há sempre uma grande mina de conhecimentos e sentimentos  
Eu disse, por detrás de algo que se esconde  
Há sempre uma grande mina de conhecimentos e sentimentos, e sentimentos  
Não há mistérios  
[...]

ETNIA. Intérprete: Chico Science & Nação Zumbi. Compositores: Chico Science e Lúcio Maia.  
*In:* AFROCIBERDELIA. Intérprete: Chico Science & Nação Zumbi. [S. l.]: Chaos, 1996. 1 CD, faixa 3.

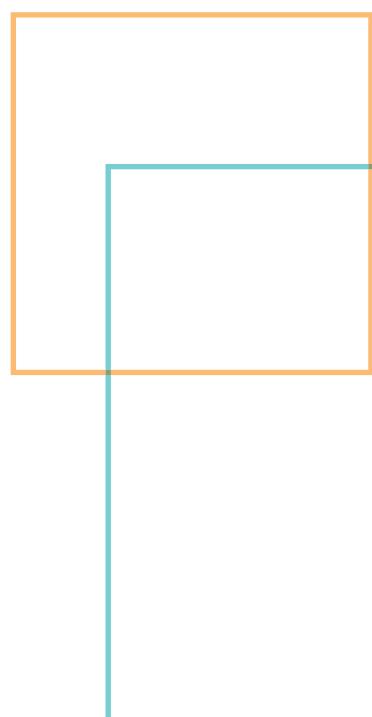
**1** Com base na letra da canção e na observação da fotografia de Gautherot, reflita sobre as questões propostas a seguir e converse com os colegas.

- a.** Qual é a relação entre o título e o conteúdo da letra da canção de Chico Science & Nação Zumbi? [Resposta pessoal](#).
- b.** O que você entende por “miscigenação”? É possível exemplificar a miscigenação em práticas culturais? [Respostas pessoais](#).
- c.** Que sentidos você atribui ao jogo que os compositores fazem com as palavras “arte” e “povo”? [Resposta pessoal](#).
- d.** A letra da canção cita algumas manifestações culturais. Como você percebe a representatividade delas na cultura brasileira?
- e.** Que relação você estabelece entre a fotografia de Marcel Gautherot e a letra da canção? Por quê? [Respostas pessoais](#).

Neste capítulo, na **Trilha de Educação Física**, você refletirá sobre o conceito de multiculturalismo crítico e seus usos no estudo das práticas corporais e poderá aprofundar os conhecimentos sobre manifestações corporais de luta, sobretudo a capoeira e a luta indígena *huka-huka*. Na **Trilha de Arte**, verá como a miscigenação cultural está na base das artes circenses e conhecerá um pouco de sua história e do modo como ela atua na cultura brasileira.

Já na **Trilha de Língua Portuguesa**, estudará o gênero conto e suas características. Conhecerá um conto do escritor moçambicano Mia Couto (1955-), em diálogo intertextual com um conto do mineiro Guimarães Rosa (1908-1967).

Na seção **Em liberdade**, você organizará um clube de leitura para compartilhamento das leituras e de suas descobertas. Isso possibilitará a ampliação de seu repertório literário e o desenvolvimento do protagonismo comunitário.



# TRILHA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Repertórios e análises



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Golero/Getty Images



Artur Widak/NurPhoto/Getty Images

Os lutadores Balint Korpasi (Hungria) e Frank Staebler (Alemanha) na final da categoria greco-romana masculina de luta no Campeonato Mundial de Luta Livre em Budapeste, Hungria, 2018.



Jogo de capoeira em Salvador (BA), 2017.



Ezra Shaw/Getty Images

Indígenas praticando a luta *huka-huka* na aldeia de Kamaiurá, Parque Indígena do Xingu (MT), 2013.



1 Observe as imagens, leia suas legendas e responda às questões no diário de bordo.

- Quais semelhanças e diferenças você identifica entre as imagens?  
*Resposta pessoal.*
- Que outras práticas corporais poderiam compor este conjunto de imagens? Por quê? *Respostas pessoais.*

## Práticas corporais de lutas

Luta greco-romana, capoeira e *huka-huka* são exemplos de práticas corporais de lutas criadas pelo ser humano em diferentes contextos sociais e históricos.

Práticas corporais de lutas estão presentes em muitas culturas, embora apresentem diferentes origens e objetivos. A grande maioria surgiu de atividades de preparação corporal para a defesa da própria segurança e do grupo. Outras têm origem em rituais para a definição de papéis sociais na comunidade.

As práticas corporais de lutas se diferenciam de atividades violentas repentinas, como brigas, pois são organizadas por meio de regras nas quais o enfrentamento corporal entre os praticantes assume contornos com maior ou menor intensidade e contato corporal. Assim, podemos definir as lutas como:

[...] disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* Brasília, DF: MEC, 2018. p. 218.

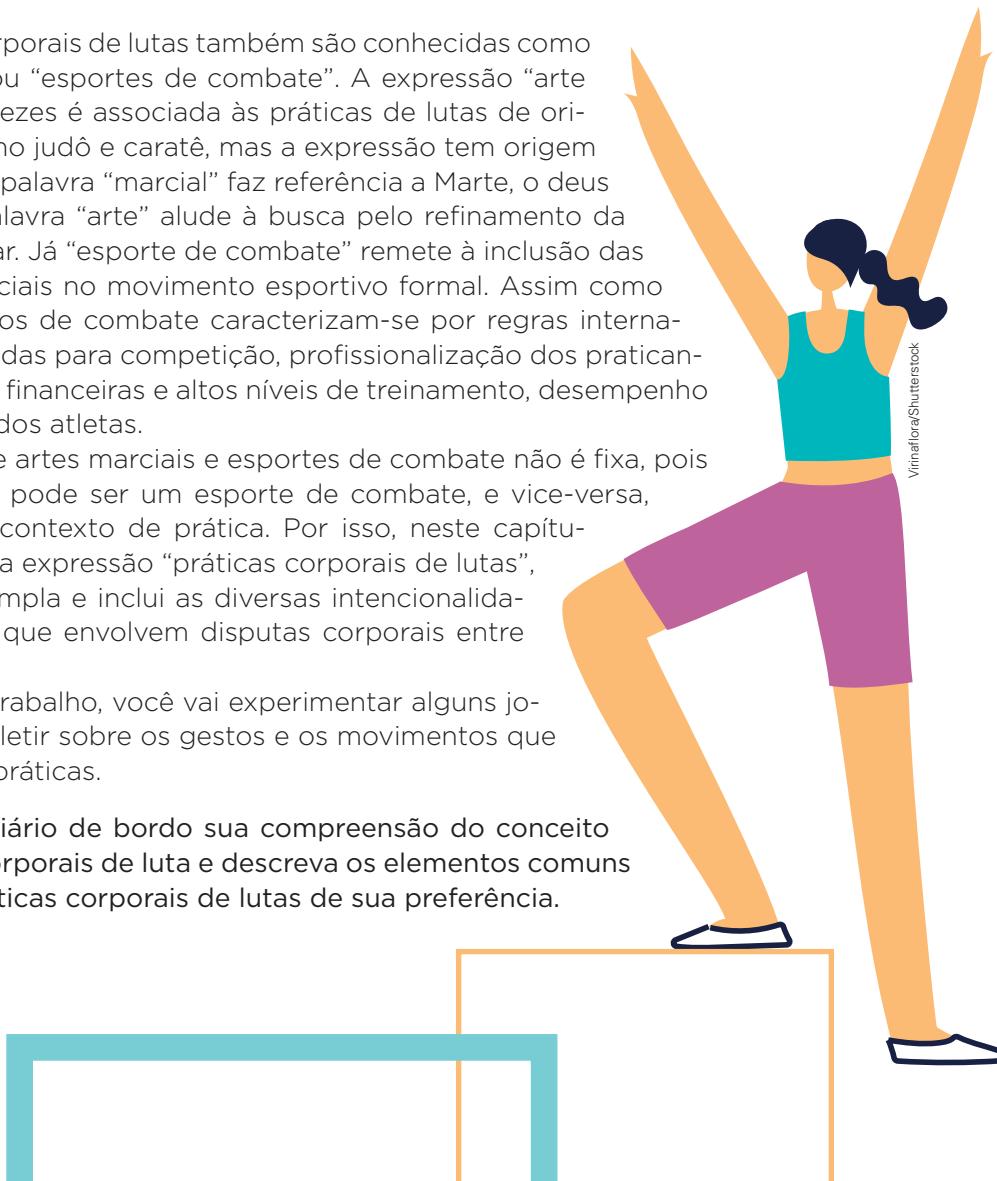
As práticas corporais de lutas também são conhecidas como “artes marciais” ou “esportes de combate”. A expressão “arte marcial” muitas vezes é associada às práticas de lutas de origem asiática, como judô e caratê, mas a expressão tem origem greco-romana. A palavra “marcial” faz referência a Marte, o deus da guerra, e a palavra “arte” alude à busca pelo refinamento da habilidade de lutar. Já “esporte de combate” remete à inclusão das lutas e artes marciais no movimento esportivo formal. Assim como outros esportes, os de combate caracterizam-se por regras internacionais padronizadas para competição, profissionalização dos praticantes, recompensas financeiras e altos níveis de treinamento, desempenho e especialização dos atletas.

A divisão entre artes marciais e esportes de combate não é fixa, pois uma arte marcial pode ser um esporte de combate, e vice-versa, dependendo do contexto de prática. Por isso, neste capítulo, vamos utilizar a expressão “práticas corporais de lutas”, pois ela é mais ampla e inclui as diversas intencionalidades das práticas que envolvem disputas corporais entre os praticantes.

Para iniciar o trabalho, você vai experimentar alguns jogos de lutas e refletir sobre os gestos e os movimentos que compõem essas práticas.



- 2 Registre no diário de bordo sua compreensão do conceito de práticas corporais de luta e descreva os elementos comuns entre três práticas corporais de lutas de sua preferência.





NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

## EXPERIMENTAÇÃO

## JOGOS COM MOVIMENTOS DE LUTAS



ATENÇÃO

Em um espaço livre da escola e com o uso de materiais simples, você vai experimentar movimentos de ataque e defesa comuns em práticas corporais de lutas.

Esse jogos não exigem conhecimentos técnicos de luta, mas permitem que você perceba a necessidade das regras, do respeito e da colaboração com os colegas.

### Captura de objetos

#### Material

- ≡ fitas de papel ou tecido
- ≡ pregadores de roupa

- 1 Recortem de duas a quatro fitas de jornal, papel ou tecido e preguem-nas na roupa, na altura da cintura.
- 2 Formem uma dupla, na qual um será o oponente do outro, e delimitem o espaço para o jogo com um círculo ou um quadrado.
- 3 Ao sinal de início do jogo, posicionem-se frente a frente e tentem pegar as fitas ou os pregadores do colega ao mesmo tempo que protegem os seus. Ganhá quem pegar primeiro todos os objetos do oponente.

### Conquista de territórios

#### Material

- ≡ corda

- 1 Organizem com a turma duas fileiras com número igual de participantes, uma em frente à outra. Posicionem uma corda ao meio, de modo que cada participante de um lado da corda tenha um oponente do outro lado.
- 2 Marquem uma linha atrás de cada fileira a uma distância de mais ou menos 3 metros.
- 3 O objetivo é deslocar o colega oponente para o seu lado da corda até ultrapassar essa linha. É possível puxar e agarrar, mas sem derrubar o colega no chão.
- 4 Muitas variantes podem ser aplicadas a essa brincadeira, como usar um cinto de tecido na cintura e disputar o território, ou retirar o colega do espaço de jogo. A distância ou o tamanho do território também podem variar.
- 5 Após experimentar as brincadeiras, converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir. Depois, registre as conclusões no diário de bordo.
  - ≡ Como você e os colegas lidaram com as regras e o contato físico? Resposta pessoal.
  - ≡ Que movimentos você identificou na prática dos jogos? Resposta pessoal.
  - ≡ Considerando o que experimentou na prática dos jogos, levante hipóteses sobre os motivos que levaram diferentes culturas a desenvolver e cultivar práticas corporais de lutas. Que sentimentos e necessidades você associa agora às práticas corporais de lutas? Resposta pessoal.
  - ≡ Que outros sentidos podem ser atribuídos à palavra “luta”? Resposta pessoal.
  - ≡ Houve diferenças de participação e sentimentos nos jogos com movimentos de lutas entre meninos e meninas? Resposta pessoal.

# Capoeira

## Origem e história



Marcel Gautherot/Instituto Moreira Salles

Grupo de capoeira do Mestre Valdemar, em Salvador (BA), c. 1946. Fotografia de Marcel Gautherot. Acervo digital do Instituto Moreira Salles.

A capoeira é uma prática corporal na qual dois jogadores, no interior de uma roda formada por outros praticantes, realizam movimentos de ataque e defesa, sem o objetivo de atingir de fato o oponente. Ao som do ritmo de um conjunto musical e canções entoadas pelo mestre e pelo coro que compõe a roda, os capoeiristas executam deslocamentos, acrobacias e golpes frontais, laterais e giratórios de mãos e pernas. Para iniciar a prática, dois capoeiristas agacham-se à frente do conjunto musical e escutam com atenção o canto, denominado **ladainha**, que abre a roda em homenagem à origem afrodescendente da prática.

As ladainhas geralmente contêm lições de vida e transmitem a filosofia da capoeira, servindo de inspiração para o jogo. Antes de iniciar o jogo, os praticantes cumprimentam-se com respeito. Em geral, entram na roda com um movimento chamado “áu”, uma posição invertida que lembra a figura de uma estrela. O jogo de capoeira desenvolve-se por meio da ginga (ou gingado), que consiste em uma movimentação contínua do corpo de um lado para o outro, visando confundir o adversário e evitar que ele aplique um golpe com eficiência. Ao gingar, cada jogador procura o melhor posicionamento para a aplicação dos próprios golpes. Por meio desses movimentos, sempre ritmados pelo som do conjunto musical, o capoeirista envolve seu parceiro, procurando nunca confrontar diretamente seus ataques, mas esquivar-se deles e aplicar seus contra-ataques, se possível em movimentos sincronizados com os movimentos do companheiro.

A história da capoeira tem relação direta com a história dos afrodescendentes no Brasil. No entanto, dados precisos para descrever essa história são escassos, pois grande parte dos registros históricos sobre o período escravocrata no Brasil foi destruída. A versão mais aceita é que, ainda no século XVII, a capoeira foi criada em solo brasileiro pela população negra escravizada, oriunda de vários países da África. Com a proibição de realizar práticas de lutas de suas culturas originárias, os escravizados mesclaram elementos da brincadeira, da música e da dança para disfarçar o treinamento de golpes de luta. Por isso, a capoeira é considerada uma prática corporal de resistência de povos escravizados contra a opressão imposta por seus senhores. Nas senzalas e nos terreiros das fazendas, a capoeira era praticada de forma clandestina e, com a aproximação dos senhores de engenho ou de seus feitores, os escravizados cessavam os movimentos de luta e começavam a brincar e dançar.



 Retrato de Zumbi dos Palmares em muro na Pedra do Sal, monumento histórico do Rio de Janeiro (RJ), onde se encontra a Comunidade Quilombola Pedra do Sal. Foto de 2016.

A capoeira também foi praticada em quilombos, comunidades criadas por negros escravizados fugitivos, que se reuniam escondidos para se proteger dos senhores e seus feitores. O mais conhecido foi o Quilombo dos Palmares, que surgiu em 1597 e funcionou até 1694. Um dos líderes do quilombo, Zumbi dos Palmares, é reconhecido como um herói da resistência negra no Brasil. Considerado um bravo guerreiro, defendeu o quilombo contra várias invasões portuguesas utilizando facões e golpes de capoeira. Zumbi foi capturado e

morto em 20 de novembro de 1695. O Dia da Consciência Negra, criado em 1995, propõe uma reflexão sobre a luta contra a opressão e a discriminação do afrodescendente no Brasil.

Os registros históricos indicam que, após a abolição da escravatura, em 1888, a capoeira desenvolveu-se inicialmente nas cidades de Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ) e Recife (PE), que haviam recebido grande contingente de africanos sequestrados de seus locais de origem e que se deslocaram das fazendas para as cidades em busca de trabalho.

A prática de capoeira foi criminalizada durante vários anos. Muitos capoeiristas foram presos por agentes policiais, que os enquadravam como “vadios” e “mendigos”, conforme o Código Criminal do Império do Brasil, de 1830. Depois, a capoeira teve sua criminalização formalizada pelo Código Penal de 1890, junto a outras manifestações culturais afro-brasileiras, como o samba e o candomblé.

A capoeira era retratada pela imprensa das cidades onde costumava ser praticada como uma atividade que ameaçava a ordem pública, por isso grande parte das primeiras pesquisas históricas sobre a capoeira utilizava arquivos policiais ou de jornais da época. Para evitar serem reconhecidos e presos, os capoeiristas começaram a adotar apelidos, prática que se mantém até hoje.

Com o tempo, as rodas de capoeira nas ruas de cidades baianas, fluminenses e pernambucanas se configuraram como práticas de lazer e trocas culturais entre os trabalhadores afrodescendentes de classes sociais mais desfavorecidas. A discriminação por parte da elite branca brasileira e a perseguição pelo poder público, porém, permaneciam.

Apesar de sua proibição, a capoeira continuou a ser praticada longe dos olhares policiais. Para não chamar atenção, mestres como Sinhazinho, como era conhecido o paulista Agenor Moreira Sampaio (1891-1962), que ordenou uma escola de capoeira no Rio de Janeiro entre 1920 e 1960, retirou os instrumentos e o canto da roda e reforçou o treino dos movimentos de luta e do condicionamento físico dos praticantes. Em 1928, na cidade do Rio de Janeiro, Mestre Zuma, apelido de Annibal Burlamaqui, escreveu um manual sobre a prática da capoeira, intitulado *Gymnastica nacional (capoeiragem) methodizada e regrada*.

Essa visão mais sistematizada e menos associada à “vadiagem”, que era atribuída aos negros, ampliou os espaços de prática da capoeira. Como uma vertente mais atlética, a capoeira teve influência de outras práticas de luta, como a greco-romana.

## Capoeira de Angola e capoeira regional

Nesse momento, a capoeira original começou a se modificar e deu origem a uma subdivisão entre o que ficou conhecido como capoeira de Angola, mais fiel às tradições originárias dos negros escravizados, e capoeira regional, criada por Mestre Bimba com base no manual de Mestre Zuma.

Agência A Tardé/Arquivo do jornal



Antes de se dedicar à capoeira, **Manuel dos Reis Machado (1899-1974)**, conhecido como **Mestre Bimba**, foi estivador, carpinteiro e minerador de carvão. Seu método de ensino da capoeira a dissociou de uma prática ilegal e a inseriu como prática esportiva, tendo agradado os olhares governamentais da época. Em 1937, Mestre Bimba recebeu autorização para manter o Centro de Cultura Física e Capoeira Regional, em Salvador (BA). Em 1953, apresentou-se ao então presidente do Brasil, Getúlio Vargas.

Em sua escola, Mestre Bimba permitia a prática de capoeira apenas para quem tinha trabalho comprovado. Defendia que a prática da capoeira deveria acontecer prioritariamente em ambientes fechados, nas “academias de capoeira”. Seu método consistiu na primeira sistematização do ensino da capoeira, que incluía a exigência do uso de uniforme e a realização de avaliações. Mestre Bimba também introduziu na capoeira movimentos de outras lutas e artes marciais, como jiu-jitsu, judô e luta greco-romana. Foi criticado por outros mestres e por intelectuais da época por subverter a capoeira de suas raízes ancestrais, mas seu legado é reconhecido até hoje.

Nessa época, também na Bahia, Vicente de Ferreira Pastinha (1889-1981), o Mestre Pastinha, continuava a defender e praticar a capoeira de Angola junto a Mestre Waldemar (1916-1990). Esses mestres questionavam a inclusão de movimentos de outras artes marciais na capoeira, como fez Mestre Bimba. Até hoje, a capoeira de Angola diferencia-se da capoeira regional por defender uma presença maior dos elementos lúdicos e expressivos e da dança em jogos mais cadenciados e lentos, com valorização explícita da ancestralidade da capoeira.

Na prática da capoeira de Angola, a roda começa com a entoação de uma ladinha que aborda a condição de negro escravizado. As canções falam de heróis negros e do cotidiano da vida das populações afrodescendentes. O conjunto musical da capoeira de Angola é formado por três berimbau, instrumento que contém uma madeira envergada (a biriwa) com um cabo de aço e uma cabaça (fruto oco que cria a caixa de ressonância do instrumento) e é tocado por uma vareta de bambu com o auxílio de uma pedra ou moeda, que faz variações de tonalidade na corda de aço. Cada berimbau tem uma afinação diferente (grave, média ou aguda). Além do berimbau, há um pandeiro, um atabaque, um caxixi (chocalho de palha e pedrinhas) e algumas vezes um ganzá (feito com cabaça e contas) e um agogô (instrumento de ferro cujo som é produzido pela percussão de uma vareta). A capoeira de Angola também se distingue da capoeira regional, criada por Mestre Bimba, pelos toques de berimbau utilizados na roda. O jogo da capoeira de Angola acontece mais próximo ao chão, com movimentos baixos que valorizam o encaixe do corpo dos jogadores.

Pierre Verger/Fundação Pierre Verger



Mestre Pastinha em fotografia de Pierre Verger, em Salvador (BA), entre 1946 e 1950. Fundação Pierre Verger, Salvador (BA).

Na década de 1960, o Brasil viveu um contexto social em que várias manifestações culturais de matriz africana buscavam legitimação cultural e jurídica. Nessa época, intelectuais e artistas brasileiros, como Gilberto Freyre (1900-1987), Edison Carneiro (1912-1972) e Jorge Amado (1912-2001), demonstraram interesse pela capoeira e a inseriram em seus escritos como forma de valorizar a identidade cultural brasileira. Seus trabalhos despertaram o interesse de estrangeiros, como os fotógrafos franceses que você conheceu neste capítulo.

A capoeira regional, organizada e desenvolvida por Mestre Bimba, passou a ser aceita como arte marcial brasileira pelo governo do então presidente Getúlio Vargas e pelas elites brancas. A capoeira regional inclui movimentos de outras lutas e artes marciais, como a luta greco-romana. Os movimentos dos jogadores são mais altos e enfatizam fortemente a velocidade e o vigor físico, enquanto a capoeira de Angola valoriza mais a expressividade. A roda de capoeira regional pode ser realizada com apenas um berimbau e dois pandeiros.

Ao criar a capoeira regional, Mestre Bimba desenvolveu um conjunto de sequências para ensinar os movimentos de forma sistemática. Seus alunos realizavam provas para exibir a memorização e a correta execução das sequências que combinavam os movimentos típicos da capoeira. Bimba também criou o primeiro sistema de graduação dos praticantes de capoeira, no qual utilizava lenços coloridos de iniciante (cordão verde) até mestre (cordão branco). Seus alunos evoluíam conforme dominavam os movimentos sistematizados no método do mestre.

Quanto à desriminalização da capoeira, o processo se deu por meio da construção de uma identidade brasileira que valoriza a miscigenação e esconde o racismo estrutural. O mito da democracia racial se construiu pela suposta aceitação das práticas culturais de matriz africana, mas até hoje práticas culturais de origem afrodescendente sofrem preconceito.

A partir da década de 1970, iniciou-se o processo de esportivização da capoeira. Em 1972, a prática foi incluída pelo Conselho Nacional de Desportos na categoria de pugilismo, o que deu origem à organização de campeonatos regionais e nacionais e a tentativas de unificação das capoeiras de Angola e regional.

A prática de capoeira passou a ser influenciada pelas ciências do esporte, especialmente do treinamento físico e técnico dos praticantes. Ao assumir o caráter de esporte de combate, a capoeira passou a adotar um sistema de graduação dos alunos, como nas artes marciais orientais, por meio da utilização de cordas com as cores da bandeira brasileira. Cada grupo tem um sistema de cordas diferentes, mas em todos eles o título de mestre é indicado pela faixa branca.



**3** Construa no diário de bordo uma linha do tempo com os principais fatos que marcaram a história da capoeira.



Roda de capoeira de Angola em Vera Cruz (BA), 2019.



Roda de capoeira regional em Salvador (BA), 2019.



Jovens praticando capoeira.

## PARA IR MAIS LONGE

### A INFLUÊNCIA DA LUTA GRECO-ROMANA NA CAPOEIRA REGIONAL

A luta greco-romana, uma das modalidades de luta presentes nos Jogos Olímpicos, é considerada um dos esportes mais antigos da civilização ocidental.

Registros datados de 2000 a.C. foram encontrados com movimentos similares aos utilizados nos dias de hoje. A expansão territorial dos romanos na Antiguidade é apontada como um dos fatores de propagação da luta, que estreou nos Jogos Olímpicos da Grécia antiga em 704 a.C. Segundo escritos e esculturas da época, os atletas lutavam nus e aplicavam uma mistura de azeite de oliva e terra no corpo. O objetivo era derrubar o adversário três vezes, isto é, fazer com que o oponente tocasse as costas, o ombro ou o tórax no solo.

Mesmo com o fim dos Jogos Olímpicos da Grécia antiga, por causa do domínio do Império Romano, a luta greco-romana foi mantida como prática corporal. Hoje, como uma modalidade das Olimpíadas modernas, o objetivo da luta é imobilizar o oponente com as costas para o solo. Essa ação encerra imediatamente a luta. Caso nenhum dos dois atletas consiga executar esse golpe, a decisão é feita de acordo com a pontuação acumulada ao longo dos dois *rounds* de 3 minutos.

Nos Jogos Olímpicos modernos, há dois estilos de luta olímpica: o estilo livre e o estilo greco-romano. Em ambos, não é permitido realizar movimentos contra as articulações do adversário, pois pode causar dano à integridade física dos atletas. Também é proibida a pegada de pescoço com as duas mãos. No estilo greco-romano, os atletas só podem utilizar tronco e braços para se defender e atacar. No estilo livre masculino e feminino, é permitido o uso das pernas para se defender e atacar. A luta greco-romana foi um dos estilos de luta que influenciaram a criação da capoeira regional por Mestre Bimba. Em meados da década de 1940, ele e outros mestres de capoeira começaram a observar a chegada de outros movimentos de luta no Brasil, como o caratê, o boxe e a luta greco-romana. Na tentativa de ver a capoeira ganhar *status* de luta, e não de mera apresentação de rua, esses mestres começaram a trazer práticas dessas outras lutas para a capoeira, como a graduação dos praticantes por meio de cordões, a maior precisão com o efeito dos golpes e os métodos de ensino sistematizados.

Com a esportivização, a habilidade física, a força e a velocidade dos gestos da capoeira passaram a ser mais valorizados do que seu caráter lúdico e de encontro social. Concomitantemente, a prática de capoeira em cidades turísticas, como Salvador (BA), abriu espaço para sua folclorização e atraiu a atenção de praticantes de todo o mundo. Com isso, houve também um intercâmbio de mestres de capoeira com estrangeiros, o que gerou um processo gradativo de internacionalização da prática. Atualmente, a capoeira é praticada e estudada em mais de 150 países.

Em reconhecimento à importância da capoeira para a cultura nacional, ela foi registrada como Patrimônio Cultural Brasileiro em 2008 e como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).



A russa Ekaterina Bukina e a brasileira Aline da Silva Ferreira disputando as quartas de final da luta olímpica feminina nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro (RJ), 2016.

Julian Finney/Getty Images



Viniflora/Shutterstock



A proposta desta atividade é que, em grupos, você e os colegas experimentem alguns movimentos da capoeira.



Daria Ustugova/Shutterstock

Movimentos de capoeira.

- 1 Caminhem pelo espaço livremente, prestando atenção no ritmo. Durante a caminhada, procurem olhar nos olhos dos colegas, pois na roda de capoeira isso será bem importante.
- 2 Acrescentem a seu caminhar movimentos de braços e pernas que tornem o andar mais malemolente, quase dançado, incluindo movimentos articulares dos joelhos e quadris, e balanço dos braços.
- 3 Acrescentem giros e explorem andar em plano alto, médio e baixo, sempre buscando o olhar dos colegas e o molejo.
- 4 Formem duplas e posicionem-se frente a frente com os colegas. Desloquem-se frente a frente procurando olhar nos olhos um do outro e realizar giros, deslocamentos para a frente, para trás e para os lados.
- 5 Explorem possibilidades de ataque e defesa ainda sem se preocuparem com os movimentos técnicos da capoeira. Ambos devem tentar se esquivar dos movimentos do colega. Não deve haver toque, apenas a simulação, uma intenção de tocar o outro que se esquia.
- 6 Revezem as duplas para experimentar o jogo com mais colegas.
- 7 Ainda em duplas, desenvolvam o movimento da ginga da capoeira, frente a frente e deslocando-se pelo espaço.

8 Experimentem movimentos de ataque e defesa em duplas. Combinem quem começa atacando e defendendo. Depois de praticarem algumas vezes, troquem as funções, combinando os seguintes movimentos:

- = **Cocorinha (defesa):** esquiva na qual se agacha o corpo, sem pender para trás, ficando de cócoras. Enquanto uma das mãos toca o solo lateralmente, ajudando a apoiar o corpo, a outra é flexionada para proteger a face.
- = **Meia-lua de frente (ataque):** ao fazer este movimento, descreve-se uma meia-lua com uma perna estirada, arremessada com o pé passando à altura do adversário, como se quisesse desenhar um círculo com o pé, e completa-se um semicírculo, para então voltar com o pé ao ponto inicial e retornar à ginga.
- = **Esquiva (defesa):** movimento para evitar um golpe sem tocar no oponente. Pode ser aplicado afastando-se do oponente ou aproximando-se lateralmente.
- = **Bênção (ataque):** movimento de chute frontal com a perna de trás, usando a planta dos pés em direção ao oponente.
- = **Rasteira negativa (defesa):** movimento de esquiva no qual o praticante se abaixa até ficar rente ao solo, com uma perna estendida e a outra flexionada para se desviar do oponente.
- = **Martelo (ataque):** é executado erguendo-se a perna ao mesmo tempo que o corpo é deixado de lado, batendo com a parte de cima do pé lateralmente no oponente.

Com o apoio do professor, experimentem os elementos que vocês conhecem.

= Lembrem-se de que vocês não precisam dominar todas as técnicas para aproveitar os momentos de prática. Façam os movimentos de acordo com suas possibilidades e procurem respeitar os limites dos colegas.

Registrem, no diário de bordo, desenhos e descrições dos movimentos de capoeira que vocês vivenciaram. Avalie sua participação e a dos colegas: O que achou da experiência? De que maneira contribuiu? Como foi a participação dos colegas?

## Luta indígena huka-huka

Cada etnia indígena atribui valores, normas e costumes sociais distintos às práticas corporais, por isso os sentidos e significados das lutas corporais variam.

No Brasil, desde a primeira Constituição, outorgada por dom Pedro I em 1824, a ideia predominante era de que a sociedade brasileira era homogênea e, portanto, desconsiderava a diversidade étnica e cultural do país. A ideia se repetiu nas constituições de 1937 e 1946. Somente com a Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos e houve alteração nos modelos políticos, o foco da tutela e do assistencialismo foi abandonado e instituiu-se uma política que afirma a pluralidade étnica como direito e estabelece relações protetoras e promotoras de direitos entre o Estado e as comunidades indígenas brasileiras.

Segundo a Unesco, atualmente a comunidade internacional reconhece a necessidade de medidas especiais para proteger os direitos e a cultura dos indígenas. Esse reconhecimento trouxe novos espaços de divulgação e valorização da cultura corporal indígena. Ainda assim, os povos indígenas continuam a receber ataques a suas terras e enfrentam obstáculos para alcançar representatividade em diferentes esferas da sociedade, como a educação, a política, o esporte e a ciência.

Avalie a possibilidade de trazer trechos da Constituição e da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, da Unesco, para ler com os estudantes.

As lutas corporais indígenas, de modo geral, têm como função preparar os indígenas para combates que exigem maior capacidade de destreza e força física. Essas práticas corporais consistem em uma disputa entre dois lutadores, cujo objetivo é desequilibrar e derrubar o oponente. Geralmente, os lutadores têm muito prestígio em suas comunidades.

A luta que você vai conhecer a seguir faz parte da cultura tradicional dos Xinguano (Kayapó e Tchukarramãe), Bakairi, Xavante, Karajá e Gavião Kyikaetêye/Parakatêye.

O *huka-huka*, luta corporal dos povos indígenas do Xingu e dos indígenas Bakairi, de Mato Grosso, inicia-se com o dono da luta, um homem-chefe, que caminha até o centro da arena de luta e chama os adversários pelo nome. Os lutadores ajoelham-se e giram em um círculo anti-horário, em frente ao oponente. Em seguida, os oponentes se olham e se agarram, tentando levantar o adversário e derrubá-lo no chão. O *huka-huka* é praticado originalmente por jovens guerreiros como parte do ritual Kuarup, que homenageia os mortos da aldeia. Nos Jogos dos Povos Indígenas, evento esportivo que reúne diversas etnias indígenas brasileiras, o *huka-huka* também é praticado por mulheres e perde seu caráter ritualístico.



Joá Souza/Futura Press

Prova de luta feminina durante a IX Edição dos Jogos Indígenas Pataxó, na aldeia Coroa Vermelha, Santa Cruz Cabrália (BA), 2009.

## FICA A DICA

■ **Terra, Quarup e tensão,**  
de Eleonora de Lucena  
e Rodolfo Lucena,  
publicado em *Folha de S.Paulo*, 22 ago. 2015.  
Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/viagem-ao-xingu/luta/huka-huka-levantapoeira-na-aldeia.shtml>.  
Acesso em: 13 jul. 2020.

Leia o texto e assista ao vídeo disponível no [link](#) para saber mais desta luta indígena.



- 4** Registre no diário de bordo o significado das lutas para a cultura indígena.



## EXPERIMENTAÇÃO

### HUKA-HUKA



Para experimentar o *huka-huka*, prefira um local com solo macio, como um gramado, ou utilize um tatame ou colchonetes.

- 1** Forme dupla com um colega.
- 2** Posicionem-se frente a frente, com os joelhos apoiados no chão.
- 3** Combinem como será o início da luta e façam todos os movimentos com bastante cuidado para não se machucar ou machucar o colega.

■ O objetivo é derrubar o colega com as costas no chão.

- 4** Troquem as duplas para experimentar o combate com mais colegas, sempre respeitando os limites de cada um e priorizando o caráter lúdico em vez da competitividade.
- 5** Ao final da prática, reflitam sobre as estratégias utilizadas e as atitudes de todos com o respeito às regras e aos colegas.

## A representatividade feminina nas lutas

Leia o depoimento de Yvone Duarte (1963-), primeira mulher a conquistar a faixa preta no jiu-jítsu e pioneira na organização de competições da modalidade para as mulheres, em uma reportagem publicada em março de 2017.

[...]

Quando comecei no jiu-jítsu, lutava em uma academia, no Rio de Janeiro, que tinha um grupo de mulheres, mas fui a única que chegou à faixa preta. Ser mulher na América Latina implica em acúmulos. Ser mãe, trabalhar, eu ainda tinha o jiu-jítsu... Acho que minhas colegas de academia não conseguiram a faixa preta por causa dessa cobrança da sociedade brasileira. Nossa primeira competição foi em 1985, depois que conversei com o Rickson Gracie, que levou o pedido para o Helio. Não digo que foi difícil, mas precisamos explicar. Ainda há um resquício de machismo na sociedade, e isso também aparece no jiu-jítsu. As equipes de meninas ainda são muito menores se comparadas às masculinas. Nós, mulheres, temos que lutar no tatame, mas temos outras lutas fora, como a luta contra o preconceito. O machismo está presente em todos os esportes, incluindo o jiu-jítsu. [...]

BULLÉ, Jamile. Mulheres na luta: desafios do passado, presente e futuro nas artes marciais. *Combate*, 8 mar. 2017. Disponível em: <http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2017/03/mulheres-na-luta-desafios-do-passado-presente-e-futuro-nas-artes-marciais.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Yvone Duarte em uma aula de jiu-jítsu, Brasília (DF), 2017.



Pedro Hackbart/Globo Esporte

Observe que Yvone Duarte cita vários obstáculos à participação feminina nas práticas de luta e relaciona essa questão a outras pautas de luta das mulheres.

Na capoeira, essa realidade não é diferente, embora hoje capoeiristas mulheres possam se formar como mestras de ofício, a prática da capoeira foi e ainda é dominada pelos homens. Associada ao vigor e à força física, a capoeira foi incorporando a participação feminina gradativamente. Mestre Bimba e Mestre Pastinha permitiam a participação de mulheres em suas academias, mas o preconceito e a associação da capoeira ao universo masculino intimidavam muitas mulheres a participar das rodas.

Atualmente, diversos grupos têm se organizado para promover o empoderamento das mulheres na cultura da capoeira, como o coletivo de capoeiristas Mulheres da Garoa e o coletivo Mulher na Roda É Show, em São Paulo (SP), e o Grupo Marias Felipas, em Salvador (BA), que lançou, em julho de 2019, o documentário *Mulheres da pá virada*, que relata a história da luta de doze mulheres capoeiristas ao lidar com o universo masculino da capoeira.

A prática dos esportes e das lutas chegou a ser proibida às mulheres brasileiras em dois momentos históricos: em 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, com a edição no artigo 54 do Decreto-Lei n. 3199, cujo texto dizia: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”; e em 1965, durante a ditadura militar, quando o então presidente do Conselho Nacional de Desportos deliberou em portaria que não era permitida à mulher a prática de lutas de qualquer natureza, de todas as modalidades do futebol, do polo, do polo aquático, do rúgbi, do beisebol e do halterofilismo.

A lista de esportes e lutas proibidas para mulheres deixou de valer apenas em 1971, mas foi apenas na Constituição de 1988 que o esporte foi reconhecido como direito social, devendo o Estado garantir e estimular a prática esportiva para todos, como você pode observar no texto do artigo 217.

Art. 217 – É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados:

I – a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II – a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III – o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV – a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

[...]

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.



Mulheres lutando em roda de capoeira regional, Salvador (BA), 2019.

#### FICA A DICA

≡ ***Mulheres da pá virada*, dirigido pelo Grupo Marias Felipas (Brasil: Marias Felipas, 2019, 44 min).**  
Disponível em: <https://vimeo.com/392575155>.  
Acesso em: 24 jul. 2020.

Acesse o *link* para assistir gratuitamente ao documentário, que foi financiado com recursos da Prefeitura de Salvador e de uma campanha de financiamento coletivo.

# Práticas corporais e multiculturalismos



A sociedade brasileira é composta de diferentes matrizes e grupos culturais, mas, historicamente, a cultura de origem europeia, branca e masculina foi utilizada como referencial para normatizar, homogeneizar e controlar os demais grupos. Essa estrutura social permeia as práticas corporais de lutas praticadas por mulheres, negros e indígenas.

Para defenderem o convívio democrático de diferentes culturas e garantirem o direito de todos ao usufruto das práticas corporais, pesquisadores da área de Educação Física têm recorrido ao conceito de multiculturalismo.

Olhar e valorizar a experiência cultural de todos e suas lutas contra o preconceito e a discriminação contribui para que você assuma e valorize a diversidade cultural, conforme previsto na Constituição federal de 1988 e em convenções internacionais, como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, da Unesco, de 2001. Leia um dos artigos da declaração:

## Artigo 5º – Os direitos culturais, enquadramento propício à diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, os quais são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como são definidos no artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos artigos 13º e 15º do Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais. Qualquer pessoa deverá poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que desejar e, em particular, na sua língua materna; qualquer pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; qualquer pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer as suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em: 31 jul. 2020.

A fim de superar a discriminação e os preconceitos culturais em diferentes atividades humanas e respeitar a diversidade, surge nas teorias críticas da sociedade o conceito de multiculturalismo, especialmente desenvolvido por Peter McLaren (1948-) e Michael Apple (1942-). O conceito de multiculturalismo não tem uma definição uniforme, mas dentre as discussões sobre o tema, podemos destacar os conceitos de “multiculturalismo folclórico” e “multiculturalismo crítico”.

No multiculturalismo folclórico, as diferenças são tratadas como fenômenos exóticos. Essa concepção reduz o multiculturalismo a atividades eventuais. Lembrar-se, em apenas um dia do ano, das questões que afligem essas populações e reduzir sua cultura a práticas estereotipadas não faz avançar os direitos sociais desses grupos.

No multiculturalismo crítico, defende-se a construção de sociedades mais justas e democráticas que respeitem as diferenças. O multiculturalismo crítico não separa as diferenças culturais das desigualdades sociais historicamente construídas e questiona a naturalização das diferenças. Nessa perspectiva, assume-se a diversidade como inerente e necessária ao desenvolvimento humano, combatem-se a discriminação e a desigualdade social e admitem-se as práticas culturais de grupos oprimidos como formas de resistência de suas identidades.



**5** Registre no diário de bordo o que você pensa sobre o desrespeito à diversidade cultural brasileira em práticas corporais. Escreva, também, sua compreensão dos diferentes conceitos de multiculturalismo apresentados.



Evento de capoeira organizado pelo coletivo Mulheres da Garoa, em São Paulo (SP), 2018.



Reprodução/Arquivo da Companhia Circo Amarillo

 Cortejo do espetáculo *Clake*, da companhia Circo Amarillo, na cidade de Bertioga (SP), 2014.

Não se pode estudar a história do teatro, da música, da indústria do disco, do cinema e das festas populares no Brasil sem considerar que o circo foi um dos importantes veículos de produção, divulgação e difusão dos mais variados empreendimentos culturais. Os circenses atuavam num campo ousado de originalidade e experimentação. Divulgavam e mesclavam os vários ritmos musicais e os textos teatrais, estabelecendo um trânsito cultural contínuo das capitais para o interior e vice-versa. É possível até mesmo afirmar que o espetáculo circense era a forma de expressão artística que maior público mobilizava durante todo o século XIX até meados do século XX.

SILVA, Erminia. *Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil*. São Paulo: Altana, 2007. p. 48.

**1** Que relações você estabelece entre a imagem e a citação que abrem esta **Trilha de Arte**? Compartilhe suas ideias com os colegas e o professor.

O comentário acima é de Erminia Silva, uma das mais importantes historiadoras circenses do Brasil e pioneira no estudo e pesquisa, em âmbito acadêmico, das artes circenses. Os circos foram considerados, por muito tempo, um tipo de arte menor, ligados somente ao entretenimento rápido, não sendo observados como um objeto de estudo, quando em comparação com outras áreas da arte que tinham espaço reservado nos discursos da intelectualidade de suas épocas. Entretanto, a despeito dos preconceitos, as artes circenses representaram o principal meio de acesso à arte para populações de cidades distantes dos grandes centros urbanos, sobretudo nas décadas antecessoras à popularização da televisão.

Os circos se constituíram em espetáculos de variedades, isto é, no espaço circular dos pica-deiros podiam acontecer manifestações artísticas de toda natureza – acrobacias, música, dança, teatro, mágica, adestramento de animais e até o cinema tinham um espaço de encontro com um público vasto. Em toda a sua trajetória, os circos tiveram múltiplas influências e uma troca cultural intensa, colocando em convivência artistas de diferentes origens em trânsito e públicos variados.

## Artes circenses: breve história

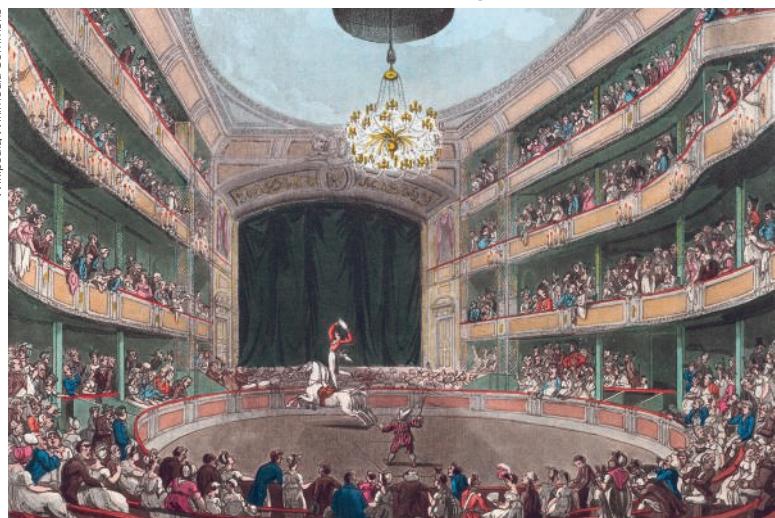
Muito se diz, popularmente, sobre o circo ser um espaço ancestral, remontado ao antigo Império Romano. Entretanto, essa ideia é historicamente equivocada: o circo, como o entendemos hoje, iniciou sua trajetória na Inglaterra do século XVIII. Na antiga Roma, havia espaços que recebiam o nome de *circus*; entretanto, eram grandes arenas dedicadas especialmente a corridas de bigas e a outros eventos de caráter esportivo.

O circo moderno surgiu por invenção de Philip Astley (1742-1814), um suboficial reformado da cavalaria britânica. Por volta de 1770, ele criou um espaço voltado a apresentações de habilidades equestres, chamado Anfiteatro Astley. Naquele momento, o local recém-criado tinha como destaque a apresentação de acrobacias com cavalos em um espaço circular de treze metros de diâmetro, pois Astley teria descoberto que era mais fácil manter-se em pé sobre o cavalo movendo-se em círculo (o princípio da força centrífuga). Assim, foi criado o que hoje chamamos de picadeiro. Esse primeiro edifício ainda não tinha o nome de circo e era um espaço fixo. O primeiro estabelecimento dessa natureza a ser batizado com o nome de circo foi o Royal Circus, inaugurado em 1782 por Charles Hughes.

À medida que os espetáculos circenses começaram a se disseminar e a se popularizar pela Europa, passaram a abranger outras modalidades artísticas, principalmente a dos saltimbancos, que antes atuavam nos teatros de feira que começavam a entrar em decadência.

Os saltimbancos eram os artistas populares que realizavam as habilidades que hoje entendemos como circenses. Assim, eram acrobatas, malabaristas, domadores de animais, prestidigitadores e companhias de teatro de feira. A palavra “saltimbanco” faz referência à acrobacia em sua raiz etimológica, que vem do italiano *saltare in banco*, isto é, “saltar no banco”. O banco, nesse caso, era o nome que se dava aos tablados de madeira onde esses artistas se apresentavam.

O entendimento do que seria um artista na prática dos saltimbancos e, por consequência, entre os artistas circenses era algo diferente da ideia de especialização. Eles eram artistas múltiplos e versáteis, com o domínio de diversas

Wikipedia/Wikimedia Commons


Anfiteatro de Philip Astley, de Augustus Pugin e Thomas Rowlandson, 1808. Universidade de Harvard, Estados Unidos.

linguagens e técnicas artísticas, condição para a sobrevivência e a garantia do trabalho.

Assim, um mesmo artista poderia fazer números acrobáticos em parte do espetáculo e ressurgir, em outro momento, como ator em uma cena de mímica, na encenação de um drama, ou ainda em uma apresentação musical.

Aos poucos, os cavalos deixaram de ser a centralidade dos espetáculos, que passaram a abranger também o adestramento de animais selvagens e a exibição de outras habilidades, de danças, de música e de cenas teatrais. Ainda hoje, existem circos que têm seu principal trabalho centrado nas apresentações com cavalo, principalmente em companhias europeias.

A proibição do uso de animais em apresentações circenses é uma importante tendência mundial, apesar de ainda ser permitido em muitos países. Essa prática começou a ser questionada na segunda metade do século XX, sobretudo em razão dos relatos de maus-tratos e do surgimento de entidades e organizações voltadas aos direitos dos animais. Muitos países têm proibições parciais, como o Brasil, onde, até 2020, o uso de animais era proibido apenas em doze estados.

Há uma iniciativa no Congresso Nacional prevendo a proibição do uso de animais em circos em todo o território do país. Trata-se de um Projeto de Lei do Senado, a PLS 397/2003. Em 2020, a matéria já estava em trânsito encerrado em todas as comissões especiais e sendo encaminhada para aprovação na Câmara dos Deputados.

## Clowns e palhaços

2 Você já assistiu a apresentações de palhaço? Como foram os espetáculos e como eram os palhaços? Que impressões você tem do trabalho artístico deles?

Respostas pessoais.

Os palhaços representam a versatilidade do circo. São artistas que realizam um trabalho de atuação cômica, com improvisação constante com o público e paródias das modalidades artísticas mais comuns no circo, como as acrobacias e a música.

Eles descendem do *clown* inglês, figura que fazia parte do teatro na Inglaterra e havia alcançado tanta popularidade que era praticamente presença obrigatória naquela época. Os *clowns* eram personagens que ficavam entre o público e a plateia e tinham liberdade para improvisar e intervir, mesmo que gratuitamente, nas apresentações. O ator inglês Joseph Grimaldi (1778-1837) é considerado o pai dos *clowns* modernos: ele fundiu, em sua maquiagem, características de outros personagens cômicos, como o pierrô e o arlequim.

Durante a maior parte do século XIX, a caracterização típica dos *clowns* era, como a do *clown* Antonet (1872-1935), uma maquiagem predominantemente branca, com um chapéu geralmente em formato de cone e uma roupa com muitos detalhes de cores e brilhos. Somente nas últimas décadas do século XIX surgiu um personagem cômico conhecido como Augusto ou Tony. Nesse caso, trata-se de um tipo de palhaço torpe, que veste roupas largas e usa o característico nariz vermelho, elemento que se tornou a marca dos palhaços como os conhecemos hoje.

Não se sabe a origem do característico nariz vermelho, apenas que surgiu nos circos europeus em torno de 1890. Entretanto, a circunstância de seu surgimento se tornou lendária e muitas versões circulam entre os artistas de circo. Uma das versões mais difundidas foi relatada por um trio célebre de palhaços italianos, os Fratellini.

Segundo o relato deles, durante uma noite de 1864, em um circo em Berlim, na Alemanha, um cavaleiro austríaco, chamado Tom Belling (1873-1934), tropeçou ao entrar no picadeiro e caiu com o rosto no chão. Em seguida, ele teria encarado o público com o nariz avermelhado pela queda e uma expressão confusa e torpe. O público de imediato começou a rir do artista chamando-o de “Augusto”, palavra que no dialeto berlinense da época se referia a pessoas em situação ridícula. Por causa do sucesso, Tom Belling repetiu conscientemente o tipo cômico, dando início à tradição dos palhaços chamados de “Augusto”.

Os palhaços influenciaram artistas da televisão e do cinema. Mesmo que não usem o característico nariz vermelho, muitos comediantes se valem do tipo de comicidade dos palhaços com muita gestualidade e mantendo o caráter torpe do personagem circense.

3 Você se lembra de algum personagem assim na televisão ou no cinema? Faça uma pesquisa para descobrir artistas, tanto nacionais quanto internacionais, que se inspiraram nos palhaços circenses.

Resposta pessoal.



Joseph Grimaldi, ilustração de George Cruikshank, c. 1820.

Reprodução/publicdomainreview.org



Umberto Guillaume, conhecido como *clown* Antonet. Foto do início do século XX.

© Leonard de Salva/Bridgeman Images



Annie Fratellini (1932-1997), artista descendente da família dos lendários irmãos Fratellini. Foto de 1997.

Gamma-Rapho/Getty Images

## Os circos no Brasil

As companhias circenses estrangeiras começaram a chegar à América do Sul e ao Brasil a partir do século XIX, motivadas pelos ciclos econômicos do café e da borracha. Ainda nesse século, surgiram também as primeiras companhias circenses que se intitulavam brasileiras, como o Circo Olímpico ou o Circo Paulistano. Elas se definiam assim, como nacionais, quando o proprietário era brasileiro ou a maioria do corpo artístico era constituída por brasileiros. Essa identificação também servia de chamariz para atrair o público em anúncios de jornal da época.

A mobilidade dos circos permitiu a difusão cultural de artistas das grandes cidades pelo interior. Para garantir a sobrevivência das companhias, elas migravam para onde houvesse possibilidade de público. Assim, tornaram-se presença forte em festas religiosas e populares.

Segundo Erminia Silva:

Quando os circos passavam pelas cidades, fazia parte da contemporaneidade do espetáculo incluir na programação artistas locais de diversas linguagens: do teatro, da dança, da música, ou seja, se estava fazendo sucesso era incorporado. Ao mesmo tempo em que os artistas locais se apresentavam, os circenses aprendiam e apreendiam com eles suas artes. Quando o circo ia embora, não era raro que algum daqueles artistas também o acompanhasse. Mas, mesmo que isso não acontecesse, o próprio circense se tornava portador dos saberes, dos ritmos e sons das músicas, dos instrumentos musicais e das danças que a população ouvia e gostava: lundu, tango, modinha, maxixe, cançoneta, polcas, entre muitas outras.

SILVA, Erminia. O circo como objeto de estudo. In: ABREU, Luís Alberto de; SILVA, Erminia. *Respeitável público... O circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009. p. 59.

Dessa forma, não somente a arte das capitais alcançava o interior, mas havia também o movimento contrário. A multiculturalidade estava na base dos circos itinerantes desse período, possibilitando o convívio de artistas estrangeiros com brasileiros de diversas regiões. Os palcos e picadeiros circenses passaram a ser um espaço privilegiado de emprego para músicos, cantores, instrumentistas, maestros de bandas e orquestras, produtores musicais, autores e outros.

Assim, a diversidade cultural das artes circenses se dava tanto pela natureza diversificada do trabalho de seus artistas quanto pelos constantes trânsito e intercâmbio cultural com localidades tão diversas.

### O palhaço Benjamim

Entre as poucas opções de trabalho que um homem negro poderia ter no Brasil, na virada do século XIX para o XX, estava a vida de artista em cabarés, teatros de revista e circos. Assim, os circos brasileiros receberam influência cultural forte das populações negras.

O palhaço Benjamim de Oliveira (1870-1954) foi um importante representante da arte circense brasileira, sendo um nome de muito destaque na vida cultural carioca em sua época. Natural da cidade de Pará de Minas (MG), com 12 anos, Benjamim fugiu com uma companhia circense e se destacou em diversos circos. Como todo artista de circo, ele exerceu muitas funções em sua trajetória – foi ator, palhaço, cantor, tocador de violão, dançarino, diretor e dramaturgo.



Cartaz de divulgação de uma apresentação de Benjamim de Oliveira com a Companhia Spinelli, década de 1900.

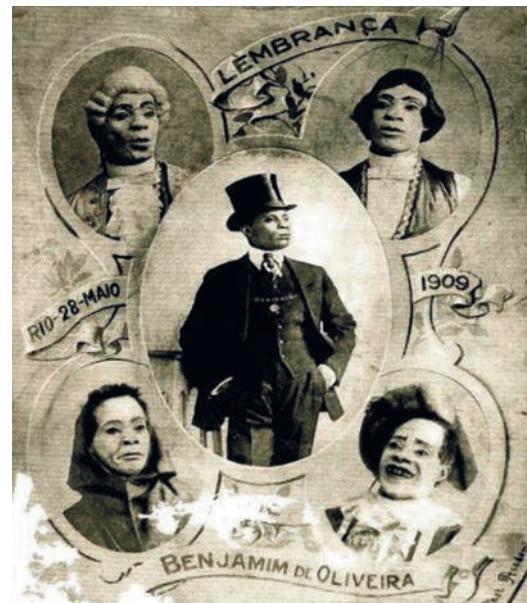
A obra de Benjamim auxilia a entender como os circos no Brasil desenvolveram uma teatralidade própria, adaptando diversos textos teatrais que estavam em voga naquela época. No Circo Spinelli, Benjamim de Oliveira, a partir de 1910, escreveu um texto de óperas e operetas cômicas, as quais foram musicadas por outros artistas. Ele chegou a dirigir adaptações ousadas de óperas, como *O guarani*, de Carlos Gomes (1836-1896), baseada na obra de José de Alencar (1829-1877), e *A viúva alegre*, de Franz Lehár (1870-1948), com os arranjos musicais adaptados para as bandas circenses. Ele chegou a conquistar a admiração do teatrólogo Arthur Azevedo (1855-1908) e do presidente marechal Floriano Peixoto (1836-1895).

Benjamim de Oliveira é um nome importante na constituição dos espetáculos de circo-teatro brasileiros, que ainda levam apresentações teatrais para populações rurais do país. Esses espetáculos não são um fenômeno à parte na trajetória do circo brasileiro. Ainda hoje existem companhias de circo-teatro nas quais o espetáculo se divide entre as apresentações de números de variedade (acrobacias, entradas de palhaços, danças, etc.), na primeira parte, e a encenação de uma peça teatral, na segunda parte, geralmente uma comédia ou um melodrama. Existem ainda circos-teatros em atividade que dependem exclusivamente da venda de ingressos para se manterem e que atraem público apesar da televisão e das opções de entretenimento na internet.

Na década de 1920, quando se iniciaram as primeiras transmissões de rádio no Brasil, os circos tornaram-se um palco cobiçado pelos artistas do rádio e do disco, que se valiam desse espaço para tornar seus rostos conhecidos ao grande público, que conhecia somente suas vozes. Vale destacar que, antes da popularização dos aparelhos de televisão, o rádio foi o primeiro veículo de comunicação de massa no país, possibilitando a milhões de pessoas o acesso a notícias, música, radionovelas, programas humorísticos, esportivos e de variedades. Por causa desse sucesso, o período entre 1930 e 1960, por exemplo, ficou conhecido como a era do rádio.

Assim, nesse contexto, os circos eram espaços de shows e visibilidade para os cantores de rádio e os atores da época, tornando-se uma escola de aprendizado artístico. Dentre eles, destacam-se nomes como Grande Otelo (1915-1993), Dercy Gonçalves (1907-2008) e Emilinha Borba (1923-2005). Além disso, Benjamim de Oliveira e outros artistas circenses, como o palhaço Eduardo das Neves (1871-1919), também estiveram entre os primeiros cantores a realizar gravações fonográficas no Brasil, pela gravadora Casa Edison.

Por fim, podemos perceber que todo o trânsito cultural que contribuiu para a construção das diversas identidades brasileiras teve no circo um ponto importante de convergência.



Reprodução/Portal Geledés

Souvenir de 1909 com alguns personagens de Benjamim de Oliveira.



O Circo de Teatro Tubinho, um dos circos-teatros ainda em atividade no Brasil, dispõe de um repertório de aproximadamente noventa peças. Barra Bonita (SP), 2017.

### FICA A DICA

**Circonteúdo.** Disponível em: [www.circonteudo.com](http://www.circonteudo.com). Acesso em: 14 jul. 2020.

Acesse o portal sobre as artes circenses, coordenado pela historiadora Erminia Silva, e veja os conteúdos em vídeos, livros e artigos acadêmicos. É possível fazer download gratuito de livros inteiros em PDF.

**Material**

- ≡ garrafas de vidro
- ≡ baqueta ou vareta

Como você viu no decorrer do capítulo, os palhaços são artistas versáteis que trabalham com múltiplas modalidades artísticas, entre elas a linguagem musical. Entretanto, nem sempre eles usam os instrumentos musicais convencionais, mas valem-se de objetos do cotidiano para fazer música. Um desses instrumentos é o piano de garrafas.

O piano de garrafas consiste em um conjunto de garrafas, preenchidas com quantidades diferentes de água, que são percutidas com uma baqueta. Experimente criar esse instrumento inusitado com a turma. Para isso, siga o passo a passo:

- 1 Com cuidado, encha as garrafas com quantidades variáveis de água em cada uma delas. Comece colocando uma pequena quantidade de água na primeira garrafa e aumente progressivamente o volume nas demais, até chegar à última, que deve ficar totalmente cheia.
- 2 Os palhaços afinam suas garrafas na altura de notas musicais. Se quiser, você pode fazer assim também. Para isso, coloque um pouco de água na garrafa, percuta-a e escute o som gerado, comparando-o com o som da nota em um teclado ou em outro instrumento musical. Altere a quantidade de água para mais ou para menos, até atingir a afinação da nota tocada no instrumento. Quando isso acontecer, faça uma marcação com um pedaço de fita adesiva para identificar a quantidade de água necessária e escreva o nome da nota que alcançou.
- 3 Agora, experimente as variações de som das garrafas: qual é a diferença entre o som de uma garrafa que está com mais água e o de uma que está com menos água? Que som é o mais agudo ou o mais grave? Explore livremente os diferentes sons, o que pode ser feito individualmente ou em grupos.
- 4 Você pode explorar o piano de garrafas individualmente ou em grupos, dependendo do tamanho e da quantidade de garrafas utilizadas.
- 5 Após explorá-lo, experimente criar sequências, fazendo pequenas composições que podem, pouco a pouco, ser trabalhadas como acompanhamento de uma canção ou em conjunto com outros sons de objetos e instrumentos musicais disponíveis.
  - ≡ Você pode criar uma música em grupo, valendo-se ainda de outros objetos sonoros de que dispuser. Caso seu piano de garrafas tenha sido afinado, experimente tocar alguma melodia simples que conheça.
- 6 Registre a experiência com gravação de áudio ou vídeo. Caso queira, realize uma apresentação com o instrumento para as outras turmas da escola.
- 7 Registre, no diário de bordo, como foi o processo de criação e experimentação do piano de garrafas. Busque também estabelecer relações entre essa vivência e os aspectos históricos abordados no capítulo.



Círco Caramba/www.circocaramba.com.br

+ Palhaço Jerônimo (Thiago Salles) e seu piano de garrafas. Foto da década de 2010.

# TRILHA DE LÍNGUA PORTUGUESA

## Repertórios e análises

1 Você já ouviu falar em “estórias”? Sabe a origem dessa palavra?

Respostas pessoais.

Leia o conto “Nas águas do tempo”, que faz parte do livro chamado *Estórias abensonhadas*, do escritor moçambicano Mia Couto (1955-).

### Nas águas do tempo

Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfileido em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado.

— Mas vocês vão aonde?

Era a aflição de minha mãe. O velho sorria. Os dentes, nele, eram um artigo indefinido. Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem.

— Voltamos antes de um agorinha, respondia.

Nem eu sabia o que ele perseguia. Peixe não era. Porque a rede ficava amolecendo o assento. Garantido era que, chegada a incerta hora, o dia já crepusculando, ele me segurava a mão e me puxava para a margem. A maneira como me apertava era a de um cego desbengalado. No entanto, era ele quem me conduzia, um passo à frente de mim. Eu me admirava da sua magreza direita, todo ele musculíneo. O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver.

Entrávamos no barquinho, nossos pés pareciam bater na barriga de um tambor. A canoa solavaneava, ensonada. Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. E eu lhe imitava.

— Sempre em favor da água, nunca esqueça!

Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem.

Depois viajávamos até ao grande lago onde nosso pequeno rio desaguava. Aquele era o lugar das interditas criaturas. Tudo o que ali se exibia, afinal, se inventava de existir. Pois, naquele lugar se perdia a fronteira entre água e terra. Naquelas inquietas calmarias, sobre as águas nenufarfahludas, nós éramos os únicos que preponderávamos. Nossa barquita ficava ali, quieto, sonecando no suave embalo. O avô, calado, espiava as longínquas margens. Tudo em volta mergulhava em cacimbações, sombras feitas da própria luz, fosse ali a manhã eternamente ensonada. Ficávamos assim, como em reza, tão quietos que parecíamos perfeitos.

De repente, meu avô se erguia no concho. Com o balanço quase o barco nos deitava fora. O velho, excitado, acenava. Tirava seu pano vermelho e agitava-o com decisão. A quem acenava ele? Talvez era a ninguém. Nunca, nem por instante, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo. Mas o avô acenava seu pano.

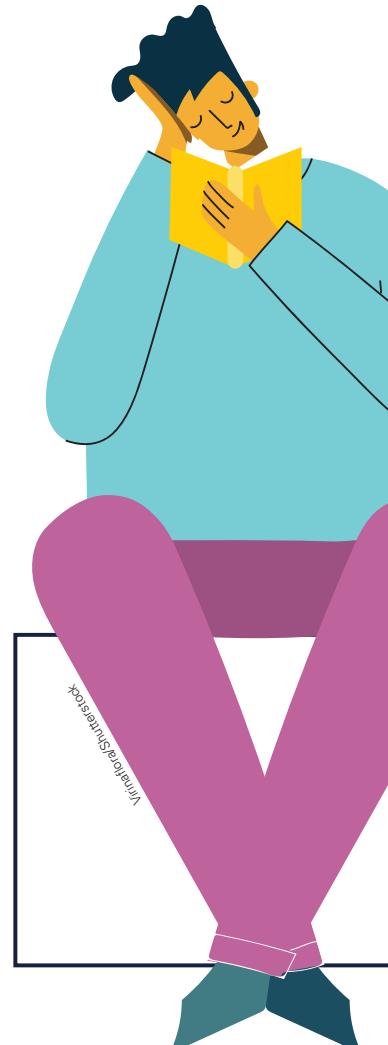
— Você não vê lá, na margem? Por trás do cacimbo?

Eu não via. Mas ele insistia, desabotoando os nervos.

— Não é lá. É láááá. Não vê o pano branco, a dançar-se?

Para mim havia era a completa neblina e os receáveis aléns, onde o horizonte se perde. Meu velho, depois, perdia a miragem e se recolhia, encolhido no seu silêncio. E regressávamos, viajando sem companhia de palavra.

**concho:** canoa, pequena embarcação.  
**cacimbações:** terrenos cheios de água e neblina.



Em casa, minha mãe nos recebia com azedura. E muito me proibia, nos próximos futuros. Não queria que fôssemos para o lago, temia as ameaças que ali moravam. Primeiro, se zangava com o avô, desconfiando dos seus não propósitos. Mas depois, já amolecida pela nossa chegada, ela ensaiava a brincadeira:

— Ao menos vissem o namwetxo moha! Ainda ganhávamos vantagem de uma boa sorte...

O namwetxo moha era o fantasma que surgia à noite, feito só de metades: um olho, uma perna, um braço. Nós éramos miúdos e saímos, aventurosos, procurando o moha. Mas nunca nos foi visto tal monstro. Meu avô nos apoucava. Dizia ele que, ainda em juventude, se tinha entrevisto com o tal semifulano. Invenção dele, avisava minha mãe. Mas a nós, miudagens, nem nos passava desejo de duvidar.

Certa vez, no lago proibido, eu e vovô aguardávamos o habitual surgimento dos ditos panos. Estávamos na margem onde os verdes se encaniçam, aflautinados. Dizem: o primeiro homem nasceu de uma dessas canas. O primeiro homem? Para mim não podia haver homem mais antigo que meu avô. Acontece que, dessa vez, me apeteceu espreitar os pântanos.

Queria subir à margem, colocar pé em terra não firme.

— Nunca! Nunca faça isso!

O ar dele era de maiores gravidades. Eu jamais assistira a um semblante tão bravio em meu velho. Desculpei-me: que estava descendo do barco mas era só um pedacito de tempo. Mas ele ripostou:

— Neste lugar, não há pedacitos. Todo o tempo, a partir daqui, são eternidades. Eu tinha um pé meio-fora do barco, procurando o fundo lodoso da margem. Decidi me equilibrar, busquei chão para assentar o pé. Sucedeu-me então que não encontrei nenhum fundo, minha perna descia engolida pelo abismo. O velho acorreu-me e me puxou. Mas a força que me sugava era maior que o nosso esforço. Com a agitação, o barco virou e fomos dar com as costas posteriores na água. Ficámos assim, lutando dentro do lago, agarrados às abas da canoa. De repente, meu avô retirou o seu pano do barco e começou a agitá-lo sobre a cabeça.

— Cumprimenta também, você!

Olhei a margem e não vi ninguém. Mas obedeci ao avô, acenando sem convicções. Então, deu-se o espantável: subitamente, deixámos de ser puxados para o fundo. O remoinho que nos abismava se desfez em imediata calmaria. Voltámos ao barco e respirámos os alívios gerais. Em silêncio, dividimos o trabalho do regresso. Ao amarrar o barco, o velho me pediu:

— Não conte nada o que se passou. Nem a ninguém, ouviu?

Nessa noite, ele me explicou suas escondidas razões. Meus ouvidos se arregalavam para lhe decifrar a voz rouca. Nem tudo entendi. No mais ou menos, ele falou assim: *nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos.*

— Me entende?

Menti que sim. Na tarde seguinte, o avô me levou uma vez mais ao lago. Chegados à beira do poente ele ficou a espreitar. Mas o tempo passou em desabitual demora. O avô se inquietava, erguido na proa do barco, palma da mão apurando as vistas. Do outro lado, havia menos que ninguém.

Desta vez, também o avô não via mais que a enevoada solidão dos pântanos. De súbito, ele interrompeu o nada: — Fique aqui! E saltou para a margem, me roubando o peito no susto. O avô pisava os interditos territórios? Sim, frente ao meu espanto, ele seguia em passo sabido. A canoa ficou balançando, em desequilíbrio com meu peso ímpar. Presenciei o velho a alonjar-se com a discrição de uma nuvem. Até que, entre a neblina, ele se declinou em sonho, na margem da miragem. Fiquei ali, com muito espanto, tremendo de um frio arrepioso. Me recordo de ver uma garça de enorme brancura atravessar o céu. Parecia uma seta trespassando os flancos da tarde, fazendo sangrar todo o firmamento. Foi então que deparei na margem, do outro lado do mundo, o pano branco. Pela primeira vez, eu coincidia com meu avô na visão do pano. Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundido. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poentaram as visões.

Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gémeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem.

COUTO, Mia. Nas águas do tempo. *Estórias abensonhadas*. 4. ed. Lisboa: Caminho, 1994. p. 13-17.

Leia também um trecho do conto “O cachimbo de Felizbento”, que integra o mesmo livro de Mia Couto. Nele, o narrador nos diz que:

Toda estória se quer fingir de verdade. Mas a palavra é um fumo, leve demais para se prender na vigente realidade. Toda verdade aspira ser estória. Os fatos sonham ser palavra [...]

COUTO, Mia. O cachimbo de Felizbento. *Estórias abensonhadas*. 4. ed. Lisboa: Caminho, 1994.

Agora, veja a definição de “história” de acordo com um dicionário:

### história

1. Narração escrita dos fatos notáveis ocorridos numa sociedade em particular ou em várias.  
[...]
4. Sequência de fatos ou ações.
5. Relato desses acontecimentos. = ESTÓRIA, NARRAÇÃO, NARRATIVA

PRIBERAM dicionário. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/história>. Acesso em: 14 jul. 2020.

**2** Com base nessas definições, como você diferenciaria “estória” de “história”? *Resposta pessoal.*

**3** As estórias têm uma relação com a oralidade e o contar de narradores ligados à tradição popular e de conhecimentos ancestrais. De acordo com o conto “Nas águas do tempo”, quais seriam as estórias guardadas pelo avô e transmitidas ao neto? *O avô guardava o conhecimento sobre o rio e as águas. Ele trazia consigo um pano vermelho para acenar aos outros, que ficavam do lado de lá da margem do rio e, por sua vez, acenavam de volta com panos brancos, que ele via como uma miragem. Além disso, conhecia a lenda do fantasma de námwetxo moha, que afirmava já ter visto.*

**4** O narrador do conto é também protagonista da história e relata as descobertas que fazia com o avô. De que maneira o menino se envolve com o conhecimento transmitido pelo avô? *É possível reconhecer a admiração e o encantamento que o menino tinha pelo avô e seu conhecimento. O estudante pode citar trechos como: “[...] era ele quem me conduzia, um passo à frente de mim. Eu me admirava da sua magreza [...] O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver”; “Nessa noite, ele me explicou suas escondidas razões. Meus ouvidos se arregalavam para lhe decifrar a voz rouca.”*

**5** Ao longo do conto “Nas águas do tempo”, vemos que a descrição contribui para a construção do espaço e dos personagens. Releia um trecho do conto:

[...] Tudo o que ali se exibia, afinal, se inventava de existir. Pois, naquele lugar se perdia a fronteira entre água e terra. Naquelas inquietas calmarias, sobre as águas nenufarfalthudas, nós éramos os únicos que preponderávamos. Nosso barquito ficava ali, quieto, sonecando no suave embalo. O avô, calado, espiava as longínquas margens. Tudo em volta mergulhava em cacimbacões, sombras feitas da própria luz, fosse ali a manhã eternamente ensonada. Ficávamos assim, como em reza, tão quietos que parecíamos perfeitos. [...]

Nesse trecho, para a caracterização do espaço, o narrador emprega:

**Neologismos:** palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes.

**Antítese:** oposição, em uma mesma frase, de palavras de sentido contrário.

**Personificação:** atribuição a animais e objetos características ou sentimentos próprios dos humanos.

a. Identifique no excerto um termo ou uma frase que exemplifique cada um desses recursos e explique seu sentido. *O narrador utiliza os neologismos “nenufarfalthudas”, para indicar o movimento e o som da água, e “sonecando”, para expressar a ação do concho; a antítese “inquietas calmarias”; e a personificação do barco, que “ficava ali, quieto”.*

b. Que características dos personagens são apresentadas no excerto?

*Os personagens são caracterizados em direta relação com o espaço. Eles, assim como o barquinho, navegam quietos, em silêncio, quase como em oração.*

**6** A figura dos avós, ou dos mais velhos, simboliza nas literaturas africanas o saber dos ancestrais, de guardiões do passado e de uma tradição, trazendo uma visão de ensinamento aos mais novos. É possível perceber esse processo de aprendizagem nessa história?

**7** Releia mais um trecho do conto “Nas águas do tempo”:

[...] De repente, meu avô se erguia no concho. Com o balanço quase o barco nos deitava fora. O velho, excitado, acenava. Tirava seu pano vermelho e agitava-o com decisão. A quem acenava ele? Talvez era a ninguém. Nunca, nem por instante, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo. Mas o avô acenava seu pano.

— Você não vê lá, na margem? Por trás do cacimbo?

Eu não via. Mas ele insistia, desabotoando os nervos.

— Não é lá. É láááá. Não vê o pano branco, a dançar-se? [...]

- a. O que pode representar essa visão que só o avô tinha?

O avô, como mais velho, detém conhecimentos ancestrais, trazendo em si uma relação mítica com a realidade.

- b. Por que o menino não tem a mesma visão que o avô?

O neto vê apenas o entorno, a realidade, pois ainda não está inserido nesse universo mítico apresentado pelo avô.

**8** No final da narrativa, o avô diz:

[...] nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos. [...]

Como você interpreta essa fala do avô? O que ele quis dizer com a expressão “olhos que se abrem para dentro”? *A fala do avô representa a transmissão de saberes e a inserção na cultura ancestral, na relação dos vivos com os mortos. Olhar para dentro é encontrar as referências ancestrais que estão dentro de cada um, como se fosse encontrar sua origem. Essa prática evidencia também a ideia de transmissão, ou seja, o neto será agora o novo guardião desse conhecimento.*

**9** O desfecho do conto retrata a entrada do neto no universo mítico do avô. Que imagem o narrador utiliza para representar esse momento? *O narrador descreve esse momento com a troca de cores do pano que o avô carregava, que muda do vermelho para o branco, simbolizando, assim, sua passagem para o “outro lado”, ou seja, sua morte. Na cena, o neto ainda vê uma garça cruzando o céu e abrindo ali uma faixa, quase como uma miragem, e a partir desse momento ele passa a ver o outro lado e os panos brancos, assim como o avô podia ver.*

**10** A escrita de Mia Couto traz várias marcas do português falado em Moçambique. O próprio autor cita, em entrevistas, que a língua portuguesa pode ser reinventada em cada território a que chega, no contato com os falares de outras línguas locais. Assim, releia o seguinte trecho do conto:

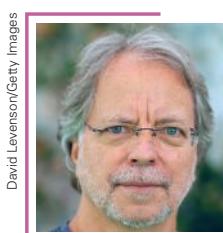
[...] Nós éramos miúdos e saímos, aventurosos, procurando o moha. Mas nunca nos foi visto tal monstro. Meu avô nos apoucava. Dizia ele que, ainda em juventude, se tinha entrevisto o tal semifulano. Invenção dele, avisava minha mãe. Mas a nós, miudagens, nem nos passava desejo de duvidar. [...]

- a. Que palavras você reconhece como uma variedade do português moçambicano?  
*Miúdos, apoucava (forma do verbo apoucar), miudagens.*

Se houvesse a transposição para o português brasileiro, que palavras poderiam substituir esses vocábulos? *Crianças, humilhava, criançada.*

**11** Pudemos perceber, por meio da leitura e da análise do texto, que a língua é aberta a novos desdobramentos e combinações. Justifique essa afirmação com base no seguinte trecho do conto:

[...] Fiquei indeciso, barafundido. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que poentaram as visões. [...] *O narrador usa o termo moçambicano “barafundido” para indicar como estava confuso; em seguida, usa a expressão “desmaio de cor” para indicar ausência de cor; e transforma os termos “neblinar” e “poente” em verbos, utilizando a desinência verbal -ram. Esses usos indicam que foi necessária ao falante a criação de novas palavras para expressar o que sentia e vivenciava.*



David Levinson/Getty Images

**Antônio Emilio Leite Couto, conhecido como Mia Couto, nasceu em Cidade da Beira, província de Sofala, em Moçambique. Já foi jornalista e hoje é biólogo e escritor. Couto une a poética e as vozes de sua terra natal em seus contos, romances e poemas. É um escritor engajado, sendo o contexto sócio-histórico de seu país tema de suas narrativas, que também fala sobre literatura e a força da palavra. A relação com a terra (chão) e a água (rio) é muito presente em sua obra. Publicou mais de trinta livros, recebeu o prêmio Camões (2013) e o Neustadt Prize (2014).**

## O gênero conto

O conto é um gênero de estrutura narrativa menor em tamanho que o romance e a novela. Essa característica influencia diretamente a forma de apresentação e disposição de seus elementos. Assim, observa-se um número reduzido de personagens, uma restrição maior do tempo e do espaço, um enredo que gira em torno de poucas ações ou de apenas um conflito e, por fim, um tom narrativo mais uniforme, nem sempre possível de alcançar em narrativas muito longas.

O número reduzido de elementos permite uma integração mais evidente entre eles. Nesse sentido, dificilmente se dissociarão no conto ação, personagens e espaço, este último nem sempre caracterizado, e sim sugerido no desenvolvimento das ações. O tempo é outra marca de relevância, pois é por meio dele que se desenvolve a história e é nele que se caracteriza o conflito e que se encaminha o desfecho.

Ligado à tradição das histórias orais, o conto, ao longo do tempo, foi adquirindo diversas variações. A depender da ação que se desenrola, o conto pode ser mais simples, com personagens-típo (personagens com características fixas, invariáveis, sem complexidade), e pode descrever aventuras, mistérios, encontros e desencontros amorosos. Em certas narrativas, o conflito é completamente centrado nas emoções de apenas um personagem.

O material linguístico dos contos tradicionais não difere daquele presente em quaisquer narrativas:

■ Predomínio do pretérito imperfeito para a apresentação da situação de equilíbrio e das descrições de personagens, espaços e cenas:

Nem eu **sabia** o que ele **perseguiu**. Peixe não **era**. Porque a rede **ficava** amolecendo o assento. Garantido era que, chegada a incerta hora, o dia já crepusculando, ele me **segurava** a mão e me **puxava** para a margem.

■ Emprego do pretérito perfeito para o início do evento ou do presente do indicativo como forma de aproximar os eventos narrados do leitor (presente histórico):

**Sucedeu**-me então que não **encontrei** nenhum fundo, minha perna descia engolida pelo abismo. O velho **acorreu-me** e me **puxou**. Mas a força que me sugava era maior que o nosso esforço. Com a agitação, o barco **virou** e fomos dar com as costas posteriores na água. **Ficámos** assim, lutando dentro do lago, agarrados às abas da canoa. De repente, meu avô **retirou** o seu pano do barco e **começou** a agitá-lo sobre a cabeça.

■ Recursos relacionados à brevidade do conto, como elipses para supressão de informações e marcadores temporais que indicam saltos no tempo:

Dizia ele que, **ainda em juventude**, se tinha entrevisto com o tal semifulano. Invenção dele, avisava minha mãe. Mas a nós, miudagens, nem nos passava desejo de duvidar.

**Certa vez**, no lago proibido, eu e vovô aguardávamos o habitual surgimento dos ditos panos.

As escolhas lexicais são uma importante marca para a integração entre ação, personagem e espaço no conto. Por vezes, em uma frase apenas, o contista comunica diversas informações relevantes para a caracterização do personagem e a compreensão do enredo.

Releia a apresentação da figura do avô no conto “Nas águas do tempo”:

[...] Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfileiado em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado. [...]

Observe que a apresentação do personagem e do barco, quase que simultaneamente, com referências físicas e ações humanas (personificação) atribuídas ao “pequeno concho”, faz o leitor transferir, quase que inconscientemente, as características de um elemento para o outro, de modo que a imagem do pequeno barco, “cabecinhando onda cá, onda lá”, se funde com a imagem do avô, pequeno e sozinho como o barco. Por causa dessas escolhas lexicais, do uso do recurso de personificação e do emprego do pretérito imperfeito, apresenta-se, ao mesmo tempo, situação de equilíbrio, personagem, espaço, tempo e ação.

## Em outras margens

A poética da linguagem e a exploração de diferentes recursos linguísticos podem colocar a escrita de Mia Couto em diálogo com a obra do escritor brasileiro Guimarães Rosa.

- 12** Leia o início do conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, e em seguida responda às questões propostas:

### A terceira margem do rio

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente – minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a ideia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beiço e bramou: — “*Cê vai, ocê fique, você nunca volte!*” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “*Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?*” Ela só retornou o olhar em mim, e me botoou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na gruta do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se manecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. [...]

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *Primeiras estórias*. 17. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 32-37.

- a.** Você identifica semelhança entre esse conto de Guimarães Rosa e a estória de “Nas águas do tempo”? Quais? Transcreva no diário de bordo os trechos que justifiquem sua resposta.  
 Há semelhanças em relação ao espaço, já que a narrativa também tem o rio como cenário. Além disso, o narrador é um menino que vê o pai encomendando uma canoa e indo para o rio sem nunca mais voltar.  
 Há também similaridade com o uso da linguagem na caracterização dos personagens e do espaço.
- b.** Quais marcas textuais indicam o tempo em que o narrador conta a história? O que essa característica indica sobre a temática do conto?  
 Espera-se que os estudantes identifiquem que o menino conta a história já mais velho e que, portanto, se trata de uma memória.  
 É possível perceber isso quando ele afirma que “do que eu mesmo me alembro”, “nossa casa, no tempo, ainda era próxima do rio”, “nosso pai não voltou”.
- 13** Assim como Mia Couto, Guimarães Rosa também concebe a língua como algo dinâmico e vivo. Por isso, o autor criou um vocabulário próprio para o registro dos falares e dos saberes do Sertão mineiro. Retire do texto e anote no diário de bordo expressões que exemplifiquem essa afirmação. Os estudantes podem destacar expressões como: “ralhava no diário com a gente”, “nossa mãe jurou muito contra a ideia”, “decidiu um adeus para a gente”.



**14** Leia agora o final do conto de Guimarães Rosa e responda à questão:

[...] Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém mais soube dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *Primeiras estórias*. 17. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 37.

No final do conto de Mia Couto, o narrador afirmou que havia nele um rio que nunca haveria de morrer. É possível reconhecer o diálogo entre as histórias?

*É possível reconhecer o diálogo, pois o rio, que representa o percurso da vida, está presente nas duas histórias como um lugar de travessia entre mundos, entre o aqui e o além.*

## Intertextualidade

Todo texto, de forma implícita ou explícita, está em diálogo com outros textos ou os contém em si. Ao escrever, o autor mobiliza as vozes ouvidas e os textos lidos em diferentes interações, trazendo para suas produções elementos que identifiquem conteúdos ou traços formais do texto fonte. É chamada, portanto, de intertextualidade, a presença de um texto em outro texto.

Por relacionar discursos entre si e por gerar sentidos em função dessas relações, a intertextualidade é considerada um importante fator de coerência textual.

A pesquisadora e linguista Ingredore Koch (1933-2018) destaca, dentre vários, três tipos de intertextualidade:

**■ Intertextualidade de forma e conteúdo:** com a finalidade de construir certo efeito de sentido, o autor recorre a elementos de um gênero textual em outro gênero, em um contexto que não seria o dele, por exemplo, um artigo de opinião publicado em um jornal de circulação nacional em forma de carta dirigida especificamente ao presidente da República.

**■ Intertextualidade explícita:** ocorre quando determinada informação é apresentada e sua fonte é explicitada. Trata-se do tipo de intertextualidade comum em reportagens, artigos de opinião e artigos científicos, pois esses gêneros contêm citações, discursos diretos, referências com fontes, etc.

**■ Intertextualidade implícita:** ocorre quando é feita uma referência a outro texto por meio de retomada de aspectos de seu conteúdo ou de sua forma, mas sem citação da fonte. Nesse caso, o repertório do leitor é fundamental para que os sentidos produzidos pelo intertexto proposto pelo autor sejam recuperados para completar o sentido do texto lido.

Você observou que o conto “Nas águas do tempo” é notadamente inspirado no conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. O leitor de Rosa, ao conhecer o conto de Mia Couto, observará elementos comuns às duas narrativas, como o barco, o rio, os laços familiares, o comportamento inexplicável de um dos personagens e a sugestão de herança, de passagem de uma tradição.

Longe de considerar isso imitação, é possível interpretar esse conto como uma homenagem do escritor moçambicano àquele que pode ser considerado seu mestre. O que autoriza essa interpretação? O conto escolhido por Mia Couto é justamente um conto em que Rosa trata do exercício de compreensão de um filho de um comportamento completamente inusitado de seu pai e, mais adiante, trata da adesão do filho a esse mesmo comportamento. A narrativa lida fora dessa relação intertextual será uma narrativa sobre tradição e herança familiar. Considerada a visível intertextualidade com “A terceira margem do rio”, tratará também de tradição e herança entre mestre e discípulo literário.

Essa não é uma interpretação definitiva, mas uma possibilidade de análise do papel da intertextualidade implícita no conto de Mia Couto.

# EM LIBERDADE

## Clube de leitura

NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Como afirmou Mia Couto, é preciso haver leitores e pessoas falando sobre literatura. Por isso, agora, você e os colegas vão planejar e realizar encontros de um clube de leitura, para o compartilhamento de contos produzidos em língua portuguesa.

Com o auxílio do professor, façam uma seleção prévia de autores de contos, não apenas brasileiros, mas de escritores de língua portuguesa. Vocês podem usar diferentes textos dos dois importantes autores desse gênero que estudaram neste capítulo ou podem buscar textos de outros autores.

A ideia é que vocês se organizem de modo colaborativo, envolvendo e contando com o apoio e as ideias de todos. Lembrem-se de que um clube de leitura é uma atividade social que possibilita não apenas ampliar suas reflexões acerca de suas leituras, como também promover a escuta ativa, importante para o desenvolvimento do respeito à diversidade de opiniões. Nesse sentido, é importante pensar em como envolver toda a comunidade escolar no evento.

Durante o processo, organizem-se para fazer os registros dos encontros, por meio de fotos, vídeos, textos ou desenhos, por exemplo.

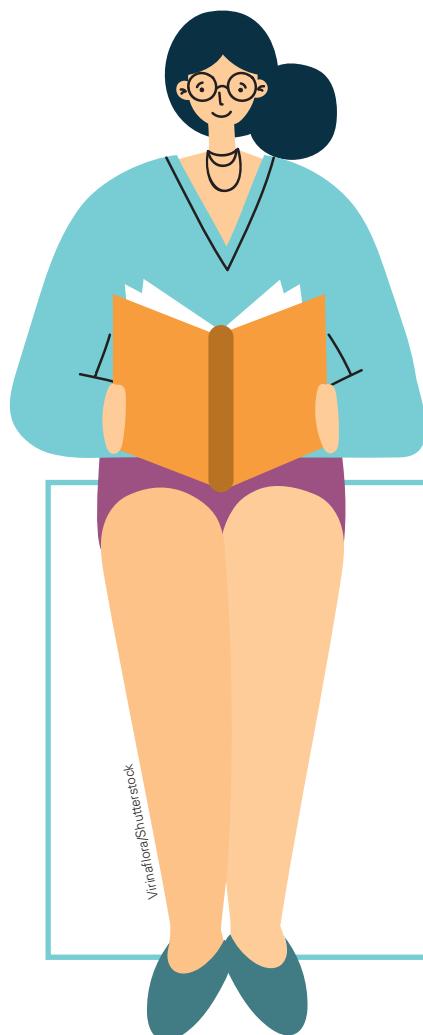
### PROCEDIMENTOS

1. Definam qual será o foco do clube de leitura. O importante é entender que a definição do foco significa pensar em um percurso de formação literária para ampliar o repertório dos participantes.
2. Após a escolha do foco, vocês devem definir quem será o público-alvo do clube de leitura: Será um encontro apenas para todos os estudantes do Ensino Médio da escola? Outras turmas participarão? A comunidade de fora da escola será convidada?
3. Estimem um número de participantes para o clube de leitura. Esse ponto é importante, pois todos devem ter espaço para se expressar durante os encontros. Assim, para a organização do evento, é necessário haver um número específico de participantes. Em caso de grupos muito numerosos, podem ser organizados dois encontros em horários diferentes para que todos tenham seu momento de fala.
4. Em seguida, é preciso pensar em um local para os encontros. De preferência, escolham um espaço em que seja possível uma reunião em círculo: a formação em roda favorece o diálogo, permite que todos se vejam e contribui para que todos tenham espaço para falar. Pode ser na biblioteca da escola ou em uma sala de aula, por exemplo.



Eduardo Anizelli/Fotopress

Clube de leitura reunido em São Paulo (SP), 2019.



Vinicius de Oliveira/Shutterstock

**5.** Estabeleçam também a periodicidade dos encontros do clube de leitura: serão semanais ou uma vez por mês? Para determinar a frequência dos encontros, considerem o tempo hábil necessário para que todos possam ler as obras selecionadas. Assim, por exemplo, se o objetivo for se reunir para conversar sobre a leitura de contos, as reuniões podem ser quinzenais. Não se esqueçam de confirmar a disponibilidade do grupo antes de definirem as datas.

**6.** Considerem também qual será o tempo de duração dos encontros.

**7.** É preciso que uma pessoa seja a mediadora de cada reunião. Ela será responsável por coordenar os encontros e as discussões, organizando o tempo para que todos possam se expressar de forma equilibrada. Escolham o mediador em conjunto: Os interessados vão se voluntariar? Haverá votação entre os que se propuserem? Lembrem-se de que o mediador, além de bom leitor, deve saber conduzir um grupo variado de pessoas, com opiniões diversas e, em alguns momentos, contrárias. É de responsabilidade do mediador garantir a escuta empática de todos os participantes e administrar eventuais conflitos.

**8.** O objetivo de um encontro de clube de leitura é que os participantes possam conversar sobre um texto que, preferencialmente, todos tenham lido. Por isso, um ponto importante do planejamento é a escolha da obra para o primeiro encontro: Como será feita a escolha coletivamente? Os encontros vão seguir uma temática?

■ Essa seleção, inicialmente, pode ser baseada em contos de autores de língua portuguesa, previamente selecionados. Depois de escolhido o texto, determinem o tempo de leitura até que o primeiro encontro aconteça. A partir do segundo encontro, a escolha deve considerar o interesse do grupo de participantes do clube, por isso é importante saber o perfil dos leitores e conhecer os gostos de cada um. Uma possibilidade, para isso, é fazer uma caixa de sugestões para que todos possam incluir suas indicações.

**9.** Com tudo definido, é hora de divulgar o evento. Há diversas possibilidades, como colocar cartazes na escola ou usar as redes sociais. É importante que, na divulgação, constem informações como o dia e o local do encontro, assim como o nome da obra escolhida para a discussão.

**10.** Por fim, chegou o dia do encontro. Cheguem ao local mais cedo para preparar o espaço, afastando mesas e organizando as cadeiras em roda. Depois, é só aproveitar e compartilhar as leituras.

Ao final do encontro, é importante que a turma se reúna para avaliar o evento. Para isso, considerem:

■ **Mediação:** o mediador conseguiu conduzir o público em um ambiente propício para a escuta e a interlocução?

■ **Seleção do texto:** os textos lidos mobilizaram diferentes discussões e hipóteses interpretativas?

■ **Participação do público:** os participantes mostraram envolvimento e favoreceram um diálogo entre leitores?

Neste capítulo, você e os colegas conheceram o tema multiculturalismo. Com base nesse tema norteador, puderam refletir sobre a valorização da cultura popular e o hibridismo presente nas práticas corporais de luta, nas artes circenses e na literatura de língua portuguesa.

Desse modo, puderam conhecer e experimentar práticas corporais da cultura brasileira, assim como estabelecer relações com as de outras culturas, e refletir sobre questões de gênero nos esportes. No estudo sobre o circo, contextualizou-se o papel dos artistas circenses na difusão cultural pelo país. Vocês também puderam conhecer o trabalho dos palhaços e a trajetória de alguns deles. O acesso a essa diversidade de matrizes culturais favoreceu a construção de uma visão democrática e inclusiva da sociedade brasileira.

Além disso, vocês leram um conto de literatura africana de língua portuguesa em diálogo com o escritor brasileiro Guimarães Rosa. Nesse sentido, por meio da leitura de contos, puderam conhecer as características desse gênero, bem como a relação intertextual entre os dois contos. Estudaram, ainda, as variedades linguísticas da língua portuguesa, de modo que foi possível entender como a língua é constituída de muitas maneiras, que não são normatizadas. Por fim, puderam ampliar o repertório de conhecimento literário com a organização de um clube de leitura.

## O portfólio

Consulte, na página 19, as explicações sobre a organização do portfólio. Para montá-lo, você deverá retomar todas as produções realizadas no capítulo, desde rascunhos e projetos até registros em fotos e vídeos de apresentações. Lembre-se de que todo o processo criativo é importante e não apenas o produto final, por isso aqui não podem faltar as diversas versões de uma mesma produção.

Retome também todas as anotações que fez no diário de bordo; elas vão ajudar muito tanto na construção do portfólio quanto em sua autoavaliação. Não deixe de colocar a data em que cada produção foi realizada: assim, ao consultar o portfólio, você terá condições de verificar sua história de aprendizagem. Essa consulta poderá ajudá-lo a perceber quais aspectos você foi desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo do trabalho. E deve auxiliá-lo na realização da autoavaliação de aprendizagem.

Agora, é o momento de cada um refletir sobre essas questões e suas aprendizagens. Para isso, observe os passos a seguir.

### Passo 1

#### Modelo de quadro de autoavaliação

No diário de bordo, construa um quadro que o ajudará a avaliar suas aprendizagens. Tome por base os objetivos de aprendizagem indicados no início do capítulo. Veja um exemplo:

#### Autoavaliação – Capítulo 3: Multiculturalismos

	Avancei	Preciso rever	O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?
Arte			
Educação Física			
Língua Portuguesa			

## Passo 2

### Reconhecimento das aprendizagens

Ao longo do capítulo, você pôde acionar diversas habilidades ao explorar, mobilizar e analisar os repertórios, fazer as atividades sugeridas e refletir sobre elas.

No início do capítulo, foram indicados os principais objetivos de aprendizagem que você teve a oportunidade de desenvolver ao longo dos estudos. Releia cada um desses objetivos de aprendizagem, procurando avaliar se você avançou no estudo ou se precisa rever algum conteúdo.

## Sistematização

A partir da retomada dos objetivos de aprendizagem do capítulo, do portfólio construído, das anotações do diário de bordo e dos demais registros feitos, você poderá definir como preencher o quadro de autoavaliação.

Na coluna **Avancei**, você indicará os objetivos que foram atingidos plenamente. Na coluna **Preciso rever**, você deverá anotar os objetivos que não foram plenamente atingidos. Isso vai facilitar a percepção do que será preciso fazer para consolidar a aprendizagem. Já na coluna **O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?**, você indicará uma estratégia para aprimorar e consolidar esse aprendizado. O professor poderá orientar você nessa tarefa, pensando e sugerindo caminhos possíveis de estudo e pesquisa.

## Passo 3

### Estratégias para aprimorar seu aprendizado

Agora que já sabe o que precisa rever, com a ajuda do professor, defina o que poderá ser feito para melhorar e consolidar seu aprendizado, com base nos itens relacionados. Ao conversar com o professor, considere também os registros de seu processo de aprendizagem. Eles podem ajudar você a definir estratégias para tentar desenvolver melhor algumas habilidades. Veja algumas perguntas que podem guiar essa reflexão:

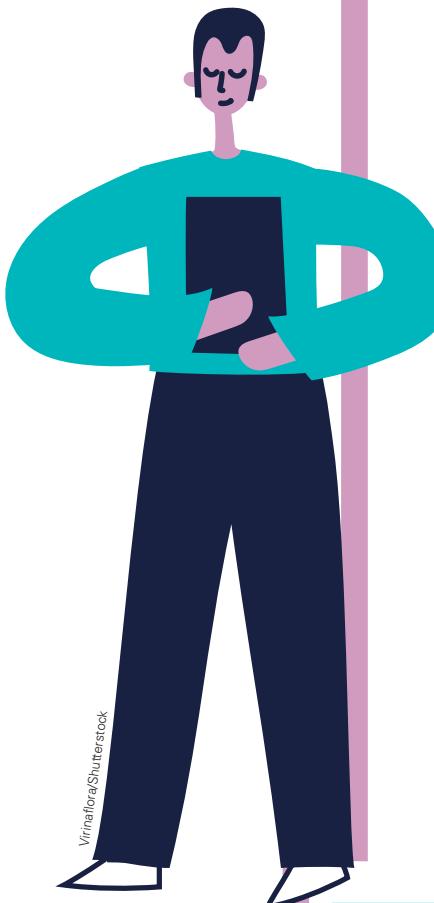
- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste capítulo?
- Há alguma coisa que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia você usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você pretende usar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas neste capítulo em seu dia a dia e em seu projeto de vida?

## Passo 4

### Socialização das aprendizagens

Em grupos, conforme a orientação do professor, converse com os colegas sobre a autoavaliação. Discorram sobre os pontos em que avançaram e os que ainda precisam ser melhorados e troquem ideias sobre as estratégias de aprimoramento e consolidação das aprendizagens.

Após a conversa, se acharem interessante, compartilhem as fotos e os vídeos realizados em suas redes sociais e nas da escola. Criem uma hashtag para marcar as postagens e descrevam brevemente sua trajetória neste capítulo.



Virinalora/Shutterstock



## COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

### Arte

- Conhecer os conceitos de estranhamento do teatro épico e de modelos de ação das peças didáticas de Bertolt Brecht.
- Entender os processos de remidiação em teatro.
- Organizar uma mostra de cenas teatrais.

### Língua Portuguesa

- Conhecer a estrutura organizacional e composicional de um texto normativo.
- Conhecer a estrutura do infográfico e analisar seu papel na composição de reportagens.
- Discutir alguns processos implicados na apresentação de um mesmo conteúdo em diferentes linguagens.
- Producir uma adaptação de conteúdo para uma nova linguagem.

### Justificativa

O tema da migração, por ser complexo e polêmico, favorece uma frutífera discussão acerca dos direitos humanos: as pessoas têm direito à dignidade em qualquer lugar em que estiverem. Esse debate torna-se, assim, um importante pretexto para a exploração do conteúdo da estrutura de textos normativos, fundamentais para a ampliação da consciência de que se vive em uma sociedade democrática, comprometida em assegurar direitos a todos os seus cidadãos, inclusive o imigrante.

Cabe, ainda, nessa sequência, o estudo de textos que, por seu caráter informativo, como é o caso da reportagem, ampliam a visão sobre um tema. Essa sequência de estudos, que envolve o desenvolvimento do princípio de alteridade e empatia, completa-se nas atividades teatrais, todas motivadas pela reflexão sobre o que é o outro fora de seu lugar de origem. Dessa forma, você será motivado, por um lado, a pensar considerando o contexto e a relevância das informações, a serem tratadas sempre com olhar crítico, e, por outro, a agir no mundo de maneira criativa e responsável, embasando-se nos principais valores humanos que nos foram legados.



## A BNCC neste capítulo

<b>Competências gerais da Educação Básica</b>	1, 2, 3, 4, 5, 9, 10
<b>Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades</b>	Competência específica 1 (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG105); competência específica 2 (EM13LGG202, EM13LGG204); competência específica 3 (EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304); competência específica 4 (EM13LGG401); competência específica 5 (EM13LGG501); competência específica 6 (EM13LGG603, EM13LGG604)
<b>Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades</b>	<b>Todos os campos de atuação social</b> EM13LP01 (competência específica 2); EM13LP02 (competência específica 1); EM13LP07 (competência específica 1); EM13LP08 (competência específica 1); EM13LP14 (competência específica 1); EM13LP15 (competências específicas 1, 3); EM13LP17 (competências específicas 3, 7); EM13LP18 (competência específica 7)
<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades</b>	Competência específica 1 (EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104); competência específica 5 (EM13CHS502); competência específica 6 (EM13CHS604, EM13CHS605)



Universal History Archive/Universal Images Group/Getty Images

 Grupo de crianças observando um cartaz da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Foto do século XX.

# PERSPECTIVAS

NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.



Cena da peça *Quando eu morrer, vou contar tudo a Deus*, do coletivo O Bonde e com direção de Ícaro Rodrigues, em apresentação em Florianópolis (SC), 2019.

O espetáculo *Quando eu morrer, vou contar tudo a Deus*, do coletivo O Bonde, de São Paulo, é baseado em uma reportagem de jornal de 2015, que tratava de um menino encontrado em uma mala de viagem, tentando entrar ilegalmente na Espanha, pela fronteira do norte da África. A curiosidade e a imaginação do menino Abou dentro da mala amenizam sua longa e penosa viagem rumo à Europa.



1 Observe a imagem de abertura e, depois, responda às questões propostas no diário de bordo.

- Todos os personagens carregam uma mala ou outro objeto pessoal nas mãos. O que isso pode significar? *Resposta pessoal.*
- Em que contextos os fluxos culturais e migratórios acontecem?  
*Resposta pessoal.*

**c.** Você imagina aonde as pessoas que saem obrigatoriamente de seus países de origem desejam chegar? O que acha que elas vão encontrar nesses lugares? *Respostas pessoais*.

**d.** Se você fosse obrigado a viver fora do seu país, que direitos você supõe que lhe deveriam ser assegurados? *Resposta pessoal*.

**2** A seguir, leia a definição de refugiado de acordo com a Agência da ONU para Refugiados (Acnur).

### Refugiados

São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundamentos temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.

A vida como refugiado pode ser difícil de imaginar. Mas, para 25,4 milhões de pessoas em todo o mundo, é uma realidade apavorante.

[...]

REFUGIADOS. *Acnur Brasil*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

**a.** Crie uma imagem ou um texto poético que represente o que você supõe ser a “realidade apavorante” de um refugiado. Compartilhe sua produção com os colegas e, depois, guarde-a: essa imagem poderá servir de inspiração para a cena que você e os colegas vão criar na seção **Em liberdade**.

A partir de agora, a **Trilha de Língua Portuguesa** e a **Trilha de Arte** conduzirão você por estudos sobre fluxos migratórios e direitos humanos em relação aos refugiados. Você compreenderá leis como a de Migração, de 2017, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), verá depoimentos, reportagens e como grupos teatrais criaram obras em torno do tema, todos utilizando processos de remediação, que você compreenderá melhor ao longo do capítulo. Na seção **Em liberdade**, você terá a oportunidade de criar com os colegas uma mostra de cenas teatrais integrando os temas aos conceitos que estudará.

Fotosearch/Getty Images



Eleanor Roosevelt,  
ex-primeira-dama  
dos Estados Unidos,  
observando um cartaz da  
Declaração Universal dos  
Direitos Humanos, 1947.

# TRILHA DE LÍNGUA PORTUGUESA

## Repertórios e análises

O texto que você vai ler a seguir foi publicado em um jornal e faz parte de um projeto chamado “Imigrantes de SP”, que reúne depoimentos de estrangeiros que, por diferentes motivações, vivem em São Paulo (SP), cidade com maior número de imigrantes no Brasil. O depoimento escolhido é o da venezuelana Lorena Arévalo, analista de *marketing* bilíngue, que está no Brasil desde 2018.

Durante a leitura, atente para a forma de apresentação do depoimento, que se diferencia da forma mais tradicional de registro desse gênero. Procure explicar essa opção de edição e exposição do texto feita pela equipe editorial do jornal. Você leeria outros depoimentos transcritos dessa forma? Por quê? Perceba também a presença de ícones de áudio em algumas partes do texto; eles indicam que há conteúdo para ser ouvido. O que você acha desse tipo de recurso? [Respostas pessoais.](#)

**“Espanhol parece com português, mas faço curso porque fiz faculdade na Venezuela e não quero falar errado aqui”**

Fotos: Bruno Santos/Folhapress



Eu gosto muito das palavras que terminam em L porque é muito engraçado para mim. Que é 'legal', 'Miguel', 'Rafael', 'normal', 'Legal'. Tudo isso é para mim muito engraçado, porque o L o pronunciam como U. Então eu gosto muito dessas palavras



Os venezuelanos estão passando muito mal. Todos os dias os preços dos produtos aumentam. Uma coisa que custa 5 mil soberanos sobe para 10 mil à tarde e para 15 mil à noite. E seu pagamento é sempre o mesmo. Um salário dava só para a condução. Outro salário, para 1 kg de feijão



Fiz duas faculdades na Venezuela e aqui trabalhei em lavanderia, fiz faxina. Não tenho vergonha. Me sinto honrada com qualquer trabalho que eu faça



Os venezuelanos somos assim como os brasileiros. Eles gostam quando você chega na sua casa e falam: Nossa, você quer um café, você já almoçou?

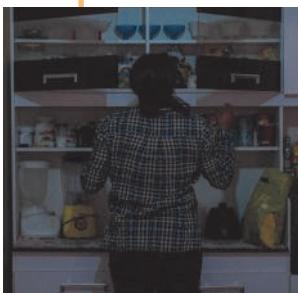


Agora por causa da crise as pessoas não fazem isso porque você tem só sua comida, só seu café da manhã, então você não pode compartilhar com um vizinho. Já as pessoas ficam mais só para elas

 NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.



O melhor para o ser humano é ficar junto com a família, e as famílias venezuelanas estão muito divididas. Você está bem aqui, mas sua família não tem medicamentos ou comida... é ruim. Você não fica bem nunca, certo?



Na Venezuela ficam preocupados comigo porque ouviram falar que tem muita xenofobia contra venezuelanos no Brasil. Eu digo que não é no Brasil todo, que é só na fronteira que acontece. Em São Paulo as pessoas gostam da gente

**xenofobia:** aversão, temor ou rejeição por pessoas ou coisas estrangeiras.



Eu gosto muito disso que eles falam: ai, seja bem-vinda, você fala muito bem português, são muito... como falo... muito carinhosos com as pessoas da Venezuela

[...]

“ESPAÑOL parece com português, mas faço curso porque fiz faculdade na Venezuela e não quero falar errado aqui”. *Folha de S.Paulo*, 2019. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/mundo/2019/imigrantes-sp/imigrante/lorena-arevalo/>. Acesso em: 17 jul. 2020.



1 Após a leitura do texto, responda às questões a seguir no diário de bordo.

Sugestões de respostas nas  
**Orientações específicas**  
deste Manual.

- Excluído o título, o depoimento de Lorena Arévalo está dividido em oito partes, cada uma delas abordando um subtópico relativo às experiências da venezuelana. Elabore um título para cada um dos oito depoimentos, formado por uma minissentença nominal, ou seja, uma sentença sem verbo.
- Há três declarações, dentre as oito que compõem o texto, que são sequência da declaração anterior. Identifique-as e responda: Que termos linguísticos confirmam essa conexão?
- Considere o veículo de publicação do projeto “Imigrantes de SP” e o leitor pressuposto desse tipo de mídia: por que, em sua opinião, se optou pela publicação de fragmentos do depoimento, acompanhados de imagens e áudios e separados por telas, e não a transcrição do depoimento na íntegra, em um texto organizado em parágrafos, em uma única página (digital ou impressa)? *Resposta pessoal.*

- d. Faça uma síntese da história de Lorena a partir de dados do seu depoimento: O que a fez sair de seu país? Como é sua vida de imigrante em São Paulo? Quais são os problemas enfrentados por ela?
- e. Em seu depoimento, Lorena faz relações entre aspectos culturais diversos do Brasil e da Venezuela. Quais são essas comparações que ela apresenta?

## Textos normativos

Você já ouviu falar em textos normativos? Conhece a Constituição brasileira e a Lei de Migração? Sabe o que esses documentos têm em comum? Qual a importância deles e de que maneira têm impacto na vida de cada cidadão do país?

No estudo a seguir, você vai explorar a estrutura organizacional e composicional da Lei de Migração, vigente no Brasil desde 2017. Essa atividade, além de focalizar os direitos e as garantias das pessoas que migram e imigram, destacará elementos textuais a serem considerados na leitura de outros textos normativos. Ao final desse estudo, procure responder qual a importância de uma lei e o que ela revela sobre os valores de um país.

### **LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017**

#### **Institui a Lei de Migração**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

#### **CAPÍTULO I** **DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

##### **Seção I**

###### **Disposições Gerais**

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

I – (VETADO);

II – imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III – emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV – residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V – visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI – apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

§ 2º (VETADO).

Art. 2º Esta Lei não prejudica a aplicação de normas internas e internacionais específicas sobre refugiados, asilados, agentes e pessoal diplomático ou consular, funcionários de organização internacional e seus familiares.

## **Seção II**

### **Dos Princípios e das Garantias**

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

I – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;

II – repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;

III – não criminalização da migração;

IV – não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;

V – promoção de entrada regular e de regularização documental;

VI – acolhida humanitária;

VII – desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;

VIII – garantia do direito à reunião familiar;

IX – igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;

X – inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;

XI – acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e segurança social;

XII – promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;

XIII – diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;

XIV – fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas;

XV – cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante;

XVI – integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;

XVII – proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;

XVIII – observância ao disposto em tratado;

XIX – proteção ao brasileiro no exterior;

XX – migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas;

XXI – promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e

XXII – repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas.

[...]

BRASIL. *Lei n. 13 445, de 24 de maio de 2017*. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 17 jul. 2020.

**2** No texto de uma lei, é possível obter diversas informações acerca da estrutura do documento. E, ao explorar esses elementos, é possível compreender sua finalidade. Com base na leitura da Lei n. 13 445, que institui a Lei de Migração, responda às questões no diário de bordo. *Sugestões de respostas nas Orientações específicas deste Manual.*

- a.** Como o texto dessa lei é dividido? O que cada uma das partes contém?
- b.** Que diferenças você observa entre cada uma das partes?
- c.** Em sua opinião, por que há diferenças no uso dos numerais, como no emprego de numerais romanos (I, II, III) e numerais ordinais (1º, 2º, 3º)? *Resposta pessoal.*

- d.** Qual a função dos títulos de cada seção? Indicar o tema de abrangência das leis que estão sob aquele título.  
 Destaque para os estudantes que a divisão de um documento normativo parte do mais geral para o mais específico.
- e.** Releia todos os incisos (partes da lei após artigos ou parágrafos introduzidos por numerais romanos) do parágrafo 1º (§ 1º), do artigo 1º e das Disposições Gerais. Justifique sua importância na elaboração da lei. O parágrafo 1º do artigo 1º define os termos referentes aos sujeitos contemplados por essa lei. Assim, define-se e diferencia-se imigrante de emigrante, de residente fronteiriço, de visitante e de apátrida. O conhecimento dessas diferenças é muito importante porque envolve o estudo de outras áreas do conhecimento também.

**3** É possível obter informações acerca do contexto de produção da própria lei também. Responda oralmente, por meio de inferências ou consultando outras fontes:

**a.** Quem decreta uma lei? O Congresso Nacional.

**b.** Quem a sanciona? O presidente da República.

**c.** O que significa “vetado”?

Significa que o presidente da República não autorizou a vigência do parágrafo ou do inciso indicado.

**d.** Quando a lei foi sancionada, em 2017, o mundo estava vivendo uma onda imigratória motivada por diversas razões: fuga de situações de conflito armado, situações de miséria, perseguições políticas ou de grupos extremistas. Por que esse fator pode ter relação com o sancionamento da lei?  
Com a onda imigratória, muitos países precisaram criar leis que regulamentassem o processo de entrada do imigrante ou do refugiado no país. O Brasil tinha até então o Estatuto do Estrangeiro, de 1980. Em 1996, o Programa Nacional dos Direitos Humanos previu a criação de uma legislação para refugiados e a reformulação do Estatuto do Estrangeiro. Em 2013, foi proposta a Lei de Migração e, em 2017, essa lei foi aprovada.

Na redação da Lei de Migração, estão expressos termos linguísticos (palavras, orações) a partir dos quais é possível observar que valores o Estado Brasileiro assume no tratamento ao imigrante. Releia o artigo 3º, dos incisos de I a XII. Em todos eles há paralelismo na redação, ou seja, verifica-se a mesma estrutura formada por substantivo, seguido de adjetivo ou substantivo, seguido de preposição e novo substantivo, de modo a compor uma estrutura com complemento nominal. Em todos os casos, alternam-se palavras de sentido positivo e de sentido negativo.



**4** Monte um esquema no diário de bordo como o exemplo a seguir. Destaque o primeiro substantivo de seis dos doze incisos. Divida-os entre positivos e negativos. Em seguida, coloque o termo (adjunto adnominal; adjunto adverbial ou complemento nominal) que com ele se relaciona diretamente. Veja um exemplo na primeira linha do esquema.

Substantivo de valor positivo	Elementos com os quais se relaciona
universalidade	dos direitos humanos
Substantivo de valor negativo	Elementos com os quais se relaciona
repúdio	à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação

**a.** Os termos que predominam são de valor positivo ou negativo?

Os termos que predominam são de valor positivo.

**b.** Quando os termos negativos surgem, a que outros termos eles estão relacionados?

A substantivos, como **racismo**, **xenofobia** ou **discriminação**; ou ao advérbio **não**, para negar a ação indicada, como em **criminalização** e **discriminação**.

**c.** Como você entende que a lei brasileira trata o imigrante?

A Lei de Migração é acolhedora, inclusiva, busca garantir aos imigrantes os mesmos direitos dos cidadãos brasileiros, repudia a xenofobia, o racismo e a discriminação, não criminaliza a imigração. O tratamento ao imigrante está baseado nos direitos humanos.

## Características dos textos normativos

Textos normativos, ou legais, são textos cuja função é declarar em linguagem impessoal (sem marcas de primeira pessoa), formal (uso da variedade padrão da língua), clara (precisão no vocabulário e organização das informações) e concisa (objetiva, com o uso mínimo de palavras) as leis, normas ou regras de um Estado, de uma cidade ou de uma instituição. A Constituição brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Migração, o Código Civil e o regimento da escola são alguns exemplos de textos normativos. Todos eles têm em comum uma estrutura cuja finalidade é garantir a organização, a coerência e a progressão na exposição das leis. Seus divisores, conforme observado no estudo da Lei de Migração, são:

**Capítulo:** indicado por numeral romano, é o especificador da área de abrangência da lei. Assim, na Lei de Migração, o Capítulo I recebe o nome de “Disposições Preliminares”, o Capítulo II, “Da situação Documental do Migrante e do Visitante”, o Capítulo III, “Da condição jurídica do Migrante e do Visitante”, por exemplo. Esses especificadores, além de organizar os dispositivos legais, partindo sempre do mais geral para o mais específico, visam facilitar a consulta aos artigos.

**Seção:** identificadas por numeral romano, as seções e subseções são divisões dentro do capítulo e também funcionam como orientadores para a leitura e a consulta. No Capítulo I da Lei de Migração, por exemplo, há duas seções, uma com as “Disposições Gerais”, contendo as definições de imigrante, emigrante, visitante, entre outros, e o alcance da aplicação da própria lei; e outra intitulada “Dos Princípios e das Garantias”, com os princípios e as diretrizes orientadoras da política migratória do Brasil. Como uma lei parte dos elementos mais amplos para os mais específicos, princípios e garantias devem aparecer no início da lei porque precisarão ser considerados na elaboração de todos os demais artigos.

**Artigo:** registrado pela abreviação “Art.” seguida de um numeral ordinal (1º, 2º, 3º), trata-se dos termos da lei em si, contemplando um aspecto específico de um tema mais geral, indicado no título do capítulo e no título da seção.

**Parágrafo:** representado pelo símbolo §, também vem seguido por um número ordinal; quando não se trata de parágrafo único, que será identificado apenas como “Parágrafo único”. Trata-se de um desdobramento do artigo, para sugestão de hipóteses de aplicação da lei, indicação de garantias, de exceções, de excepcionalidades e outros aspectos.

**Inciso:** destaca especificações importantes do artigo ou do parágrafo. Os tópicos dos incisos vêm depois de um numeral romano e são dispostos em estrutura paralelística. Isso significa que cada item será a continuidade gramatical da frase iniciada no artigo ou no parágrafo. Observe que todos os incisos são iniciados por substantivos ou por substantivos acompanhados por um “não”. Não há alternância entre tópicos iniciados por substantivo e tópicos iniciados por verbo.

**Alínea:** indicadas por letras minúsculas, são desdobramentos dos incisos.



Conhecer a estrutura de um texto normativo é muito importante, mas não se pode esquecer que todo texto deve ser lido em contexto. As leis de um país revelam os valores do momento em que foram discutidas e, assim, são afetadas por processos históricos e por lutas de diversos grupos. O olhar sobre o imigrante no Brasil, por exemplo, nem sempre foi baseado nos direitos humanos. Ao longo da história brasileira houve sete constituições, muitas delas com conceitos de cidadão bastante diferentes do conceito que vigora hoje. Em 1824, na Constituição do Império, por exemplo, podiam votar os maiores de 25 anos, com renda líquida anual de cem mil réis para as eleições paroquiais e de duzentos mil réis para as de província. Havia algumas exceções, mas mulheres, criados, religiosos,

negros escravizados, indígenas e pessoas dependentes economicamente, como os filhos que ainda moravam com os pais, não tinham direito a voto. A mulher passou a ter direito ao voto apenas na Constituição de 1934.

A Constituição de 1988, hoje em vigor, foi resultado da reunião de diferentes vozes para a construção de uma verdadeira democracia. Por isso é considerada a Constituição Cidadã. Ainda assim, ao longo dos anos, foi necessário o sancionamento de estatutos e leis complementares, que pudessem assegurar mais explicitamente os direitos de alguns grupos. Alguns exemplos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Estatuto do Idoso (2003), o Estatuto da Igualdade Racial (2010), além da Lei de Migração (2017).

## Reportagem e infográfico

Em outubro de 2014, com a proposta de levar conteúdo de qualidade em formatos criativos e interativos aos leitores, um portal de notícias lançou um novo formato editorial, com reportagens multimídia. Para a criação desse formato, foram necessários profissionais de diversas áreas, com habilidades e experiências diferentes, isso porque a experiência interativa implicaria a integração de jornalistas, editores, infografistas, *designers*, entre outros. Essa proposta possibilitou uma experiência de remediação da reportagem como gênero. Isso porque, na comparação com o conteúdo de um jornal impresso, oferece outra forma de interação com o texto, só possível devido ao tipo de mídia, que é a internet. Isso será explorado a seguir.

- 5** Leia o texto e veja os infográficos da reportagem “O Brasil tem pouco imigrante”. Se possível, accese o site para ver o conteúdo on-line (disponível em: <https://www.uol/noticias/especiais/imigrantes-brasil-venezuelanos-refugiados-media-mundial.htm#o-brasil-tem-pouco-imigrante>; acesso em: 28 jul. 2020).

### O Brasil tem pouco imigrante

*Presença estrangeira no país hoje é uma das menores da história e do mundo. Mesmo com os venezuelanos chegando*

Portugueses, italianos, japoneses, espanhóis – o Brasil do início do século 20 era uma terra de imigrantes. Mas não é mais.

Mesmo com a entrada recente de cerca de 60 mil venezuelanos e com as ondas imigratórias de haitianos e bolivianos nas últimas décadas, a concentração de pessoas nascidas fora do país hoje é das menores da nossa história.

A Polícia Federal estima em cerca de 750 mil a população estrangeira no Brasil – o que, em um universo de 207 milhões de habitantes, dá um percentual de 0,4%.

Se esse número for subestimado e a realidade for, por exemplo, o triplo disso, o Brasil teria cerca de 1,2% de sua população formada por imigrantes. Nos Estados Unidos, a proporção é dez vezes essa: 12,3%.



## A polêmica em torno dos venezuelanos

A chegada em massa de venezuelanos nos últimos anos e uma decisão judicial que chegou a fechar a fronteira de Roraima com a Venezuela por algumas horas trouxe para cá uma questão que acirra os ânimos nos Estados Unidos e na Europa: tem imigrante demais chegando?

Com a crise no país vizinho, a Polícia Federal estima que houve picos de até 500 venezuelanos entrando por dia no Brasil.

O governo federal calcula que a maioria dos venezuelanos que cruzaram nossas fronteiras nos últimos dois anos foram embora. Ainda assim, os que seguem aqui representam uma quantidade significativa: até o final de junho, mais de 11 mil já haviam conseguido residência e quase 33 mil pediram refúgio.

“O Brasil tem uma política externa muito reconhecida considerando-se que somos um país em desenvolvimento. Documentalmente, facilita muito a vinda de estrangeiros, e o processo é fácil” – Elissa Fortunato, pesquisadora de políticas públicas de integração de refugiados da USP (Universidade de São Paulo).

Fortunato elogia os esforços para agilizar a entrada dos imigrantes, mas aponta falhas: “O problema vem depois, quando o refugiado chega.”

Para facilitar a entrada dos venezuelanos, o governo federal montou uma base em Pacaraima (RR) que registra os imigrantes assim que cruzam a fronteira. Já em território roraimense, eles lotam praças e terrenos baldios e aumentam a pressão sobre serviços públicos, principalmente os de saúde.

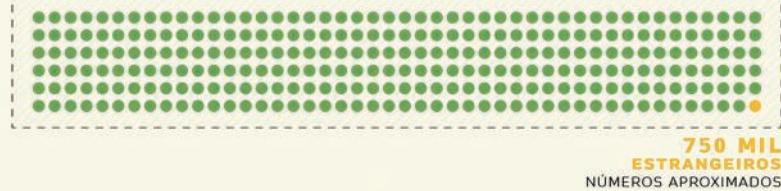
Para Fortunato, que também dirige uma ONG que apoia refugiados em São Paulo, o episódio é resultado de falta de planejamento e coordenação entre os poderes públicos. “Em 2016, estudos já mostravam que isso [imigração em massa] iria acontecer. O governo já sabia, mas esperou bater na porta para tomar uma atitude”, disse.

Falta de preparo e de informação resultam em uma combinação explosiva: rejeição aos imigrantes – não apenas venezuelanos. Nos últimos anos, registraram-se episódios de intolerância também com sírios e haitianos. Na consulta pública feita pelo Senado durante a aprovação da nova Lei da Imigração (nº 13.445/17), no ano passado, mais de 60% votaram contra facilitar a entrada de imigrantes. “Fica aquela coisa midiática das redes sociais ‘ah, vão vir muitos’, quando o Brasil, na verdade, recebe muito menos que diversos países”, afirma Fortunato.

Matheus Pape/Arte UOL

### O BRASIL TEM POUCOS ESTRANGEIROS

POPULAÇÃO TOTAL  
207 MILHÕES



### ESTRANGEIROS A CADA 1.000 HABITANTES

Temos menos imigrantes do que a média mundial

ESTRANGEIROS



MÉDIA MUNDIAL  
34 ESTRANGEIROS

BRASIL  
4 ESTRANGEIROS

ARÁbia SAUDITA  
370 ESTRANGEIROS

ALEMANHA  
148 ESTRANGEIROS

ESTADOS UNIDOS  
123 ESTRANGEIROS

ARGENTINA  
42 ESTRANGEIROS

JAPÃO  
18 ESTRANGEIROS

Infográfico “O Brasil tem poucos estrangeiros”, da reportagem “O Brasil tem pouco imigrante”, publicada no site UOL Notícias.

## Menos imigrantes do que Argentina e Paraguai

Apesar de o número de estrangeiros ter voltado a crescer nos últimos anos, o Brasil, com 0,4% da população formada por estrangeiros, não está apenas longe do patamar de países ricos quanto à imigração, mas também está abaixo do que se vê nos países vizinhos.

“A migração incrementa a diversidade cultural de um país e já há vários estudos que mostram como o fluxo migratório também contribui para a diversificação e dinamização de economias locais”, diz Camila Asano, da organização Conectas, que atua junto à ONU em questões relativas a direitos humanos.

A ONU estima que 258 milhões de pessoas morem fora de seu país de origem – o que representa 3,4% da população mundial. Quase um quinto dos imigrantes do mundo mora nos Estados Unidos.

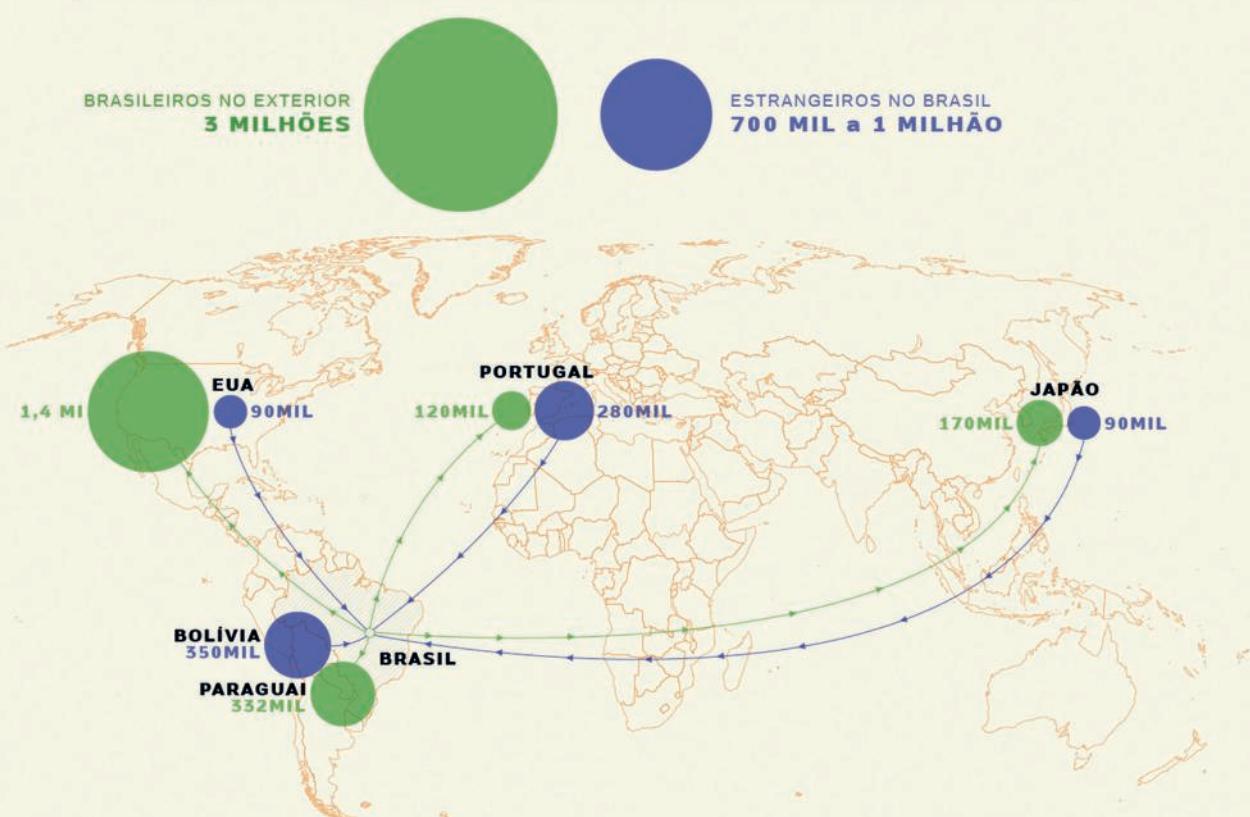
Com quase 50 milhões de imigrantes, legais ou não, os EUA têm 15% da população formada por estrangeiros.

Em seguida, estão Arábia Saudita e Alemanha, com 12,2 milhões de estrangeiros cada – o que representa 37% da população em território saudita e 15% no país de Angela Merkel.

A concentração de estrangeiros aqui está abaixo também da vista em outros países com mais de 100 milhões de habitantes, como Rússia (8,1%), Japão (1,8%) e Paquistão (1,7%).

Na região, a Argentina (4,9%) tem, proporcionalmente, dez vezes o volume de estrangeiros visto no Brasil. No Chile (2,7%) e no Paraguai (2,4%), a concentração também é maior.

## BRASIL MAIS EXPORTA DO QUE RECEBE GENTE



Mathias Pape/Arete UOL

 Infográfico “Brasil mais importa do que recebe gente”, da reportagem “O Brasil tem pouco imigrante”, publicada no site UOL Notícias.

### 3 milhões de brasileiros são emigrantes

A pesquisadora da USP Elissa Fortunato lembra também que, no saldo migratório, o Brasil exporta mais gente do que recebe. De acordo com o Itamaraty, mais de 3 milhões de brasileiros vivem fora do país – quatro vezes o número de estrangeiros aqui. Nesse sentido, um país mais ‘equilibrado’ é a Rússia – as quantidades de gente entrando e saindo do país são equivalentes.

Quase a metade dos emigrantes brasileiros estão nos Estados Unidos. Também é grande a presença de brasileiros no Paraguai (332 mil), no Japão (170 mil) e em Portugal (entre 85 mil e 120 mil). Também há os brasileiros em situação de refúgio. A ONU estima que mais de 7 mil brasileiros se dizem perseguidos e pediram asilo em diferentes países do globo. Destes, apenas 355 têm a situação de refúgio reconhecida. Ao UOL, a assessoria da Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados) explicou que é difícil rastrear o motivo desses pedidos uma vez que muitos casos são sigilosos.



Infográfico “Brasil já teve mais estrangeiros”, da reportagem “O Brasil tem pouco imigrante”, publicada no site UOL Notícias.

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1920, 1 em cada 20 pessoas (5%) no país era estrangeira – nosso recorde da nossa história recente. Nessa época, consolidava-se no país a presença de comunidades alemãs e italianas. A mão de obra que chegava não era especialmente mais qualificada do que a que estava aqui: em São Paulo, 80% dos adultos sabia ler; entre os imigrantes, a taxa era de 62%.

O contingente estrangeiro no país foi caindo ao mesmo tempo em que a população nativa crescia. No Censo 2000, registraram-se 431 mil imigrantes, para uma população de 190 milhões de habitantes. A trajetória dessa curva se alterou a partir de 2010, com a chegada de bolivianos, haitianos e, mais recentemente, sírios e venezuelanos – ainda assim, mantendo o país muito abaixo das proporções migratórias vistas no resto do mundo.

“O Brasil tem dimensões continentais e condições de receber os migrantes. Se os brasileiros têm dificuldade de acessar serviços básicos, isso é anterior à chegada dessas pessoas. Devem-se aprimorar serviços, para que o atendimento a ninguém, migrante ou brasileiro, seja prejudicado por gestão ineficiente. Isso de maneira alguma deve servir de justificativa para criticar a chegada de migrantes” – Camila Asano, Coordenadora da ONG Conectas.

TEIXEIRA, Lucas Borges. O Brasil tem pouco imigrante. *UOL Notícias*, 18 ago. 2018. Disponível em: <https://www.uol/noticias/especiais/imigrantes-brasil-venezuelanos-refugiados-media-mundial.htm#o-brasil-tem-pouco-imigrante?cmpid=reflink>. Acesso em: 17 jul. 2020.

**6** Após a leitura, converse com os colegas e o professor sobre as questões propostas.

Sugestões de respostas nas **Orientações específicas** deste Manual.

a. Pense na experiência de leitura de um texto em jornal impresso e compare-a ao tipo de navegação em um site com reportagens multimídia. Que diferenças você apontaria? Qual tipo de leitura lhe pareceu mais agradável? Por quê? **Respostas pessoais.**

b. Quais linguagens você identifica nessa reportagem? Em sua opinião, elas estão relacionadas ao processo de argumentação do texto? Qual é a tese defendida?

**7** Retome o texto da reportagem para responder às próximas questões.

a. Destaque no texto as frases que, em sua opinião, confirmam o título “O Brasil tem pouco imigrante”. Registre-as no diário de bordo.

b. Com um colega, decomponham um pouco mais as frases que destacaram. Para isso, organizem uma tabela para distribuir palavras que, no entendimento da dupla, contribuem para a confirmação do título. Separem as palavras de acordo com as classes gramaticais e em relação a maior ou menor relevância do seu uso no argumento. O objetivo será identificar, na estruturação do texto, algum padrão no emprego de certas classes de palavras para garantir a credibilidade da informação.

	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Advérbio	Numeral
Alta relevância					
Média relevância					
Baixa relevância					

c. De acordo com a tabela que criou, quais foram os termos mais relevantes para a confirmação da informação principal do texto? Esse padrão pode se repetir em outros textos? Por quê?

Sugestões de respostas nas **Orientações específicas** deste Manual.

**8** Releia o título e o olho da reportagem. A palavra “mesmo” classifica-se como conjunção concessiva, cuja função é marcar um contraste com o período anterior a que se refere. Ocorre que, além de marcar o contraste, o período introduzido pela conjunção concessiva “mesmo” revela, em algum nível, uma das intencionalidades da reportagem.

a. Sem o segundo período do subtítulo, que informação seria omitida?

A de que havia, na época da publicação da reportagem, uma onda de imigração de venezuelanos para o Brasil.

b. Assim, que novo sentido o subtítulo ganharia?

Uma reportagem sem correlação direta com a chegada dos venezuelanos ao Brasil.

**período:** frase verbal iniciada na letra maiúscula e finalizada no ponto final.

**9** Ao acrescentar “Mesmo com os venezuelanos chegando”, a equipe editorial assume uma intencionalidade com a publicação da reportagem. Responda oralmente:

a. Que intencionalidade é essa? Sugestões de respostas nas **Orientações específicas** deste Manual.

b. Como essa intencionalidade se confirma ao longo da reportagem?

c. Leia título e olho de outra reportagem sobre o mesmo assunto, publicada pelo portal G1. Compare com a reportagem do portal UOL, que você leu: a abordagem do tema é a mesma? Justifique sua resposta com elementos retirados do título e do subtítulo.

### **Brasil tem cerca de 30,8 mil imigrantes venezuelanos; somente em 2018 chegaram 10 mil, diz IBGE**

Em 2015, havia cerca de mil venezuelanos morando no país. Somente em 2017, 17 mil atravessaram a fronteira para estabelecer refúgio em solo brasileiro.

SILVEIRA, Daniel. *G1 Rio*, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/29/brasil-tem-cerca-de-308-mil-imigrantes-venezuelanos-somente-em-2018-chegaram-10-mil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 18 jul. 2020.



**10** Explore o infográfico “O Brasil tem poucos estrangeiros” e responda às questões no diário de bordo.

a. Que recursos verbais e visuais foram adotados a fim de confirmar o título do infográfico?

Sugestões de respostas nas **Orientações específicas** deste Manual.

b. Em sua opinião, de que forma o infográfico contribui para a construção do argumento do texto?

Respostas pessoais.



**11** Ao resolver os itens da questão 7, você e o colega observaram a relação entre o emprego de classes gramaticais e a construção de um argumento para confirmar uma ideia. Prepare, agora, outra tabela, seguindo o mesmo formato, a fim de verificar se tais correlações ocorrem também para confirmar a afirmação do subtítulo “Menos imigrantes do que Argentina e Paraguai”. Sugestões de respostas nas **Orientações específicas** deste Manual.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

a. Destaque no texto as frases que confirmam esse subtítulo e registre-as no diário de bordo.

b. Agora decomponha as frases que selecionou em palavras e distribua-as na tabela, de modo a identificar as classes que mais contribuem para confirmar a afirmação do subtítulo.

	Substantivo	Verbo	Adjetivo	Advérbio	Numeral
Alta relevância					
Média relevância					
Baixa relevância					

c. O que se pode concluir sobre a alta relevância dos substantivos na construção dos argumentos?

d. E quanto ao uso de dados estatísticos em textos expositivos e argumentativos (cuja intencionalidade é convencer o receptor de uma ideia)?

Sugestões de respostas nas **Orientações específicas** deste Manual.

**12** Explore o segundo infográfico, “Brasil mais exporta do que recebe gente”.

a. Descreva todos os recursos visuais adotados para tornar os dados comprehensíveis.

b. Os números são o destaque desse infográfico? Justifique a resposta.

**13** Tanto no texto “Menos imigrantes do que Argentina e Paraguai quanto no texto “3 milhões de brasileiros são emigrantes”, há citações de falas e de dados fornecidos por instituições.

a. Indique quais são as formas de apresentação desses elementos, observando quem são as pessoas e os órgãos citados. Sugestões de respostas nas **Orientações específicas** deste Manual.

b. Qual o objetivo ao citar falas e instituições no texto? Justifique sua resposta.

## Remediação ou remidiação: a reportagem multimídia

Houve um tempo em que uma reportagem poderia ser encontrada como um texto disposto na página de uma revista ou jornal impresso, distribuído em colunas, acompanhado, por vezes, de uma foto com legenda. A maneira como essa diagramação era organizada revelava uma preocupação em tornar a leitura mais acessível e confortável, afinal, menos palavras por linhas, por exemplo, gera a sensação de maior velocidade, de maior fluidez, e as imagens na página suscitam certo arejamento, de modo a não desencorajar a leitura.

Com a chegada da internet, esses textos que antes eram publicados necessariamente no formato impresso passaram a preencher também as páginas das telas do computador. Com isso, uma nova dinâmica de leitura foi criada. No formato digital, o movimento de folhear a página se transformou na possibilidade de cliques que levam a outras páginas ou de rolamento da página. A leitura deixa de ser tão linear e pode ser interrompida e retomada na medida que outros interesses do leitor surgem para favorecer a compreensão daquele mesmo texto. E isso se dá graças ao *hyperlink*, isto é, o vínculo entre uma página e outra pela abertura de um *link*.

Diversos pesquisadores passaram a estudar essas mudanças e verificaram que um conjunto de recursos expressivos próprios da web pôde modificar, enriquecer e transformar os gêneros jornalísticos. Isso significa que o gênero também é determinado pela mídia em que circula.

Com todos os recursos disponíveis na web, elementos de diferentes mídias puderam ser combinados de modo a promover uma experiência de leitura mais engajada e menos exaustiva. Assim, os códigos jornalísticos veiculados em internet passam a integrar palavra, imagem, imagem em movimento, música e elementos sonoros, variações em tipos de letras, fundos e cores. Desse modo, a reportagem torna-se multimídia, resultado da união entre jornalismo e internet, e incorpora as características essenciais da comunicação em rede: hipertextualidade, multimidialidade e interatividade.

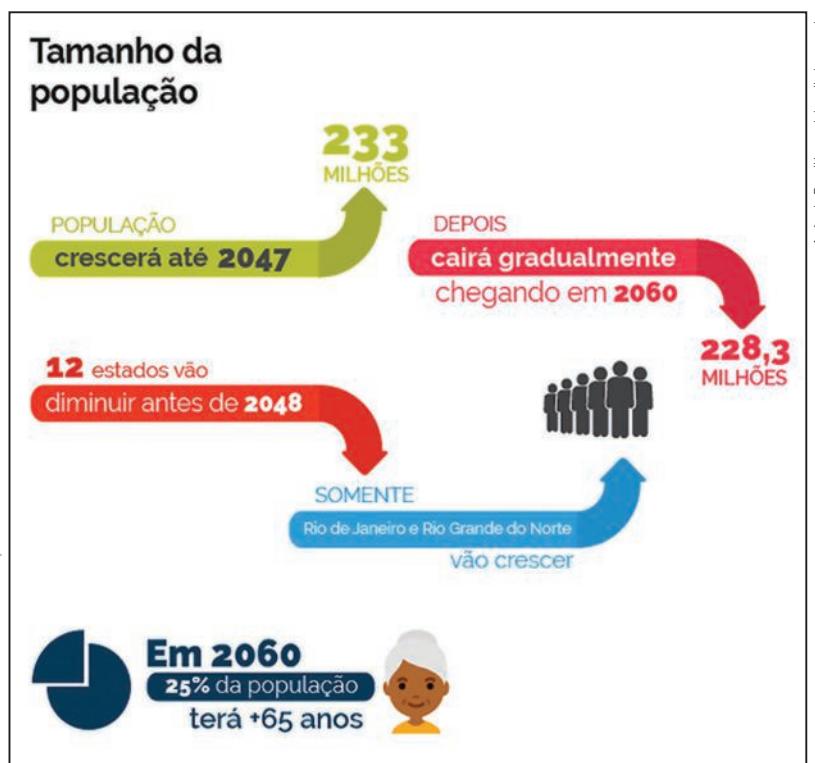
Nesse formato de reportagem, as diferentes linguagens não podem e não são dispostas de forma aleatória. É necessário criar um todo coerente em que as diversas partes se reforcem e se complementem, ativando igualmente o duplo canal de processamento das informações: o pictórico e o verbal-auditivo.

A reportagem multimídia estudada é apenas um dos exemplos que circulam na internet. Favorecida pela criação da barra de rolagem, o texto pode ser dividido em diversas partes com um tratamento específico para cada uma delas. Sem acesso ao todo em uma só tela, cada movimento da barra de rolagem revela uma surpresa sobre a forma de apresentação do tema. Cada parte pode ser composta de texto acompanhado de uma imagem ou sobre uma imagem de fundo (funcionando como marca-d'água), por uma fotografia apenas, por um vídeo, por infográficos ou mesmo por um jogo, de modo a favorecer a interação. Os textos verbais apresentam fontes e espaços entre as linhas maiores que os usuais, e os parágrafos são curtos, o que revela a preocupação em tornar a leitura agradável.

**14** Em sua opinião, a reportagem multimídia, com sua diversidade de linguagens e diagramação mais arejada, é capaz de engajar leitores em textos mais longos e com discussão mais profunda? A leitura a partir de *hiperlinks* é superada por esse meio mais contínuo, que exige a concentração em um estímulo de cada vez. Que tipo de leitura você prefere? Por quê?

## Infográficos

Infográficos são textos informativos ou explicativos que integram elementos visuais, como gráficos e imagens, a dados numéricos e/ou textos verbais sintéticos. Esse gênero permite uma síntese ilustrada da reportagem ou da notícia.



Modelo de infográfico publicado em agência de notícias on-line. Agência Brasil, 25 jul. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-07/populacao-brasileira-deve-atingir-2332-milhoes-em-2047-diz-ibge>. Acesso em: 9 set. 2020.

A análise de um infográfico pode se dar em duas direções: um levantamento dos recursos visuais adotados para a ilustração clara do conteúdo e uma análise discursiva que não pode prescindir da relação entre o infográfico e a matéria jornalística que ele ilustra. Isso porque o leitor é impelido a observar primeiro as ilustrações e, nesse sentido, o conteúdo selecionado para o infográfico terá grande efeito sobre a recepção da informação e papel argumentativo, uma vez que todo texto tem o propósito de convencer seu leitor de algo.

Ao retomar os infográficos da reportagem multimídia estudada, é possível perceber sua coerência com o que foi desenvolvido no texto e, sobretudo, a ênfase na confirmação dos números que provam ser o Brasil um país com poucos imigrantes se comparado com outros países do mundo.



## EXPERIMENTAÇÃO

## PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO



Agora é sua vez de criar um infográfico. Para isso, siga as orientações.

- 1 Selecione dois infográficos bem diferentes entre si e relacionados a temas distintos.
  - ≡ Na internet, é possível encontrar uma grande variedade de infográficos.
- 2 Analise as escolhas feitas pelos *designers* para garantir a coerência entre o conteúdo e as imagens dos infográficos selecionados.
- 3 Agora selecione uma nova reportagem, de um tema de seu interesse.
- 4 Prepare um infográfico simples e objetivo, que destaque os conteúdos a serem ressaltados do texto escolhido.

### FICA A DICA

≡ **Como fazer um infográfico** (vídeo, 7 min). Disponível em: [https://youtu.be/F9N\\_vrLd240](https://youtu.be/F9N_vrLd240). Acesso em: 9 set. 2020.

O vídeo apresenta um tutorial com dicas para criar um infográfico.

## Marcas que expressam a posição do enunciador: a oração subordinada concessiva

Todo texto é argumentativo, na medida em que pretende convencer seu interlocutor de algo. Uma reportagem, em princípio, é um gênero para a exposição de informações. Em razão disso, o jornalista busca o maior número de dados confiáveis para o desenvolvimento da pauta. Entretanto, isso não impede o enunciador de revelar posicionamentos e defendê-los em seu texto.

No estudo da reportagem, você verificou um rigoroso levantamento de dados estatísticos, atestados por organizações como a ONU e o Itamaraty, e pela citação de declarações de pessoas ligadas ao tema da imigração no Brasil. Esses elementos agregam credibilidade ao texto, uma vez que participam da composição da própria informação a ser veiculada.

Em resumo, dados estatísticos oriundos de organizações ou instituições confiáveis e citação de especialistas no tema, juntamente com uma apuração de fatos, são elementos muito relevantes para a fidedignidade de um texto. Ocorre que dados levantados e citações de especialistas podem funcionar como argumentos para uma defesa, a depender de outros elementos que estejam presentes no texto.

A reportagem “O Brasil tem pouco imigrante” teria outro efeito se os mesmos dados numéricos apresentados não estivessem vinculados à imigração venezuelana para o Brasil. Essa vinculação aparece no olho da reportagem por meio da seguinte construção: a oração principal (“Presença estrangeira no país hoje é uma das menores da história e do mundo”) expressa um fato apesar do que é dito na oração seguinte (“Mesmo com os venezuelanos chegando”).

A oração, que na relação com a principal tem essa propriedade, é chamada de oração subordinada adverbial concessiva e pode ser introduzida pelas conjunções subordinativas “mesmo que”, “embora”, “apesar de que”, “ainda que”, “conquanto”, “posto que”, “se bem que”, “por mais que”, “por muito que”, “por menos que”, “nem que”, “ainda quando”, “não obstante”.

O fato expresso na oração destacada, no olho da reportagem, tem função claramente argumentativa: ao dizer “Mesmo com os venezuelanos chegando”, o autor do texto já está pressupondo a objeção à sua primeira afirmação, “Presença estrangeira no país hoje é uma das menores da história do mundo”. Desse modo, ele faz prevalecer a afirmação inicial.

Esse mesmo recurso linguístico ocorre novamente no seguinte período, retirado do texto “Menos migrantes do que Argentina e Paraguai”:

**Apesar de o número de estrangeiros ter voltado a crescer nos últimos anos**, o Brasil, com 0,4% da população formada por estrangeiros, não está apenas longe do patamar de países ricos quanto à imigração, mas também está abaixo do que se vê nos países vizinhos.

Novamente, a concessiva ocorre indicando a pressuposição de refutação do conteúdo da oração principal e se antecipando a essa refutação de modo a confirmar o que está afirmado.

Considerada no contexto histórico de produção dessa reportagem, essa é uma das marcas linguísticas que, sem o emprego do pronome pessoal **eu**, indica o posicionamento do enunciador. A organização da reportagem como um todo buscou convencer o leitor de que não há um alto índice de imigração para o Brasil, daí a importância de não se preocupar com a imigração venezuelana.

**15** Um dos marcadores linguísticos que sugeriu o posicionamento dos enunciadores da reportagem apareceu logo no subtítulo do texto. Releia o texto introdutório da reportagem e encontre ali outro período formado por oração concessiva. Que afirmação o enunciador do texto deseja confirmar, destacando de antemão sua provável refutação?

“Mesmo com a entrada recente de cerca de 60 mil venezuelanos e com as ondas imigratórias de haitianos e bolivianos nas últimas décadas, a concentração de pessoas nascidas fora do país hoje é das menores da nossa história.”

# Declaração Universal de Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada em 10 de dezembro de 1948, três anos após o final da Segunda Guerra Mundial, com o propósito de impedir um outro Holocausto (assassinato em massa de milhares de judeus). Na ocasião, 58 membros da ONU produziram, em forma de princípios, uma declaração que não deveria ser concedida por um ou outro país, mas um conjunto de direitos a serem assegurados universalmente a todos apenas pelo fato de esta declaração existir. Documento mais traduzido do mundo, ele está disponível em 512 línguas e é base para discussão de temas recentes, como a mudança climática, cujos impactos na vida das pessoas – acesso à alimentação, abrigo, saúde – violam muitos direitos assegurados na declaração.

A seguir, você vai ler três artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), da forma como foram publicados em 1948. O estudo do texto se dará sob outra forma de apresentação desses direitos usando diferentes linguagens.

## Declaração Universal Dos Direitos Humanos

### Preâmbulo

**Considerando** que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

**Considerando** que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

**Considerando** ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

**Considerando** ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

**Considerando** que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos

humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

**Considerando** que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

**Considerando** que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso, Agora portanto

A ASSEMBLEIA GERAL  
proclama

## A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

### Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

[...]

### Artigo III

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

### Artigo IV

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

[...]

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Após a leitura, converse com os colegas e o professor sobre os seguintes pontos:

**16** Quais são as semelhanças e as diferenças entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Lei de Migração brasileira, com relação à estrutura do texto?

*Sugestões de respostas nas Orientações específicas deste Manual.*

**17** A DUDH traz, em seu preâmbulo, sete parágrafo em estrutura paralelística, iniciados pelo verbo no gerúndio “Considerando”, que se ligam à oração “Agora, portanto, a Assembleia Geral proclama...”. Que sentido o emprego do verbo no gerúndio “considerando” expressa? Identifique a afirmação correta.

- O gerúndio “considerando” expressa a ideia de que todas aquelas considerações são as **causas** que levam à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.  
*Esta é a afirmação correta.*
- O gerúndio “considerando” expressa a ideia de que todas aquelas considerações são **con-dições** para que seja proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- O gerúndio “considerando” expressa a ideia de que todas aquelas considerações são **con-sequências** da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- O gerúndio “considerando” expressa a ideia de que todas aquelas considerações são as **concessões** necessárias à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

**18** As considerações que justificam a proclamação da DUDH estão baseadas em razões de diferentes naturezas. Numere cada um dos parágrafos e indique quais razões se referem a constatações do tempo presente, quais a eventos passados e quais são projeções para o futuro. Destaque os tempos verbais que comprovem sua resposta.

*Sugestões de respostas nas Orientações específicas deste Manual.*

- Organize tudo em uma tabela, como o exemplo a seguir.

Número do parágrafo	Referência temporal	Forma verbal

- Qual dos parágrafos revela que a DUDH surge também em resposta aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial? *O segundo.*
- Destaque desses parágrafos os substantivos abstratos que melhor traduzem os valores por trás da DUDH.
- Há adjetivos que acompanham alguns desses substantivos. Destaque-os, observando os sentidos que transferem para os substantivos com que se relacionam.

Para responder às próximas questões, assista ao vídeo *Série Direitos Humanos – Episódio 2: Dignidade humana*, produzido pela Faculdade Getúlio Vargas de Direito de São Paulo (disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zoC\\_-joJgYA](https://www.youtube.com/watch?v=zoC_-joJgYA); acesso em: 17 jul. 2020).



**19** No diário de bordo, faça um esquema identificando os recursos adotados para a elaboração do vídeo. Nele, destaque as respostas às seguintes questões: *Sugestões de respostas nas Orientações específicas deste Manual.*

- O vídeo ocorre em tempo normal ou está acelerado? Em sua opinião, o que justifica esse recurso?
- Existe linguagem verbal? Falada ou escrita? Qual predomina? Por quê?
- Há sonorização (música ou efeitos)? Que efeitos esses elementos têm sobre quem assiste ao vídeo? Em sua opinião, essas escolhas são compatíveis com a narrativa escolhida?

**20** Releia o artigo 1º da DUDH. Se você criasse uma animação sobre este artigo, que história usaria como exemplo? Por quê? *Respostas pessoais.*

Muitos conteúdos são elaborados para circular em uma linguagem principal. Contos, romances, crônicas, textos normativos são organizados a partir da linguagem verbal. Isso não impede que eles ganhem novas versões substituídas por outras linguagens ou integradas a elas.

Em um contexto de desenvolvimento da internet, como uma nova mídia que pode incorporar todas as demais, tornam-se mais comuns as reelaborações de textos impactadas pelos recursos possíveis das mídias disponíveis. E graças a essa ampliação de possibilidades, um texto que circularia em um meio apenas passa a circular em vários, atingindo um grupo mais diverso de pessoas, incluindo aquelas que não se interessariam pelo conteúdo caso este fosse exposto apenas em seu formato original.

Contos e romances já foram transformados em filmes, narrativas mitológicas em pinturas, histórias bíblicas em vitrais de igreja. Essa mudança de uma linguagem para a outra atravessa os séculos e tem como propósito, em geral, tornar o texto mais acessível.

Exemplo desse processo foi a adaptação da Declaração Universal dos Direitos Humanos para uma animação ou para uma explicação em vídeo. Observe que existe um propósito para a adaptação, com escolhas de imagens, enquadramentos, cores, sons e narrativas coerentes com a pressuposição de receptor estabelecida.

Se o trabalho de adaptação – tirar o texto de seu gênero original e transformá-lo em outro – deve incluir o domínio dos recursos próprios da mídia para a qual se deseja levar o novo produto, o trabalho de análise do texto adaptado deve considerar os novos sentidos que esses recursos acrescentam ao texto original. Ao acrescentar imagens, um ritmo para a apresentação do texto, um novo roteiro que sustente a apresentação dos artigos, conforme você verificou na análise do texto da DUDH e da adaptação em vídeo do Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos, realizada pela Fundação Getúlio Vargas.

### FICA A DICA

☰ **Para entender os Direitos Humanos em 2 Minutos** (vídeo, 2 min). Disponível em: <https://youtu.be/KzEKd5fFLmY>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Assista ao vídeo e veja um breve histórico dos fatores que levaram à produção dessa Declaração Universal dos Direitos Humanos.



## EXPERIMENTAÇÃO

## DIREITOS HUMANOS EM DIFERENTES LINGUAGENS

Você e a turma vão criar produções a partir de aspectos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Siga as orientações e, ao final, guarde as produções, pois elas podem ser usadas na seção **Em liberdade**.

### Atividade 1

São trinta os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A turma será dividida em duplas e cada uma deverá propor uma nova forma de apresentar um dos artigos. A única exigência para a resolução do problema é que haja neste trabalho a combinação de duas linguagens, no mínimo. A combinação escolhida deve ser consenso entre a turma toda. Isso porque, ao final dessa atividade, deverá haver uma adaptação da

Declaração Universal dos Direitos Humanos com um mesmo formato. Assim, para que as partes sejam reunidas em um todo coerente, considerem coletivamente como desejam comunicar esse tema, com que propósito e com quais materiais.

### Atividade 2

Selecione uma reportagem retratando uma situação em que um dos artigos dos direitos humanos não tenha sido respeitado. Pode ser relacionado à imigração ou outro tema de interesse. Transforme essa reportagem em cartaz, infográfico, vídeo de animação, apresentação em *slides*, letra de música, etc. Use as ferramentas que tiver à disposição e combine linguagens de modo a fazer uma denúncia.

### Teatro e empatia



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

Nesta **Trilha de Arte**, você continuará estudando um assunto delicado relacionado aos fluxos culturais: as condições dos refugiados. Verá como alguns grupos teatrais trataram o tema de maneira poética e, ao mesmo tempo, com grande reflexão e crítica, utilizando processos de remediação das linguagens literária e cinematográfica, em conjunto com transmissões pela internet. Compreenderá ainda os conceitos de “estranhamento” e “modelos de ação” do teatro épico e das peças didáticas do poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), que desenvolveu tais bases enquanto era um refugiado da Segunda Guerra Mundial. Observe as imagens a seguir.

Fotos: Companhia Arte Móvel/[www.ciaartemovel.com.br](http://www.ciaartemovel.com.br)



 Cenas do espetáculo *N*, direção de Otávio Delaneza, da Cia Arte-Móvel, 2016.

- 1 O que os personagens parecem estar fazendo em cada imagem? Os objetos que carregam indicam algo sobre a condição em que se encontram?

Respostas pessoais.

- 2 Quais impressões ou sensações a junção entre uma dura realidade e um mundo de ficção, cheio de esperança, provoca em você? Já se imaginou em uma situação como essa?

Respostas pessoais.

O espetáculo *N*, de 2016, da Cia Arte-Móvel, é inspirado nos diários de Anne Frank (1929-1945) e utiliza técnicas de animação de objetos e do teatro de bonecos para narrar a trajetória de três pessoas em fuga do estado de guerra no qual o mundo se encontra. Os personagens representam as milhares de pessoas que, ao serem submetidas a condições de perigo em seus países de origem, se colocam em busca de proteção e melhores condições de sobrevivência, geralmente levando consigo apenas o que seus corpos conseguem carregar.

Wikipedia/Wikimedia Commons



**Anne Frank era judia nascida na Alemanha, que viveu com sua família em Amsterdã, na Holanda, fugindo do nazismo. Quando os conflitos da Segunda Guerra Mundial se intensificaram, Anne e sua família passaram dois anos (1942 a 1944) em um esconderijo, onde ela escreveu seu famoso diário, um dos livros mais lidos no mundo atualmente. Seu sonho de ser escritora foi interrompido aos 15 anos, em 1944, após o esconderijo da família ser descoberto e todos serem presos no campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau, no sul da Polônia.**

**Posteriormente, ela e a irmã foram levadas para Bergen-Belsen, outro campo de concentração nazista, na cidade de Celle, na Alemanha. Lá, elas teriam contraído tifo (uma doença causada por bactérias que afetam o sistema imunológico) e falecido em 1945, sendo enterradas sem identificação em uma sepultura coletiva. Foi seu pai, Otto Frank, único membro da família a sobreviver ao Holocausto, que publicou *O diário de Anne Frank*, em 1947, realizando o desejo da filha de se tornar escritora.**

A montagem do espetáculo *N* partiu do conceito da remediação (ou remediação) que, como visto na **Trilha de Língua Portuguesa**, é uma prática na qual diferentes mídias, obras ou linguagens artísticas são retiradas de seu contexto simbólico e de produção original e recombinações com outras, criando produtos midiáticos ou artísticos diferentes, que incorporam elementos técnicos, estéticos e conceituais de suas fontes primárias. As tecnologias digitais capazes de recortar, misturar, projetar, difundir informações ao vivo ou gravadas, a longas distâncias, e armazená-las em arquivos por períodos indeterminados são algumas características fundamentais desses processos.

#### FICA A DICA

≡ **Espetáculo N Cia Arte-Móvel** (vídeo, 58 min).

Disponível em: <https://youtu.be/6rwEfP3C7fA>.

Acesso em: 18 jul. 2020.

Se puder, assista ao espetáculo *N*, da Cia Arte-Móvel, disponível em vídeo na internet.

≡ **Cia Arte-Móvel**. Disponível em: [www.ciaartemovel.com.br](http://www.ciaartemovel.com.br). Acesso em: 18 jul. 2020.

Acesse o site da Cia Arte-Móvel para saber mais do trabalho da companhia.

≡ **Museu Anne Frank**. Disponível em: [www.annefrank.org/en/](http://annefrank.org/en/). Acesso em: 18 jul. 2020.

Acesse o site (em inglês) do Museu Anne Frank para saber mais sobre a história da jovem.



3 Como acontece a remediação para a criação do espetáculo *N*?



Companhia Arte Móvel/www.ciaartemovel.com.br



Flávia Canavarro/Acervo da fotógrafa

Cenas do espetáculo *N*, direção de Otávio Delaneza, da Cia Arte-Móvel, 2016.

Cena do espetáculo *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Tatiana Quadros, com direção de Renato Carrera, em apresentação em São Paulo (SP), 2019.



Como você viu, o espetáculo *N* tem como inspiração *O diário de Anne Frank*. Assim como a jovem, muitas outras pessoas refugiadas expressam suas experiências ou são fonte de inspiração artística nas artes visuais, na dança, na música, no teatro e no cinema. Você sabe como os artistas das diferentes linguagens têm tratado a questão dos refugiados no Brasil e no mundo?

Para responder a essa pergunta, você e os colegas vão utilizar algumas estratégias de raciocínio lógico que ajudarão a reconhecer padrões de criação artística, classificá-los, agrupá-los por características semelhantes e sistematizar todo o processo, de modo a produzir pensamento crítico e conhecimento sobre a criação artística baseada no tema sobre pessoas refugiadas.

Monte um grupo de trabalho com outros três colegas e definam com o professor qual linguagem artística (artes circenses, artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) cada grupo vai pesquisar. Sigam as etapas abaixo e anotem as informações no diário de bordo:

- 1 Faça pesquisas em livros ou na internet para entender o panorama de produções sobre refugiados na linguagem artística que o grupo vai estudar. Se for pela internet, utilize palavras-chave na busca, como “teatro”, “refugiados”, “mundo”.
- 2 Criem uma tabela com o nome das obras, dos artistas ou grupos, o país, o assunto tratado dentro da temática sobre refugiados e outros critérios importantes que vocês encontraram.
- 3 Conversem e identifiquem se há padrões comuns nas produções artísticas, como: técnicas, cores, imagens, expressões, sons, objetos, situações e lugares.
- 4 Selecione os trabalhos que julgarem mais representativos desses padrões para usar como exemplo. No espetáculo *N* e no espetáculo *Malala*, que você vai conhecer em seguida, por exemplo, há o uso de vídeos inseridos nas cenas; esse é um aspecto que parece caracterizar um padrão em diversas montagens teatrais sobre o assunto.
- 5 Escrevam coletivamente um texto com a descrição dos principais padrões observados nas obras.
  - ≡ Coloquem sensações, pensamentos, sentimentos e todo o raciocínio que levou vocês a essa identificação, bem como as conclusões a que chegaram.
- 6 Elaborem também um material contendo imagens que ilustrem suas conclusões e apresentem para a turma.
- 7 Para finalizar, façam um debate e troquem ideias sobre as semelhanças e as diferenças dos processos de resolução do problema inicial. Lembre-se de anotar as reflexões sobre todo o processo no diário de bordo. Você poderá usar os dados dessa pesquisa no trabalho final da seção **Em liberdade**.

## Malala, a menina esperança



Ricardo Borges/Banco Cultural/www.bancocultural.com.br



Cena do espetáculo *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Tatiana Quadros e direção de Renato Carrera, 2019.

Observe a imagem do espetáculo musical *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de 2019, idealizado pela atriz Tatiana Quadros, com direção de Renato Carrera, canções originais de Adriana Calcanhotto e adaptação de Rafael Souza Ribeiro. A peça é uma versão teatral do livro-reportagem infantojuvenil *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de 2015, da escritora e jornalista Adriana Carranca. O livro narra a viagem da jornalista ao Paquistão, dias depois do atentado à vida de Malala Yousafzai (1997-) por defender o direito de meninas à educação, e traz uma forte reflexão sobre a condição das mulheres em relação à garantia dos direitos humanos em determinados contextos.

Oleg Akmen/  
Anadolu Agency/Getty Images



**Malala Yousafzai** nasceu em Mingora, maior cidade do Vale do Swat, no Paquistão. Seu pai, Ziauddin Yousafzai, era dono de escolas e sempre incentivou a filha a estudar. Contudo, em 2008, um grupo ultraconservador que dominava a região proibiu as meninas locais de irem à escola. Malala, então com 12 anos, passou a usar um pseudônimo em seu blog, chamado *Diário de uma Jovem Paquistanesa*, para relatar as dificuldades de viver naquelas condições de opressão e sua vontade de continuar estudando para ser médica. Com esse trabalho ela se tornou correspondente da rede britânica BBC. Em pouco tempo, a identidade da menina foi revelada e ela passou a dar entrevistas em programas de televisão e jornais defendendo o direito das meninas à educação. Em outubro de 2012, com 15 anos, Malala foi alvejada quando se dirigia a uma escola. Levada à Inglaterra, a menina sobreviveu ao atentado e recuperou-se das lesões na cabeça, tornando-se símbolo da defesa dos direitos das mulheres à educação. No dia 10 de outubro de 2014, aos 17 anos, Malala Yousafzai se tornou a mais jovem ganhadora do prêmio Nobel da Paz, por sua luta mundial contra o analfabetismo, a pobreza e o terrorismo.



4 Ao fazer uma viagem ao Paquistão e escrever um livro ou ao manifestar suas ideias pela rede mundial de computadores via blog, como a autora Adriana Carranca e a menina Malala colocaram em prática a ideia de fluxos culturais? Debata com os colegas e anote suas reflexões no diário de bordo.

Sobre o processo de remediação no espetáculo *Malala*, o diretor do espetáculo, Renato Carrera, fez a adaptação da obra literária da autora Adriana Carranca para a linguagem teatral e disponibilizou um vídeo compacto da peça em uma plataforma de compartilhamento pela internet. A peça possui ainda recursos cênicos do chamado teatro épico, desenvolvido em grande parte pelo dramaturgo e diretor alemão Bertolt Brecht e que você conhecerá a seguir.

## Estranhamento e modelos de ação no teatro épico de Bertolt Brecht

O teatro épico começou a ser desenvolvido por Bertolt Brecht por volta de 1926, em oposição ao teatro clássico aristotélico (tragédia grega), caracterizado por narrativas que visavam gerar no espectador uma relação de identidade e empatia com os personagens e suas histórias.

Ao contrário desse teatro tradicional, o teatro épico aborda conflitos sociais em seus temas e busca provocar o distanciamento do público em relação à identificação com personagens e narrativas, com o objetivo de fazer o espectador ser capaz de refletir e despertar para uma atitude crítica em relação ao contexto que está observando. Assim, propõe que o espectador seja um observador crítico capaz de se indignar com as injustiças cotidianas.

Para isso, o teatro épico utiliza vários recursos técnicos e de interpretação com o objetivo de modificar a narrativa do espetáculo e produzir no espectador o efeito de estranhamento das ações. Entre esses recursos estão:

- a exposição de espaços internos do palco, como o urdimento (teto), a retirada das coxias (cortinas laterais) e do aparato cenotécnico (maquinaria que movimenta cenários e iluminação); a interrupção intencional de sequências de cenas e, com isso, a quebra da ilusão sobre a história;
- a existência de um narrador distanciado (o coringa) e de um coro, que tece comentários sobre a história narrada;
- a comunicação direta em que os atores se voltam propositadamente para público;
- a pausa das falas do personagem para que o próprio ator que o interpreta possa dar uma opinião crítica das ações que estão acontecendo em cena.

O espetáculo *Malala, a menina que queria ir para a escola* usa os recursos de interrupção intencional de sequências de cenas, a comunicação direta dos atores com o público, o narrador distanciado da ação, um coro (músicas) que faz reflexões e a pausa das falas do personagem para que os atores deem uma opinião sobre a situação de Malala. Tudo para causar um estranhamento das ações, quebrar a ilusão e a identificação com a história, permitir o distanciamento e a reflexão crítica do público sobre os fatos narrados.

### O efeito de estranhamento e as peças didáticas de Bertolt Brecht

Estranhar um processo, um acontecimento, ação ou caráter significa retirar aquilo que é evidente, conhecido, manifesto e provocar o espanto e a curiosidade. Nas peças didáticas, o ato de estranhar busca uma relação dialética e didática que visa quebrar o processo de identificação psicológica com qualquer personagem ou objeto rompendo o discurso e a leitura linear que geram essa identificação.



- 5** Pelo descrito anteriormente sobre o espetáculo *Malala, a menina que queria ir para a escola*, como o diretor e os atores provocaram o efeito de estranhamento na plateia?

### FICA A DICA

■ *Malala, a menina que queria ir para a escola*.  
(vídeo, 50 min).  
Disponível em:  
<https://youtu.be/UiiS6AS7mPs>.  
Acesso em:  
9 jul. 2020.

Assista à gravação do espetáculo teatral que conta a história de Malala, com direção de Renato Carrera.

Ricardo Borges/eshojo.com.br



Atriz interrompe a ação dramática do espetáculo *Malala, a menina que queria ir para a escola* para causar o distanciamento do teatro épico, ao fazer o seguinte comentário: “É hora de agir para que seja a última vez que vemos uma criança sem direito à educação!”.

Outra vertente presente no início do teatro épico de Bertolt Brecht foram os experimentos cênicos que o dramaturgo alemão chamou de peças didáticas. Elas foram projetadas para manifestar a realidade, expondo as contradições entre as noções do que são as propagandas feitas pelas instituições na sociedade, como rádios, escolas, associações, etc., e a prática dessas instituições. Dessa forma, o objetivo das peças didáticas era promover o estudo e a reflexão das relações entre os indivíduos, as instituições e a realidade social na qual essas relações acontecem.

Em princípio, as peças didáticas não teriam sido feitas para apresentações públicas, como as peças do teatro épico. Elas eram práticas cênicas a partir de teorias musicais, dramáticas e políticas, que visavam reunir teatro, política e aprendizagem de maneira a fazer com que os indivíduos sejam, ao mesmo tempo, atuantes e espectadores em exercícios teatrais coletivos.

Segundo Ingrid Koudela (1948-), no livro *Texto e jogo: uma didática brechtiana*, “a peça didática ensina quando nela se atua, não atra-

vés da recepção estética passiva”, ou seja, não quando se é espectador. Espera-se que o atuante nas peças didáticas, ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes e repetir determinados gestos, seja influenciado socialmente. Para essa finalidade, o dramaturgo alemão propunha o uso do efeito de estranhamento (*verfremdung*), tal como em suas peças do teatro épico, e o que chamou de modelos de ação (*handlungsmuster*).

Os modelos de ação podem ser definidos como o uso de fragmentos de textos em geral, inclusive dramáticos, selecionados para serem analisados e despertarem reflexões e críticas sobre seus temas por meio de improvisações cênicas, de maneira que os participantes possam aprender pelos exemplos de comportamento social presentes nos textos. Essas improvisações podem ou não se tornar públicas, dependendo dos resultados cênicos dessas reflexões e dos combinados de cada grupo. Na seção **Em liberdade**, você fará práticas de improvisação teatral a partir de alguns modelos e ação.



O dramaturgo, romancista, diretor e poeta alemão Eugen Bertolt Friedrich Brecht nasceu em Augsburg, na Alemanha. Chegou a estudar Medicina em Munique, mas interrompeu o curso para servir como enfermeiro durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Ao retornar da guerra, dedicou-se ao teatro e à literatura, escrevendo peças como *Tambores da noite* (1922) e *Na selva da cidade* (1924), cujo foco estava nos conflitos do indivíduo em relação ao meio social.

Mudou-se para Berlim em 1924, onde passou a trabalhar no Deutsches Theater com grandes diretores, tais como Max Reinhardt (1873-1943) e Erwin Piscator (1893-1966). Em 1929, Brecht entrou para o Partido Independente Socialista e reafirmou sua vocação de fazer um teatro político ao escrever textos como *Santa Joana dos Matadouros* (1930) e *Aquele que diz sim e aquele que diz não* (1930). Com a ascensão nazista em 1933, o dramaturgo se exilou em países como Áustria, Suíça e França, até chegar aos Estados Unidos, onde permaneceu por seis anos. Nesse período, escreveu obras importantes sobre a temática da guerra, como *Terror e miséria do Terceiro Reich* (1935), *Os fuzis da Senhora Carrar* (1937), *A vida de Galileu* (1937) e *Mãe Coragem e seus filhos* (1941).

Em 1947, após a Segunda Guerra Mundial, Brecht retornou a Berlim e publicou, em 1948, seus conceitos sobre o teatro épico, no livro *Estudos sobre teatro*. Um ano depois fundou a companhia de teatro Berliner Ensemble, com o apoio do governo da Alemanha oriental. Sua trajetória teatral sempre foi voltada para a reflexão sobre questões sociais. O autor é uma das personalidades teatrais mais prestigiadas do século XX e sua obra transformou a dramaturgia, a encenação e a função do teatro em ferramentas de conscientização social.

# EM LIBERDADE

## Mostra de cenas teatrais

NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.



Tide Gugliano/O Bonde

Cena da peça *Quando eu morrer, vou contar tudo a Deus*, do coletivo O Bonde, em apresentação em São Paulo (SP), 2019.

Muitos assuntos e conceitos abordados neste capítulo, como os fluxos culturais e migratórios, a análise de leis, reportagens e infográficos, os processos de remídiação e os conceitos do teatro épico de Bertolt Brecht, podem estar presentes em uma cena teatral. Como ocorre, por exemplo, na peça *Quando eu morrer, vou contar tudo a Deus*, de 2019, que você conheceu na seção **Perspectivas**.

Agora é sua vez de criar uma cena teatral com os colegas, com base no que conhecem ao longo dos estudos deste capítulo. A ideia é que todas as criações da turma sejam apresentadas em uma mostra de cenas teatrais. Para isso, siga os procedimentos indicados.

### PROCEDIMENTOS

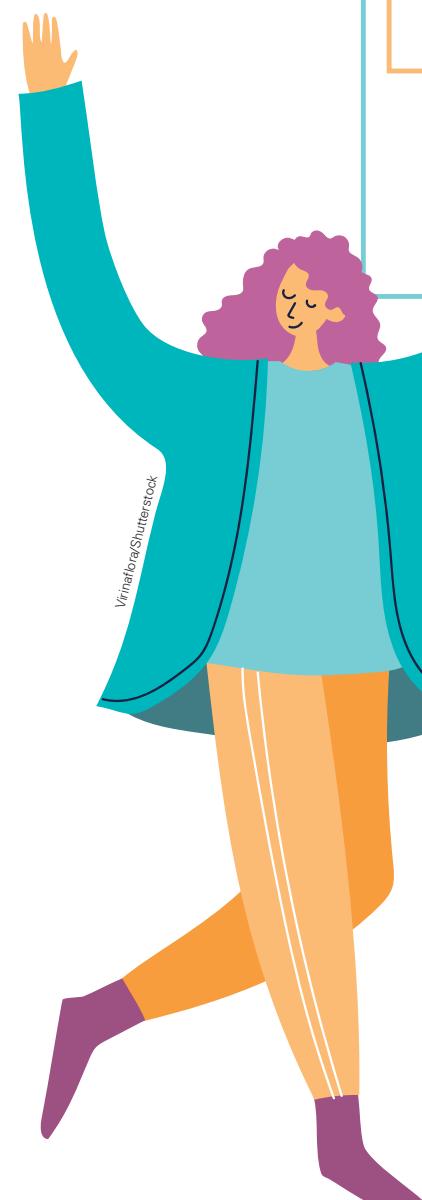
1. Faça um grupo com até cinco participantes.
2. Escolham um dos textos que o professor vai indicar: pode ser um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos ou da Lei de Migração, uma das reportagens que estudaram na **Trilha de Língua Portuguesa** ou até mesmo outros textos ligados às temáticas do capítulo. A ideia é que esse texto sirva de modelo de ação para a criação das cenas.

3. Definam as funções de cada membro do grupo, tais como: atores, figurinistas, responsáveis pela música, iluminação e vídeo (caso tenham recursos técnicos) e outras funções que considerem necessárias.
4. Conversem para saber a opinião de cada membro do grupo sobre o tema escolhido e para pensar como será a cena que querem criar.
5. A opinião do grupo sobre o modelo de ação (assunto do texto) deverá estar clara na cena. Para isso, recordem as técnicas de estranhamento do teatro épico de Bertolt Brecht, como a interrupção da sequência de ações da história para fazerem comentários críticos (revejam as formas de estranhamento indicadas na **Trilha de Arte**).
6. Caso haja recursos técnicos de vídeo, vocês poderão utilizá-los na cena, tal como nos processos de remediação estudados no capítulo.
7. Se possível, utilizem os dados coletados nas experimentações realizadas ao longo do capítulo para fazer infográficos e, assim, acrescentar informações complementares na cena. Eles podem ser apresentados em forma de cartazes, por exemplo, e também funcionam para criar o efeito de estranhamento no público.
8. Definam uma estrutura básica, um roteiro com começo, meio e fim da cena, os personagens e as situações da história.
9. Pesquisem na internet novas informações sobre seus modelos de ação.
10. Durante o processo de criação, façam improvisações dos trechos do roteiro que o grupo criou e experimentem as possibilidades da cena. Se possível, gravem com celular, por exemplo, para consultar alguma ideia que surgiu durante os improvisos.
11. Após algumas improvisações, definam a estrutura final da cena: as movimentações, as falas dos personagens, as marcações (rubricas) de movimentação, os momentos de interrupção da história para a entrada de suas opiniões ou para a entrada de um narrador que faça comentários críticos ou traga dados complementares, em que momentos haverá sons e vídeos (caso haja recursos técnicos), como será a iluminação, etc.
12. Ensaiem muitas vezes, fazendo ajustes necessários, até que se sintam satisfeitos com o resultado e seguros para a apresentação.
13. Com a orientação do professor, organizem a mostra de cenas. Preencham a ficha de inscrição, com o nome do grupo, da cena, a temática, o resumo e o nome dos integrantes.
14. No dia e hora marcados, apresentem aos demais colegas a cena que o grupo criou.



Anotem todo o processo de pesquisa, criação, apresentação, registros das apresentações e suas impressões no diário de bordo.

Lembrem-se de registrar e compartilhar as apresentações. Se possível, elas podem ser gravadas em vídeo para que, posteriormente, sejam postadas em alguma plataforma de vídeos da internet ou nas redes sociais da escola.



Neste capítulo, você e os colegas conheceram e refletiram sobre o contexto dos refugiados e os fluxos migratórios.

Na **Trilha de Língua Portuguesa**, você entrou em contato com textos normativos, reportagens e infográficos, analisando as informações e compreendendo os aspectos políticos, culturais e sociais que envolvem a situação dos refugiados. Por meio desse estudo, pôde refletir sobre o respeito à diversidade e a busca pela dignidade de todos, independentemente de nacionalidade ou religião, assegurados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Além disso, na **Trilha de Arte**, conheceu e analisou espetáculos teatrais que narram histórias e desafios da vida dos refugiados. Nesse processo, estudou conceitos, técnicas e elementos do teatro épico e observou seu uso nas peças analisadas. Por fim, pôde realizar uma mostra de cenas teatrais com a turma.

## O portfólio

Consulte, na página 19, as explicações sobre a organização do portfólio. Para montá-lo, você deverá retomar todas as produções realizadas no capítulo, desde rascunhos e projetos até registros em fotos e vídeos de apresentações. Lembre-se de que todo o processo criativo é importante e não apenas o produto final, por isso aqui não podem faltar as diversas versões de uma mesma produção.

Retome também todas as anotações que fez no diário de bordo, elas vão ajudar muito tanto na construção do portfólio quanto em sua autoavaliação. Não deixe de colocar a data em que cada produção foi realizada: assim, ao consultar o portfólio, você terá condições de verificar sua história de aprendizagem. Essa consulta poderá ajudá-lo a perceber quais aspectos você foi desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo do trabalho. E deve auxiliá-lo na realização da autoavaliação de aprendizagem.

Agora, é o momento de cada um refletir essas questões e suas aprendizagens. Para isso, observe os passos a seguir.

### Passo 1

#### Modelo de quadro de autoavaliação

No diário de bordo, construa um quadro que o ajudará a avaliar suas aprendizagens. Tome por base os objetivos de aprendizagem indicados no início do capítulo. Veja um exemplo:

#### Autoavaliação – Capítulo 4: Fluxos culturais

	Avancei	Preciso rever	O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?
Arte			
Língua Portuguesa			

## Passo 2

### Reconhecimento das aprendizagens

Ao longo do capítulo, você pôde acionar diversas habilidades, explorar, mobilizar e analisar os repertórios, fazer as atividades sugeridas e refletir sobre elas.

No início do capítulo, foram indicados os principais objetivos de aprendizagem que você teve a oportunidade de desenvolver ao longo dos estudos. Releia cada um desses objetivos de aprendizagem, procurando avaliar se você avançou no estudo ou se precisa rever algum conteúdo.

### Sistematização

A partir da retomada dos objetivos de aprendizagem do capítulo, do portfólio construído, das anotações do diário de bordo e dos demais registros feitos, você poderá definir como preencher o quadro de autoavaliação.

Na coluna **Avancei**, você indicará os objetivos que foram atingidos plenamente. Na coluna **Preciso rever**, você deverá anotar os objetivos que não foram plenamente atingidos. Isso vai facilitar a percepção do que será preciso fazer para consolidar a aprendizagem. Já na coluna **O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?**, você indicará uma estratégia para aprimorar e consolidar esse aprendizado. O professor poderá orientá-lo nessa tarefa, pensando e sugerindo caminhos possíveis de estudo e pesquisa.

## Passo 3

### Estratégias para aprimorar seu aprendizado

Agora que você já sabe o que precisa rever, com a ajuda do professor, defina o que poderá ser feito para melhorar e consolidar seu aprendizado, com base nos itens relacionados. Ao conversar com o professor, considere também os registros do seu processo de aprendizagem. Eles podem ajudar você a definir estratégias para tentar desenvolver melhor algumas habilidades. Veja a seguir algumas perguntas que podem guiar essa reflexão:

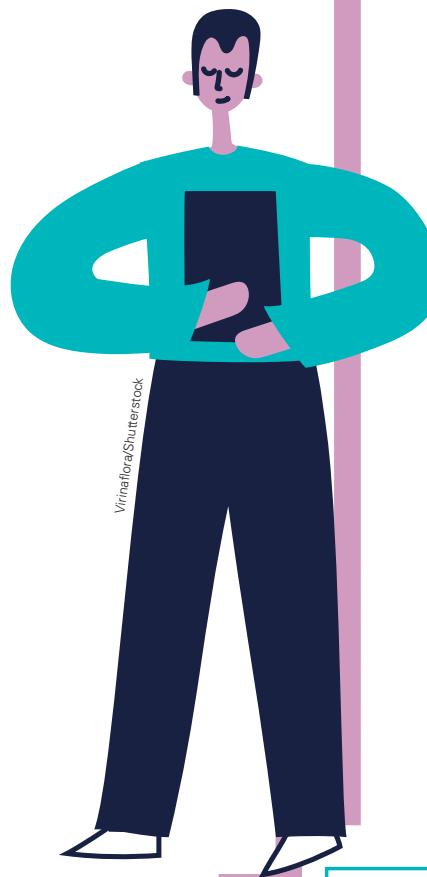
- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste capítulo?
- Há algo que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia você usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você pretende usar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas neste capítulo em seu dia a dia e em seu projeto de vida?

## Passo 4

### Socialização das aprendizagens

Em grupos, conforme a orientação do professor, converse com os colegas sobre a autoavaliação, os pontos em que avançaram e os que ainda precisam ser melhorados. Troque ideias sobre as estratégias de aprimoramento e consolidação das aprendizagens.

Após a conversa, se acharem interessante, compartilhem as fotos e os vídeos das cenas criadas pela turma em suas redes sociais e nas da escola. Criem uma *hashtag* para marcar as postagens e descrevam brevemente sua trajetória nesse capítulo.



Vinícius Araújo/Shutterstock

# PONTO DE CHEGADA



Reprodução/Video Filmes



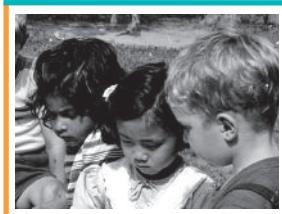
Reprodução/Acervo da artista



Gshow/Museu Afro Brasil, São Paulo (SP).



Universal History Archive/  
Universal Images Group/Getty Images



**N**este volume, você estudou múltiplas práticas culturais presentes na sociedade brasileira, a diversidade de expressões, as manifestações das culturas urbanas e juvenis, a multiculturalidade brasileira e seus hibridismos e as interações resultantes de processos migratórios e das reflexões sobre direitos que esses processos suscitam.

No **Capítulo 1: Eu social**, você refletiu sobre as abordagens do “eu” a partir da imagem que criamos para representar a nós mesmos e o nosso entorno. Discutiu de modo crítico os impactos dos padrões de beleza na construção da autoimagem e participou de uma mostra de processos com base nas pesquisas e produções feitas no decorrer do estudo.

No **Capítulo 2: Culturas urbanas**, pôde conhecer os entrelaçamentos entre as culturas urbanas e juvenis, tendo como fio condutor o movimento *Hip-Hop* e seus desdobramentos e aspectos históricos, sociais, políticos e étnico-raciais. Você também organizou um evento artístico com os elementos trabalhados no capítulo, seguido de um debate regrado.

No **Capítulo 3: Multiculturalismos**, você conheceu e refletiu acerca de aspectos da multiculturalidade brasileira em seus processos de miscigenação e sincretismo, investigando exemplos nas práticas corporais, como a capoeira e as lutas indígenas, na trajetória das artes circenses e em contos escritos em língua portuguesa. No final, participou da criação de um clube para o compartilhamento de suas leituras.

No **Capítulo 4: Fluxos culturais**, você estudou a importância dos direitos humanos e das leis que asseguram às pessoas o direito à dignidade onde quer que se encontrem. Discutiu o tema da imigração e dos refugiados, exercitando a empatia e o respeito aos direitos humanos. Por fim, realizou uma mostra de cenas teatrais integrando os temas e os conceitos estudados.

Além disso, você conversou com a turma e os professores a respeito de todos esses processos de estudo e criação artística, fez registros e anotações e, possivelmente, criou meios para compartilhar os conhecimentos artístico e científico que adquiriu.

Retome as anotações e registros feitos no diário de bordo e também os portfólios construídos ao final de cada capítulo. Isso o ajudará a perceber que habilidades foi desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo do trabalho e a realizar a autoavaliação de aprendizagem proposta.

Agora, é o momento de você refletir sobre essas questões e sobre as suas aprendizagens. Para isso, observe os passos a seguir.

## Passo 1

### Modelo de quadro de autoavaliação

No diário de bordo, construa um quadro que o ajudará a avaliar suas aprendizagens. Tome por base os objetivos de aprendizagem indicados no início do volume. Veja um exemplo:

## Autoavaliação

Avancei

Preciso rever

O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?



## Passo 2

### Reconhecimento das aprendizagens

No início do volume foram indicados os principais objetivos de aprendizagem que você teve a oportunidade de desenvolver ao longo dos capítulos. Releia cada um desses objetivos do volume, procurando avaliar se você avançou no estudo ou se precisa rever algum conteúdo. Lembre-se de que o portfólio final e os registros do diário de bordo podem auxiliá-lo a relembrar diversos momentos e aulas.

### Sistematização

A partir da retomada dos objetivos de aprendizagem do volume, das anotações do diário de bordo e do portfólio final, você poderá definir como preencher o quadro de autoavaliação.

Na coluna **Avancei**, você indicará os objetivos que foram atingidos plenamente. Na coluna **Preciso rever**, você deverá anotar os objetivos que não foram plenamente atingidos. Isso vai facilitar a percepção do que será preciso fazer para consolidar a aprendizagem. Já na coluna **O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?**, você indicará uma estratégia para aprimorar e consolidar esse aprendizado. O professor poderá orientá-lo nessa tarefa, pensando e sugerindo caminhos possíveis de estudo e pesquisa.

## Passo 3

### Estratégias para aprimorar seu aprendizado

Agora que já sabe o que precisa rever, com a ajuda do professor, defina o que poderá ser feito para melhorar e consolidar seu aprendizado. Veja algumas perguntas que podem guiar essa reflexão:

- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste volume? Há alguma coisa que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia você usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você pretende usar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas neste volume em seu dia a dia e em seu projeto de vida?

## Passo 4

### Socialização das aprendizagens

Em grupos, conforme a orientação do professor, converse com os colegas sobre a autoavaliação. Falem dos pontos em que avançaram e dos que ainda precisam ser melhorados e troquem ideias sobre as estratégias de aprimoramento e consolidação das aprendizagens.

Após a autoavaliação, combine com o professor e o restante da turma como vocês farão para unir tudo o que foi produzido ao longo do trabalho com este livro. Uma ideia é montar um portfólio coletivo da turma. Para isso, vocês podem criar um *site*, um *blog* ou uma página em uma rede social e inserir todos os registros que acharem interessante compartilhar.

# E AGORA?

Depois de todas as experiências vivenciadas ao longo deste volume, para onde seguir com esses conhecimentos?



As linguagens que você estudou neste livro podem fazer parte de sua escolha profissional e acadêmica após o Ensino Médio. Isto é, você pode optar por seguir carreiras relacionadas diretamente a essas linguagens ou utilizá-las indiretamente na construção de uma carreira em outra área, já que as habilidades com as linguagens são fundamentais para a expressão e a comunicação de qualquer cidadão, não apenas dos que trabalham especificamente nessas áreas.

A seguir, você conhecerá alguns desdobramentos possíveis em cada linguagem, a partir dos assuntos abordados no volume. As temáticas apresentadas são recortes da vida profissional e se vinculam a diferentes linhas de pesquisa universitária. Veja como dar continuidade aos estudos que mais lhe interessaram.

## Artes circenses

No Brasil, não existem cursos de graduação em artes circenses; entretanto, várias universidades oferecem linhas de pesquisa nessa área, vinculadas às artes cênicas e mesmo à educação física, para quem deseja aprofundar os estudos acadêmicos. O Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp-SP), ao qual o Circo da Barra está vinculado, é uma das opções para pós-graduação. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP) também tem um grupo de pesquisa e extensão voltado às artes circenses, o Grupo de Pesquisa em Circo (Circus).

Para a formação de palhaço, existem cursos livres que podem proporcionar um primeiro contato com essa arte; muitos deles são chamados de oficinas de *clown* e podem fazer parte de escolas e cursos técnicos de teatro. Outra opção são projetos sociais com capacitação e formação, como os Doutores da Alegria. Entre os cursos que essa instituição oferece, há a Escola dos Doutores da Alegria, voltada para a linguagem do palhaço, e a formação artística para jovens de 17 a 23 anos em situação de vulnerabilidade social.

## Artes visuais

A arte urbana e o grafite são manifestações que estão nas ruas das cidades, mas também podem ser vistas em alguns museus e galerias de todo o Brasil. Para conhecer mais sobre o grafite no Brasil e no mundo e algumas de suas técnicas, pesquise sites e redes sociais de artistas grafiteiros.

Se você tiver interesse em se aprofundar nessa área, uma possibilidade é começar a produzir seus próprios desenhos. Caso goste de desenhar, mantenha essa prática diária e vá descobrindo seu percurso no próprio fazer. Outra sugestão é fazer cursos e participar de oficinas específicas de grafite ou de desenho e pintura. Pesquise se em sua cidade há espaços destinados à cultura *Hip-Hop*, como ONGs e centros culturais, e acompanhe a grade de programação e cursos.

Há também diversos cursos técnicos profissionalizantes na área das artes visuais. Se desejar seguir os estudos acadêmicos nessa linguagem,

### ■ **Grupo de Pesquisa em Circo (Circus).**

Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/posgraduacao/gruposdepesquisa/circus>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Acesse o site para conhecer melhor o grupo de pesquisa da Unicamp.

### ■ **Doutores da Alegria.**

Disponível em: <https://doutoresdaalegria.org.br/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Acesse o site oficial para conhecer melhor a instituição.

não há faculdade específica de grafite e arte urbana, mas sim cursos de bacharelado em Artes Visuais. Na graduação, você poderá conhecer diferentes modalidades, como desenho, pintura, escultura, instalação, entre outras, e ao mesmo tempo poderá ter a oportunidade de se aprofundar na modalidade de seu interesse. Após formado, poderá atuar profissionalmente como artista e em diversas profissões que envolvam o campo arte.

## Audiovisual

Neste volume, você estudou o documentário audiovisual, apresentando por meio de filmes e séries artísticas e jornalísticas, e conheceu a profissão de diretor de fotografia para cinema. Esse profissional também pode atuar em programas de televisão e na internet. O audiovisual é uma área muito ampla, por isso as possibilidades de atuação nesse campo são vastas. Pode-se trabalhar como roteirista, produtor, diretor, diretor de fotografia, colorista, editor, montador, etc.

Para prosseguir os estudos nessa área, busque cursos livres em escolas de cinema e instituições, por exemplo. Além desses, há diversos cursos *on-line* sobre o tema, muitos deles gratuitos. Há também cursos técnicos profissionalizantes específicos da área; procure os disponíveis em sua região. Se desejar seguir os estudos acadêmicos, o curso específico é o de Cinema e Audiovisual, mas também é possível fazer faculdade na área de comunicação, como Rádio, TV e Internet, Midialogia e Comunicação Social.

## Dança

Caso tenha interesse em aprofundar seu conhecimento em danças urbanas, há alguns caminhos possíveis. Como foi visto, as danças urbanas estão nas ruas, nas instituições públicas e privadas, nas universidades e em festivais, teatros, vídeos, filmes, documentários, etc. São essas trilhas que você pode seguir, sempre lembrando que a internet pode ser uma aliada para isso.

Você pode pesquisar em sua região grupos que desenvolvem trabalhos em danças urbanas nos bairros, centros comunitários, escolas, ONGs, academias de dança e em outras instituições que atuem com arte, cultura e/ou educação. As danças urbanas são muito disseminadas no Brasil, por isso é possível encontrar grupos em todos os estados.

Também há muitos festivais de *hip-hop*, nacionais e internacionais, em que você pode acompanhar o que está acontecendo atualmente. Um exemplo é o Festival Cearense de *Hip-Hop*.

## Educação Física

Neste volume, você refletiu sobre aspectos da Educação Física relacionados a questões sociais, evidenciando a importância da relação entre essa área e os direitos humanos, a saúde e o respeito à diversidade. Como você pode continuar essas aprendizagens e propagá-las?



Viniflora/Shutterstock

Procure estar atento à circulação de discursos preconceituosos que permeiam as práticas corporais e as representações corporais nas redes sociais e posicione-se para combatê-los. Para isso, apoie outros jovens, sempre de forma respeitosa e com argumentos relativos a padrões de beleza ou a preconceitos de qualquer natureza, como a gordofobia e o preconceito contra negros e indígenas.

Busque novas estratégias para navegar na internet e nas redes sociais e continuar experimentando práticas corporais de jogos e ginásticas de condicionamento físico que possam ser introduzidas em seu lazer e no de sua comunidade. Lembre-se de respeitar a diversidade de corpos e ritmos para jogar, exercitar-se e lutar; dessa forma, você contribui para que as práticas corporais sejam prazerosas e significativas para todos. Cuide de sua saúde se alimentando bem e praticando exercícios, jogos e lutas em ambientes que acolham a diversidade.

## Língua Portuguesa

Ao estudar diferentes expressões culturais, você observou o papel da cultura na construção da identidade e seu potencial de representação de comportamentos, valores e anseios de um grupo. Existem diversos cursos de graduação para quem se interessa em estudar a cultura de um ou de vários grupos. Em um curso de Letras, é possível pesquisar particularidades da língua adotada por um grupo.

Se o interesse estiver na descrição dos hábitos culturais de um grupo social, seus comportamentos, suas formas de convívio e de atuação na sociedade de que fazem parte, há a Antropologia, como campo pertencente ao curso de Ciências Sociais. Tanto o curso de Letras quanto o curso de Ciências Sociais são oferecidos por diversas universidades públicas brasileiras.

Talvez seu interesse seja compreender melhor as leis brasileiras. De uma forma bastante ampla, é fundamental que todo brasileiro conheça as leis que regem seu país, a começar pela própria Constituição brasileira. Os documentos normativos do Brasil são produto de discussões calcadas nos princípios da democracia e dos direitos humanos e conhecê-los é também uma questão de cidadania. Mas, se você se interessou pelo tema a ponto de desejar dominá-lo, há o curso de Direito, oferecido por diversas universidades públicas e privadas. O bacharel em Direito é o profissional que, baseado nas leis de seu país, atua para garantir os direitos de quem a ele recorre.

O webjornalismo hoje também precisa de diferentes profissionais: *designers* gráficos, jornalistas, editores, etc. Em todas as profissões, as competências técnicas devem estar aliadas às preocupações éticas. No jornalismo, mais especialmente, é fundamental que o material produzido seja resultado de apuração de fatos e de pesquisa a fontes confiáveis e que a expressão das informações esteja comprometida com os resultados desse levantamento e com a defesa dos direitos das pessoas.

## Música

Neste volume, você estudou as particularidades musicais do movimento *Hip-Hop*, expressas no trabalho dos MCs, com os *rap*, e no trabalho de DJs.

A atuação profissional como DJ é uma opção de trabalho com a música. Os DJs podem atuar em casas noturnas, discotecas, eventos, festas, além de ministrar cursos nessa área e atuar com produção musical de música eletrônica. O DJ é um profissional que necessita ter bom domínio dos equipamentos, mas também realizar um trabalho artístico. Assim, quanto mais familiaridade tiver com a linguagem musical, mais amplas serão suas ferramentas criativas, bem como o conhecimento de diferentes repertórios e gêneros musicais, para encontrar um estilo próprio e também ter versatilidade de atuação para públicos diversificados.

Para se tornar um DJ profissional, você pode fazer um curso livre, que lhe proporcionará um panorama sobre os diversos aspectos dessa profissão, incluindo a utilização adequada de equipamentos e softwares. A graduação em Música também pode oferecer um bom repertório e possibilitar o aprofundamento nessa área.

## Teatro

Neste volume, você conheceu o teatro épico e as peças didáticas de Bertolt Brecht. O trabalho com essa vertente teatral está ligado às áreas de dramaturgia, direção e pedagogia do teatro. Identificar se existem instituições culturais próximas à sua casa que oferecem cursos livres sobre o assunto é uma boa opção para entrar no universo brechtingiano. Também há inúmeros artigos em revistas sobre artes cênicas e teses em bancos de dados na internet que tratam da obra do dramaturgo e diretor alemão.

Se você tiver interesse em continuar esses estudos, poderá procurar escolas técnicas profissionalizantes ou instituições de ensino de nível superior que ofereçam formação em Artes Cênicas (bacharelado ou licenciatura). Nesses cursos, geralmente há disciplinas sobre dramaturgia, direção e pedagogia teatral.

**O teatro épico**, de Anatol Rosenfeld (São Paulo: Perspectiva, 2002).

Esse livro pode ajudar você a compreender as evidências épicas na história do teatro desde a Grécia antiga até a elaboração da obra de Brecht.

**Brecht: Um jogo de aprendizagem**, de Ingrid Dormien Koudela (São Paulo: Perspectiva, 2007).

A obra é uma importante referência para compreender as práticas teatrais no Brasil com as peças didáticas.

## Práticas de pesquisa

### Entrevista

No **Capítulo 1** deste volume, você estudou a realização de **entrevistas**, aprendendo a elaborar, desenvolver e analisar dados produzidos a partir de diferentes tipos de entrevista. As técnicas dessa prática de pesquisa podem fazer parte de diversos tipos de trabalho em âmbito universitário, sendo uma ferramenta importante para coleta e análise de dados em todas as áreas do conhecimento. As entrevistas e os questionários podem ainda estar presentes em sua vida profissional, sendo muito usados em pesquisas de opinião, pesquisas de mercado e de satisfação de clientes e colaboradores.

## Práticas de pesquisa

### Análise de mídias tradicionais

No **Capítulo 2**, você desenvolveu a prática de pesquisa de **análise de mídias tradicionais**, explorando os princípios da análise de discurso multimodal e compreendendo a possibilidade de recorrer às fontes primárias, como jornais, revistas e vídeos, para obter um conhecimento mais amplo sobre uma temática e suas representações em diferentes mídias. Saber realizar uma pesquisa documental será importante em sua vida universitária, pois assim você poderá abordar assuntos ou temas que ainda não estejam amplamente documentados em livros ou produções acadêmicas, abrindo as possibilidades de realização de estudos pioneiros. Da mesma forma, explorar os princípios da análise de discurso tradicional, ao se deparar com fontes provenientes das mídias tradicionais, o ajudará a aprimorar seu trabalho, facilitando a aquisição de conhecimentos em sua área de atuação, preparando-o para a realização de novos projetos e para o exercício do protagonismo.

Se você gostou de fazer pesquisas, para compreender mais profundamente essas práticas, fique de olho nos editais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (Pibic-EM), promovido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E, ao pesquisar instituições de ensino superior, avalie se elas oferecem programas de iniciação científica e grupos de estudos; assim, você poderá explorar ainda mais as práticas de pesquisa e suas possibilidades.



Virinaflora/Shutterstock

# Referências bibliográficas comentadas



NÃO ESCREVA  
NESTE LIVRO.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Conheça a íntegra do texto da Constituição brasileira.

BRASIL. *Lei de Migração*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

Conheça a íntegra do texto da Lei de Migração.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

A BNCC é o documento oficial que define as aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica. Acesse o site indicado e conheça o documento na íntegra.

COUTINHO, Eduardo; BRAGANÇA, Felipe. *Encontros: Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

O livro traz entrevistas com Eduardo Coutinho, mostrando um olhar abrangente sobre o pensamento e a produção do cineasta, assim como sua trajetória e importância para o cinema nacional.

COUTO, Mia. *Estórias abensonhadas*. 4. ed. Lisboa: Caminho, 1994.

Livro de contos que apresenta estórias escritas depois da guerra em Moçambique e que abordam a esperança de vida e de reconstrução.

KOCH, Ingodore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

O livro destaca as estratégias adotadas pelo leitor para preencher as lacunas de sentido abertas em todo texto, partindo do pressuposto básico de que o texto é o lugar de interação entre sujeitos sociais.

KOUDELA, Ingrid D. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

A autora faz uma síntese e reflexão sobre as práticas de Bertolt Brecht, com os conceitos criados pelo dramaturgo alemão.

MACIEL, Michel G. et al. Imagem corporal e comportamento alimentar entre mulheres em prática de treinamento resistido. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, São Paulo, v. 3, n. 78, p. 159-166, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6817529>. Acesso em: 5 set. 2020.

A pesquisa usa o Questionário de Imagem Corporal (*Body Shape Questionnaire – BSQ*) para avaliar o impacto dos padrões de beleza na satisfação com a imagem corporal de mulheres adultas.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI, 1998.

Este livro, em espanhol, é uma importante referência para a compreensão do multiculturalismo e de sua relação com a educação.

MIRANDA, Luciana. Corpo para mostrar: o autorretrato nas redes sociais. In: III Encontro Baiano de Estudos

em Cultura, Bahia, 2012. p. 7. *Anais (on-line)*. Disponível em: [www3.ufrr.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Corpo-para-mostrar-o-autorretrato-nas-redes-sociais.pdf](http://www3.ufrr.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Corpo-para-mostrar-o-autorretrato-nas-redes-sociais.pdf). Acesso em: 1º jul. 2020.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a relação entre as fotografias de autorretratos e o lugar que o corpo ocupa na sociedade atual.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR (editor). *TIC Kids Online Brasil*: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2019. Disponível em: [www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic\\_kids\\_online\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

O relatório traz dados e estatísticas sobre o acesso e o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

Conheça a íntegra do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Unesco, 2001. Disponível em: [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

Conheça a íntegra do texto da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. 17. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

O livro apresenta 21 contos que trazem histórias sobre diferentes experiências humanas: a busca da felicidade, tradição familiar, autoconhecimento, entre outras temáticas.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

Nesta obra, a autora discute qual o impacto das redes sociais na construção do sujeito. Como os indivíduos vêm aderindo ao mundo virtual e construindo identidades para estar na rede.

SILVA, Erminia. *Circo-Teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil*. São Paulo: Altana, 2007.

O livro é um dos mais importantes estudos de historiografia circense no Brasil e apresenta um panorama sobre a chegada dos circos no país e diversos aspectos da vida cultural brasileira nos séculos XIX e XX.

SILVA, Erminia. O circo como objeto de estudo. In: ABREU, Luís Alberto de; SILVA, Erminia. *Respeitável público... O circo em cena*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

A autora faz um levantamento das primeiras pesquisas acadêmicas em artes circenses realizadas em diversas áreas do conhecimento, como Ciências Sociais, contextualizando e discutindo aspectos dessas pesquisas com a história das artes circenses.



# **MANUAL DO PROFESSOR**



**Linguagens e suas Tecnologias**



# Apresentação

Caro professor,

Esta coleção busca construir conhecimento de forma dialógica com o estudante. Em consonância com o marco referencial do Novo Ensino Médio e a BNCC, a obra da área de Linguagens e suas Tecnologias foi estruturada de modo a favorecer o trabalho integrado dos componentes Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. Visa-se promover maior autonomia, autoria e protagonismo do jovem para a apreciação, uso e análise das práticas de linguagens que circulam nos diferentes campos de atuação humana.

Sem perder de vista as especificidades e contribuições de cada componente da área no desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas na BNCC, cada um dos volumes propõe ao estudante experimentações, produções, análises e reflexões sobre as práticas das diferentes linguagens.

Na obra, os discursos artísticos, corporais e verbais são apreciados, discutidos, experimentados e refletidos considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, as culturas juvenis e referências apresentadas e problematizadas. O intuito é provocar o pensamento crítico, a troca de saberes e experiências, bem como ampliar a percepção e os sentidos da realidade. Por esse motivo, o estudante é estimulado a adotar uma posturaativa em seu processo de aprendizagem, que inclui repertórios, análises, pesquisas e criações.

Assim, pretende-se criar condições para que os estudantes se reconheçam e relacionem as aprendizagens da área a seus interesses, potencialidades e expectativas de vida, sociedade e inserção profissional. Para tal, priorizamos o papel ativo dos jovens em diálogo com seus projetos de vida.

Para a construção do conhecimento de forma colaborativa com os estudantes, a obra propõe atividades e reflexões que abrangem os projetos de vida, a subjetividade, a interação e as dimensões sociais, culturais, históricas, estéticas, econômicas e científicas das práticas de linguagem. As referências a diferentes vozes sociais, em abordagem multicultural, permitem que os estudantes compreendam e valorizem as diferenças, conectando a própria aprendizagem à cultura da paz, à inclusão, aos valores democráticos, ao respeito pelos direitos humanos, desenvolvendo-se como pessoa e como cidadão participativo.

Ao longo da obra, estabelece-se uma relação de complementaridade com o volume único de Língua Portuguesa. Deste modo, a coleção contempla todas as competências gerais, específicas e habilidades estabelecidas na BNCC para a área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como as habilidades da Língua Portuguesa nos diversos campos de atuação.

Esta obra oferece sugestões para o fazer didático-pedagógico, disponibilizando seis volumes autocontidos, isto é, sem uma ordem exata ou preestabelecida. Você pode estabelecer a sequência que for mais conveniente para o contexto escolar, o seu planejamento e as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Para que sua decisão sobre a ordenação do trabalho seja mais assertiva, é interessante conhecer o conjunto da obra previamente.

O Manual do Professor está organizado em duas partes: as **Orientações gerais** e as **Orientações específicas**. Nas Orientações gerais, são explanados os aportes teóricos-metodológicos partilhados pelas Linguagens e suas Tecnologias, que dialogam com as abordagens específicas e referências dos componentes de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. Estes são pensados em acordo com as recomendações da BNCC para o Ensino Médio e as orientações legais da Educação brasileira, como a LDB e as DCNs. Nesta parte, entre outros detalhes, você conhecerá as escolhas dos autores na estruturação da obra.

As Orientações específicas comportam: as descrições e justificativas sobre como as competências e habilidades da BNCC são contempladas; aspectos a se observar junto aos estudantes para provocar o pensamento crítico; correlações teórico-práticas com os outros componentes e/ou áreas do conhecimento para ampliar a construção de saberes; e referências complementares, fundamentadas na experiência de sala de aula e nas reflexões sobre as práticas vivenciadas pelos autores.

O Manual do Professor é um material de apoio cuidadosamente preparado para se integrar ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, com muitas sugestões pensadas para lhe auxiliar. Ele poderá servir como um apoio para os seus planejamentos, mas você poderá, com absoluta autonomia, realizar escolhas, adaptações e encaminhamentos metodológicos, de acordo com as necessidades e interesses da turma e do contexto escolar em que está inserido.

Os autores

# Sumário

<b>Orientações gerais .....</b>	<b>165</b>
Novo Ensino Médio .....	165
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	166
Competências e habilidades no Ensino Médio .....	167
Competências gerais, específicas e habilidades nesta obra .....	168
Procedimentos para mapear conhecimentos, habilidades, atitudes e valores .....	171
Descrição das competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias .....	172
Objetivos da obra .....	174
Princípios teórico-metodológicos da obra .....	175
O conceito de práticas de linguagem como ponto de partida para a construção dos saberes desta obra .....	175
Interdisciplinaridade e integração curricular .....	177
Metodologias ativas .....	179
A abordagem teórico-metodológica em Arte .....	180
O componente Arte nesta obra .....	183
Artes circenses .....	183
Artes visuais .....	183
Audiovisual .....	183
Dança .....	184
Música .....	184
Teatro .....	184
A abordagem teórico-metodológica em Educação Física .....	185
A abordagem teórico-metodológica em Língua Portuguesa .....	187
Organização da obra .....	191
Estrutura da obra .....	192
Base Nacional Comum Curricular: o documento das aprendizagens .....	193
Ponto de partida .....	193
Conheça e explore .....	193
Temas Contemporâneos Transversais (TCT) .....	194
Capítulos .....	196
Abertura .....	198
Perspectivas .....	198
Trilhas de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa .....	198
Repertórios e análises .....	199
Práticas de pesquisa .....	199
Em liberdade .....	199
Meu portfólio .....	200
Ponto de chegada .....	200
E agora? .....	200
Tópicos, temáticas e saberes .....	201
Propostas de planejamento .....	207
Sugestões de professores para trabalhar, de forma prioritária, com cada capítulo da obra .....	209
Sugestões de interdisciplinaridade .....	210

<b>Procedimentos e estratégias .....</b>	<b>212</b>
<b>Estratégias de trabalho com estudantes de diferentes perfis .....</b>	<b>212</b>
<b>Análises críticas, criativas e propositivas .....</b>	<b>212</b>
<b>Argumentação .....</b>	<b>212</b>
<b>Leitura inferencial .....</b>	<b>214</b>
<b>Práticas de pesquisa social .....</b>	<b>215</b>
<b>Revisão bibliográfica (Estado da Arte) .....</b>	<b>216</b>
<b>Análise documental (princípios de análise de discurso) .....</b>	<b>216</b>
<b>Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural) .....</b>	<b>216</b>
<b>Entrevistas .....</b>	<b>217</b>
<b>Grupo focal .....</b>	<b>217</b>
<b>Análise de mídias tradicionais (princípios de análise de discurso multimodal) .....</b>	<b>217</b>
<b>Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e princípios de análise de discurso multimodal) .....</b>	<b>218</b>
<b>Pesquisa-ação .....</b>	<b>218</b>
<b>Pensamento computacional .....</b>	<b>218</b>
<b>Cultura de paz .....</b>	<b>219</b>
<b>Propostas de avaliação .....</b>	<b>220</b>
<b>Passo 1 – Quadro de autoavaliação .....</b>	<b>221</b>
<b>Passo 2 – Reconhecimento das aprendizagens .....</b>	<b>221</b>
<b>Passo 3 – Estratégias para aprimorar seu aprendizado .....</b>	<b>222</b>
<b>Passo 4 – Socialização das aprendizagens .....</b>	<b>223</b>
<b>Avaliação e preparação para exames de larga escala .....</b>	<b>223</b>
<b>A avaliação das produções de texto nas Trilhas de Língua Portuguesa .....</b>	<b>225</b>
<b>A avaliação nas Trilhas de Arte .....</b>	<b>227</b>
<b>A avaliação nas Trilhas de Educação Física .....</b>	<b>227</b>
<b>Referências bibliográficas comentadas .....</b>	<b>229</b>
<b>Orientações específicas .....</b>	<b>233</b>

# Orientações gerais

## Novo Ensino Médio

Muitas são as transformações do mundo, especialmente a partir das décadas finais do século XX e da primeira década do século XXI. Cada vez mais surgem novas profissões e atividades, em que a realidade se torna mais complexa. As tecnologias – como as da comunicação e da informação – fazem parte do dia a dia das pessoas em casa, na escola, nas ruas, enfim, em diferentes espaços públicos e privados. Uma escola com predomínio de práticas engendradas até meados do século XX pode tornar-se desinteressante para os jovens, especialmente os da faixa dos 15 a 17 anos, que frequentam o Ensino Médio.

Além disso, essas mesmas tecnologias vêm provocando uma grande mudança nas relações sociais, o que impacta também o mundo acadêmico e o mundo do trabalho. O Ensino Médio é exatamente a etapa da escolaridade que antecede o ingresso nesses dois importantes setores sociais. Sendo assim, é importante que essa etapa acompanhe as transformações sociais, respondendo e se adaptando a elas.

É preciso levar em consideração, ainda, dados como a quantidade de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola: de acordo com a Pnad Educação, em 2019<sup>1</sup>, esse número era de 11,8%, o que significa pouco mais de um milhão de adolescentes. As causas que levam os estudantes a abandonar os estudos quando atingem essa faixa etária são variáveis, mas é possível concluir que o desinteresse pela escola é um agravante.

Para encaminhar essa situação e, ao mesmo tempo, garantir a meta de universalização do Ensino Médio, o Ministério da Educação tem feito estudos e propostas, entre as quais a do Novo Ensino Médio, regulamentada pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017<sup>2</sup>.

Essa mudança prevê uma escola que tenha relações com a realidade dos estudantes dessa faixa etária, que esteja preparada para recebê-los e acolher suas demandas, e que se baseie nas necessidades de aprendizagem desse público, tendo por princípio auxiliá-los a compreender os desafios do século XXI de forma crítica e propositiva. O Novo

Ensino Médio tem por objetivo principal assegurar aos jovens a aprendizagem de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para fazer face à transição para a vida adulta, seja por meio da continuação dos estudos em nível universitário (acadêmico, tecnológico ou de formação profissional), seja pelo ingresso no mercado de trabalho ao fim da Educação Básica.

Ao ser implantado nas escolas brasileiras até 2022, de acordo com a Lei, o Novo Ensino Médio prevê que o currículo dessa etapa da Educação Básica sofra transformações em relação ao que havia antes, e reside aí uma de suas principais características.

A carga horária, que anteriormente era de 800 horas anuais, passará para 1 000 horas. Do total da carga horária, 60% devem ser dedicados ao currículo comum, definido de acordo com a BNCC do Ensino Médio. Os restantes 40% devem ser dedicados aos chamados itinerários formativos, constituídos por disciplinas eletivas que podem ser variáveis, e que dão aos estudantes a oportunidade de escolherem quais cursar.

Essa organização ressalta uma outra característica marcante do Novo Ensino Médio, a interdisciplinaridade, que se expressa na BNCC por meio das áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, presentes no Ensino Fundamental II, se integram na área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio de um conjunto de competências específicas e habilidades compartilhadas. O mesmo tipo de integração ocorre também nas outras áreas. A proposta dessa integração de componentes está relacionada aos próprios objetivos assumidos para essa etapa da educação básica, que dizem respeito à preparação dos jovens para o prosseguimento dos estudos ou para a entrada no mundo do trabalho. Tanto num caso como no outro, os jovens se encontram confrontados com uma realidade em que a integração dos saberes é parte do desenvolvimento de competências e habilidades para a atuação social.

Outra característica do Novo Ensino Médio é o forte investimento nas culturas juvenis e no protagonismo dos jovens. As culturas juvenis ganham destaque pelo reconhecimento de que os jovens são os interlocutores legítimos do currículo, do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 463). Nesse sentido, o Ensino Médio deve não apenas reconhecer a existência das juventudes, em suas diversidades, mas considerar também as necessidades, interesses e experiências pessoais e sociais destes jovens ao longo dessa etapa da educação básica, apoiando, dessa forma, a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de vida. As culturas passam pelas diferentes

1 PNAD Contínua – Educação 2019, página 8. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 31 ago. 2020.

2 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 31 ago. 2020.

representações que os jovens podem ter de sua própria realidade, da percepção de si mesmos como parte de um grupo social mais amplo, e de sua relação com as questões próprias do mundo contemporâneo.

O Novo Ensino Médio leva em conta as temáticas e transformações do mundo contemporâneo, entendendo os jovens e suas culturas diversas como sujeitos capazes de influenciar e transformar o seu contexto. Isso é feito, entre outras formas, pelo estímulo ao uso crítico e situado da tecnologia e à capacidade dos jovens para a tomada de decisões. Destaca-se também o papel da escola, que é central, tanto em relação ao protagonismo juvenil quanto no que diz respeito às culturas juvenis, porque ela é considerada espaço privilegiado a partir do qual se estabelecem relações dos jovens entre si e com a comunidade e no qual eles podem se expressar. E, a você, professor, nesse processo, cabe uma das tarefas mais importantes: a de promover a mediação entre os estudantes e os objetos de ensino, levando em conta essa diversidade das juventudes presentes na escola.

Sendo assim, o protagonismo juvenil deve ser entendido como parte indissociável do Novo Ensino Médio. Isso pode ser observado pela própria organização curricular, que prevê que os estudantes tenham autonomia para escolher os itinerários formativos com base em suas perspectivas pessoais de formação e no próprio projeto de vida. Estudantes que pretendem uma entrada no mercado de trabalho ao término da educação básica podem optar por itinerários formativos profissionalizantes, ao passo que aqueles que têm em vista prosseguir em estudos em nível universitário podem optar por áreas específicas para as quais pretendem se guiar. Isso significa que o autoconhecimento do estudante e a reflexão sobre suas próprias experiências e interesses, principalmente para onde apontam e o que pretende com elas, são importantes para a construção de seus projetos de vida. O chamado projeto de vida é enfatizado pelo Novo Ensino Médio por sua possibilidade de apoiar os jovens no seu processo pessoal e nos percursos formativos.

O protagonismo está relacionado também com as competências definidas pela BNCC, que preveem o desenvolvimento de aprendizagens não só do ponto de vista cognitivo e intelectual, mas também social e afetivo. Essas características se expressam em todas as competências – gerais e específicas das áreas –, cujo objetivo é permitir que os jovens estudantes se percebam como protagonistas sociais e da própria vida, tendo papel ativo no encaminhamento e solução de problemas sociais, nas relações humanas, na

promoção da igualdade, na valorização da diversidade cultural de nosso país, no trato com as tecnologias e a sociedade da informação, entre tantas outras dimensões.

Neste contexto, como foi exposto, a cultura juvenil e o protagonismo do estudante faz-se primordial para que este possa desenvolver um papel ativo e crítico no seu processo de aprendizagem. Isto está em congruência com a Reforma do Ensino Médio que implica em novas formas de ensinar e de aprender, cujo estudante está no centro do aprendizado. Nesta perspectiva, as metodologias ativas são fundamentais para que a participação do estudante ocorra de maneira integral e mobilizada pela autonomia e pela responsabilidade. Além disso, a valorização da pesquisa possibilita o desenvolvimento integrado de diversas dimensões das capacidades humanas, como: o pensamento crítico, o raciocínio lógico, a criatividade, a imaginação, a confiança, a empatia, entre outras.

Isso se torna importante para o estudante exercer seu papel social num mundo que exige flexibilidade e uma postura de continuidade no processo de ensinar e aprender para lidar com as constantes e velozes mudanças que acontecem cotidianamente. Ao mesmo tempo, contribui para que não se percam valores e princípios movidos pelo respeito às diferenças, pela busca por igualdades sociais, pelo exercício da cidadania e da democracia.

## **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Para compreender a BNCC nesta obra, é preciso situá-la no marco referencial do Novo Ensino Médio. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2018), são objetivos desta etapa da escolarização: o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A fim de atender tais objetivos, os currículos de Ensino Médio devem combinar formação geral comum, definida pela BNCC e a oferta de novos arranjos curriculares, denominados “Itinerários formativos”, flexíveis e ajustados aos interesses dos jovens.

Esta proposta busca ampliar e aprofundar o diálogo dos currículos do Ensino Médio com as culturas juvenis e interesses dos jovens, combatendo a evasão e a fragilidade dos resultados educacionais que o país tem alcançado nas avaliações de desempenho desta etapa da escolarização.

A BNCC traz uma nova concepção pedagógica para o currículo do Ensino Médio, estruturando-o pelo desenvolvimento de competências gerais e específicas de cada área de conhecimento que se desdobram em habilidades, mobilizando saberes e valores para que o estudante seja capaz de enfrentar as transformações aceleradas do mundo contemporâneo, engajar-se às aprendizagens escolares de modo significativo para sua participação cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho.

O currículo por competências exige a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento escolar, provocando as equipes docentes a trabalhar em perspectivas interdisciplinares no interior das áreas e em abordagens inter-áreas. A presente obra parte desta concepção inovadora e propõe um modo de concretizá-la em trilhas de aprendizagem integradas, por meio das quais os estudantes têm a oportunidade de compreender, explicar e intervir na realidade utilizando as práticas de linguagens abordadas. Desta forma, a obra conecta as competências e habilidades previstas para a área de Linguagens e suas Tecnologias com o trabalho integrado dos componentes Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, ao mesmo tempo, apresenta propostas de integração com as demais áreas da formação comum: Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Cumpre destacar que o trabalho em área não exclui as especificidades dos componentes curriculares e promove maior conexão entre os conhecimentos escolares, as práticas sociais e temas contemporâneos relevantes para o projeto educativo definido no marco legal brasileiro.

Assim, a obra procurou apresentar as práticas de linguagens considerando as culturas juvenis e os projetos de vida dos jovens em abordagens que estimulam o pensamento crítico, o posicionamento ético e a defesa de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## ► Competências e habilidades no Ensino Médio

Dada a centralidade das noções de competências e habilidades na estruturação da BNCC, será importante tecer alguns comentários sobre essas noções, especialmente porque podem ajudar você a compreender de que forma elas foram trabalhadas nesta obra, em consonância com o que é proposto no volume único de Língua Portuguesa.

“Competências” e “habilidades” são duas noções que fazem parte do vocabulário dos educadores há algum

tempo. Vários documentos, nacionais e internacionais que tratam de aprendizagem, destacam a importância delas na organização curricular. A proposta de organizar o currículo do Ensino Médio em áreas de conhecimento por competências e habilidades começou a ser explorada nos documentos orientadores do Ministério da Educação há 20 anos. A matriz de referência do documento base do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 1999) já trazia a noção de eixos cognitivos comuns para todas as áreas e definia habilidades a serem trabalhadas em cada área.

O trabalho em área, orientado por competências e habilidades, está bem definido nos Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio (BRASIL, 2000), nos PCN + Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006). A BNCC dá continuidade e amadurece esse processo, provocando as redes de ensino a efetivar esta concepção pedagógica, gestada no histórico de discussões do Ensino Médio. Esta obra integra esse movimento ao apresentar uma proposta concreta de integração dos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, entre si e com outras áreas do conhecimento.

Ao tomar um documento normativo que fundamenta a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades, o livro didático passa a tratar de conteúdos integradores relacionados ao desenvolvimento de competências a partir de temas norteadores contemporâneos em conexão com a vida dos jovens. Isso possibilita o exercício do protagonismo do estudante, para a aplicação dos conhecimentos na vida cotidiana, relacionando-os com as realidades do mundo, dando sentido àquilo que se aprende e proporcionando a construção de projetos de vida.

Nesse sentido uma obra da área de Linguagens e suas Tecnologias, ao assumir o ensino por competências e habilidades, de acordo com a BNCC, deve visar à valorização dos conhecimentos e repertórios culturais, artísticos, corporais e textuais, de modo a desenvolver com os estudantes a consciência crítica, a curiosidade, a imaginação e o senso estético, por meio da fruição, de investigações, pesquisas, resolução de problemas e da participação ativa em processos criativos e práticas culturais, valorizando os repertórios dos jovens e suas possibilidades de ações sociais.

A esse percurso de desenvolvimento de competências e habilidades, deve-se acrescentar o respeito à diversidade,

às manifestações culturais, aos direitos humanos, à consciência socioambiental, por meio da produção de sentidos, de trocas de experiências, de informações, e da elaboração de argumentações que levem a entendimentos mútuos e à participação de todos em seus processos de aprendizagem. A promoção da empatia, o diálogo, o respeito a si e ao outro, a cooperação, a resolução de conflitos, a quebra de preconceitos, o combate ao racismo, a autonomia, a responsabilidade, a determinação, a resiliência e a flexibilidade com base em princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários devem compor os processos de aprendizagem, que devem estar em consonância com os interesses juvenis. É a isso que se propõe esta obra.

## Competências gerais, específicas e habilidades nesta obra

O conjunto de competências arrolado na BNCC considera dois grandes grupos: o das competências gerais da educação básica e o das competências específicas, definidas para cada área.

O primeiro grupo é constituído por dez competências que todos os estudantes devem ter desenvolvido amplamente ao término da educação básica. Referem-se a todas as áreas indistintamente e enunciam, de forma integrada, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que são as quatro dimensões que as compõem. Essas competências gerais estão relacionadas a dimensões de ação humana, facilmente identificáveis em cada uma: conhecimento; pensamento científico, criativo e crítico; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. O infográfico a seguir apresenta um quadro abrangente das dimensões implicadas em cada uma das dez competências gerais da BNCC.



Fonte: MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. *Dimensões e desenvolvimento das competências Gerais da BNCC*. 2018. p. 2. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.

Cada uma das áreas deve trabalhar essas competências gerais tendo em vista seus próprios objetos de conhecimento, com base nos quais se definem as competências específicas das áreas.

O segundo grupo é constituído pelas competências específicas das áreas. Cada área tem o seu conjunto. No caso da área de Linguagens, no Ensino Médio, ficam definidas sete competências específicas e suas respectivas habilidades, além das habilidades de Língua Portuguesa.

Essas competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias também enunciam **conhecimentos, habilidades, atitudes e valores**. Em algumas, a própria formulação textual nos permite vislumbrar essas dimensões da competência. Se tomarmos como exemplo a Competência Específica 3, da área de Linguagens e suas Tecnologias,

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. (BRASIL, 2018, p. 493).

podemos identificar, com certa facilidade, na própria formulação textual da competência, os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores:

- **Conhecimentos:** Linguagens artísticas, corporais e verbais.
- **Habilidades:** Utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- **Atitudes:** Forma crítica, criativa, ética e solidária.
- **Valores:** Defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável.

A elaboração de um projeto didático alinhado a essa compreensão de competência implica pensar a educação a partir da integração entre conhecimento e habilidade que gere atitudes baseadas em valores.

Antes de exemplificar como essas relações se concretizam nesta obra, cabe avançar um pouco mais na compreensão das diferenças entre trabalhar com habilidades, com competências específicas e competências gerais.

As habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) são parte das competências específicas de cada área e derivam delas, expressando, essencialmente, formas de agir ou de saber-fazer.

Observe as formas de agir ou o saber-fazer expressos em cada uma das cinco habilidades ligadas à competência específica 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias e as relações que cada uma delas guarda com essa competência.

### Competência específica 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência

socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

EM13LGG301 – Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

EM13LGG302 – Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

EM13LGG303 – Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

EM13LGG304 – Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

EM13LGG305 – Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (BRASIL, 2018, p. 493).

Participar, posicionar-se, debater, formular, intervir, mapear e criar são exemplos de verbos que traduzem ações, formas de agir ou de saber-fazer.

Já as competências são a mobilização de conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores para a solução de problemas concretos da vida real.

Em síntese, na BNCC, cada habilidade relaciona formas de agir ou de saber-fazer com objetos específicos de conhecimento da área de Linguagens, com ações, atitudes e valores, ligados a esses objetos. Por isso, podemos dizer que, na hierarquia estabelecida na Base, as habilidades representam as ações em sua relação com os objetos de ensino, enquanto as competências gerais e específicas são mais abrangentes, mobilizam diversos tipos de recursos cognitivos: conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores aplicados na solução de problemas concretos, complexos e, muitas vezes, inéditos.

O planejamento didático desta obra considerou esses aspectos em sua formulação e buscou propor atividades que favorecessem: 1. o desenvolvimento das habilidades a partir de uma rede que conecta temas relevantes para a atuação cidadã, para o mundo do trabalho, para o prosseguimento dos estudos, para o cuidado consigo e com o ambiente e para a valorização da diversidade cultural; 2. abordagens temáticas a partir de cada componente curricular da área; 3. experimentações envolvendo diferentes práticas de linguagens; 4. produções e compartilhamentos

de modo que, em conjunto, atingissem os conhecimentos, as habilidades, atitudes e valores contidos nas competências específicas da própria área de Linguagens, de outras áreas dos conhecimentos e das competências gerais. Trata-se, portanto, de um projeto amplo, que não considera nenhuma habilidade isoladamente como finalidade em si, mas cada habilidade como parte de um percurso formativo que favorece o desenvolvimento das competências.

A seguir serão apresentados dois exemplos concretos da obra sobre a diferença entre o trabalho com competências gerais, específicas e habilidades.

No capítulo **Brasil e Brazil**, por exemplo, os estudantes devem compor uma *playlist* comentada com canções representativas de diferentes regiões do Brasil. Uma das habilidades a ser desenvolvida por meio dessa atividade é a EM13LP11:

Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos. (BRASIL, 2018, p. 508).

Essa habilidade colabora para o desenvolvimento de parte da competência específica 7, da área de Linguagens e suas Tecnologias:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas, 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. (BRASIL, 2018, p. 497).

Já a competência geral mais diretamente relacionada ao desenvolvimento dessa competência específica é a competência geral 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. (BRASIL, 2018, p. 9).

A proposta de uma *playlist* comentada, para atingir sua finalidade, está associada a um conjunto de escolhas que envolvem conhecimentos a serem mobilizados (repertórios vindos da experiência do estudante e das leituras e pesquisas sobre música brasileira); habilidades (fazer curadoria, usar tecnologias digitais para pesquisar e montar arquivos); atitudes (para acessar e disseminar informações) e, por fim, valores (considerando dimensões críticas e éticas) que possam garantir ao estudante um percurso em que a habilidade realmente favoreça a construção das competências (gerais e específicas) a que ela se vincula. Isso significa que, tendo a competência específica 7 e a competência geral 5 como meta, ao longo da obra são

propostas atividades que mobilizam formas de agir e de saber-fazer que conduzem a elas.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento das competências (específicas e gerais) se torna mais abrangente quando uma mesma atividade mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores diversos. Em variadas situações, uma das habilidades da mesma proposta de experimentação favorece a mobilização da atitude descrita na competência específica de outra habilidade e apenas essas interações possibilitam preencher partes do mosaico que encaminha o estudante para um saber-agir baseado nas competências gerais.

A composição da *playlist* comentada exemplifica também esse aspecto. Além da habilidade EM13LP11, o estudante mobiliza a habilidade EM13LP53:

Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines, etc. (BRASIL, 2018, p. 498).

vinculada às 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. (BRASIL, 2018, p. 491).

e 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. (BRASIL, 2018, p. 493).

Ao produzir uma *playlist* comentada, com base em uma proposta que objetiva o desenvolvimento das habilidades EM13LP11 e EM13LP53 e suas respectivas competências específicas, o estudante é motivado a transferir para a finalidade da habilidade EM13LP11 (“[...] tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos”) aspectos fundamentais para a formação almejada na BNCC e que estão presentes nas competências específicas 1 (“[...] para ampliar formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade”) e 3 (“[...] autoria na vida coletiva e pessoal, de forma crítica, criativa, ética e solidária”).

Daí a importância de uma proposta como essa estar conectada com as abordagens temáticas do capítulo que destacam, por meio dos repertórios apresentados (projeção da música brasileira no exterior, programa de entrevista em *podcast* sobre a audição sem preconceitos da música de diversas regiões do Brasil, resenha do álbum de um artista pernambucano que não está na grande mídia, etc.), a diversidade da música brasileira, a importância de sua valorização, o reconhecimento de formas diversas de recepção dessa diversidade. Dessa forma aspectos fundamentais das competências específicas relativas às duas habilidades mais diretamente ligadas à proposta de produção da *playlist* são trabalhados. Em conjunto com as competências específicas das demais áreas do conhecimento, estas contribuem para o desenvolvimento das competências gerais.

Outro exemplo destaca o trabalho com habilidades, competências específicas e competências gerais nesta obra o caráter de interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. O capítulo **Representatividade negra brasileira**, presente no mesmo volume, trata da representatividade negra na literatura, nas artes visuais e no teatro como forma de denunciar e combater o racismo em nossa sociedade e valorizar as culturas afro-brasileiras.

Uma experimentação na **Trilha de Arte** propõe a criação de dramaturgias coletivas a partir das temáticas estudadas. Essa atividade trabalha, entre outras, a habilidade 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 (BRASIL, 2018, p. 492).

entre outras, ao propor que os estudantes participem de processos de análises de dados do mundo real sobre o racismo estrutural no Brasil (notícias de jornais, artigos de revistas, imagens, entrevistas e depoimentos, etc.), de reflexão e negociação de sentidos para a criação de discursos nos textos teatrais. A proposta se relaciona com o desenvolvimento da competência específica 2 da área de Linguagens e suas Tecnologias,

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 (BRASIL, 2018, p. 492).

e proporciona a abertura para a interdisciplinaridade com a área de Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias, com base na competência específica 5:

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2018, p. 577).

e da competência 6, dessa área de conhecimento,

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018. p. 578).

Numa perspectiva mais ampla, essa experimentação contempla a competência geral 9 na BNCC:

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 (BRASIL, 2018, p. 10).

Dessa forma, é a integração das diferentes competências específicas, nas diferentes áreas do conhecimento, em diferentes momentos da escolaridade que vai, aos poucos, formando os estudantes para a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com vistas a uma atuação cidadã, crítica e solidária para a construção de uma sociedade justa alinhada com os princípios da democracia.

## Procedimentos para mapear conhecimentos, habilidades, atitudes e valores

A proposta de mobilização de competências nesta obra, alinhada aos estudos por meio de temas e conteúdos integradores e interdisciplinares, considera a importância do mapeamento dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos estudantes. A partir do levantamento dos repertórios individuais e coletivos, em consonância com os assuntos tratados, é possível estabelecer uma interação entre estudantes e professores de modo a considerar as realidades de cada estudante, assim como o contexto escolar, social e cultural em que estão inseridos. Este mapeamento pode ser compreendido como um processo contínuo e fundamental para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, uma vez que elas instigam a participação e impulsionam protagonismo juvenil, possibilitando que o estudante desenvolva a autonomia na construção de seu processo de aprendizagem.

No decorrer desta obra, por meio dos assuntos tratados nas experimentações e pesquisas sugeridas, os estudantes serão instigados a se posicionar, revelando seus conhecimentos, visões de mundo e valores. Além disso, a cada início de volume, abrimos algumas possibilidades de desenvolvimento de mapeamentos por meio das sensibilizações propostas na seção **Ponto de partida**, que ocorre no início de cada volume da obra, e na seção **Perspectivas**, presente no início de cada capítulo. Esses momentos são uma oportunidade para que outras questões e estratégias sejam realizadas.

Veja o exemplo a seguir presente na seção **Perspectivas** do capítulo **Saúde e vida**:

1. Observe o banner da página anterior e a fotografia de abertura deste capítulo e converse com os colegas sobre as questões propostas.
  - a. Para você o que significa ter saúde? [conhecimento]
  - c. Há referências a práticas corporais no *banner*? Quais? E qual seria a intenção? [habilidade]
  - d. Como são seus hábitos alimentares em uma semana típica? Se fizessem um registro seu como o fotógrafo Peter Menzel fez de Solange da Silva Correia, o que haveria na sua mesa? [atitudes]
  - e. Você considera que tem uma alimentação saudável? O que é alimentação saudável para você? [valores]

As questões propostas neste exemplo verificam as relações que os estudantes estabelecem entre alimentação, atividade física, saúde e a interpretação dos sentidos construídos pela interação entre linguagem verbal e não verbal em um *banner*. Ao acessar as respostas a essas questões, é possível fazer um mapeamento dos conhecimentos e habilidades que os estudantes mobilizaram, mas também os valores e as atitudes relacionadas a hábitos saudáveis de vida.

## ■ Descrição das competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias

Abaixo, você encontra uma descrição das maneiras como cada Competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias é trabalhada na obra.

### Competência específica 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

(BRASIL, 2018, p. 491)

Ao longo da obra essa competência é mobilizada por meio de compreensões e análises aprofundadas e

sistematizadas do funcionamento de cada linguagem, suas relações com as tecnologias digitais e também de suas possibilidades de integração. Isso ocorre tanto por meio das temáticas propostas, quanto das leituras, experimentações e contextualizações sugeridas, em que os estudantes são instigados a interpretar criticamente e a ampliar seus conhecimentos e modos de participação e atuações sociais utilizando recursos das linguagens para expressar seus pontos de vista, compreender e interpretar o mundo em que vivem.

### Competência específica 2

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

(BRASIL, 2018, p. 492)

Essa competência é abordada pelas linguagens quando estas trazem as imbricações com os aspectos sociais, culturais, étnico-raciais e históricos. Deste modo, propõe-se discussões sobre as relações de poder e conflito que permeiam a disseminação de certos conhecimentos e pensamentos em detrimento de outros. Buscou-se apresentar a diversidade de referências e visões de mundo, em uma perspectiva contra-hegemônica, de respeito à igualdade e à democracia. Assim, os discursos verbais, corporais e artísticos de matrizes culturais variadas, de localidades brasileiras diversas, de países de diferentes continentes são apresentados, contextualizados e refletidos utilizando as experiências e saberes dos estudantes como ponto de partida. Toda a obra foi pensada para mobilizar o estudante a posicionar-se criticamente perante sua vida, individual e socialmente, em múltiplos contextos. Os trabalhos coletivos, tão recorrentes na obra, viabilizam a empatia, o diálogo, a escuta, a cooperação, a argumentação, a problematização e resolução de problemas e divergências. Essas relações de compartilhamento diversas possibilitam desenvolver o olhar para si e para o outro, de forma respeitosa e acolhedora. Assim, é possível uma atuação social e ética que parte do autoconhecimento e da alteridade, ambos importantes para se opor a preconceitos e estereótipos. As práticas de linguagens podem ser expandidas para se analisar e autoanalisar perante a própria escola e comunidade, buscando atuar socialmente com base em princípios éticos.

### **Competência específica 3**

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

(BRASIL, 2018, p. 493)

As propostas de trabalho, apresentadas ao longo dos capítulos, indicam que os estudantes utilizem diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais – por meio de estratégias diversificadas para produzir seus discursos nas práticas sociais. Nesse sentido, os estudantes são convidados tanto a experiências com elementos específicos das linguagens quanto à utilização delas em produções integradoras, que mobilizam diversos procedimentos e ações para favorecer seus protagonismos e atuação na vida escolar e comunitária. Essas produções podem articular linguagens artísticas, corporais, textuais com a preparação de eventos e ações em todos os seus estágios de produção, instigando a tomadas de decisões e a autonomia para a realização de diálogos com a gestão escolar e mesmo com a comunidade.

As produções levam em conta atitudes de análise, reflexão e crítica, trabalhando posicionamentos voltados aos princípios democráticos, aos Direitos Humanos e à consciência socioambiental por meio de textos, indicações de pesquisas e diálogos reflexivos que consideram o conhecimento prévio e as experiências próprias dos jovens. Desse modo, os estudantes são sistematicamente instrumentalizados a contextualizar suas produções de modo crítico e responsável nos momentos de compartilhamento e interlocução com públicos externos à escola.

### **Competência específica 4**

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

(BRASIL, 2018, p. 494)

A obra promove o desenvolvimento dessa competência ao propor o estudo contextualizado da língua. As atividades de Língua Portuguesa estão associadas às discussões promovidas pelas temáticas dos capítulos e estas favorecem uma abordagem sócio-histórico-cultural dos

textos. Essa vinculação entre o texto e seu contexto de produção e de circulação possibilita uma visão pragmática da língua, o que significa compreendê-la como fenômeno multissistêmico que integra aspectos gramaticais, semânticos e discursivos. Isso implica levar o estudante a analisar enunciados considerando não apenas o que é dito ou de que forma é dito, mas quem diz (sua realidade sócio-histórica), em qual contexto (lugar, época), para quem (observando-se também a realidade sócio-histórica e as relações entre interlocutores que isso possa significar), com quais propósitos. Ao mesmo tempo, transferir esse percurso de análise para o uso da língua em adequação com diferentes contextos.

É dessa análise das interações em contextos discursivos diversos que se destacam, em certas passagens da obra, as variedades linguísticas, apresentadas como expressões da identidade de diferentes grupos. O desenvolvimento dessa competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias é beneficiário das discussões dos temas de diversos capítulos, na medida em que estes se voltam para a valorização de culturas e identidades diversas e das propostas de atividades coletivas, uma vez que promovem interações fundamentais para o exercício da empatia. A perspectiva, nesse sentido, é a de que na compreensão das diferenças, na valorização das marcas identitárias, a língua não seja mais fator de discriminação e de preconceito.

### **Competência específica 5**

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

(BRASIL, 2018, p. 495)

A obra promove o desenvolvimento dessa competência pelo tratamento das práticas corporais como manifestações de identidades e modos de significar e integrar com o mundo. Em conexão com as culturas juvenis e as possibilidades de interação discursiva com as temáticas da obra, os processos de produção e negociação de sentidos das práticas corporais permeiam discussões sobre sociedade, corpo, cultura, tecnologia, trabalho, saúde e meio ambiente. Desta forma, as práticas corporais tornam-se objetos de estudo não apenas das aulas de Educação Física, mas do trabalho integrado da área. Isso pode ser evidenciado na abordagem das danças em Arte e em Educação Física, nas discussões sobre o corpo e experimentações nas propostas de teatro, música e artes visuais, e na conexão entre, por exemplo, os conceitos de saúde, práticas corporais e alimentação equilibrada, a discussão das correlações entre diferentes perspectivas de

mundo e práticas de conscientização corporal, bem como as relações temáticas que se estabelecem entre preservação ambiental e práticas corporais de aventura na natureza em Educação Física.

As trilhas de Educação Física ganham protagonismo no desenvolvimento desta competência ao abordarem os significados sócio-históricos que permeiam os jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura tratados na obra a partir de olhares sobre diferentes matrizes culturais, diversidade, valores e questões éticas.

### Competência específica 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

(BRASIL, 2018, p. 496)

As Trilhas trazem múltiplas referências artísticas e culturais, com propostas de apreciação contextualizadas, articuladas com as temáticas integradoras dos capítulos que consideram aspectos múltiplos dessas produções, como as características locais, regionais e globais, referidos no texto da competência. As referências são apresentadas por meio de imagens, textos, indicação de vídeos em sites de artistas, com sugestões de busca em plataformas de streaming, de compartilhamentos de vídeo e orientações de trabalho com as faixas musicais disponíveis na coletânea de áudios da coleção. As atividades propõem também, em conjunto com a apreciação crítica, que os estudantes desenvolvam experimentações a partir de aprofundamentos e pesquisas relacionadas às produções apreciadas, de modo a realizarem os próprios processos criativos, com valorização da diversidade de saberes artístico-culturais locais, regionais e mundiais. Desse modo a experiência artística é contemplada enquanto produção histórico-social em constante processo de ressignificação, tanto em âmbito social quanto para a subjetividade dos indivíduos.

### Competência específica 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

(BRASIL, 2018, p. 497)

Em toda a obra, são propostas diversas atividades em que o universo digital é material de análise ou meio de produção de trabalhos individuais ou colaborativos. As atividades propostas ao longo da obra encaminham o estudante para uma compreensão crítica dos conteúdos que circulam nas mídias digitais sobretudo por meio de análises de aspectos estéticos (representados por escolhas de imagens, fontes, cores, sonorizações) que criam sentidos e revelam diferentes valores dos produtores dos conteúdos em circulação. Por meio dessas compreensões, o estudante amplia suas possibilidades de uso dos dispositivos digitais. Ao tornar esse uso constante para a resolução de problemas de diferentes naturezas, apropria-se de habilidades técnicas que, coordenadas à análise crítica desses usos, possibilitam a produção criativa e ética de sentidos e o engajamento em práticas diversas importantes para a vida pessoal, acadêmica, social e do mundo do trabalho.

Assim, as práticas de pesquisa e as várias produções em diferentes linguagens são pensadas para que os estudantes explorem as ferramentas que lhes permitam acessar conteúdos, criar colaborativamente, para, a partir disso, desenvolver processos autônomos de aprendizagem e compartilhamentos. É a partir do universo digital que também se explora uma grande parcela dos textos multimodais, que têm na web, principalmente, um importante meio de expressão e difusão.

## Objetivos da obra

O objetivo desta obra é apoiar as escolas e professores a desenvolver o trabalho em área segundo o marco referencial do novo Ensino Médio de modo a favorecer o desenvolvimento de competências gerais e específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias definidas na BNCC.

Além disso, pretende-se oferecer ferramentas para auxiliar o estudante a reconhecer conhecimentos construídos sobre diferentes dimensões que constituem as diversidades sociais, culturais, estéticas, físicas, econômicas, históricas e étnico-raciais, de modo a trocar experiências e produzir saberes que corroboram para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Levando em consideração a variedade de contextos escolares onde os processos de ensino-aprendizagem ocorrem, são fornecidas possibilidades para trabalhar referências e conhecimentos específicos das linguagens. Ao longo da obra, eles são partilhados, fruídos, valorizados e experimentados. O intuito é encontrar meios de estimular o estudante a atuar de maneira ativa, criativa, curiosa, analítica, crítica e propositiva. Numa

perspectiva dialógica, o protagonismo e a cultura juvenil são elementos constitutivos de repertórios, análises, reflexões, críticas, procedimentos e atitudes que compõem a obra.

A integração entre as diferentes linguagens e as transversalidades que se estabelecem com outras áreas do conhecimento e temas contemporâneos presentes na coleção abrem possibilidades para que os conhecimentos escolares promovam o desenvolvimento do pensamento, da curiosidade, da imaginação, da criatividade e da cognição. Por meio das atividades sugeridas na obra, o estudante poderá construir uma visão mais ampla e aprofundada sobre os contextos que o cercam, de maneira a expandir seus saberes também para as áreas da saúde, da tecnologia, das ciências e da matemática. O intuito é criar condições para que se possa garantir o entendimento e o posicionamento ético, de cuidado e responsabilidade sobre si, os outros, a sociedade e o planeta.

Compreende-se que o conhecimento não é algo que acontece apartado do mundo e da sociedade. Esta obra atua como uma facilitadora para que as especificidades de cada componente da área ganhem corpo na troca e integração entre as práticas de linguagens, assim como, de saberes e experiências pessoais e coletivas de estudantes e comunidade escolar. Dessa forma, é possível ampliar e produzir conhecimento, respeitar e aprender com a diversidade cultural e com os muitos modos de vida que nos cercam. O aprender e o ensinar podem ser vistos como um processo contínuo e inestancável que se torna mais potente quando acontece de maneira coletiva e colaborativa.

## **Princípios teórico- -metodológicos da obra**

Daqui em diante, passamos a descrever os princípios teórico-metodológicos que embasam a proposta desta obra. Embora, neste item, apresentemos especificamente os princípios teórico-metodológicos assumidos na concepção da obra, é importante referirmos que eles estão plenamente articulados com os princípios apresentados no volume único de Língua Portuguesa, de modo a estabelecer uma unidade teórico-metodológica da coleção. Para organizar a exposição, vamos dividir a obra em subitens específicos, que apresentam cada um dos princípios de forma pormenorizada, a começar pela noção de **práticas de linguagem**, seguida pela **interdisciplinaridade**, pela **integração curricular** e pelas **metodologias ativas**.

### **D O conceito de práticas de linguagem como ponto de partida para a construção dos saberes desta obra**

O conceito de práticas de linguagem é central na proposição da BNCC para a Área de Linguagens e suas Tecnologias e, por isso, pautou a organização desta obra, norteando as propostas de todos os volumes.

Nesta coleção, entendemos “práticas de linguagem” no sentido atribuído pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente nos trabalhos de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, entre outros pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

O ISD é uma das vertentes das teorias interacionistas do desenvolvimento humano. Baseia-se em princípios postulados por estudiosos como Lev Vygotsky. Para o psicolinguista russo a relação do ser humano com o mundo não ocorre de forma direta, mas depende da mediação simbólica. O ISD propõe que o discurso, isto é, a interação que ocorre por meio da linguagem, é um dos elementos-chave constituintes dessa mediação.

Em Bronckart (2003), o estudo das “práticas de linguagem” está relacionado ao modo como produções verbais, enunciação e fala, constituem as práticas sociais e o processo histórico-cultural do desenvolvimento humano. Segundo Bronckart, a aquisição e o domínio das práticas de linguagem se dão por processos que envolvem o desenvolvimento, pelo sujeito, de “habilidades discursivas” e de “saberes fazer” com a linguagem, no interior da comunicação e da linguagem “em ação”. Por isso, nesta obra se prioriza o contato direto dos estudantes com as práticas de linguagens presentes no campo das artes, da cultura corporal e da Língua Portuguesa.

A análise dos usos, significações, contextos de produção e circulação dos discursos presentes nas práticas sociais das linguagens abordadas na obra permite que o estudante possa ampliar suas competências e habilidades para interagir com a cultura e a sociedade. Assim, as diferentes manifestações das artes circenses, das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música, do teatro, dos esportes, ginásticas, jogos, lutas, práticas corporais de aventura, textos literários, textos da esfera jornalística, das práticas de estudo e pesquisa e do campo da vida pessoal são tratados em contextos de uso das práticas sociais concretas das quais o estudante participa ou poderá participar. Essa abordagem, embora tenha surgido e se desenvolvido nos estudos da linguística aplicada ao ensino das línguas, aporta possibilidades integradoras com os

referenciais teórico-metodológicos comprometidos com a contextualização e com saberes históricos e culturais das abordagens da Arte e da Educação Física.

O conceito de práticas de linguagem está articulado com a “abordagem triangular” para o ensino das linguagens artísticas e com a “perspectiva cultural”, para o ensino de Educação Física, visto que ambas abordagens teóricas se apoiam em habilidades analíticas e expressivas, o que implica entender que a linguagem (artística, corporal e verbal) é mobilizada sempre em um contexto sócio-histórico que atua no desenvolvimento de produções autoriais individuais e coletivas, em escolhas de modos de expressão de diferentes corporalidades e em processos de negociação de sentidos entre interlocutores.

As linguagens artísticas e corporais, mesmo trabalhando com elementos não verbais, constituem-se em seus próprios códigos e, ao mesmo tempo, conectam-se com o verbal, na medida em que no conjunto de práticas há o que pensamos e falamos sobre elas, há os textos que acompanham a crítica artística, o jornalismo esportivo e os textos acadêmicos que estudam a arte e as práticas corporais. As linguagens artísticas e as práticas corporais ligam-se à língua como formas de interação social, e, ainda, materializam outros sentidos que compõem as muitas possibilidades de construção de conhecimentos, por meio da fruição, da sinestesia, da estesia e do acionamento dos sentidos não mediados pelo verbal. Em outra direção, a realização das estratégias de ação e de compreensão da multiplicidade de contextos de uso da língua, em uma sociedade multimodal, é influenciada pelas linguagens não verbais que também constituem as linguagens artísticas e corporais.

Tal abordagem encontra consonância direta com a proposta da BNCC de formação das juventudes, reconhecidas no documento como múltiplas. Daí a importância de uma proposta didática que proporcione a apropriação de repertórios diversos, experiências de criação, expressão e comunicação que revelem a multiplicidade de saberes e de histórias presentes na vida desses jovens. Desenvolver habilidades e competências nesses múltiplos aspectos torna-se também meio para a formação de sujeitos críticos, responsáveis, autônomos, sensíveis aos desafios sociais, econômicos e ambientais do seu tempo.

Nesse sentido, e acompanhando o que diz Élisabeth Bautier em *Pratiques langagières, pratiques sociales* (1995) é que podemos compreender as práticas de linguagem como **conjuntos de ações de linguagem que se desenvolvem e fazem sentido numa determinada sociedade e que permitem a interação dialógica com o mundo**: ler, produzir textos, ouvir um discurso, realizar um

compartilhamento em dança, teatro, artes visuais, música e práticas corporais seriam bons exemplos dessas práticas de linguagem.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem das linguagens da Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, o tratamento dado às práticas de linguagem define as metodologias de ensino. É assim que, por um esforço de abordagem didática, ao pensar nas atividades que os alunos devem realizar a partir do que propomos nos capítulos da obra, podemos pensar as práticas de linguagem colocando em destaque uma (ou algumas) estratégia(s) de ação ligada(s) a essas práticas, a saber:

- **Recepção:** mobilizada na leitura dos repertórios, na fruição, na apreciação e na avaliação das produções dos próprios trabalhos e dos colegas, no desenvolvimento de estratégias para a compreensão e apreciação das diferentes expressões de linguagem, estejam elas circunscritas aos gêneros textuais, às produções artísticas em artes circenses, artes visuais, audiovisual, dança, música, teatro ou às práticas corporais em Educação Física.
- **Produção:** desenvolvida em diversificados processos de criação nas diferentes linguagens e compartilhada em situações reais de interação entre diferentes interlocutores, entre estudantes e a comunidade escolar. Para a realização dessas produções, são oferecidos recursos a serem mobilizados pelos estudantes em função de seus propósitos comunicativos e expressivos.
- **Mediação:** desenvolvida nas propostas de análise e contextualização, tem como objetivo aproximar os estudantes das produções de linguagem, sejam os gêneros textuais, as práticas corporais ou as manifestações artísticas.
- **Interação:** mobilizada em todos os processos de criação coletiva, na participação em debates, mesas-redondas, em discussões sobre os sentidos do texto, em negociações para a execução de projetos, na realização das práticas de pesquisa. Em todas as situações em que a compreensão dos papéis dos interlocutores se transforma em condição para a realização da prática de linguagem temos o foco na interação.

Esse modo de encaminhamento didático das práticas de linguagem favorece a compreensão de que as diferentes linguagens podem ser abordadas por estratégias semelhantes. Isso possibilita ao estudante o domínio de habilidades e competências e a exclusão da ideia de cobertura de conteúdos. Dessa forma, os estudantes podem aplicar as capacidades desenvolvidas aos contextos e conhecimentos de seus próprios interesses, exercendo o protagonismo em sua aprendizagem.

## ● Interdisciplinaridade e integração curricular

Interdisciplinaridade e integração curricular compõem, junto a outras proposições, a abordagem teórico-metodológica desta obra, atendendo à concepção pedagógica e às competências e habilidades da BNCC.

A noção de interdisciplinaridade, aqui adotada, justifica-se pela proposição de trabalho em área determinada pela BNCC. Para concretizá-la, na obra baseou-se no trabalho de pesquisadores nacionais, como: Ivani Fazenda, Selma Garrido Pimenta, Antônio Joaquim Severino e Hilton Japiassu. O conceito de interdisciplinaridade apresenta múltiplos sentidos nas discussões sobre currículo. Ao refletir sobre as ideias de Hilton Japiassu sobre o tema, Ludmila de Almeida Freire e Ronaldo de Sousa Almeida (2017) analisam que a interdisciplinaridade não possui uma única definição. Pode ser compreendida de diferentes formas, dependendo do paradigma teórico adotado. Nesta obra, o conceito de interdisciplinaridade se estrutura como a busca por intersecções entre as práticas de linguagens dos diferentes componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Para compreender as relações que justificam a escolha pela interdisciplinaridade como uma das bases teórico-metodológicas desta obra, cabe iniciar refletindo sobre o trabalho educativo nesta perspectiva. Segundo Selma Garrido Pimenta (1998), o trabalho docente interdisciplinar pode proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores quando entende que ensinar é uma forma de colaborar com o processo de humanização. Para tal, é fundamental considerar no trabalho pedagógico os aspectos sócio-histórico-culturais que marcam a produção de conhecimentos dos estudantes. Por meio do trabalho interdisciplinar, professores e estudantes viabilizam a construção contínua e incessante de saberes-fazeres baseados nas necessidades e desafios do processo de ensinar e aprender como prática social, que reflete e age em determinado contexto.

A interdisciplinaridade dialoga com as propostas de trabalho em área da BNCC, pois o desenvolvimento de competências e habilidades exige estabelecer conexões complexas, não lineares e que articulam saberes, atitudes, habilidades e valores. Por exemplo, por meio das competências gerais, é possível mapear e planejar construções interdisciplinares, envolvendo mais de uma área.

A organização do currículo por competências traz essa possibilidade. Na BNCC, as competências abrangem conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (“práticas” cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que visam lidar com necessidades complexas da vida cotidiana, do exercício integral da cidadania e

do mundo do trabalho. Deste modo, conforme apresentado pela própria BNCC, propõe-se o currículo em ação que se constitui de um conjunto de decisões que adaptam as proposições da BNCC às realidades locais e aos contextos escolares. Estas escolhas provêm de um processo de implicação e participação das famílias e da comunidade, assim como, referem-se a muitas ações. Uma delas diz respeito às escolhas sobre os modos de organização interdisciplinar dos componentes curriculares. Além disso, reforçam a competência pedagógica da comunidade escolar para assumir estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas relacionadas à gestão do ensino-aprendizagem.

Conforme Ludmila de Almeida Freire e Ronaldo de Sousa Almeida (2017), o conceito de interdisciplinaridade passa a ser cunhado no Brasil a partir dos anos 1970 pela necessidade de dar resposta à fragmentação causada pela concepção positivista, que dividiu a ciência em várias disciplinas. Ainda hoje, este conceito apresenta um caráter inovador e desafiador ao impulsionar o diálogo entre diversas áreas do conhecimento.

Ao refletir sobre a fragmentação que marca historicamente a prática da educação no Brasil, Antônio Joaquim Severino (1998) destaca que esta se expressa de várias formas: por meio da não integração entre os conteúdos dos componentes curriculares, assim como, nas atividades didáticas; do rompimento entre teoria e prática; da desarticulação entre a vida escolar e a comunidade, da dissociação entre pedagógico e político, entre microsocial e macrossocial. E são esses os limites borradados pela interdisciplinaridade.

Segundo Severino (1998), a interdisciplinaridade permite que o conhecimento escolar se conecte com as práticas sociais e não seja tratado de forma descontextualizada.

O autor afirma que o caráter interdisciplinar da prática do conhecimento é uma articulação entre o todo e as partes, bem como, dos fins com os meios. Ainda, acontece em função da prática, necessita de uma intencionalidade que a mobilize, é essencialmente prática de pesquisa, e se fundamenta na ideia de que aprender é pesquisar para construir.

Com base nisso, a interdisciplinaridade aplicada nesta obra tem o intuito de contribuir para a correlação de saberes e experiências, de ensino e pesquisa, de teoria e prática, de escola e comunidade. Japiassu (1994) explica que o trabalho interdisciplinar supõe a interação, interpenetração e retroalimentação das áreas do conhecimento em termos teóricos e metodológicos.

Para Fazenda (1998), a educação tem um papel antropológico, o que a estabelece como uma ciência multifocada e pluridimensionada, na qual a diversidade é inerente à própria variedade de pontos de vista. A autora

discute a ambiguidade como característica dos processos interdisciplinares.

Para ela, a interdisciplinaridade rompe com o pensamento linear e nos permite observar a complexidade e as ligações entre os fenômenos da vida social contraditórios e interconectados.

Desta forma, as propostas interdisciplinares entre Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, presentes na obra, buscam contribuir para que cada contexto escolar e realidade local seja acolhida e que possa se lançar no desafio de criar uma “ordem” coerente com suas demandas e interesses. Para tal, é importante observar a complexidade dos processos, adotando uma postura curiosa e criativa, aberta a diferentes formas de troca.

Esta obra foi escrita por meio de processos colaborativos entre os autores, especialistas em linguagens de suas áreas de atuação, que buscaram concretizar o trabalho em área utilizando diferentes estratégias integradoras. Uma delas se deu por meio de temáticas comuns que foram desenvolvidas nos volumes. Elas tecem relações com os temas contemporâneos transversais, as culturas juvenis e os projetos de vida. Em síntese, conectam o universo dos estudantes a importantes questões contemporâneas, como: corpo, cultura, sociedade, expressão, comunicação, trabalho, ciência, tecnologia, entre outras. Estas são trabalhadas ao longo da obra tanto de forma específica quanto comum. Ou seja, por meio das particularidades de cada componente das Linguagens e suas Tecnologias, bem como, em integrações que acontecem nas práticas de pesquisa, nas experimentações e produções propostas aos estudantes, entre conhecimentos articulados com vivências pessoais e sociais. Conceitos, procedimentos, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores que compõem as competências e habilidades da BNCC foram fatores integradores nesta obra. Isso pode ser observado nos diversos repertórios, análises, experimentações e questionamentos que estimulam trocas de pontos de vista, de maneira a promover o compartilhamento de saberes e vivências, em que cada um, enquanto ser social, contribua com conhecimentos oriundos de sua história, região, comunidade, família, etc.

Em suma, ao longo dos volumes, apresentam-se vários pontos de convergência entre as Linguagens e suas Tecnologias, ao mesmo tempo que se expõe e se incita a análise e a reflexão pautadas nas respectivas

particularidades epistemológicas e metodológicas de cada componente. Busca-se, com isso, uma visão mais ampla, profunda e crítica da realidade. As interfaces entre os conhecimentos são estabelecidas com base nos domínios de cada linguagem, porém entende-se que as práticas de linguagens de cada componente não são estanques, reconhecem-se em suas especificidades e potencialidades na construção do saber, da cidadania, da ética e da democracia.

As escolhas teórico-metodológicas possibilitaram o desenvolvimento e a mobilização de competências e habilidades visando uma formação integral do estudante, de maneira a promover a empatia, o respeito à diversidade, a solidariedade, o cuidado e a responsabilidade sobre si e o outro, assim como nas relações sociais, na saúde e no desenvolvimento sustentável.

Cabe destacar que a presente obra não é um modelo pronto de interdisciplinaridade, mesmo porque isso seria um contrassenso. A interdisciplinaridade é um conceito complexo e deve ser realizada de maneira processual, integral e coerente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Os modos de aplicabilidade dos conteúdos e propostas dessa obra serão definidos pela comunidade escolar. A proposta é não se restringir apenas ao livro didático, mas buscar modos interdisciplinares para os planejamentos das aulas e na concepção de ensino balizada pelo projeto político-pedagógico da escola. Não há fórmulas para sua aplicação, por isso, a obra pode ser um convite ao professor e à escola para desenvolverem suas pesquisas e processos educativos nessa perspectiva integradora.

Paralelamente, a noção de integração curricular utilizada nesta obra supõe a conexão entre as aprendizagens escolares e os problemas e temas significativos para o mundo e a vida dos estudantes. Segundo James A. Beane (2003), a integração curricular é a essência da escola democrática. O autor defende que a estruturação do currículo escolar pela abordagem da integração possibilita centrar as aprendizagens em unidades temáticas, problemas sociais, questões relevantes e, no caso desta obra, nas práticas de linguagem e seus diálogos com os jovens e o mundo em que vivem. O currículo integrado busca a integração em múltiplas direções. Ao utilizar a concepção curricular de Beane (2003) a obra procura integrar:

1. as culturas juvenis e pontos de vista dos jovens acerca do mundo, das produções culturais, da ciência e da vida;

2. os atores do currículo, professores-estudantes, estudantes-colegas, estudantes-curriculum-comunidade e propõe um olhar integrado para a pluralidade cultural das diferentes vozes que compõem a sociedade;
3. os conhecimentos e práticas de linguagens dos diferentes componentes e áreas do currículo visando ao desenvolvimento integral do estudante e à ampliação de sua capacidade de compreender a si próprio e ao mundo.

A integração curricular proposta na obra pauta-se no olhar sobre a complexidade e não linearidade do desenvolvimento e da aprendizagem dos jovens do Ensino Médio. Propõe-se o acolhimento e a valorização dos estudantes e de suas capacidades de produzir e ressignificar culturas juvenis, em sua pluralidade de projetos de vida, sendo reconhecidos em suas dimensões afetivas, cognitivas, estéticas e corporais como sujeitos histórico-sociais que produzem cultura. De modo algum devem ser considerados sujeitos passivos que meramente acumulam a informação depositada pelos professores.

Em suma, nesta coleção, a integração acontece:

- pelo desenvolvimento comum de competências gerais da BNCC e específicas da área;
- pela mobilização de saberes e competências para a realização dos processos de aprendizagem e das produções finais de cada capítulo;
- pela abordagem comum de temas e objetos culturais;
- pela centralidade que os jovens têm nos processos de ensino-aprendizagem propostos;
- pelo tratamento dos temas contemporâneos;
- pela correlação entre diferentes áreas do conhecimento;
- pelo uso de metodologias ativas.

## Metodologias ativas

A BNCC e o Novo Ensino Médio propõem percursos de aprendizagem que sejam mais significativos para os estudantes, que permitam protagonismo, valorização dos seus saberes e experiências. Isso se dá em um contexto de mais de milhões de jovens e adolescentes entre 14 e 29 anos que não frequentam a escola, nem concluíram o Ensino Médio e que deveriam encontrar no espaço escolar maior relação entre os conhecimentos apresentados e seu projeto de vida.

As propostas da BNCC e do Novo Ensino Médio, que já possibilitam alterações nos currículos, apontam para a necessidade de mudanças consideráveis nas metodologias de ensino centradas no professor e na transmissão

de conhecimentos, uma vez que estas nem sempre consideram que as ações de aprendizagem devem estar orientadas para os estudantes, para seus processos pessoais de apropriação das possibilidades de agir no mundo e continuar aprendendo.

Com o propósito de favorecer motivação e autonomia, as metodologias ativas oferecem o contrário do método tradicional: o estudante tem papel ativo na aprendizagem, reconhecida como um processo pessoal possível de ser realizado apenas pelo próprio sujeito<sup>3</sup> em interação com objetos, com outras pessoas, com diferentes espaços e saberes.

Segundo Diesel *et al* (2017), os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino são: estudante no centro da aprendizagem; autonomia; problematização da realidade e reflexão; trabalho em equipe; professor como mediador e facilitador; inovação. Esses princípios, de acordo com as autoras, encontram correspondências com o interacionismo de Lev Vygotsky, que preconiza a relevância da interação social para o desenvolvimento cognitivo; e com a aprendizagem pela experiência, defendida por John Dewey, segundo o qual toda aprendizagem deve estar integrada à vida e envolver processos de reconstrução consciente da experiência.

Segundo esses conceitos, aprendizagens a partir de resolução de problemas reais, em contextos cooperativos, desafios, leituras e atividades diversas para serem realizadas autonomamente ou em colaboração são alguns exemplos de metodologias ativas. Para sua aplicação, a escola deve pensar na configuração do currículo, envolver a participação dos professores e modificar as formas de organizar as atividades didáticas, os espaços e os tempos, o que significa que as metodologias ativas devem estar em consonância com os propósitos do projeto educativo.

Serão descritas, a seguir, algumas estratégias e os modos como são mobilizadas nas propostas de atividades desta obra.

### Aprendizagem colaborativa ou em pares:

A obra propõe diferentes experimentações e projetos que têm na interação com os colegas um dos maiores aportes para a aprendizagem. É partindo da compreensão de que nos grupos, por meio das discussões para a realização de uma tarefa, para a resolução de um

<sup>3</sup> DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, 2017. p. 268-288.

problema, para a montagem de uma instalação ou de uma mostra de artes e cinema, para a criação de uma coreografia, para a construção de uma sequência de práticas de atividades físicas para a comunidade, os estudantes desenvolvem-se mutuamente e ampliam seus repertórios e suas capacidades cognitivas e socioemocionais.

São diversos os exemplos: Durante a elaboração de uma *wiki* de profissões, por exemplo, os estudantes devem fazer uma postagem e responsabilizarem-se pela revisão de textos de outros colegas; na proposta de alongamento e resistência muscular, cada estudante deve levar para o grupo exercícios de alongamento e resistência muscular de seu repertório pessoal para compor uma sequência de práticas possíveis de serem realizadas por todos os integrantes; na criação de um grupo de percussão, cada estudante deve contribuir com um instrumento de material reciclado e, no grupo, deve explorar as diferentes sonoridades, agrupá-las em naipes e criar, coletivamente, ritmos e marcações. A seção **Em liberdade**, caracterizada pela organização das formas de expor os trabalhos realizados ao longo das trilhas de cada capítulo, está completamente pautada no princípio de que a aprendizagem se dá nas interações, nas discussões e negociações de sentido, na mobilização de diferentes repertórios para se colocar em prática os diferentes propósitos de comunicação e expressão dos jovens.

- **Aprendizagem por orientação dos mais experientes:**

Esse movimento se dá a partir da atuação do professor que ao longo do processo formativo vai tomando consciência das diferentes etapas em que os estudantes se encontram nos processos de aprendizagem. São as situações em que após a observação das interações em uma atividade, da avaliação dos resultados de trabalhos em grupos ou individuais, o professor organiza novos percursos, propõe leituras complementares, reelaborações de atividades, reflexões sobre os avanços conquistados, seguido de orientações para a ampliação das conquistas. A exploração da obra completa favorece esse trabalho de curadoria: como os volumes são autocontidos, é possível construir itinerários condizentes com os interesses e as habilidades dos estudantes. É importante ressaltar que se as metodologias ativas são assumidas como centrais para processos de aprendizagem mais dinâmicos e enriquecedores, o professor deverá ser planejador, problematizador e um bom orientador.

- **Aprendizagem por investigação:**

Outra estratégia da aprendizagem ativa bastante significativa para estudantes do Ensino Médio e que está em destaque nesta obra é a aprendizagem por investigação, a partir das práticas de pesquisa propostas. As práticas de pesquisa possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências de forma abrangente. Por meio delas, os estudantes recorrem à abordagem própria das ciências; aplicam o pensamento indutivo e dedutivo; fazem leituras, elaboram sínteses, levantam e analisam dados à luz de ideias, fatos e conceitos colhidos nas pesquisas bibliográficas e documentais; interagem com diversos grupos por meio de pesquisas focais ou entrevistas; desenvolvem competências nas dimensões técnicas, estéticas e éticas no uso das ferramentas digitais, ao pesquisar conteúdos, selecionar as fontes confiáveis, produzir e editar textos e apresentações em documentos compartilhados; publicar na *web* o resultado das investigações, considerando a adequação e a responsabilidade sobre o material publicado.

A pretensão aqui não é nomear e descrever as metodologias ativas já bastante disseminadas em artigos de revistas da área de educação. Para quem quiser conhecer um pouco mais sobre “sala de aula invertida”, “aprendizagem baseada em projetos”, “aprendizagem baseada em problemas”, jogos ou gamificação, entre outras metodologias ativas, deixaremos duas indicações na bibliografia. O propósito é destacar que qualquer percurso formativo que coloque o sujeito no centro da ação de aprender é uma forma de tornar ativa a aprendizagem.

## ► **A abordagem teórico-metodológica em Arte**

Esta coleção, em alinhamento com a BNCC, parte do pressuposto de que a arte como linguagem é uma área do conhecimento humano. Sendo assim, constrói saberes a serem expressados e comunicados para questionar e gerar diferentes modos de viver, visões de mundo e de sociedade. A arte está correlacionada a contextos, não apenas como meio de evidenciar determinadas questões, mas principalmente como campo para a criação de outras possibilidades de pensar-sentir-agir em variados lugares e momentos. Compreendemos que o conhecimento em Arte é uma construção que envolve processos de pesquisa e criação e engloba a apropriação de elementos específicos

das linguagens artísticas, assim como estudos em história da Arte e estética.

Em consonância com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), adotado como linha teórico-estrutural desta coleção, que compreende as práticas de linguagem a partir das estratégias de ações (Recepção, Produção, Mediação e Interação), em relação aos seus contextos de produção e expressão, selecionamos uma abordagem teórico-metodológica específica para a Arte com o intuito de estabelecer relações tanto com o ISD quanto com a perspectiva cultural e com os pressupostos da BNCC.

Trata-se da Abordagem Triangular sistematizada pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa, seguindo preceitos contemporâneos que compreendem a arte como cultura e expressão.

A partir de Barbosa (2007) pode-se entender a Arte como atividade humana que mobiliza aspectos cognitivos, físicos, psicológicos, emocionais, espirituais, sociais e culturais específicos, de maneiras diferentes de como é feito nas linguagens discursivas e científicas, por exemplo. As representações simbólicas, propostas artisticamente, promovem processos de significação que movimentam as formas de perceber e atuar no mundo.

Como autores desta obra didática, acreditamos que os diálogos que esta abordagem estabelece com a BNCC acontecem especialmente em relação às ações “capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas” e de contribuir para “o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (BRASIL, 2018, p. 482) dos estudantes. Assim, a Abordagem Triangular não se restringe a conteúdos, tampouco é um modelo ou fórmula para ser aplicada, baseia-se em ações e nos modos como se aprende e ensina Arte.

De acordo com Machado (2015), poéticas são como a marca daquilo que somos, nesse sentido todos possuem uma poética própria que traduz nossos modos de expressão, sendo traço da nossa personalidade. Na Arte ela é considerada como um conjunto de características expressivas de um artista. Nesse sentido, todo trabalho artístico, seja ele de estudantes ou de artistas, possui traços de sua poética, que podem ser constantemente reelaborados em seus processos de descobertas e transformações criativas.

A Abordagem Triangular vem sendo desenvolvida desde a década de 1980 e é utilizada nesta obra como mediadora e suporte pedagógico para os processos de ensino-aprendizagem com as linguagens artísticas descritas na BNCC: artes circenses, artes visuais, audiovisual,

dança, música e teatro. Inicialmente, foi pautada na metáfora do triângulo, no sentido de representar uma inter-relação entre três ações: ver, fazer e contextualizar. Atualmente, após atualizações, há a proposta de uma figura de um “ziguezague”, em que ver-fazer-contextualizar podem tomar diferentes direções e combinações em seu processo que está relacionado a estas distintas ações, às respectivas linguagens e aos seus saberes.

Em consonância com esta obra, a Abordagem Triangular permite a interdisciplinaridade entre os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, com outras áreas do conhecimento e a integração entre as linguagens da Arte, por meio da inter-relação entre as três ações básicas propostas e seus desmembramentos. Nas Trilhas de Arte é possível identificar a interdisciplinaridade quando aspectos desenvolvidos em outros componentes permeiam as propostas, são retomados ou mesmo experimentados em outras perspectivas. Além disso, nas análises de repertórios e de vivências, as discussões são muitas vezes intensificadas e ampliadas por meio da relação com conhecimentos provenientes das Ciências Humanas, da Matemática e das Ciências da Natureza. Deste modo, a Arte é abordada em sua correlação com o mundo e com a sociedade.

Desta forma, a experiência conduz de um processo do raciocínio espaço-temporal não linear, onde as ações articulam o que foi vivido anteriormente (passado) numa atualização do presente e investigam projetos do futuro. Isso não se dá de forma sequencial ou numa estrutura predefinida. A proposta é instigar fenômenos artísticos que contemplam os interesses e as inquietações, em diálogo com as culturas juvenis, de modo a provocar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento do protagonismo do estudante em seus processos de aprendizagem artística.

Detalhando os três pilares, ou o que chamamos de ações, da Abordagem Triangular, pode-se compreender que a leitura refere-se ao conceito proposto por Paulo Freire de “leitura de mundo” e sugere uma relação entre o leitor e seus modos de interpretar, de forma a tecer questionamentos, ampliar seu senso crítico e a compreender os elementos formais daquilo que se lê, se comprehende e se contextualiza em relações com o mundo e com as diversas realidades.

Para Ana Mae Barbosa, a leitura pode também ser compreendida como leitura do mundo e daquilo que somos, ampliando para além do seu aspecto formal, considerando gestos, ações, imagens, palavras, desejos, expectativas, necessidades, o caráter sensível e emocional da percepção e do entendimento da obra, e da manifestação artística.

Neste sentido, utilizamos a leitura como procedimento de escuta, imaginação, percepção, análise, interpretação, compreensão, significação e ressignificação de contextos e de produções artísticas, tanto de artistas quanto dos próprios estudantes, compreendendo a importância de o estudante atribuir sentidos e relações também ao que produz. Nesta obra, a leitura está presente em todas as Trilhas de Arte por meio das referências apresentadas e nas seções de **Repertório e análises**, nas faixas da coletânea de áudios que acompanha a coleção e no compartilhamento de processos e produções dos próprios estudantes.

A produção refere-se ao fazer com o uso de instrumentos, técnicas e procedimentos que pressupõem a contextualização desse fazer. Nesta obra, a produção é desenvolvida por meio das habilidades articuladas em proposições práticas nas experimentações e nas produções finais dos capítulos, de maneira a acionar a sensibilidade do estudante e a criação artística autoral, ambas ligadas à reelaboração de poéticas. A autoria nas criações é proposta por meio de participações ativas e colaborativas entre os estudantes, considerando seus repertórios, suas intencionalidades, suas experiências pessoais e coletivas.

A produção é compreendida enquanto trabalho em processo que envolve: pesquisas, investigações, reflexões, troca de ideias, acordos, explorações, experimentações, criações, diálogos, críticas e compartilhamentos. Esses processos de produção e criação “precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos” (BRASIL, 2018, p. 193).

A contextualização para a Abordagem Triangular não pode ser pensada apenas como um vértice, ela está presente tanto na produção como na leitura. Mais do que identificar algumas ligações entre o momento histórico da obra e do artista, a contextualização busca possibilitar que o estudante construa significações correlacionando a arte a suas experiências de vida. Assim, pode-se pensar a contextualização como “mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia” (BARBOSA, 1998, p. 43). Nesse sentido, a contextualização permeia toda trilha de Arte, por meio do compartilhamento de saberes e referências específicas de cada linguagem, nas análises e reflexões sobre esses conhecimentos, e nas produções, processos e descobertas dos estudantes.

Nesta obra, compreendemos que o ensino da Arte se dá entre diversas relações, isto é, tendo o “eu”, o “outro” e o “mundo” como referências que se permeiam. Não há leitura ou fazer dissociado de uma contextualização, bem como a leitura e o fazer também estão absolutamente correlacionados. Entendemos que a

articulação entre ler, produzir e contextualizar, fomentada num contexto interdisciplinar, possibilita o desenvolvimento das linguagens artísticas descritas na BNCC do Ensino Médio em diálogo com as diferentes práticas cognitivas e socioculturais que envolvem o uso das linguagens. Dessa forma, propicia-se a interação do campo artístico com as demais áreas do conhecimento humano, por meio da pesquisa e contextualização, do fazer-produzir e do ler-ver-fruir Arte, promovendo nos estudantes a ampliação sensível e poética das percepções e compreensões do mundo, em uma perspectiva crítica.

A Abordagem Triangular tem como uma das suas principais bases teóricas o conceito de “experiência” estabelecido pelo estadunidense John Dewey, para qual a arte não apenas gera uma experiência, ela é, em si, uma experiência. A partir das concepções de Dewey (2010), compreendemos que a arte dedica-se a encontrar os espaços de fricção entre o real e o imaginário. A imaginação, enquanto ação criadora, permite entrelaçar as significações biossocioculturais provenientes das experiências passadas, recriá-las e ressignificá-las no presente. Neste sentido, a imaginação é propulsora de ressignificações contínuas, capazes de reconstituir experiências através de processos de descobertas e de criação de conhecimento.

A BNCC comprehende que o desenvolvimento de competências e habilidades possibilita aos estudantes mobilizar e articular conhecimentos artísticos a partir de situação de aprendizagens. Estas podem se dar “[...] por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2018, p. 13).

O “saber” e “saber fazer” são processos contínuos, inestancáveis, sensíveis, complexos e inter-relacionais. Inerente a esses processos são as aprendizagens de conceitos, procedimentos e atitudes ligados às práticas artísticas.

Os conceitos sistematizam conhecimentos que, uma vez apropriados, auxiliam os estudantes a contextualizar, a ler, dar sentido e compreensão às obras ou acontecimentos artísticos. Os procedimentos, por sua vez, relacionam-se ao saber fazer, pois se ligam às especificidades práticas de cada linguagem artística. Caracterizam a dimensão material de criação, a consolidação ou mudança do que é manifesto no mundo a partir da inventividade e da imaginação humana.

As atitudes, ligadas às dimensões socioemocionais, sensíveis e estéticas da experiência artística, completam o campo de conhecimentos que constituem esta obra. O conjunto dessas dimensões do conhecimento (conceitos, procedimentos e atitudes) compõe as práticas artísticas desenvolvidas com os estudantes.

## O componente Arte nesta obra

Ao longo dos capítulos são trabalhadas referências artísticas de diversos contextos histórico-sociais, apresentando artistas brasileiros e estrangeiros em um panorama múltiplo de manifestações artísticas. As escólihas das obras são pensadas de modo a promover o reconhecimento da pluralidade artística e cultural. As diversidades que compõem as realidades escolares, constituídas por diferenças biológicas, sociais, étnicas e culturais, também foram consideradas, de maneira a promover o respeito às diferenças. As manifestações de arte são abordadas em sua transversalidade com os conhecimentos de Educação Física e Língua Portuguesa, assim como com saberes de outras áreas do conhecimento. Diferentes perspectivas históricas e sociais são abordadas, de modo a ampliar as capacidades de imaginação, percepção, criação, expressão e comunicação dos estudantes. Dessa maneira, esta obra colabora para que o estudante desenvolva subsídios característicos das linguagens que contribuem para tecer relações com diversas áreas do conhecimento.

As linguagens artísticas, nesta coleção, são desenvolvidas enquanto práticas socioculturais para fomentar a autonomia e a emancipação dos jovens em suas multiplicidades de contextos. Os jovens são convidados a produzir artisticamente por meio de intervenções, saraus, performances, apresentações, mostras e debates. Os questionamentos propostos buscam valorizar as visões estéticas dos estudantes e seus conhecimentos, em diálogo com os diversos sentidos que as produções artísticas assumem na contemporaneidade, de modo que os jovens possam valorizar e compreender suas próprias subjetividades.

Em síntese, a arte é estudada na obra em relação com a sociedade e a vida cotidiana, para possibilitar o desenvolvimento do protagonismo por meio da participação, individual e coletiva, em suas próprias criações artísticas em diálogo com suas culturas juvenis e considerando o uso crítico de recursos tecnológicos de internet e de diferentes mídias.

Veja a seguir algumas especificidades das abordagens teórico-metodológicas de cada uma das linguagens artísticas contidas na obra:

### ■ Artes circenses

As artes circenses são apresentadas na obra em seu conjunto de procedimentos artísticos, saberes e modos de organização do trabalho em relação com os contextos histórico-sociais de constituição dessas práticas. Assim, as seções, repertórios e atividades voltadas para essa linguagem visam o reconhecimento das artes circenses enquanto linguagem artística múltipla, de modo a instigar o interesse e a pesquisa dos estudantes acerca de suas formas de expressão, produção, relevância cultural e multiculturalismo.

### ■ Artes visuais

As artes visuais, nesta obra, são compreendidas enquanto linguagem que trata das visualidades e das espacialidades, portanto, tem a imagem e o corpo, em relação ao outro e ao mundo que nos circunda, como elementos estruturantes para a elaboração de conhecimento. É com base nas visualidades e nas espacialidades que são desenvolvidos processos de investigação e acionadas a leitura, contextualização, produção e o desenvolvimento de habilidades. Para Ana Mae Barbosa “estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem e seu contexto são duas habilidades inter-relacionadas” (2008, p. 15).

É também a partir desses elementos que os processos de ressignificação e criação são mobilizados de modo a instigar os estudantes a realizarem suas próprias análises, criações e relações, atribuindo sentidos e significados. Para Ana Mae Barbosa (2014) é preciso alfabetizar por meio da imagem, pois isso possibilita que o estudante desenvolva uma postura crítica em relação às imagens que estão no mundo, sejam elas artísticas, midiáticas ou do cotidiano. As escolhas das referências artísticas presentes nos volumes buscaram abranger uma gama de produções de diferentes tempos e contextos, tendo como principal foco as produções nacionais, das distintas regiões do país. Também foram selecionadas diferentes modalidades de expressão artística, tais como *performance*, escultura, pintura, colagem, instalação, intervenção, desenho e grafite, de modo que o estudante possa conhecer e explorar múltiplos elementos da linguagem das artes visuais, ampliando seus repertórios, reelaborando suas poéticas, e desenvolvendo seus processos de criação individuais e coletivos.

### ■ Audiovisual

O audiovisual é muito presente em nossos cotidianos, seja por meio da televisão, internet ou cinema. Por esse motivo, a linguagem vem ganhando cada vez mais espaço nos currículos escolares. Em consonância com a Abordagem Triangular, nesta linguagem tratamos de aspectos como a fruição, leitura e contextualização de obras

cinematográficas e os processos de produção e circulação em audiovisual, permitindo que os estudantes despertem o interesse pela linguagem e desenvolvam uma compreensão crítica sobre o que veem e os vídeos que produzem. Nesta obra o foco dos estudos em audiovisual está em filmes de animação, ficção e documentário de diferentes tempos e contextos, nacionais e internacionais, apresentando aos estudantes múltiplos elementos e técnicas dessa linguagem, tais como produção de filmes de 1 minuto, roteiros, documentários, exploração de efeitos especiais, planos e ângulos de filmagem a fim de que possam experienciar, explorar e desenvolver processos coletivos e colaborativos de criação autorais.

## ■ Dança

A linguagem da dança, em coerência com a Abordagem Triangular, valoriza a experiência e a conecta às ações de ler, produzir e contextualizar. Propõe-se uma perspectiva interdisciplinar que busca integrar saberes, bem como, teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento e criação, autonomia e solidariedade, diversidade e respeito, liberdade e ética.

As seções constituem-se como mobilizadores que podem seguir diferentes sentidos. Os processos educativos em dança acontecem por meio de encontros colaborativos, trocas de conhecimentos e pelo protagonismo juvenil. As correlações entre as referências artísticas, as experiências pessoais e sociais do grupo, as diversas formas de expressão e comunicação artística produzidas pelos estudantes, nutridas pelas culturas juvenis em diálogo também com saberes oriundos dos outros componentes e de outras áreas do conhecimento, constituem-se como força geradora para o ensino-aprendizagem da dança.

Por meio de práticas de improvisação e composição, as experimentações abrangem propostas para a sensibilização e percepção corporal, vivências de qualidades de movimentos, explorações das inúmeras relações espaço-temporais, identificação de padrões de movimento e ampliação destes. O autoconhecimento, a imaginação e as ações criativas são desenvolvidos conjuntamente às observações, fruições e análises, e especialmente, de forma imbricada às contextualizações e reflexões. Uma multiplicidade de possibilidades de se pensar-sentir-fazer dança é concebida ao longo da obra. O estudante é constantemente instigado a pensar criticamente sobre o que se pretende, o que se faz e como isso reverbera em si, no outro e no mundo.

Os processos de ensino-aprendizagem em dança buscam estimular e facilitar a passagem da experiência direta, atual e exploratória do corpo, do movimento, do tempo e do espaço, para a experiência simbólica, de expressão, de significação e de comunicação.

## ■ Música

O ensino de música é compreendido enquanto educação sonora, segundo os pressupostos do músico e educador canadense R. Murray Schafer, que comprehende a música de modo indissociado dos ambientes acústicos em que estamos inseridos, visando a ampliação da escuta e um entendimento crítico das relações que estabelecemos com os sons e suas significações. O som é compreendido enquanto base expressiva que prescinde a convencionalização da linguagem em padrões e sistemas. Assim, a interação com a linguagem parte da manipulação de diferentes fontes sonoras, valorizando a escuta, a percepção e ações criativas, em diálogo também com a visão de educadores como Hans-Joachim Koellreutter, Teca Alencar de Brito e Marisa Fonterrada.

Essas formas de pensar a educação musical facilitam as ações de produção na perspectiva da Abordagem Triangular, pois consideram que todas as pessoas são capazes de criar e desenvolver suas musicalidades, independentemente dos conhecimentos técnico-musicais e do domínio de um instrumento musical convencional. São adotadas diferentes estratégias para “ver/fruir” os repertórios musicais, como as atividades de Escuta Ativa (escuta musical a partir de movimentos corporais), que têm influência dos princípios de Émile Jacques-Dalcroze, para que os estudantes possam se relacionar com elementos diversos da linguagem em conjunto com seus contextos histórico-sociais. Por meio das referências trabalhadas, as práticas musicais são apresentadas de modo múltiplo e diversificado, buscando relações com as experiências prévias dos estudantes e as culturas juvenis.

A obra conta com uma coletânea de áudios que traz um conjunto de 23 faixas musicais, a maioria delas destinada aos estudos de música, cuja utilização é explicada no decorrer das **Trilhas de Arte**.

## ■ Teatro

Nesta obra, a abordagem com a linguagem teatral parte da premissa de que os acontecimentos cênicos, sejam eles processos de criação ou fruição de obras dramáticas, acontecem por meio da interação sociocultural, da relação técnica e estética com outras linguagens da arte e com temáticas provenientes das diversas áreas do saber humano. Nesse sentido, os princípios da Abordagem Triangular são a fundamentação teórico-prática para que as experimentações teatrais realizadas pelos estudantes sejam contextualizadas com base em suas experiências estéticas locais, mas gradativamente ampliadas às dimensões histórico-culturais nacionais e mundiais, de modo que possam realizar leituras e compreensões das obras e, por extensão, da sociedade, pautadas no constante aprimoramento de suas capacidades de reflexão e crítica.

Os processos de criação teatral sugeridos nos volumes partem do protagonismo criativo dos jovens e de suas inquietações de vida, como relações com o trabalho, combate a preconceitos, conhecimento expressivo do próprio corpo, formas de se autorrepresentar e pertencimentos a grupos e territórios. Dessa forma, a contextualização e leitura de obras teatrais do passado e do presente, somadas à experimentação individual e coletiva de técnicas das artes cênicas, aos temas pertinentes às culturas juvenis, à interlocução com outras linguagens artísticas e áreas de conhecimento, fazem com que a aprendizagem da linguagem teatral neste trabalho seja significativa e tenha sentido no percurso de estudos e no projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio.

## ► A abordagem teórico-metodológica em Educação Física

A Perspectiva Cultural da Educação Física adotada nesta obra começou a se estruturar no país no início dos anos 1990 com a publicação do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física: coletivo de autores* de autoria de Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht (SOARES, et al, 1992). Esses autores definiram a Educação Física como uma prática pedagógica escolar que “tematiza” a cultura corporal: conjunto de práticas e significações atribuídas aos jogos, esportes, danças, ginásticas e demais expressões culturais cuja principal forma de significação é a linguagem corporal.

Esses e outros autores, como Mauro Betti (2007, 2009), Jocimar Daolio (1995, 2018), Elenor Kunz (2004), Suraya Cristina Darido (2005), Marcos Garcia Neira (2016, 2018) e Mário Nunes (2016), guardadas suas diferenças de enfoque conceitual, continuaram a discutir e propor a fundamentação e a orientação metodológica da Educação Física como componente do currículo escolar, cujo objeto de ensino é a cultura corporal.

Este movimento teórico-metodológico da Educação Física influenciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final dos anos 1990 (BRASIL, 1997; BRASIL, 2000) e seguiu permeando as políticas públicas nacionais de Educação Física e os documentos curriculares do Ensino Médio elaborados no país ao longo dos últimos 20 anos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), as Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino

Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), mantendo-se na Base Nacional Comum Curricular que define a Educação Física como: “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213).

Essa concepção se distancia de visões que atribuem à Educação Física o mero treino de habilidades motoras e de desenvolvimento de parâmetros de aptidão física. Sem deixar de lado as discussões contemporâneas sobre a importância das práticas corporais para a saúde e o bem-estar, a obra procura contribuir para que os jovens percebam que a qualidade de seus gestos, a experimentação e o desenvolvimento de seus corpos em movimento se integram ao modo como vivemos em sociedade e definimos valores coletivos, pautados nos direitos humanos, na inclusão e na equidade de oportunidades. Nesta visão, os conhecimentos científicos relativos ao funcionamento biológico e comportamental dos gestos e movimentos se tornam objeto de análise crítica e propositiva dos estudantes.

Em consonância com a produção acadêmica da perspectiva cultural da Educação Física, com a BNCC e com o referencial do Interacionismo Sociodiscursivo adotado para pautar toda a concepção desta obra, entende-se as práticas corporais como práticas de linguagem, às quais revelam e transformam o contexto histórico-cultural e discursivo dos sujeitos que as criam, praticam e divulgam.

Nessa perspectiva, a leitura, apreciação, produção e análise das práticas corporais permitem aos jovens a participação autônoma, consciente, colaborativa e crítica no mundo, reconhecendo a gestualidade, as vozes de diferentes grupos culturais e os processos de negociação de sentidos das práticas corporais, com vistas a favorecer o autoconhecimento e a leitura de mundo.

As práticas corporais são produções culturais, que carregam identidades, histórias, valores dos sujeitos que as criaram, praticam, divulgam e emitem opiniões sobre elas. Os volumes contemplam apreciações, usos, análises, experimentações e produções relativas a jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, incluindo algumas de origem indígena e africana, de modo a atender às vivências e interesses plurais dos jovens do Ensino Médio, aprofundando e diversificando o trato à cultura corporal a partir das capacidades crescentes de abstração da realidade que os jovens do Ensino Médio apresentam.

A obra aborda práticas corporais de diferentes matrizes culturais brasileiras em diálogo constante com os modos singulares e subjetivos pelos quais os jovens do Ensino Médio vivenciam e observam os sentidos e significados da cultura corporal em seus cotidianos. As práticas corporais são compreendidas como fenômenos sociais, cujos processos de criação e transformação envolvem intencionalidades sociais, culturais e ideológicas imbricadas a processos de disputa e busca por legitimação.

Dessa maneira, a problematização das dinâmicas socioculturais presentes nas práticas corporais abre diálogos com referenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Autores da antropologia, sociologia e filosofia que discutem o corpo, as práticas corporais e o esporte trazem aportes conceituais para ampliar a análise e o posicionamento crítico dos jovens acerca dos discursos presentes nos gestos, nas imagens e nos discursos verbais integrados à cultura corporal. Assim, o estudante poderá reconhecer as transversalidades entre as áreas, desenvolvendo mais subsídios para seus estudos.

A promoção da justiça social, o combate a preconceitos, estereótipos e visões fragmentadas do ser humano permeiam as proposições de análise e ampliação dos usos e produções dos jovens em práticas da cultura corporal, tornando o trabalho das aulas de Educação Física central para a formação pessoal e cidadã dos estudantes.

A problematização dos sentidos e significados construídos historicamente acerca das práticas corporais e de questões sociais, como dominação cultural, gênero, raça e religião, permitem que as aulas de Educação Física promovam o desenvolvimento das competências gerais, específicas e das habilidades previstas na BNCC.

Neste enfoque, a cultura corporal, definida como o conjunto de práticas e significações historicamente construídas nas quais a linguagem corporal é principal constituinte, é tratada em análises complementares às práticas de linguagem de Arte e Língua Portuguesa e das demais áreas de conhecimento presentes no currículo do Ensino Médio.

As **Trilhas de Educação Física** estão estruturadas de maneira a promover a aprendizagem significativa. As situações didáticas sugeridas iniciam-se pela mobilização das ideias prévias dos estudantes, apresentação de novos repertórios e análises, experimentações e pesquisas que dão centralidade ao jovem, promovendo seu protagonismo e a ampliação de conhecimentos, atitudes, habilidades, possibilitando que sejam capazes de mobilizar as aprendizagens escolares em situações concretas de sua vida presente e futura.

Além de questões problematizadoras partindo de imagens, textos e da própria experiência, a obra trabalha

a historicidade das práticas corporais e seus vínculos com visões de mundo, significados e valores. Durante o trabalho com Educação Física na obra os estudantes são convidados a:

- observar a variabilidade de usos e significados da cultura corporal e o valor subjetivo das práticas corporais para diferentes sujeitos;
- levantar hipóteses, identificar direitos e relações de poder que permeiam as práticas corporais;
- discutir a relação entre marcadores sociais (raça, etnia, gênero, presença de deficiência, classe social) e as oportunidades de experimentação e significação das práticas corporais;
- adotar posição contrária ao racismo, à discriminação das mulheres e das pessoas com deficiência;
- atuar como parceiros mais experientes e mediadores sociais dos colegas e de atores da comunidade;
- criar e recriar gestos, regras, espaços, materiais e redes de sociabilidade para praticar cultura corporal;
- ampliar a consciência corporal e a expressividade de seus gestos;
- refletir criticamente sobre a presença das práticas corporais no universo digital, no cotidiano, na esfera jornalística e nas práticas de estudo e pesquisa;
- compreender e valorizar o papel das práticas corporais em seus projetos de vida como forma de cuidado de si, do outro, dos ambientes coletivos e da criação de redes de sociabilidade e produção de conhecimentos comprometidas com os valores democráticos;
- investigar, com o uso de instrumentos da pesquisa social, usos e significados da cultura corporal para intervir socialmente.

As apreciações, leituras, aportes conceituais, pesquisas e experimentações das **Trilhas de Educação Física** foram pensados de modo a permitir que, embora não haja sequência predeterminada para o uso dos volumes da obra, os capítulos e as trilhas se interligam pela discussão das práticas corporais em conexão com temáticas contemporâneas, de forma a permitir a abordagem de todas as temáticas da cultura corporal (jogos e brincadeiras, danças, ginásticas de condicionamento físico, ginásticas de conscientização corporal, esportes, lutas e práticas corporais de aventura urbanas e na natureza). Os volumes autocontidos podem ser trabalhados de acordo com o planejamento da escola e do professor, pois as propostas se complementam e se integram visando oferecer ao estudante uma formação aprofundada de Educação Física, conforme prevê a Perspectiva Cultural.

Utilizando a obra você vai perceber que as reflexões que permeiam as práticas corporais de cada capítulo se

complementam e se integram. Um tema que aparece em um capítulo pode ser retomado com outro enfoque. Autores e referências que dão subsídios para a reflexão dos estudantes são retomados e suas abordagens aprofundadas de forma a oferecer um conjunto coeso de experiências didático-pedagógicas que atendam às necessidades formativas dos estudantes e ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

A utilização da obra didática como apoio para o desenvolvimento do currículo de Educação Física ainda é um processo novo para muitos professores que atuam com este componente no Ensino Médio. Por isso, muitos podem se perguntar como integrá-lo ao trabalho de experimentação das práticas corporais nos espaços da quadra, do pátio e demais espaços amplos da escola, nos quais o estudante tem mais liberdade e condições de fruir e explorar movimentos da linguagem corporal. Exatamente por esse motivo a obra procura trazer propostas de experimentação que se ligam às discussões presentes nos textos, imagens, questões e atividades do livro.

Como sugestões, as experimentações propostas podem ser ampliadas e ajustadas a sua avaliação diagnóstica e planejamento junto aos estudantes. Durante a leitura você vai perceber que há um modo comum de tratá-las metodologicamente como expressões do próprio sujeito.

Os estudantes são vistos como sujeitos produtores de cultura corporal, por isso o intuito das experimentações não é a mera reprodução de gestos e técnicas corporais, mas um processo de descoberta de si e do outro. Nesta concepção, a vivência corporal dos estudantes não se pauata na cópia de gestos demonstrados pelo professor, mas visa o desenvolvimento do próprio repertório gestual, ajustado subjetivamente e de forma a respeitar a convivência e a inclusão dos colegas.

Ao se inspirar nas propostas de experimentação dos jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura descritos na obra procure adotar alguns procedimentos metodológicos que orientaram a escrita da obra:

- Mobilizar o repertório gestual dos estudantes.
- Criar ambientes de prática inclusivos, nos quais os estudantes se sintam confiantes para expressar-se corporalmente e refletir como podem, eles próprios, contribuir com este clima de experimentação acolhedora e respeitosa em relação aos diferentes corpos e seus modos de se movimentar.
- Envolver os estudantes no planejamento e execução das práticas, convidando-os a se tornarem protagonistas da

própria aprendizagem e a agirem como parceiros de seus colegas.

- Utilizar e construir estratégias facilitadoras da experimentação corporal de estudantes com deficiência ou com alguma dificuldade sensorial ou de mobilidade.
- Promover situações colaborativas nas quais os estudantes possam trocar repertórios de linguagem corporal entre si.
- Criar momentos de conversa para tomada de consciência sobre os processos de experimentação vivenciados.

É importante que o uso da obra apoie os estudantes a ampliar e sistematizar conceitos corporificados nas experimentações e não se limite a atividades expositivas sem conexão com a prática.

As **Trilhas de Educação Física** se estruturam com o uso de metodologias ativas: a aprendizagem por investigação se concretiza nas práticas de pesquisa propostas; a resolução de problemas acontece durante as rodas de conversa, experimentações e análises de dados de pesquisa; a aprendizagem colaborativa é utilizada nas criações e recriações das práticas corporais e nas discussões em grupos.

## ► A abordagem teórico-metodológica em Língua Portuguesa

A noção de práticas de linguagem, conforme apresentada pela Base Nacional Comum Curricular, e o Interaçãoismo Sociodiscursivo fundamentam o trabalho com Língua Portuguesa proposto nesta obra. Essas concepções estão alinhadas a um dos objetivos mais amplos do Ensino Médio, que é o de “possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) e favorecer “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”. Para compreender essa conexão, cumpre destacar brevemente o que é o Interaçãoismo Sociodiscursivo em relação à Língua Portuguesa, como ele se relaciona à noção de práticas de linguagem e como o estudo da língua apoiado nessas concepções favorece a ampliação do repertório do estudante para uma participação ativa, consciente e crítica nas dinâmicas diversas de uma sociedade marcada pela complexidade e, por isso mesmo, exigindo de seus atores capacidades de interações fundamentadas, éticas e empáticas.

Segundo Bronckart (2003, p. 42), a tese central do ISD é a de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Essa síntese

da tese engloba três aspectos desenvolvidos na teoria: as ações de linguagem veiculam conhecimentos coletivos ou sociais, esses conhecimentos são historicamente construídos e estão submetidos a normas, valores e símbolos que regulam as interações entre grupos e entre indivíduos.

Essa ideia tão abrangente, baseada na Psicologia Social e no Interacionismo Social de Vygotsky, fundamenta uma proposta teórico-metodológica de estudo das condições de produção de texto, do problema de sua classificação e das operações em que se baseia seu funcionamento. Isso significa apontar que o Interacionismo Sociodiscursivo é uma teoria de estudo dos textos – vistos como as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas – que entende as unidades linguísticas como produtos de conduta humana e as condutas humanas como ações significantes e situadas, produto de socialização.

A partir desse ponto é possível vincular um dos tópicos fundamentais do ISD com a noção de práticas de linguagem conforme assumida na BNCC.

Um dos objetivos do Ensino Médio para a área de Linguagens e suas Tecnologias é possibilitar “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481). Para a consecução de tal objetivo, a BNCC propõe que os estudantes vivam “experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital e analógica), situadas em campos de atuação social diversos” (BRASIL, 2018, p. 485). Observa-se a consonância entre essa abordagem teórico-metodológica e o Interacionismo Sociodiscursivo, na medida em que ambas situam a ação de linguagem em um contexto de produção integrado ao conteúdo temático, que se apresenta na materialidade linguística de um texto. Esses dois aspectos constituem as escolhas de um sujeito consciente de seu papel na interação verbal, que, ao produzir linguagem, observa o contexto em que se encontra, cria representações desse contexto e faz escolhas mediadas pela representação que deseja construir de si para o interlocutor.

Essa teoria desenvolvida para o estudo de textos por Bronckart foi beneficiária dos estudos de gênero, cuja base interacionista social é a mesma, realizados pelos pesquisadores da Universidade de Genebra, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Assim, as pesquisas que situam a linguagem como um construto social desenvolveram uma metodologia de ensino da língua tendo como base o conceito de gênero textual.

A BNCC, ao organizar as habilidades de Língua Portuguesa em campos de atuação social, assume que a língua não pode ser estudada apartada dos contextos

sociais em que é produzida e avança um pouco mais ao situar esse estudo como uma das condições para o enriquecimento cultural, a prática cidadã e a continuação dos estudos.

Esse preâmbulo é fundamental para a compreensão do percurso de ensino-aprendizagem proposto para Língua Portuguesa ao longo de uma obra interdisciplinar, que tem esse componente curricular integrado a outras disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias. E para tornar mais claros os vínculos entre os diferentes aspectos considerados para a concepção das atividades, será importante destacar cada um deles: a língua considerada em contexto, vista como produto situado em um tempo e um espaço, mediadora de interações, geradora de sentidos; a concepção de ensino de leitura com foco no leitor, o qual é incitado a mobilizar seus conhecimentos linguísticos, interacionais e de mundo para realizar inferências e compor os sentidos, inicialmente, pretendidos pelo produtor do texto; os componentes linguísticos considerados como parte de uma rede de produção de significados, nunca vistos isoladamente; os gêneros textuais como bases para o estudo das ações de linguagem e das funcionalidades da língua em contexto. Completam esses aspectos os relacionados à concepção da BNCC sobre as juventudes no Ensino Médio e seu projeto de formação para elas: pensar no estudante de Ensino Médio como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, com o potencial de fazer escolhas “éticas, fundamentadas” (BRASIL, 2018, p. 463), com base em repertório amplo, diverso e articulado com as questões reais da sua vida e do seu entorno.

Assim, o estudo da Língua Portuguesa, da linguagem verbal, parte, inicialmente, da temática a ser abordada interdisciplinamente no capítulo. O disparador é a leitura/audição de textos de diferentes gêneros, em geral, antecipada por um comentário sobre seu contexto de produção. Esse movimento ocorre depois da sensibilização proposta na seção **Perspectivas** ou após o estudo de uma das trilhas planejadas para o capítulo. Os textos, a princípio, são apresentados como repertórios, dentro da seção **Repertórios e análises**, e esse título, bastante abrangente, esclarece parte da natureza da atividade, que é funcionar como mais um meio de ampliação de conhecimentos textuais, contextuais e linguísticos, a serem mobilizados nas diferentes instâncias de atuação social.

Tomando o estudante como o autor de seu processo de aprendizagem, são propostas questões de exploração do texto, cujos objetivos se complementam ao longo dos capítulos. Ora elas são parte do exercício de processos inferenciais, ora de compreensão gradativa de conteúdo, que se amplia a cada nova retomada, ora de identificação de elementos da estrutura do gênero, ora de identificação

de processos coesivos. Ainda que explorados sob focos distintos, os textos não são apartados de seu contexto de produção ou de recepção, também não têm seus elementos constituintes analisados de forma isolada, sem que esteja em articulação com o material mais amplo de que fazem parte.

A seleção dos gêneros de estudo da obra foi orientada pelos campos de atuação social definidos pela BNCC em consonância com o necessário envolvimento dos jovens com as atividades escolares, que devem ter sentido para eles, e a responsabilidade da escola em apoiar os estudantes na construção de repertórios desafiadores que colaborem para sua autonomia e para a sua atuação cidadã. Em função dessa importante conciliação de interesses, à lista de gêneros de circulação mais tradicional em materiais escolares, como a reportagem, o artigo de opinião, o conto e o poema, foram acrescentados gêneros mais recentes, como a reportagem hipermídia, os infográficos animados, os vídeos de divulgação científica, a página de rede social, etc., que foram criados ou recriados devido às possibilidades técnicas e estéticas das tecnologias digitais de informação, as quais geraram mídias novas, como o *podcast*, e renovaram as formas de veiculação de conteúdos das mídias tradicionais, como o jornal, a revista ou o canal de televisão. Nessas escolhas e nos estudos desses gêneros são integrados os conceitos de multimodalidade e multiletramentos. Esses conceitos, também beneficiários da abordagem do estudo de língua a partir dos gêneros textuais, identificam sentidos advindos da integração entre diferentes linguagens. Assim, acrescentam-se novas categorias que direcionarão a análise não apenas para o conteúdo linguístico, mas também para o conteúdo visual, o qual integra imagens (compostas por ilustrações, fotografias ou cenas em movimento), tipos, cores e tamanhos de fontes, formas de acesso ao conteúdo em páginas da *web*, uso de *links* ou leitura por deslizamento da barra de rolagem, entre outros elementos, na produção dos significados.

Completa a lista o estudo de gêneros da esfera acadêmica, como artigos de divulgação científica e relatórios de pesquisa, para citar apenas dois exemplos. Essas escolhas são orientadas pela perspectiva de que o estudante pode escolher prosseguir seus estudos em uma universidade e que a escola deve possibilitar a apropriação da estrutura dos gêneros relativos a esse universo. Mas essa não é a única razão. O estudo dos artigos científicos permite uma leitura crítica de outros textos – não apenas da área de linguagens –, posicionamentos fundamentados, e desperta a atenção do estudante para o rigor necessário à construção de argumentos e à produção de conhecimento.

As atividades para estudo da língua como sistema assume o proposto por Castilho (2012, p. 44), que entende língua como a soma do vocabulário com a semântica, o discurso e a gramática e comprehende que um falante é capaz de operar simultaneamente todas essas categorias para a construção do pensamento e a comunicação com o próximo, o que está em conformidade com a visão sociodiscursiva de ensino da língua: a produção de enunciados se dá em contextos específicos e os elementos ali mobilizados produzem sentidos relativos a toda a situação de produção do discurso.

Optou-se, portanto, por extrair dos textos o material linguístico para análise e fazê-lo sempre considerando sua ocorrência. Isso significou não cobrir os conteúdos das listas de compêndios gramaticais, mas apresentar possibilidades de análise de certos conteúdos, seus usos e seus efeitos de sentido nos discursos em que ocorriam. Esse enfoque encaminhou o estudo da língua para duas direções distintas, ainda que complementares: o elemento linguístico considerado, sobretudo, por sua expressividade no texto de análise e o elemento linguístico como recurso de textualização. A primeira abordagem pode ser exemplificada pela análise do emprego do futuro do indicativo com sentido de profecia em uma peça teatral. Essa análise orienta o estudante a verificar que um elemento gramatical ainda que tenha propriedades específicas (radical com desinência modo-temporal e número pessoal) gerará sentidos diversos condicionados pela situação discursiva de seu emprego. A segunda abordagem pode ser exemplificada pelo levantamento dos termos linguísticos empregados em estratégias de referenciação e progressão referencial ou de sequenciação textual. Novamente, o texto é o principal material de análise e o que permitirá aos estudantes a observação de regularidades.

O olhar para a língua como sistema não poderia deixar de contemplar as diferenças entre as gramáticas, por essa razão, em um dos capítulos, os estudantes diferenciam a Gramática Normativa da Gramática Prescritiva, investigando as ocorrências reais de tópicos de linguagem que ao longo da história se transformaram em fator de diferenciação entre o culto e o coloquial ou entre expressão de escolarizados e não escolarizados. Tópicos como regência verbal e emprego do pronome oblíquo objeto foram então abordados em um exercício de comparação entre o prescrito pela Gramática Normativa e o realizado na língua viva, que se transforma com o tempo e que varia conforme diferentes fatores.

Para dar forma aos conhecimentos construídos ao longo de cada capítulo (lembrando que esta é uma obra interdisciplinar), aos estudantes são propostas produções de texto do gênero de estudo, as quais devem ser

necessariamente compartilhadas em situações de interlocução real, seja entre os integrantes de um grupo para apreciação do trabalho, seja em apresentações para a turma, seja em publicações para toda a comunidade. Novamente tal processo é favorecido pela didática de ensino de língua por gêneros textuais. A estabilidade dos gêneros permite a identificação do plano composicional, do conteúdo temático e do estilo. Sem necessariamente recorrer a essa nomenclatura, os estudantes puderam conhecer aspectos da composição de cada gênero, ora acessando-o como fonte para ampliação do repertório relativo ao tema do capítulo (acesso indireto a aspectos do gênero), ora desvendando suas peculiaridades para uma sistematização de sua estrutura. Assim, com o gênero compreendido pelos estudantes como um elemento marcado por sua esfera de atuação combinando conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição (KOCH; ELIAS, 2008, p. 107), são orientadas as atividades de produção, por vezes iniciadas nas experimentações após leitura e orientações específicas sobre a composição e o conteúdo temático do texto, por vezes realizadas em função de um evento específico preparado para que os estudantes atuem de forma artística, propositiva, cidadã na comunidade de que fazem parte.

Por fim, cabe destacar que o texto literário é estudo, sobretudo, por seu valor artístico. Sempre situado no contexto de produção e relacionado, por vezes, ao projeto literário de que fez parte, não deixou de ser explorado como peça singular do espírito artístico de seu autor, como material que permite a construção e a reconstrução de sentido. Optou-se, portanto, pela ênfase na experiência do estudante com o texto literário e não no ensino da história da literatura. Isso significou garantir o alinhamento entre o tratamento dado ao texto literário e a abordagem teórica na qual se baseia este trabalho. Assim, reforçamos, na prática, o proposto por Martins (2006, p. 86) quando afirma que:

a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção / recepção em que o texto foi produzido, sem a contribuição das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural do texto literário.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

Assim, em cada capítulo em que há proposta de estudo do texto literário, garante-se, em primeiro lugar, a conexão entre seu conteúdo e a temática abordada. A exploração de seus recursos textuais e estilísticos são

essenciais para a ampliação dos saberes dos estudantes, para as necessárias interações entre suas impressões iniciais sobre o texto e os dados contextuais, os recursos expressivos e outras chaves de compreensão possibilitadas pela teoria literária, mas não só. Em uma abordagem interdisciplinar, o texto literário permite “o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato de leitura e à sua recepção.” (MARTINS, 2006. p. 87) e, ao mesmo tempo, possibilita a compreensão do estudante de que o fenômeno literário está inserido nas práticas sociais e culturais de um tempo e que sua recepção é afetada pelo contexto sócio-histórico-cultural de quem o lê.

A atividade leitora, de uma forma geral, é abordada em relação aos propósitos de cada capítulo, que é a discussão da temática, a ampliação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades definidas para a área de Linguagens e suas Tecnologias e para o componente Língua Portuguesa. Conforme esses propósitos, o texto é meio para o estudo da língua, para experimentação de processos inferenciais, garantidos na sequência de questões de exploração de seu conteúdo, para estudo de aspectos textuais e é também fonte de informação, de relatos de experiências, de pontos de vista, de expressão de valores a serem compartilhados com os estudantes e confrontados por eles. Nessa relação dialógica com os textos, ampliam-se as possibilidades de enriquecimento cultural de um lado e de apropriação de diferentes recursos para a compreensão da expressão literária de outro. A análise das relações intertextuais e interdiscursivas dinamizam esses dois aspectos. A assunção de que todo texto dialoga com textos que o antecederam permite situar a produção literária (e não literária também) em um processo de retomadas, rupturas e influências. Isso pode ser exemplificado na obra pelas atividades de leitura e fruição de textos no capítulo **Percepções do ambiente**. Ao tomar contato com as características da literatura árcade no Brasil, os estudantes conhecem também um texto literário antigo do poeta latino Horácio, que influenciou as ideias de *carpe diem*, presentes no Arcadismo brasileiro. A leitura, na sequência, do heterônimo de Fernando Pessoa, Ricardo Reis, aponta para a forma como essas ideias foram ressignificadas. Reconhecer os processos interdiscursivos e intertextuais, para além da ampliação de repertório, torna-se motivador para buscar a “historicidade de matrizes” (BRASIL, 2018, p. 525) e forma de “aguçar a perspectiva crítica” (BRASIL, 2018, p. 525), o que favorece “a apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais e, sobretudo, o respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” conforme enunciada na Competência específica 6 (BRASIL, 2018, p. 496).

## Organização da obra

Esta obra de Linguagens e suas Tecnologias é composta de seis volumes que apresentam quatro capítulos cada, além de seções iniciais e finais do volume. Cada um dos volumes é autocontido, ou seja, eles não pressupõem uma sequência ou ordem correta de trabalho. Assim, são os professores que vão decidir a ordem de acordo com o planejamento que for mais conveniente e adequado à organização da escola. Como cada capítulo foi pensado como um caminho para um processo de construção que se finaliza em um produto, indica-se que se siga a ordem dos capítulos contidos dentro de cada volume. Isso contribui para que se crie um campo empírico e epistemológico para que o estudante esteja mobilizado para atuar de forma maisativa e autoral. Essa sequência de capítulos em cada volume também contribui para a progressão das aprendizagens, pois cada um traz uma temática central que tem diferentes desdobramentos em seus capítulos. Dessa forma os conhecimentos são trabalhados de modo gradativo, possibilitando a ampliação entre diferentes conhecimentos correlacionados, para que o estudante possa alcançar uma visão múltipla e reflexiva acerca dos objetos de estudos e desenvolver um pensamento complexo.

Além disso, cada um dos volumes de Linguagens e suas Tecnologias se relaciona a uma unidade do volume único de Língua Portuguesa. Tal relação favorece uma complementaridade entre a aprendizagem das habilidades de Língua Portuguesa e as da área de Linguagens, mas essa correspondência é apenas uma sugestão de caminho e não implica a necessidade de que as unidades do volume único e dos volumes de Linguagens sejam trabalhadas simultaneamente. Esse trabalho poderá ser articulado de acordo com a conveniência escolar, as necessidades e possibilidades de planejamentos em conjunto.

Você pode observar as relações entre este volume de Língua Portuguesa e os volumes de Linguagens consultando a tabela ao lado.

Além das articulações temáticas previstas entre os seis volumes de Linguagens e o volume de Língua Portuguesa, o trabalho interdisciplinar é proposto, ao longo dos capítulos, também com outras áreas de conhecimento. Há indicações dessas possíveis relações nas Orientações específicas deste Manual e nas aberturas de cada um dos capítulos, no Livro do Estudante. Para garantir essas possibilidades de trabalho, buscamos favorecer no livro determinadas discussões temáticas. Por exemplo, no Capítulo **Ritmos e corporalidade brasileiros**, o estudo do surgimento de gêneros de dança e música no Rio de Janeiro, na virada do século XIX para o século XX, em

ARTICULAÇÕES DA COLEÇÃO	
Unidades do volume de Língua Portuguesa	Conjuntos de capítulos dos volumes de Linguagens e suas Tecnologias
Viagens	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ritmos e corporalidades brasileiros</li><li>• América Latina: culturas dos povos indígenas</li><li>• Brasil e Brazil</li><li>• Representatividade negra brasileira</li></ul>
Relações	<ul style="list-style-type: none"><li>• Minha história</li><li>• Minha voz</li><li>• Vozes da cidade</li><li>• (Des)Equilíbrios</li></ul>
Natureza humana	<ul style="list-style-type: none"><li>• Corpo em sociedade</li><li>• Improvisações</li><li>• Corpo em cena</li><li>• Narrativas híbridas</li></ul>
Olhares sobre o futuro	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saúde e vida</li><li>• Percepções do ambiente</li><li>• Divulgação científica</li><li>• Arte e tecnologia</li></ul>
Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalho e tecnologia</li><li>• Trabalho e escolhas</li><li>• Mulher, trabalho e sociedade</li><li>• Trabalho e sociedade</li></ul>
Arte e vida	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eu social</li><li>• Culturas urbanas</li><li>• Multiculturalismos</li><li>• Fluxos culturais</li></ul>

contextos de populações marginalizadas favorece um trabalho sobre aspectos sociais e históricos desse período para um professor da área de Ciências Humanas e Sociais. No capítulo **Vozes da cidade** a discussão em Educação Física do uso das bicicletas como estratégia para diminuir os efeitos poluentes dos veículos automotores se conecta com temáticas ambientais, objeto de estudo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A historicidade das práticas corporais abordada no capítulo **Corpo e sociedade** é outro exemplo de integração com a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em cada capítulo, uma temática integradora é apresentada e desenvolvida de modo interdisciplinar entre os diferentes componentes presentes (Arte, Educação Física e Língua Portuguesa), de modo que as atividades possam auxiliar a realização de um trabalho integrador dos objetos de estudo e das habilidades desenvolvidas.

O trabalho final de cada capítulo, proposto na seção **Em liberdade**, tem um dos componentes como eixo central, podendo ser executado com níveis variados de complexidade, a depender das possibilidades e necessidades dos estudantes, professores envolvidos e da escola. Por meio de indicações nas **Orientações específicas** deste

Manual, estudantes, professores e gestores escolares têm a possibilidade de exercer autonomia para decidir e planejar o trabalho final e a socialização das aprendizagens de cada capítulo, assim como a articulação com outras áreas, e até com o envolvimento de outras turmas e de membros da comunidade em que a escola se encontra inserida.

Cada capítulo apresenta uma sensibilização para o assunto central, por meio das seções iniciais, de abertura e a **Perspectivas**, nas quais são listados os objetivos de cada componente e a justificativa do trabalho a ser realizado, além de uma atividade introdutória, composta de imagens e questões para incitar as reflexões e a discussão do conhecimento prévio dos estudantes, ou uma atividade breve, seguida de um resumo dos objetos de estudo das trilhas de cada componente e da produção final integradora a ser realizada nas seções finais **Em liberdade** e **Meu portfólio**.

Mobilizar os conhecimentos e atividades trabalhadas em cada trilha dos capítulos por meio de uma proposta final integradora significa chegar a uma produção que tem potencial de materializar as aprendizagens conquistadas. Essa forma de trabalho propicia a criação, na escola, de situações de culminância ancoradas na contextualização e circulação social de produções artísticas, da cultura corporal, dos resultados de pesquisa e textos produzidos. Para tanto, procurou-se trazer situações e problematizar temas de suposto interesse dos estudantes. Constituem, entretanto, sugestões de trabalhos e, embora tenham orientações tanto no **Livro do Estudante** quanto no **Manual do Professor**, permitem que sejam adaptadas, seja pela modificação dos produtos e estratégias sugeridas, seja pela inserção ou supressão de etapas.

No interior das trilhas de cada capítulo também há o tratamento de objetos comuns, práticas de linguagem comuns, conceitos e/ou experimentações que promovem a integração e a contextualização cultural dos conteúdos abordados. Neste caminho, são pontuadas possibilidades de integração com outras áreas de conhecimento como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Os capítulos são divididos em **Trilhas** de aprendizagem, ou seja, em seções dedicadas aos diferentes componentes (Trilha de Arte, Trilha de Educação Física e Trilha de Língua Portuguesa). Em cada capítulo, podem aparecer duas ou três trilhas, a serem integradas na produção final. As **Trilhas de Arte** contemplam ainda subtítulos específicos que propõem divisões e entrelacamentos entre as diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, artes circenses, dança, música e teatro). Os critérios de escolha, tamanho e ordenação das trilhas de cada capítulo estão de acordo com os propósitos didáticos de cada temática abordada e o encaminhamento

para a produção final. A obra é planejada para que cada volume tenha um equilíbrio de entrada das trilhas, havendo sempre uma linguagem que se apresenta como central em cada capítulo, de modo articulado à proposta de produto final.

As atividades e produções desenvolvidas ao longo de cada trilha vinculam-se à produção final, mas também se constituem em saberes, experiências e processos criativos que podem ser socializados de modo independente, de acordo com os planejamentos de cada professor envolvido com o capítulo e com os interesses dos estudantes. A vivência e análise de diferentes produções culturais, contextualizadas em seus aspectos histórico-sociais, articuladas com criações e pesquisas dos próprios estudantes, em vínculo com os próprios interesses e vivências, têm o objetivo de tornar as produções significativas aos jovens, de modo que se envolvam com a produção, criação e compartilhamento.

As produções dos estudantes não precisam estar limitadas ao âmbito da sala de aula, tendo apenas como destinatário o próprio grupo que realizou o estudo e os professores dos componentes envolvidos. A realização de mostras e compartilhamentos dos processos criativos vivenciados pode adquirir um maior envolvimento e sentido aos estudantes se puderem, por exemplo, realizar apresentações a outras turmas de estudantes, a outros segmentos escolares ou mesmo para pessoas das comunidades e núcleos familiares. Da mesma forma, a utilização de recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode contribuir para que os trabalhos alcancem diferentes interlocutores, instigando a um engajamento e um envolvimento maior com as aprendizagens e suas socializações.

As diferentes dimensões das tecnologias digitais e da informação mediadas pela internet são trabalhadas de forma integrada aos temas e objetos de cada componente da área, bem como ao desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas na BNCC para a área de linguagens.

## ► Estrutura da obra

Para bem compreender a descrição que aqui é feita dos volumes de Linguagens e suas Tecnologias, das partes que os compõem e dos capítulos, sugerimos que você acompanhe a leitura deste item das **Orientações gerais** com a observação concomitante do Livro do Estudante. Assim, entenderá melhor os princípios estruturadores da obra em seu todo.

A coleção se organiza em seis volumes autocontidos designados por um título, ou seja, nenhum dos volumes tem pré-requisito de estudo e você pode seguir a ordem que for mais adequada a seu planejamento tanto individual

quanto em colaboração com outros professores da área de linguagem e da instituição de ensino. Cada volume conta com duas seções iniciais para um trabalho de introdução e sensibilização às temáticas do volume e duas seções finais visando a retomada, a autoavaliação, o registro e as possibilidades de encaminhamentos das aprendizagens, de modo a motivar os estudantes à continuidade dos estudos que sejam de seus interesses e abordar possibilidade de encaminhamento profissional.

Cada volume contém quatro capítulos. Cada um deles segue uma divisão constituída de seções iniciais (**Abertura e Perspectivas**); Trilhas de Linguagem (**Trilha de Arte, Trilha de Educação Física, Trilha de Língua Portuguesa**), uma seção voltada para uma produção final e mobilizadora dos conhecimentos (**Em liberdade**) e uma seção final de autoavaliação (**Meu portfólio**). Além disso, as trilhas contam também com seções e boxes que auxiliam a mobilização de diferentes repertórios, análises, contextualizações, pesquisas, processos de criação e produções textuais ou midiáticas.

O **Manual do Professor** reproduz o **Livro do Estudante**, com respostas e comentários às questões e atividades sugeridas e contém, ao final, esta parte destinada apenas aos docentes, dividida em **Orientações gerais** e **Orientações específicas**. Além disso, conta também com o **Material digital**, que contém seis videotutoriais que resumem as temáticas de cada volume, trazendo de modo dinâmico a abordagem teórico-metodológica da obra e seus principais pontos. Os videotutoriais são um recurso auxiliar à leitura deste Manual; eles podem contribuir para um acesso dinâmico às informações e também auxiliar no seu planejamento.

A seguir, explicamos cada um dos elementos estruturais dos volumes e também as funções e divisões das seções dos capítulos.

## Base Nacional Comum Curricular: o documento das aprendizagens

Esse texto, logo no início do Livro do Estudante, traz uma apresentação geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem adquirir na Educação Básica. A seção traz os textos da Base que são essenciais para o trabalho com as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Língua Portuguesa, proporcionando um fácil acesso a seus principais pontos: as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas e habilidades da área que são mobilizadas na obra. A seção traz também um texto sobre o Ensino Médio na BNCC e a explicação dos códigos alfanuméricos das habilidades.

Logo na abertura de cada capítulo a obra apresenta ao estudante o conjunto das competências e habilidades desenvolvidas. Em complementação, nas **Orientações específicas** de cada uma das seções dos volumes, todas as competências e habilidades mobilizadas são devidamente comentadas, com explicações a respeito de seus modos de articulação com as atividades e conhecimentos de cada capítulo. Há também a indicação de habilidades e competências específicas de outras áreas; por esse motivo, é importante que os estudantes compreendam o código alfanumérico da BNCC e consultem o documento disponibilizado na internet (disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acesso em: 6 set. 2020) sempre que necessitarem.

## Ponto de partida

Esta é a seção inicial que antecede os capítulos, apresentando ao estudante a temática principal do volume, explorando-a por meio de um texto introdutório seguido de questões reflexivas ou uma atividade de sensibilização. O estudante é convidado à ação e à reflexão com as questões iniciais, além de instigado a compreender seus conhecimentos prévios. O intuito é mobilizá-lo para uma postura ativa, curiosa e propositiva no seu processo de ensino-aprendizagem, criando um campo para que a construção de conhecimentos ao longo de cada volume se dê de forma contextualizada e implicada com as diferentes realidades escolares e locais, por meio da participação social e do protagonismo juvenil.

## Conheça e explore

Nesta seção, é apresentado um resumo breve de cada capítulo, abordando os principais saberes a serem estudados a partir de conceitos, questionamentos e integrações entre as Linguagens, bem como indicando as práticas de pesquisa e a produção final que o compõe. Também são apresentados os objetivos gerais do volume e a justificativa da escolha e importância da temática central.

Além disso, esta seção instrui o estudante à sistematização de um diário de bordo, orientando-o à realização de registros diversos dos processos e produções a serem desenvolvidas, visando a uma constante autoavaliação e a uma retomada nas seções finais de cada volume. Esses registros de processos são importantes, pois consideramos que não apenas os produtos finais são reflexões do processo de ensino-aprendizagem, mas sim tudo o que foi envolvido no caminho até os estudantes finalizarem cada capítulo, como as ideias, as dúvidas, as discussões, os planejamentos e projetos.

Dessa maneira, é essencial que você possibilite isso sempre que os estudantes manifestarem o desejo de registrar algo. Pode ser interessante que os registros no diário de bordo se tornem parte da rotina das aulas de Linguagens; para isso, auxilie-os no que for necessário, sanando dúvidas e fazendo sugestões para os registros. Aos poucos, os estudantes ficarão com o hábito de refletirem e questionarem o que vivenciarem, tornando-se cada vez mais protagonistas dos próprios processos de ensino-aprendizagem.

Nesta seção, também há orientações sobre a importância da construção de portfólio para as aulas de Linguagens. Para isso, com o boxe **Meu portfólio**, o estudante é orientado a fazer outros tipos de registros, além do diário de bordo, como: fotografias, vídeos e áudios. É essencial que, desde o início do trabalho com o volume, ele tenha em mente que, ao final, vai organizar um portfólio com todas as produções do volume, inclusive com os registros dos processos. Deixe que a turma decida conjuntamente como será esse portfólio a cada volume. Ele poderá ser analógico ou digital, individual ou coletivo, poderá inclusive ter o formato de uma exposição ou de um evento na escola. A organização de registros e reflexões sobre os processos vai ajudar o estudante a fazer sua autoavaliação ao final de cada um dos capítulos e ao final do volume, como será explicado mais à frente.

## ■ Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

A seção **Conheça e explore** apresenta ainda os Temas Contemporâneos Transversais que serão desenvolvidos no volume e uma descrição sucinta de seus desdobramentos.

A proposta de trabalhar com temas transversais está presente desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), já que estes sugeriam Temas Transversais para a Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013 (BRASIL, 2013), continuam considerando a importância destes na organização dos currículos ao retomá-los como “eixos temáticos”, ainda que sem caráter obrigatório. A BNCC recupera esses temas de forma contextualizada, incluindo então o termo *contemporâneos*. O estudante é instigado a discutir e pensar criticamente sobre temas que constituem o seu cotidiano e dinâmica social, de modo a criar sentidos, bem como atitudes e valores marcados por princípios éticos. Além disso, estes temas contribuem na integração entre diferentes áreas do conhecimento e são referências para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas. Sendo assim, são fundamentais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. (Para saber mais, consulte o documento disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 28 ago. 2020.)

Na BNCC, há quinze TCTs, que são distribuídos em seis macroáreas temáticas, conforme indica o esquema a seguir.



Os Temas Contemporâneos Transversais constituem uma proposta de educação voltada à cidadania, considerando-a um princípio norteador das aprendizagens. Esses temas incorporam questões sociais como parte dos saberes estudados, relacionando-os com a realidade e a vida dos estudantes. As Trilhas apresentam relações e sugestões para que você, em parceria com outros professores e a comunidade escolar, possa trabalhar esses assuntos de modo contextualizado e crítico, enfatizando a importância desses temas para a formação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética.

O quadro abaixo mostra os Temas Contemporâneos Transversais presentes em cada um dos volumes.

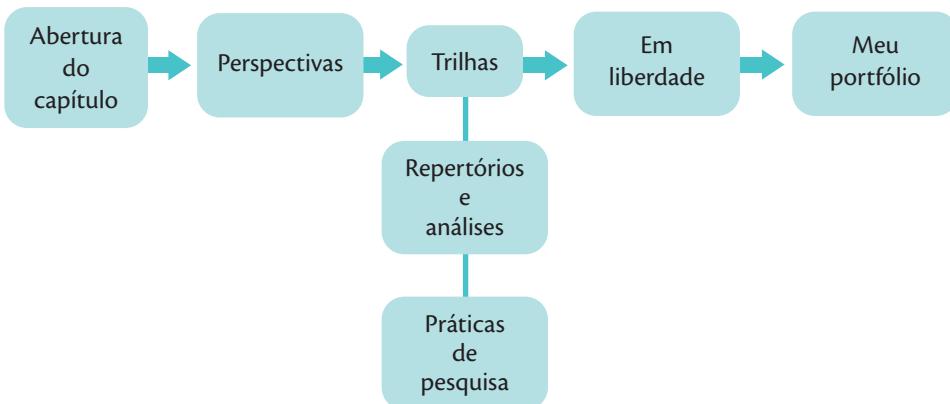
CONJUNTO DE CAPÍTULOS DOS VOLUMES	MACROÁREAS E TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS FAVORECIDOS
<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b> <b>América Latina: culturas dos povos indígenas</b> <b>Brasil e Brazil</b> <b>Representatividade negra brasileira</b>	CIDADANIA E CIVISMO • Vida Familiar e Social • Educação em Direitos Humanos MULTICULTURALISMO • Diversidade Cultural • Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras
<b>Minha história</b> <b>Minha voz</b> <b>Vozes da cidade</b> <b>(Des)Equilíbrios</b>	SAÚDE • Saúde MEIO AMBIENTE • Educação Ambiental
<b>Corpo em sociedade</b> <b>Improvisações</b> <b>Corpo em cena</b> <b>Narrativas híbridas</b>	CIDADANIA E CIVISMO • Vida Familiar e Social • Educação em Direitos Humanos MULTICULTURALISMO • Diversidade Cultural
<b>Saúde e vida</b> <b>Percepções do ambiente</b> <b>Divulgação científica</b> <b>Arte e tecnologia</b>	CIÊNCIA E TECNOLOGIA • Ciência e Tecnologia SAÚDE • Saúde • Educação Alimentar e Nutricional MEIO AMBIENTE • Educação Ambiental • Educação para o Consumo CIDADANIA E CIVISMO • Vida Social e Familiar • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
<b>Trabalho e tecnologia</b> <b>Trabalho e escolhas</b> <b>Mulher, trabalho e sociedade</b> <b>Trabalho e sociedade</b>	CIDADANIA E CIVISMO • Educação em Direitos Humanos • Direitos da Criança e do Adolescente CIÊNCIA E TECNOLOGIA • Ciência e Tecnologia SAÚDE • Saúde ECONOMIA • Trabalho
<b>Eu social</b> <b>Culturas urbanas</b> <b>Multiculturalismos</b> <b>Fluxos culturais</b>	SAÚDE • Saúde • Educação Alimentar e Nutricional CIDADANIA E CIVISMO • Educação em Direitos Humanos MULTICULTURALISMO • Diversidade Cultural • Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras

## Capítulos

Os capítulos são organizados em torno de uma temática que se desdobra em tópicos, mobilizando saberes dos diferentes componentes, de modo integrado e interdisciplinar. O tema é introduzido nas seções iniciais do capítulo (**Abertura e Perspectivas**) e desenvolvido de diferentes maneiras e abordagens nas **Trilhas** de Linguagens. Cada componente trabalha e aprofunda alguns aspectos deste tema, segundo suas particularidades.

As **Trilhas** (Trilha de Arte, Trilha de Educação Física e Trilha de Língua Portuguesa) conduzem o estudante a um percurso sequencial, que garante a progressão no interior de cada volume autocontido, trazendo repertórios culturais e artísticos, seus contextos diversificados e propostas de atividades que levam em conta as estratégias de recepção, produção, mediação e interação. Tais estratégias não são diretamente nomeadas dessa forma nas seções, mas compõem a dinâmica de trabalho como um todo, direcionando para a realização de uma produção final integradora e a autoavaliação, nas seções finais de cada capítulo.

Esquematicamente, é possível compreender cada capítulo deste modo:



Dentro dos capítulos, existem selos que auxiliam o estudante a estabelecer as relações entre seus aprendizados, os saberes estudados e a integração entre os componentes. Lembre-os de prestar atenção a esses selos sempre que aparecerem durante o trabalho nos capítulos.

- **Diário de bordo:** indica ao estudante momentos propícios e apropriados para a realização dos registros de seu percurso de aprendizagem, de modo a retomá-los em seções posteriores direcionadas à autoavaliação. O selo também aparece em questões escritas, como uma sugestão para que o estudante registre suas respostas no diário. Essa também é uma maneira de lembrá-los que as respostas escritas não devem ser registradas no próprio livro.
- **Pensamento computacional:** indica atividades que desenvolvem o pensamento computacional por meio do raciocínio lógico e desenvolvimento de processos cognitivos como: analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e soluções. Aspectos do pensamento computacional podem aparecer diversas vezes ao longo da obra, mas em cada um dos volumes há uma proposta que sistematiza esse desenvolvimento de forma direta. Veja abaixo os capítulos nos quais isso se faz presente:

Brasil e Brazil	(Des)Equilíbrios	Corpo em cena
Percepções do ambiente	Trabalho e tecnologia	Fluxos culturais

Para se desenvolver o Pensamento Computacional com estudantes de diferentes perfis, é necessário fazer um diagnóstico para que a proposta seja adaptada para as singularidades de cada um. Por exemplo, no capítulo **Percepções do ambiente**, os estudantes são estimulados a identificar os padrões de linhas presentes nos objetos e na arquitetura, com o intuito de identificar as semelhanças e diferenças entre elas. Para o caso de estudantes com deficiência visual, essa proposta pode ser facilmente adaptada por meio da manipulação desses objetos e da arquitetura pelo tato, a fim de que exercitem o reconhecimento e a decomposição de padrões. Além disso, você pode realizar qualquer tipo de alteração que julgar necessária nas atividades, que já apresentam maneiras diversificadas de aplicar as estratégias do Pensamento Computacional.

- **Prática de pesquisa:** indica relação de retomada ou prenúncio do trabalho com a prática de pesquisa em foco no capítulo. As práticas de pesquisa são trabalhadas nos capítulos em diferentes trilhas, abarcando variadas possibilidades de realização dessas pesquisas.

- **Coletânea de áudios:** indicação de faixa de áudio que compõe a coleção como ferramenta das propostas de Arte. O **Material digital** da obra destinado ao estudante é constituído por uma coletânea de áudios com 24 faixas (sendo uma faixa de apresentação da obra e 23 faixas musicais), que serão utilizadas ao longo dos seis volumes. As faixas são de artistas de gêneros e origens diversificadas, garantindo a pluralidade cultural de diferentes matrizes. A maioria das faixas compõe os repertórios, as análises e experimentações da linguagem musical, mas há também a incidência desse recurso em atividades de dança, de teatro e em seções **Perspectivas**, de modo a auxiliar a sensibilização e o trabalho com letras de música.

- Veja no quadro a seguir, em ordem alfabética, todas as 23 faixas musicais que compõem a coletânea:

FAIXA DE ÁUDIO	CAPÍTULO
<b>Faixa de apresentação da obra</b>	
“Águas da Amazônia: Tiquié River”. Compositor: Philip Glass. Intérprete: Uakti. In: GLASS, Philip: Águas da Amazônia. [S.I.]: Point Music, 1999. 1 CD. Faixa 1.	<b>Saúde e vida</b>
“Also Sprach Zarathustra – Prelúdio”. Compositor: Richard Strauss. Intérpretes: Beliner Philharmoniker, Herbert Von Karajan.	<b>Arte e tecnologia</b>
“Bachianas brasileiras nº 2 – IV. Toccata (O trenzinho do caipira)”. Compositor: Heitor Villa-Lobos. Intérprete: Orquestra Sinfônica Brasileira. Regência: maestro Roberto Minczuk. Concerto na Cidade das Artes, Rio de Janeiro (RJ), mar. 2015.	<b>Brasil e Brazil</b>
“Brazil, capital Buenos Aires”. Intérpretes: Tom Zé, Fernanda Takai. Compositor: Tom Zé. In: ESTUDANDO a bossa – Nordeste Plaza. Intérprete: Tom Zé. [S.I.]: Luaka Bop Brasil, 2008. 1 CD. Faixa 10.	<b>Brasil e Brazil</b>
“Chan Chan Son (Chan Chan)”. Compositores: Compay Segundo. Intérpretes: Playing for Change, Pancho Amat, Mamadou Diabaté, Tete Garcia Catulra. [S.I.]: Universal Music, 2018. 1 CD. Faixa 6.	<b>Vozes da cidade</b>
“Clarinet Nocturne”. Compositor: Murray Schafer. In: SCHAFER, Murray; LAUGHTON, Stuart. Patria. [S.I.]: Opening Day, 2000. 1 CD. Faixa 11.	<b>Percepções do ambiente</b>
“Crystalline”. Compositora: Björk. In: BJÖRK. Biophilia. [S.I.]: Universal, 2010. 1 CD. Faixa 3.	<b>Trabalho e tecnologia</b>
“Elegância”. Compositor: Rincon Sapiênci. Intérprete: Rincon Sapiênci. [S.I.]: 2011. Single digital.	<b>Culturas urbanas</b>
“Era pra ser e não foi”. Compositor: Hermeto Pascoal. Intérpretes: Hermeto Pascoal & Grupo. In: PASCOAL, Hermeto. Brasil, Universo. [S.I.]: Som da Gente, 1986. 1 vinil. Faixa 4.	<b>Improvisações</b>
“Etnia”. Compositores: Chico Science, Lúcio Maia. Intérpretes: Chico Science & Nação Zumbi. In: AFROCIBERDELIA. [S.I.]: Sony Music, 1996.	<b>Multiculturalismos</b>
“Gaúcho (Corta-jaca)”. Compositora: Chiquinha Gonzaga. Arranjo: Marcus Viana e Maria Teresa Madeira (arranjo para piano e violino). In: VIANA, Marcus; MADEIRA, M. T. Chiquinha Gonzaga – Duo Piano e Violino. Belo Horizonte: Sonhos & Sons, 1999. 1 CD. Faixa 1.	<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b>
“Looking for the perfect beat”. Compositores: Arthur Baker, John Robie, Afrika Bambaataa Aasim, SoulSonic Force. Intérpretes: Afrika Bambaataa e The Soulsonic Force. In: AFRIKA Bambaataa. Looking for the Perfect Beat 1980-1985. [S.I.]: 2001. 1 CD. Faixa 5.	<b>Culturas urbanas</b>
“Lullaby of Birdland”. Compositores: Forster e George Shearing. Intérprete: Sarah Vaughan. In: VAUGHAN, Sarah. Sarah Vaughan. [S.I.]: EmArcy Records, 1954. 1 vinil. Lado A. Faixa 1.	<b>Improvisações</b>
“Marinheiro só”. Composição de domínio público. Intérprete: Dona Edith do Prato. In: DONA EDITH do Prato. Vozes da purificação. Gravação independente, 2003. 1 CD. Faixa 3.	<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b>
“O barquinho”. Compositores: Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli. Intérprete: Nara Leão. In: GAROTA de Ipanema. Intérprete: Nara Leão. [S.I.]: Polygram, 1986. 1 CD. Faixa 1.	<b>Brasil e Brazil</b>
“Oh! Sinhá”. Composição de domínio público. Intérprete: Samba de Coco Raízes de Arcoverde. In: SAMBA de Coco Raízes de Arcoverde. Maga Bo apresenta Coco Raizes de Arcoverde. [S.I.]: Kafundo Records, 2018. 1 CD. Faixa 1.	<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b>
“Olhos coloridos”. Compositor: Macau. Intérprete: Sandra de Sá. In: DE SÁ, Sandra. [S.I.]: RGE, 1982. 1 vinil. Faixa 1.	<b>Representatividade negra brasileira</b>

“Pelo telefone”. Compositores: Donga. Intérpretes: Bahiano e Coro. Rio de Janeiro: Casa Edson, 1917. 78 RPM.	<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b>
“Querelas do Brasil”. Compositor: Aldir Blanc e Maurício Tapajós. Intérprete: Elis Regina. In: ELIS Regina. Transversal do Tempo. [S.I.]: Philips, 1978. 1 vinil. Lado B. Faixa 5.	<b>Brasil e Brazil</b>
“Raça negra”. Compositores: Walmir e Gibi. Intérprete: Olodum. In: OLODUM. Egito Madagascar. [S.I.]: Continental, 1987. 1 vinil. Lado A. Faixa 4.	<b>Vozes da cidade</b>
“Tambor”. Compositores: D. Ambrosio, M. Silva, Thalma de Freitas. Intérpretes: Kamau, Rincon Sapiência, Thalma de Freitas. In: KAMAU. Non Ducor Duco. [S.I.]: Plano Áudio, 2008. 1 CD. Faixa 15.	<b>Culturas urbanas</b>
“Valente”. Compositora: MC Tha. Intérprete: MC Tha. [S.I.]: gravação independente, 2018. Single digital.	<b>Brasil e Brazil</b>
“We've got company”. Compositora: Wendy Carlos. Intérpretes: London Phillarmonic Orchestra, Douglas Gamley e Wendy Carlos. In: TRON (Original Motion Picture Soundtrack). [S.I.] Walt Disney Records, 1982. 1 vinil. Faixa 3.	<b>Arte e tecnologia</b>

## ■ Abertura

A abertura possui sempre uma dupla de páginas e conta com uma imagem representativa da temática do capítulo que se relaciona a algum aspecto central abordado. Esta seção também conta com a apresentação dos objetivos de aprendizagem de cada componente que será trabalhado e com a justificativa da escolha das temáticas. Além disso, a seção traz um quadro contendo todas as competências e habilidades da BNCC trabalhadas ao longo do capítulo.

Esta seção conta com uma apresentação geral no Manual do Professor, resumindo os principais saberes trabalhados no capítulo. Assim como explica como as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas das outras áreas do conhecimento são mobilizadas na seção.

Esta seção poderá ser sempre consultada, por você ou pelos estudantes, quando desejarem retomar os objetivos ou os aspectos da BNCC que estão sendo mobilizados ao longo do trabalho.

## ■ Perspectivas

Esta seção propõe uma sensibilização inicial à temática a ser desenvolvida no decorrer do capítulo. A seção é composta de imagens, questionamentos e atividades curtas para instigar o interesse e incentivar os estudantes a reconhecer seus conhecimentos prévios sobre o assunto. A seção pode contar com recursos de diversas naturezas, como fotografias, imagens de produções artísticas, letras de canções com uso da coletânea de áudios, reflexões e atividades práticas.

A seção também visa o mapeamento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos estudantes, de modo a proporcionar a você um panorama inicial do grupo em relação à temática prevista para auxiliar no planejamento pedagógico. Esse reconhecimento também

auxilia o trabalho com as diversidades que compõem um grupo numeroso de estudantes, facilitando a identificação das diferenças de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores entre os jovens. Dessa maneira, você poderá adequar o trabalho com estudantes de diferentes perfis. Você pode aproveitar a natureza coletiva das atividades desta seção para valorizar as diferenças e solicitar que os próprios estudantes encontrem maneiras de integrar as particularidades às propostas, reforçando o respeito às diferenças.

Essa exploração inicial é breve pois seu objetivo é levar os estudantes a antecipar o que será o trabalho, às vezes instigando o levantamento de hipóteses, outras vezes sensibilizando para aspectos da temática pertinentes para o desenvolvimento do capítulo. Por fim, a seção traz ao estudante um resumo do capítulo, com indicação da produção final a ser desenvolvida.

## ■ Trilhas de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa

Além das seções iniciais e finais, os capítulos são constituídos por duas ou três trilhas de componentes curriculares diferentes, nas quais os saberes de cada linguagem são apresentados e desenvolvidos separadamente por cada componente, mas sempre mantendo relações entre eles, com o tema integrador e com a produção final. Desse forma, a distribuição dos componentes ao longo de cada capítulo e volume leva em conta a relação e as proximidades entre os temas e as particularidades de cada componente, e as necessidades pedagógicas para o desenvolvimento das produções finais.

A obra foi planejada de maneira a favorecer o equilíbrio entre os componentes curriculares e garantir o trabalho aprofundado das competências gerais e específicas de Linguagens, assim como das habilidades de Linguagens e das habilidades de Língua Portuguesa, de todos os

campos de atuação social, do campo das práticas de estudo e pesquisa e do campo artístico-literário.

## ■ Repertórios e análises

Todas as trilhas abrigam uma seção chamada **Repertórios e análises**, que apresenta e propõe a leitura, a fruição de repertórios artístico-culturais, práticas corporais e de produções linguístico-discursivas, de modo a apresentar as particularidades dos componentes curriculares, seguidas de estratégias de análise, experimentações e, em alguns casos, compreensão de aspectos específicos de cada linguagem. Nesse sentido, são trazidas contextualizações diversas, conceituando as práticas de linguagem e seus elementos constitutivos, abordadas em relação aos repertórios dos próprios estudantes. Esse formato, que une os momentos de desenvolvimento e aquisição de repertório e o trabalho com análise e propostas de experimentação, foi pensado para garantir, ao longo de toda a obra, a contínua relação entre teoria e prática. Por isso o uso e incentivo de aulas que contam com metodologias ativas em que os estudantes podem exercitar o protagonismo. Dessa maneira, eles poderão aplicar, na vida cotidiana, todos os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos durante o trabalho com a obra.

No caso das **Trilhas de Arte**, há subtítulos dedicados exclusivamente às linguagens artísticas: artes circenses, artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro. Essas linguagens não aparecem sempre em todos os capítulos, mas em uma distribuição equilibrada ao longo da obra, sempre visando o desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC voltadas à aquisição de saberes artísticos, de atitudes e valores que corroboram com o respeito e a valorização do pluralismo de ideias e de diversas concepções de mundo.

Além das propostas presentes no Livro do Estudante, há ainda as **Orientações específicas** do Manual do Professor, com sugestões para que as atividades possam ser realizadas em situações diversificadas, apontando também possíveis desdobramentos, aprofundamentos de reflexões e atenções às necessidades de adequações às diferentes realidades das escolas e dos próprios estudantes, de modo a possibilitar a inclusão e o respeito às diferenças.

Esta seção é dividida em subtítulos livres para situar os estudantes sobre as especificidades dos temas que serão trabalhados. Além disso, contém boxes flutuantes, ou seja, que não são presentes de modo regrado e obrigatório, mas utilizados segundo as necessidades de desenvolvimento do conteúdo em questão. Esses boxes auxiliam a mobilização das competências e habilidades, e diversificam as estratégias de recepção, produção, mediação e interação.

Os boxes flutuantes que podem aparecer ao longo dos volumes são:

- **Experimentação:** contém propostas de atividades diversificadas que possibilitam a mobilização de habilidades relacionadas à produção, criação e pesquisa, de modo a fomentar nos estudantes o protagonismo e a vivência dos elementos das linguagens abordados. Aparece algumas vezes ao longo das trilhas, de maneira a unir teoria e prática.
- **Para ir mais longe:** possui sempre um subtítulo que indica o tema a ser aprofundado no boxe e apresenta desdobramentos e complementos a assuntos que estão sendo trabalhados. Incentive que esse boxe sirva também como um estímulo ou um convite aos estudantes para que investiguem mais sobre os temas trabalhados e descubram os próprios interesses.
- **Técnicas para...:** contém informações e estratégias para auxiliar os estudantes na realização de procedimentos específicos das linguagens. As indicações podem auxiliar, por exemplo, a elaboração de algum tipo de texto, o desenvolvimento de etapas de uma pesquisa ou de ferramentas de trabalho artístico e de uso de práticas corporais.
- **Biografia:** biografias breves de artistas, escritores, cientistas, sociólogos, filósofos, pensadores e pesquisadores abordados ao longo da trilha para auxiliar nos processos de contextualização e mediação dos conhecimentos. Esses boxes são sempre acompanhados de um retrato, para que o estudante possa ter uma referência visual e seja estimulado a desenvolver mais proximidade e interesse por aquele que está estudando.
- **Fica a dica:** apresenta sugestões comentadas de filmes, vídeos, livros, textos, sites ou podcasts, sempre relacionados ao tema trabalhado. Esse também é um incentivo para que os estudantes possam ampliar seus conhecimentos, aguçem a curiosidade, uma atitude investigativa, e compreendam que o estudo é algo contínuo que pode acontecer em diferentes contextos.

## ■ Práticas de pesquisa

Alguns capítulos trazem essa seção, na qual uma prática de pesquisa social será desenvolvida de forma aprofundada e contextualizada em seus procedimentos metodológicos e de uso, com uma proposta aos estudantes para o desenvolvimento completo e reflexivo da prática. A seção traz a indicação de modos de realização das diferentes etapas de planejamento, realização e compartilhamento.

As práticas se relacionam à temática integradora e, na maioria dos casos, à produção final do capítulo.

## ■ Em liberdade

Seção que propõe o desenvolvimento de uma produção final que mobiliza os diferentes saberes dos componentes

de modo integrado, com propostas de participação ativa dos estudantes, para que exerçam a autonomia e o protagonismo, revelados nas decisões sobre as formas de realização ou organização dos trabalhos, na divisão de tarefas e na responsabilidade de eventos cujo objetivo é o compartilhamento e a publicação das práticas de linguagem. Esta seção favorece também as estratégias de interação e a socialização entre os diversos membros da comunidade escolar. Isso se dá, sobretudo, porque os projetos são socializados com a comunidade e, em muitos momentos, dependem de sua participação para acontecer: direção, funcionários da escola e famílias devem integrar a rede de apoio à produção de um evento para apresentação de *performances* culturais, por exemplo.

As propostas de produção são diversificadas, englobando ações como: intervenções artísticas, publicação de textos, apresentação de resultados de pesquisas, realização de debates, saraus, mostras e até ações articuladas com a comunidade interna e externa à escola. Em todas essas situações, há valorização das culturas juvenis ou das interações entre os estudantes e outros repertórios culturais.

Dessa forma, busca-se a atuação dos jovens em diferentes contextos sociais, o desenvolvimento do senso comunitário e a transferência dessas práticas para contextos múltiplos da vida em sociedade, incluindo o mundo do trabalho. Cabe destacar que as experiências em atividades colaborativas implicam em uma escuta empática, capacidade de argumentação e conciliação de interesses e são de grande importância para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho. Para além disso, essas capacidades são decisivas para o convívio social democrático.

A seção traz diversas sugestões de procedimento e encaminhamento das propostas, de modo que os professores envolvidos possam articulá-las e adaptá-las, com participação efetiva dos estudantes, para suas realidades específicas, efetivando uma concretização das práticas de linguagem por meio do compartilhamento e publicização das produções alcançadas.

## **Meu portfólio**

A seção final de cada capítulo traz instruções para que os estudantes possam concretizar uma autoavaliação do que foi feito no capítulo. A proposta é convidá-los a produzir um diário de bordo com registros de tudo que realizaram durante a execução das atividades, para refletirem a respeito do próprio processo de aprendizagem. A seção valoriza todo o processo de produção e criação, compreendendo a importância de diversas formas de registro. A seção é dividida em quatro passos: construção de um quadro de autoavaliação; reconhecimento das aprendizagens; estratégias para aprimorar o aprendizado; e socialização das aprendizagens.

Nesta seção os estudantes são também convidados a construir seus portfólios de modo que, ao final do volume, na seção **Ponto de chegada**, possam avaliar a trajetória de modo global.

## **Ponto de chegada**

Esta seção se relaciona com a seção **Ponto de partida**, que inicia o volume e propõe a retomada de todos os saberes estudados, as produções realizadas e a conclusão dos processos de autoavaliação do estudante com a elaboração de portfólios, a partir dos registros do diário de bordo.

A primeira parte da seção retoma resumidamente cada um dos capítulos, de modo a proporcionar ao estudante uma recapitulação geral do aprendizado, contribuindo para que compreenda os estudos do volume como um todo. Em seguida, a seção retoma o modelo de sistematização e autoavaliação proposto nas seções **Meu portfólio**, mas pensada para a finalização de todo o volume. O quarto passo proposto na seção, relativo à socialização dos aprendizados, apresenta propostas para que os estudantes construam alguma maneira de unir todo o trabalho que fizeram ao longo do volume e apresentem essas produções para o restante da escola ou para a comunidade.

## **E agora?**

Esta seção tem como argumento disparador a seguinte pergunta: depois de todas as experiências vivenciadas ao longo deste volume, para onde seguir com esses conhecimentos? Por isso, apresenta um panorama aos estudantes sobre as relações dos conhecimentos abordados com a sociedade e as suas próprias vidas. Além disso, também tem o objetivo de contextualizar os conhecimentos aos jovens, para que não entendam a aprendizagem enquanto um processo isolado da escola, que se encerra juntamente com a finalização do volume ou com o final do ano letivo. Nesse sentido, cada um dos componentes curriculares traz possíveis encaminhamentos, tanto acadêmicos quanto profissionais, dos aspectos estudados, de modo a contribuir com a consolidação dos interesses pessoais dos estudantes, dialogando com seus perfis socioculturais de modo a auxiliar no desenvolvimento de seus projetos de vida.

Por fim, a seção recapitula as práticas de pesquisa social do volume, contextualizando-as com seus usos na vida acadêmica e profissional. A intenção é que os estudantes também compreendam que as práticas de pesquisa não são atividades isoladas na obra didática e na sala de aula, mas são uma forma de ampliarem seus conhecimentos ao longo da vida, reconhecendo a relevância da investigação científica.

## ► Tópicos, temáticas e saberes

### TEMÁTICA CENTRAL DO VOLUME: PRÁTICAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS: MATRIZES AFRICANAS, INDÍGENAS E EUROPEIAS

Capítulos	Tópicos abordados por componente curricular			Prática de Pesquisa	Produção final: Em liberdade
	Arte	Educação Física	Língua Portuguesa		
<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças afro-brasileiras (jongo, coco, dança afro-orientada, dança dos orixás).</li> <li>Decolonialidade.</li> <li>Gêneros musicais brasileiros da virada do século XX ao XIX – lundu e maxixe.</li> <li>Chiquinha Gonzaga.</li> <li>Surgimento do samba.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciranda, jogos e brincadeiras tradicionais.</li> <li>Danças circulares e protagonismo comunitário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório de pesquisa.</li> <li>Organização e hierarquização das informações.</li> <li>Adequação às condições de produção.</li> </ul>	Pesquisa-ação.	Relatórios de pesquisas divulgados por meio de ferramentas e softwares.
<b>América Latina: culturas dos povos indígenas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A arte contemporânea indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos e esportes dos povos indígenas.</li> <li>Esportivização das práticas corporais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reportagem.</li> <li>Artigo científico.</li> <li>Relato.</li> <li>Estratégias de leitura de um texto científico.</li> <li>Marcas de parcialidade e imparcialidade em um texto.</li> </ul>	Fotorreportagem em grupo.	
<b>Brasil e Brasil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A projeção da música brasileira no cenário internacional.</li> <li>Villa-Lobos.</li> <li>A Bossa Nova.</li> <li>Tom Zé e o “Estudando a Bossa”.</li> <li>A projeção internacional do funk carioca.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Podcast de divulgação cultural.</li> <li>Contexto de produção e propósitos discursivos.</li> <li>Marcas da oralidade e efeitos de sentido.</li> <li>Intertextualidade na construção do posicionamento no texto.</li> <li>Playlist comentada.</li> <li>Resenha musical.</li> <li>Seleção lexical e campo semântico na descrição avaliativa do texto.</li> </ul>	Análise de mídias sociais	Playlist comentada para participação de uma mesa redonda ou para a gravação de um podcast.
<b>Representatividade negra brasileira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O teatro negro: Capulanas Cia. de Arte, Orquestra de Prettos Novxs.</li> <li>Representatividade negra no teatro.</li> <li>Teatro experimental negro (TEN).</li> <li>Processos colaborativos de criação.</li> <li>Bando de Teatro Olodum</li> <li>Instalações artísticas: trabalhos de Rosana Paulino e Aline Motta.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto teatral de José de Alencar.</li> <li>Elementos do texto teatral.</li> <li>O humor em seu contexto.</li> <li>Conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional na construção dos sentidos do texto.</li> </ul>		Preparação de uma mostra de memórias coletivas com instalações de artes visuais e leituras dramáticas.

## EIXO PRINCIPAL DO VOLUME: AUTOCONHECIMENTO, PROJETOS DE VIDA E RELAÇÕES COM O MUNDO

Capítulos	Tópicos abordados por componente curricular			Prática de Pesquisa	Produção final: Em liberdade
	Arte	Educação Física	Língua Portuguesa		
<b>Minha História</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autorepresentação no Teatro documentário.</li> <li>Biodrama – no limite entre realidade e ficção.</li> <li>Teatro Documentário.</li> <li>Autoficção na dança.</li> <li>Autorretrato nas artes visuais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autobiografia e autoficção.</li> <li>A seleção lexical e os usos expressivos da língua.</li> <li>Assimilações; rupturas e permanências no processo de constituição da literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão Bibliográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição de autorretratos.</li> </ul>	
<b>Minha Voz</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Padrões de beleza e questões de gênero, etnia e deficiência.</li> <li>Ginásticas de condicionamento físico e padrões de beleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Artigo de divulgação científica.</li> <li>Artigo de opinião.</li> <li>Modalizações.</li> <li>Marcas de discurso reportado no artigo de divulgação científica.</li> <li>Progressão – processos de referenciamento e de sequenciação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Artigos de opinião e artigos de divulgação científica.</li> </ul>	
<b>Vozes da Cidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenção urbana.</li> <li>Os músicos de rua.</li> <li>O carnaval: de Salvador.</li> <li>Bloco Afro Olodum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas corporais de aventura e mobilidade urbana.</li> <li>Bicicleta, skate e Parkour e às culturas juvenis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lambe-lambe.</li> <li>Literatura de cordel.</li> <li>Poesia na cidade.</li> <li>Processos de produção e circulação de discursos.</li> <li>Seleção lexical e usos expressivos da língua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenção no bairro: cortejo pelas ruas.</li> </ul>	
<b>(Des)equilíbrios</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Ginásticas de consciência corporal e ioga: modos alternativos de vida e autoconhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Publicação de notícias e propósitos editoriais.</li> <li>As marcas linguísticas do posicionamento do enunciador do texto.</li> <li>Posicionamento do enunciador diante de recursos reportados.</li> <li>Conceito de interdiscursividade.</li> <li>Subordinadas adjetivas, seus usos e efeitos de sentido no texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"CADERNO DE EXISTIR" – um planejamento de qualidade e projeto de vida.</li> </ul>	

## TEMÁTICA CENTRAL DO VOLUME: CORPO, CULTURA, EXPRESSIVIDADE

Capítulos	Tópicos abordados por componente curricular			Práticas de pesquisa	Produção final: Em liberdade
	Arte	Educação Física	Língua Portuguesa		
<b>Corpo em sociedade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Performance</i>: corpo hibridismo e experiências de vida na contemporaneidade.</li> <li>• <i>Happening</i> e arte sensorial.</li> <li>• Dança na contemporaneidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados culturais dos jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas</li> <li>• Indústria cultural, racismo e discriminação da mulher no esporte</li> <li>• Estudo antropológico das práticas corporais</li> </ul>			Performance coletiva.
<b>Improvisações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Improvisação em música.</li> <li>• Herneto Pascoal.</li> <li>• Improvisação no jazz.</li> <li>• Improvisação no teatro.</li> <li>• <i>A commedia dell'arte</i>.</li> <li>• Viola Spolin e os jogos teatrais.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>O rap</i>.</li> <li>• O repente.</li> <li>• Poesia Satírica.</li> </ul> <p>• Situação de produção e elementos contextuais.</p> <p>• O gênero Lírico e os elementos formais para a análise do texto poético.</p>		Realização de um sarau.
<b>Corpo em cena</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo e movimento.</li> <li>• Dança: expressividade e comunicação.</li> <li>• O corpo no teatro.</li> <li>• Ações físicas e partituras corporais.</li> <li>• LLUME e Jerzy Grotowski.</li> <li>• O corpo nas artes circenses.</li> <li>• O corpo na arte dos palhaços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança, consciência corporal e culturas juvenis.</li> <li>• Dança do passinho.</li> <li>• Contribuições Ivaldo Bertazzo e Rudolf Laban.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Auto Teatral.</li> <li>• A construção da personagem.</li> <li>• O contexto histórico na análise do texto.</li> <li>• Formas de apreensão dos sentidos do texto.</li> </ul>	Grupo focal.	Criação cênica em grupo.
<b>Narrativas híbridas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativa em audiovisual.</li> <li>• Animação audiovisual.</li> <li>• Técnicas de animação.</li> <li>• Roteiro e estrutura visual no audiovisual.</li> <li>• Produção de um filme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conto.</li> <li>• O curta-metragem.</li> <li>• O roteiro de curta metragem.</li> <li>• Resenha crítica.</li> <li>• Recursos textuais e expressivos para a criação de obras adequadas ao público-alvo.</li> </ul>		Construção de site/blog para compartilhamento dos roteiros e vídeos.

## TEMÁTICA CENTRAL DO VOLUME: LINGUAGEM, CIÉNCIA E TECNOLOGIAS

Capítulos	Tópicos abordados por componente curricular			Prática de Pesquisa	Produção final: Em liberdade
	Arte	Educação Física	Língua Portuguesa		
<b>Saúde e vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dança e abordagem somática (Técnica de Klauss Vianna).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas corporais e saúde como direito à cidadania.</li> <li>Cinásticas, aptidão física e saúde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de cartazes de campanha por hábitos mais saudáveis.</li> <li>Cartaz de campanha publicitária.</li> </ul>		<p>Campanha sobre hábitos saudáveis.</p>
<b>Percepções do ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mapa afetivo.</li> <li>Arte efêmera; instalação e escultura.</li> <li>O caminhar como método de pesquisa e prática artística.</li> <li>O conceito de Paisagem Sonora.</li> <li>Murray Schafer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas corporais de aventura na natureza.</li> <li>Preservação ambiental, estilos de vida e consumo consciente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poemas com características árcades; o homem e a natureza.</li> <li>Poesia da antiguidade clássica.</li> </ul>		<p>Projeto Acústico Escolar.</p>
<b>Divulgação Científica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teatro e divulgação científica.</li> <li>Técnicas vocais.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Divulgação científica.</li> <li>Infográficos estáticos e animados.</li> <li>Vídeos animados e vídeo artigos.</li> </ul>		<p>Podcast de divulgação científica.</p>
<b>Arte e Tecnologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dança, ciência e tecnologia.</li> <li>A indústria cultural.</li> <li>O cinema de ficção científica.</li> <li>Trilha sonora em filmes de ficção científica.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficção científica.</li> <li>• Marcadores linguísticos de progressão narrativa.</li> <li>• Processos de subordinação e coordenação.</li> </ul>		<p>Estudos de recepção de obras de arte e produtos da indústria cultural.</p> <p>Cinedebate.</p>

## TEMÁTICA CENTRAL DO VOLUME: O TRABALHO E A VIDA EM SOCIEDADE

Capítulos	Tópicos abordados por componente curricular			Prática de Pesquisa	Produção final: Em liberdade
	Arte	Educação Física	Língua Portuguesa		
<b>Trabalho e tecnologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A influência das mudanças tecnológicas no trabalho dos músicos. Björk.</li> <li>A Era do Streaming</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corpo tecnologia e trabalho.</li> <li>Ginástica laboral.</li> <li>O corpo nas sociedades industriais.</li> <li>Ergonomia, postura e uso de tecnologias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Romance.</li> <li>As características do romance da geração de 1930.</li> <li>Reportagem de divulgação científica com apoio de infográficos.</li> <li>As condições de produção e o contexto sócio-histórico na análise do texto.</li> <li>Seleção lexical e usos expressivos da língua.</li> </ul>	Análise documental.	Seminário de pesquisa: apresentando a reportagem de divulgação científica e infográficos.
<b>Trabalho e escolhas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relações entre teatro e trabalho.</li> <li>Augusto Boal e a teatro do oprimido.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão sobre o ingresso no mundo do trabalho.</li> <li>Relato autobiográfico.</li> <li>Reportagem.</li> <li>Wiki de profissões.</li> <li>Diferenças entre textos e propósitos comunicativos.</li> <li>Gramática normativa e gramática descritiva.</li> </ul>		Intervenções teatrais sobre a temática do capítulo, tendo como base técnicas de Augusto Boal.
<b>Mulher, trabalho e sociedade</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto normativo.</li> <li>Recursos coesivos e progressão textual.</li> <li>Artigo de opinião.</li> <li>Estratégias argumentativas.</li> <li>Mecanismos de modalização do discurso.</li> <li>Texto dissertativo-argumentativo – modelo Enem.</li> </ul>		Exposição de cartazes de fotomontagens ou colagens sobre a temática mulher, trabalho e sociedade.
<b>Trabalho e sociedade</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>As relações de trabalho nas artes circenses.</li> <li>O Circo-família.</li> <li>Novo circo e circo contemporâneo.</li> <li>Dança como profissão.</li> <li>Dança como esporte.</li> <li>Paradesportos.</li> <li>Ação protagonista no lazer.</li> </ul>		Revista para a publicação dos ensaios filosóficos.

## TEMÁTICA CENTRAL DO VOLUME: DIVERSIDADE CULTURAL

Capítulos	Tópicos abordados por componente curricular			Prática de Pesquisa	Produção final: Em liberdade
	Arte	Educação Física	Língua Portuguesa		
<b>Eu Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cinema documentário.</li> <li>Documentário de Eduardo Coutinho: a entrevista como método.</li> <li>Elementos da linguagem audiovisual: movimentos de câmera, quadro e eixo.</li> <li>Entrevista com diretor de fotografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O corpo nas redes sociais.</li> <li>Imagem corporal e distúrbios alimentares.</li> <li>Ginásticas de condicionamento físico.</li> <li>Cordofobia e protagonismo juvenil na internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Postagem.</li> <li>Condições de produção e contexto histórico-social na análise de um texto.</li> <li>Seleção lexical e efeitos de sentido.</li> <li>Discussão sobre <i>cyberbullying</i>.</li> </ul>	Entrevista	Mostra de <i>minidocs</i> e debates.
<b>Culturas urbanas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças urbanas (<i>funk</i>, danças sociais e <i>breaking</i>).</li> <li>O Hip-Hop.</li> <li>Danças urbanas no palco.</li> <li>O grafite.</li> <li>O <i>rap</i>.</li> <li>O Dj – <i>disc jockey</i>.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Letra do <i>rap</i>.</li> <li>Relação entre o conteúdo composicional da letra do <i>rap</i> e o contexto de sua criação e desenvolvimento.</li> <li>Notícia.</li> <li>Entrevista radiofônica.</li> <li>Debate televisivo.</li> <li>As múltiplas linguagens que compõem as mídias de circulação dos gêneros estudados.</li> <li>Debate regrado.</li> </ul>	Análise de mídias tradicionais	Evento de <i>Hip-Hop</i> com debate regrado.
<b>Multiculturalismos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aspectos da História do Circo.</li> <li>Clowns e palhaços.</li> <li>Os círcos no Brasil.</li> <li>Benjamim de Oliveira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lutas e multiculturalismos: Capoeira e luta indígena Huka-Huka.</li> <li>Questões de gênero nas lutas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conto.</li> <li>Variação Linguística.</li> <li>Relações intertextuais e interdiscursivas.</li> <li>Compartilhamento de leituras e interpretações por meio de um clube de leitura.</li> </ul>	Organização de um clube de leitura..	Organização de um clube de leitura..
<b>Fluxos culturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O teatro dos refugiados.</li> <li>Estranhamento e modelos de ação em Bertolt Brecht.</li> <li>Teatro Épico.</li> <li>Modelos de ação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Depoimento.</li> <li>Texto normativo.</li> <li>Reportagem multimídia.</li> <li>Infográfico.</li> <li>Adaptação de conteúdos a novas mídias (remediação).</li> <li>Marcas do posicionamento do enunciador.</li> </ul>	Mostra de cenas teatrais a partir da temática do capítulo.	Mostra de cenas teatrais a partir da temática do capítulo.

## **Propostas de planejamento**

A estrutura desta obra, dividida em seis volumes, com quatro capítulos cada um, favorece um planejamento semestral, com um volume desenvolvido a cada semestre dos três anos do Ensino Médio, ou bimestral, com o desenvolvimento de dois capítulos a cada bimestre. Assim, no início dos bimestres ímpares, haverá o trabalho com as seções iniciais do volume (**Ponto de partida e Conheça e explore**), e, ao final dos bimestres pares, você poderá trabalhar as seções finais dos volumes com os estudantes, promovendo a autoavaliação, a socialização das aprendizagens, na seção **Ponto de chegada**, e trabalhando possibilidades de desdobramentos dos conteúdos na seção **E agora?**.

Na tabela a seguir, você conseguirá entender melhor a proposta de planejamento de cronograma bimestral. Lembrar-se de que os volumes são autocontidos e não possuem uma ordem correta, portanto, esta é apenas uma sugestão de caminho.

	<b>1º BIMESTRE</b>	<b>2º BIMESTRE</b>	<b>3º BIMESTRE</b>	<b>4º BIMESTRE</b>
<b>1º ano</b>	Ritmos e corporalidades brasileiros	Brasil e Brazil	Minha história	Vozes da cidade
	América Latina: culturas dos povos indígenas	Representatividade negra brasileira	Minha voz	(Des)Equilíbrios
<b>2º ano</b>	Corpo em sociedade	Corpo em cena	Saúde e vida	Divulgação científica
	Improvisações	Narrativas híbridas	Percepções do ambiente	Arte e tecnologia
<b>3º ano</b>	Trabalho e tecnologia	Mulher, trabalho e sociedade	Eu social	Multiculturalismos
	Trabalho e escolhas	Trabalho e sociedade	Culturas urbanas	Fluxos culturais

Note que há a possibilidade de se fazer outras formas de planejamento com esta obra. Como os volumes são autocontidos, as redes de ensino e os professores têm total autonomia para planejar suas ações da maneira que melhor lhes convier. Para que você possa planejar o trabalho com os volumes de forma mais assertiva, consulte o quadro da seção **Tópicos, temáticas e saberes** (p. 201-206).

Dessa forma, sugere-se que os professores analisem as entradas temáticas de cada volume, identifiquem os volumes que melhor condizem com a proposta pedagógica de sua escola ou rede, para cada ano escolar do Ensino Médio, estabeleçam as relações interdisciplinares possíveis entre os componentes da área de Linguagens com as demais áreas, pensem nas abordagens metodológicas e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades ao longo do bimestre, trimestre ou semestre, a depender da organização do calendário escolar do local em que trabalhem.

Para auxiliar nas possibilidades de planejamento que podem ser realizadas por vários professores em conjunto, sugerimos a organização por meio do quadro esquemático a seguir, em que os preenchimentos são apenas exemplos:

QUADRO 1 – PROPOSTA DE PLANEJAMENTO	
<b>Nome do volume</b>	
Capítulo(s)	
Temáticas	Representatividade negra no teatro Combate ao racismo Valorização das culturas afro-brasileiras
Interdisciplinaridade com a(s) área(s)	Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias
Componentes curriculares	Arte, Língua Portuguesa e História
Competências gerais trabalhadas	Competência geral 9
Competências específicas trabalhadas	Competência específica 2 – Linguagens e suas Tecnologias Competências específicas 5 e 6 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Habilidades trabalhadas	Linguagens e suas Tecnologias: EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG603, EM13LP01 e EM13LP52 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504 e EM13CHS601
Objetivos	Conhecer raízes históricas de representatividade negra no teatro brasileiro. Compreender o trabalho de valorização da mulher negra, feito por grupos de teatro. Conhecer e praticar o processo colaborativo de criação de textos teatrais.
Produção final	Leituras dramáticas dos textos teatrais produzidos
Métodos (aula expositiva, debates, encenações, práticas de pesquisa, etc.)	Aulas expositivas, pesquisas, debates, produção escrita e leituras
Materiais (textos, vídeos, áudios, etc.)	Textos jornalísticos sobre racismo e preconceito no Brasil Vídeos e documentários sobre grupos de teatro negro Artigos acadêmicos sobre representatividade negra Depoimentos
Professores responsáveis	
Período de desenvolvimento	1º Ano – 2º Bimestre
Observações	Trabalharemos com a produção artístico-literária de artistas negros brasileiros de maneira interdisciplinar, a contextualização histórica sobre os grupos de teatro negro será aprofundada nas aulas de História, o estudo do gênero dramático será feito nas aulas de Língua Portuguesa e os processos criativos de produção coletiva de textos teatrais, bem como as técnicas de leituras dramáticas, nas aulas de Arte. Pretendemos fazer uma mostra de leituras dramáticas e propor debates sobre racismo e preconceito na escola.

O quadro acima, quando construído por você, poderá ser apresentado aos estudantes no início e retomado ao longo do período de aprendizagem, para que eles tenham conhecimento das temáticas, das habilidades, das formas, dos materiais, etc. que serão utilizados ao longo dos percursos de estudo que irão trilhar.

Este quadro, em conjunto com o modelo de autoavaliação proposto na seção **Meu portfólio** do Livro do Estudante, pode ser utilizado como parte dos instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem, uma vez que você poderá comparar os objetivos previstos no planejamento proposto no quadro com as indicações de resultados feitas pelos estudantes ao final dos capítulos. Procure estratégias para analisar o quadro de autoavaliação dos estudantes. Você pode fazer isso numa roda de conversa em que cada estudante verbalize o que aprendeu, o que precisa melhorar ou estudar, ou recolhendo os registros para olhar e, posteriormente, devolvê-los aos estudantes.

Essa comparação entre o previsto no planejamento com os resultados indicados pelos estudantes, somada à observação dos desempenhos individuais ao longo das trilhas de aprendizagem, contribuirá para que você faça a aferição dos objetivos de aprendizagem efetivamente assimilados durante o processo de estudos e após as produções finais.

## ► Sugestões de professores para trabalhar, de forma prioritária, com cada capítulo da obra

Como a obra foi baseada na interdisciplinaridade entre componentes, além de estimular a criação de rede de trocas entre professores, estudantes, escola e comunidade, é importante buscar parcerias durante o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, as atividades finais sugeridas nos capítulos são também interdisciplinares e envolvem todos os professores das trilhas trabalhadas. Acredita-se que a definição de um ou mais professores facilitadores para o acompanhamento e concretização da produção pode ser estratégica para o processo. Assim, sugerimos que a equipe docente defina essa função entre o grupo da área de Linguagens. Como as produções finais de cada capítulo acabam privilegiando ora um, ora outro componente, a sugestão é que a formação disciplinar do professor indicado para trabalhar, de forma prioritária, cada um dos capítulos seja selecionada com base nisso. Veja os quadros com essas sugestões<sup>8</sup>:

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL (EM LIBERDADE)	PROFESSOR SUGERIDO
<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b>	Produção de relatórios de pesquisas e divulgação por meio de ferramentas e softwares.	Educação Física e/ou Arte.
<b>América Latina: culturas dos povos indígenas</b>	Criação de fotorreportagem em grupo.	Língua Portuguesa.
<b>Brasil e Brazil</b>	Playlist comentada para participação de uma mesa-redonda ou para a gravação de um <i>podcast</i> .	Língua Portuguesa.
<b>Representatividade negra brasileira</b>	Preparação de uma mostra de memórias coletivas com instalações de artes visuais e leituras dramáticas.	Arte.

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL	PROFESSOR SUGERIDO
<b>Minha história</b>	Exposição de autorretratos.	Arte.
<b>Minha voz</b>	Criação de revista eletrônica.	Língua Portuguesa.
<b>Vozes da cidade</b>	Intervenção no bairro: cortejo pelas ruas.	Arte e/ou Educação Física.
<b>(Des)Equilíbrios</b>	Criação de um diário em tópicos pessoal.	Língua Portuguesa e/ou Educação Física.

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL	PROFESSOR SUGERIDO
<b>Corpo em sociedade</b>	<i>Performance</i> coletiva.	Educação Física e/ou Arte.
<b>Improvisações</b>	Realização de um sarau de improvisos.	Arte e/ou Língua Portuguesa.
<b>Corpo em cena</b>	Criação cênica em grupo.	Arte e/ou Educação Física
<b>Narrativas híbridas</b>	Construção de um <i>blog</i> ou <i>site</i> para compartilhamento dos roteiros e vídeos.	Língua Portuguesa e/ou Arte.

<sup>8</sup> Os quadros estão na ordem sugerida de correspondência com as unidades do volume de Língua Portuguesa, mas, conforme explicitado, essa ordem é apenas uma sugestão de caminho, podendo ser alterada conforme planejamento do professor e da gestão escolar.

<b>CAPÍTULOS</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>	<b>PROFESSOR SUGERIDO</b>
<b>Saúde e vida</b>	Campanha sobre hábitos saudáveis.	Educação Física.
<b>Percepções do ambiente</b>	Projeto acústico escolar.	Arte e/ou Educação Física.
<b>Divulgação científica</b>	<i>Podcast</i> de divulgação científica.	Língua Portuguesa.
<b>Arte e tecnologia</b>	Cinedebate.	Arte.

<b>CAPÍTULOS</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>	<b>PROFESSOR SUGERIDO</b>
<b>Trabalho e tecnologia</b>	Seminário de pesquisa: apresentando a reportagem de divulgação científica e infográficos.	Educação Física e/ou Língua Portuguesa.
<b>Trabalho e escolhas</b>	Intervenções teatrais sobre a temática do capítulo, tendo como base as técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.	Arte.
<b>Mulher, trabalho e sociedade</b>	Exposição de cartazes de fotomontagens ou colagens sobre a temática mulher, trabalho e sociedade.	Arte e/ou Língua Portuguesa.
<b>Trabalho e sociedade</b>	Revista para a publicação dos ensaios filosóficos.	Língua Portuguesa e/ou Educação Física.

<b>CAPÍTULOS</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>	<b>PROFESSOR SUGERIDO</b>
<b>Eu social</b>	Mostra de <i>minidocs</i> e debates.	Língua Portuguesa e/ou Educação Física.
<b>Culturas urbanas</b>	Evento de <i>Hip-Hop</i> com debate regrado.	Arte e/ou Língua Portuguesa.
<b>Multiculturalismos</b>	Organização de um clube de leitura.	Língua Portuguesa.
<b>Fluxos culturais</b>	Mostra de cenas teatrais a partir da temática do capítulo.	Arte e/ou Língua Portuguesa.

## ► Sugestões de interdisciplinaridade

O conjunto de experimentações, procedimentos, atividades de análise, reflexão e crítica desta obra, tal como as práticas de pesquisa e o pensamento computacional imbricado nas propostas, permite a interlocução entre os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias com saberes de outras áreas de conhecimento, como a Matemática e suas Tecnologias, a Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isto contribui efetivamente com a aprendizagem dos estudantes de forma mais integral.

Veja o quadro a seguir com sugestões de trabalho integrado entre cada capítulo da obra e as outras áreas de conhecimento.

CAPÍTULOS	INTERDISCIPLINARIDADE COM OUTRAS ÁREAS
<b>Ritmos e corporalidades brasileiros</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>América Latina: culturas dos povos indígenas</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Brasil e Brazil</b>	Matemática e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Representatividade negra brasileira</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Minha história</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Minha voz</b>	Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Vozes da cidade</b>	Matemática e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>(Des)Equilíbrios</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Corpo em sociedade</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Improvisações</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Corpo em cena</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Narrativas híbridas</b>	Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Saúde e vida</b>	Matemática e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Percepções do ambiente</b>	Matemática e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Divulgação científica</b>	Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
<b>Arte e tecnologia</b>	Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Trabalho e tecnologia</b>	Matemática e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Trabalho e escolhas</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Mulher, trabalho e sociedade</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Trabalho e sociedade</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Eu social</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Culturas urbanas</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Multiculturalismos</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
<b>Fluxos culturais</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

## **Procedimentos e estratégias**

A obra oferece uma série de estratégias para os professores mapearem os processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes, bem como o desenvolvimento de cada etapa e a avaliação dos resultados.

### **► Estratégias de trabalho com estudantes de diferentes perfis**

A obra apresenta muitos momentos em que os estudantes são convidados a trazer seus repertórios sobre as temáticas propostas, isso colabora para que você identifique as necessidades de cada estudante. Uma turma pode ser diferente da outra, um ou outro estudante pode precisar mais de seu apoio para caminhar no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de desenvolver estratégias de uso da obra na perspectiva inclusiva, o que envolve a consideração das diferenças, não apenas relativas às pessoas com deficiência, mas ao direito à singularidade como sujeito do processo educativo.

Em relação às diferenças de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores existentes entre os perfis de estudantes de uma mesma turma, nas **Orientações específicas** deste Manual são propostas algumas contribuições que visam indicar possibilidades para acolher e trabalhar tais diferenças. É importante encontrar maneiras de flexibilização e adequação das propostas, assim como buscar o apoio da gestão e o diálogo com as famílias para pensar procedimentos a serem desenvolvidos. Também é essencial trabalhar a ideia de diversidade com os estudantes, desenvolvendo uma postura ética e solidária.

Sugere-se buscar constantemente o diálogo e, ao mesmo tempo, oferecer orientações claras e precisas. Para alcançar isso, é necessário um planejamento que prevê algumas adequações específicas a cada turma. Seguem algumas propostas práticas de procedimentos que podem ser inseridas em seu planejamento, a fim de garantir a equidade na sala de aula:

- Conheça o máximo de informações sobre as particularidades dos estudantes para que as vivências em sala sejam adequadas às diferentes necessidades.
- Adeque as propostas considerando os diferentes tempos de aprender, conviver e socializar, de modo a respeitar as singularidades dos estudantes.
- Estimule os estudantes a falar acerca de suas dificuldades e particularidades, para que se sintam confiantes para se expressar.
- Esteja atento a falas de caráter preconceituoso ou estereotipadas propondo conversas sempre que o assunto surgir em sala de aula.

- Ensine e incentive os estudantes a trabalhar em grupos heterogêneos, assim poderão exercitar o respeito, a valorização da diversidade e o apoio mútuo.

### **► Análises críticas, criativas e propositivas**

As análises críticas a serem desenvolvidas pelos estudantes partem de repertórios apresentados na obra, ou mesmo de referências de pesquisas e criações dos próprios estudantes. Cada componente da área de Linguagem e suas Tecnologias oferece recursos epistemológicos e empíricos que, em diálogo com as experiências dos estudantes, compõem possibilidades para se analisar vivências e produções nessa área do conhecimento.

Não se pretende em nenhum momento definir ou padronizar as maneiras de observar e refletir sobre proposições e experimentações. A proposta é construir perspectivas e caminhos para lidar com o que se apresenta com o auxílio de suportes teórico-práticos. Assim, o estudante pode ser estimulado a ser criativo, propositivo e crítico. Buscar a contextualização de forma ampla e integrada à circunstância em específico e ao contexto no geral é fundamental para que se possa atingir essa condição.

Entende-se que não há criação sem conhecimento, tampouco é possível conhecer sem criar. Ambos demandam uma postura investigativa, curiosa, imaginativa e ativa. A abertura para a troca de opiniões e a constante avaliação é fundamental para que se possa aprofundar e expandir as análises de modo crítico, conectado ao entendimento de visões de mundo e às ações sociais.

### **► Argumentação**

Um dos grandes pilares de uma sociedade democrática, a argumentação, conforme preconiza a BNCC, deve ser baseada em fatos cientificamente informados e informações confiáveis que permitam a defesa de ideias éticas, comprometidas com os direitos humanos e com a preservação do planeta.

Essa premissa orienta o ensino da argumentação com base em duas proposições essenciais presentes nesta obra de Linguagens: a de que o desenvolvimento amplo de um repertório plural é imprescindível para a construção de argumentos fundamentados, articulados e condizentes com os propósitos enunciativos do estudante; e a de que o reconhecimento da diversidade cultural, dos efeitos do contexto sócio-histórico sobre os indivíduos é condição para a empatia, o que evita posicionamentos preconceituosos e em discordância com o senso de preservação do planeta, com o cuidado de si e do outro.

Assim, a argumentação é trabalhada em complementariedade com o desenvolvido no volume único de Língua Portuguesa, que destaca a argumentação como forma de organização discursiva, baseando-se nos estudos da nova retórica de Perelman e Olibrechts-Tyteca<sup>5</sup> (2005), e a argumentação como raciocínio, baseando-se em Toulmin (2006).

Nesta obra, com enfoque maior na ampliação de repertórios, argumentar é exercício proposto por todos os componentes da área de Linguagens, portanto é tratado tanto como meio para a participação fundamentada, crítica, empática e solidária nas negociações de sentido e nos debates de ideias, quanto como objeto de análise.

No desenvolvimento desta obra, considerou-se que todos os estudantes já possuem um repertório próprio, baseado em suas experiências de vida e estudos prévios. Para que sigam desenvolvendo esse repertório é possível trabalhar por diferentes processos: por meio da leitura dos textos de desenvolvimento das temáticas – trabalhados nas trilhas do capítulo – todos vinculados à pluralidade cultural, às culturas juvenis, ao autocuidado, à reflexão sobre o mundo do trabalho ou da ciência e da tecnologia; por meio da participação em debates, discussões acerca de um tema polêmico ou para a resolução de um problema; por meio de pesquisas autônomas ou guiadas pelas propostas do livro didático. Nessas diferentes situações, o estudante amplia, revisa, confirma, confronta e questiona suas próprias formulações acerca de diferentes temas, passa a buscar informações em fontes confiáveis que confirmem seu ponto de vista, aciona intuitivamente recursos linguísticos que tornem claro o seu posicionamento e reflete, em diversos momentos, sobre esses recursos.

Os processos mais intuitivos de argumentação são acionados em atividades de sensibilização para o tema, no início dos capítulos, na seção **Perspectivas**. As propostas possibilitam o levantamento dos conhecimentos do estudante, sensibilizam para o tema e levantam questões cujas respostas serão construídas ao longo do processo. Esse percurso pode ser considerado, numa primeira fase do estudo da argumentação, um percurso indireto, uma vez que a preocupação inicial é a de aportar formas diversas, interdisciplinares, de abordagem do tema do capítulo e dar espaço para os repertórios dos estudantes.

O enriquecimento desse repertório, conforme indicado nos propósitos iniciais do trabalho com a argumentação, ocorre em atividades como a proposta no capítulo **Ritmos e corporalidades brasileiros**, na **Trilha de Arte**, quando os estudantes, após estudo

proposto na seção **Repertórios e análises**, são motivados a relatar suas experiências com danças afro-brasileiras, a debater e argumentar sobre as formas como essas danças se constroem e são compreendidas na cultura brasileira. Os repertórios apresentados para essa discussão favorecem a formulação de ideias que respeitem a diversidade étnico-racial. Abordagem semelhante se dá no capítulo **Trabalho e sociedade**. Na **Trilha de Educação Física**, os estudantes devem se posicionar com base em argumentos históricos, filosóficos e sociológicos sobre a relevância de se garantir tempo e espaços de lazer para todos.

As práticas de pesquisa são outro importante apporte para a construção de argumentos. Ao fazer pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas, etc., o estudante comprehende que existem estudos e análises embasando os conhecimentos e isso aumenta a responsabilidade sobre o que se afirma. No capítulo **Culturas urbanas**, por exemplo, os estudantes devem pesquisar, em mídias tradicionais, as abordagens sobre o movimento *Hip-Hop*, como forma de preparação para participar de um debate regrado. Para construção dos argumentos que apoiam as respostas às questões formuladas, cada um deve recorrer ao levantamento sobre quantas vezes e com quais enfoques o movimento é retratado nas mídias pesquisadas, mas também o histórico do movimento e suas diferentes fases, para que aspectos contextuais não sejam desconsiderados nas análises.

O percurso direto de trabalho com o tópico surge nas situações em que a argumentação é foco de análise linguístico-discursiva. Isso se dá em **Trilhas de Língua Portuguesa**, por meio do estudo dos gêneros escritos e orais do argumentar, como artigo de opinião, debate regrado, texto dissertativo-argumentativo, ensaio filosófico e cartaz publicitário de campanha.

Nesses estudos são destacados aspectos da construção composicional e do estilo do texto cuja finalidade é convencer o outro de algo. Essa abordagem é observada, por exemplo, no capítulo **Mulher, trabalho e sociedade**, nas atividades em que o estudante observa a organização e a progressão textual e destaca os tipos de argumentos, como os de autoridade, para validação do posicionamento do enunciador. Ou, ainda no mesmo capítulo, na análise de uma dissertação do Enem, o que possibilita ao estudante reconhecer os aspectos coesivos que permitem a articulação entre fatos, dados e argumentos.

Em qualquer uma das propostas com os gêneros do argumentar, são sistematizadas estratégias argumentativas condizentes com o gênero em questão: o

<sup>5</sup> PERELMAN, Chaim; OLBERCHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

encadeamento lógico no ensaio filosófico, por exemplo, a argumentação baseada em fatos e em dados de pesquisa no artigo de opinião; a seleção lexical em função do interlocutor, no cartaz de campanha. Ao destacar esses aspectos nas revisões principalmente dos textos escritos, o estudante está sendo instrumentalizado para evitar generalizações, uso de “lugares-comuns”, carência de dados, e a apoiar-se em fontes confiáveis.

As análises propostas estão apoiadas em Koch e Elias (2009) e Fiorin (2015). As primeiras por meio das sistematizações de processos de escrita e contextualização e de escrita e progressão referencial; o segundo, cujos estudos também se apoiam em Perelman e Olbrechts-Tyteca, pelas relações entre argumentação e formas de raciocínio, pela sistematização de argumentos por implicação, abordados mais diretamente na proposta de produção do ensaio filosófico.

## ► Leitura inferencial

A leitura inferencial está no escopo da concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido<sup>6</sup>. A inferência é uma das operações dentre as estratégias leitoras, que compreendem a seleção, a antecipação e a verificação.

O desenvolvimento do nível inferencial da leitura implica a dedução de informações a partir da compreensão de dados constantes das linhas do texto integrada à sistematização dos conhecimentos implicados nesse processo de inferir, o que exige considerar os conhecimentos contextuais das situações de produção e recepção do texto, os aspectos implicados no processamento textual e as relações intertextuais e interdiscursivas.

Todos esses aspectos, que concorrem para a produção de sentido, estão desenvolvidos nas **Trilhas de Língua Portuguesa** da obra e são mobilizados em diversas atividades nas demais trilhas.

De acordo com P. Charaudeau e D. Maingueneau (2008, p. 277), há três tipos de inferências: as contextuais (o leitor infere a partir dos enunciados presentes no próprio texto lido); as situacionais (o leitor infere a partir da situação em que o texto lido é veiculado); e as interdiscursivas (o leitor infere a partir de conhecimentos de mundo e de outros discursos, especialmente quando há uma interdiscursividade implicada).

Os três são desenvolvidos na obra pelos diferentes componentes da área em diferentes atividades de leitura e abordados de forma mais sistematizada nas trilhas de

Língua Portuguesa. Seguem alguns exemplos do trabalho com leitura inferencial.

No capítulo **América Latina: culturas dos povos indígenas**, na **Trilha de Arte**, os estudantes são motivados a interpretar a obra *Conhecimento e dignidade*, de Jader Esbell, em dois momentos. No primeiro, eles devem apresentar suas impressões, tentando criar uma história a partir da imagem. No segundo, à proposta inicial de interpretação, é acrescentado um dado que permite ao estudante ativar seu conhecimento de mundo: o de que a obra foi criada por um artista indígena. Esse percurso interpretativo faz com que o processo inferencial passe do contextual para o interdiscursivo, uma vez que, ao analisar a imagem mobilizando o fato de ter sido elaborada por um autor indígena, o estudante ativa seus conhecimentos relativos a essa cultura e elabora uma nova interpretação da obra.

A inferência situacional é trabalhada, por exemplo, no capítulo **Representatividade negra brasileira**, no excerto da peça teatral *O demônio familiar*, de José de Alencar. No texto *O humor em seu contexto*, o estudante retoma os elementos de humor presentes na cena e os analisa, considerando o contexto sócio-histórico em que foi construído. No mesmo capítulo, na leitura do texto teatral *A mulher do fundo do mar*, há um percurso de leitura que parte da inferência contextual e chega à interdiscursiva. Os estudantes, inicialmente, são motivados a levantar hipóteses sobre os sentidos do texto. Mais adiante, devem relacionar esses sentidos a conhecimentos históricos que introduzem novas chaves de interpretação do excerto da peça.

Fatores linguísticos também são destacados para o desenvolvimento do processo de leitura inferencial. No capítulo **Fluxos culturais**, os estudantes exploram uma reportagem multimídia, cujo título e subtítulo são *O Brasil tem pouco imigrante – Presença estrangeira no país hoje é uma das menores da história e do mundo. Mesmo com os venezuelanos chegando*. O termo “mesmo” é um fator linguístico fundamental para a inferência da linha argumentativa da reportagem. Para essa análise, o estudante deve, em um primeiro momento, identificar a informação que seria omitida sem o segundo período do subtítulo, para, na sequência, baseado no sentido da oração concessiva, inferir a intencionalidade do texto.

Exemplos de leitura inferencial são encontrados ao longo de toda a obra, em atividades de interpretação de imagens, canções, textos, performances ou práticas corporais nas trilhas de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. Nesta última trilha, fatores linguísticos e discursivos que influenciam nesse processo são destacados e, por vezes, sistematizados com os estudantes.

6 KOCH, Ingêdore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 12.

## **Práticas de pesquisa social**

O desenvolvimento de práticas de pesquisa social permeou a concepção e proposição da obra em todos os volumes, capítulos e trilhas na medida em que as sugestões trazidas convidam o estudante a observar a realidade, levantar hipóteses, dialogar com outras referências, desenvolver experimentações e sistematizações do conhecimento, exercitando sua curiosidade intelectual e sua capacidade de produção autônoma de conhecimento a partir de referenciais próprios da ciência, como previsto nas competências gerais da BNCC. Esse trabalho se concretiza pelo uso de metodologias ativas que promovem o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

O convite à exploração das próprias ideias em relação com as dos colegas, de textos, imagens e referências culturais da obra; a busca por conexões entre fatos, experiências e conceitos; a elaboração autoral de questões e a criação de situações de investigação, interpretação de dados, elaboração de hipóteses e uso da criatividade, do raciocínio e da percepção dos objetos de aprendizagem das trilhas traduzem o compromisso da obra com o desenvolvimento da capacidade investigativa dos estudantes como ferramenta que possibilita a aprendizagem contínua ao longo da vida. Isso se dá na apropriação da pesquisa em todos os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias. Ao pesquisar os estudantes exercem autoria no uso e na produção de conhecimentos em artes circenses, artes visuais, audiovisual, dança, música, teatro, educação física, literatura e linguística.

O uso de referências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e da Matemática e suas Tecnologias, nos repertórios e análises da área de Linguagens, juntamente com o trabalho com gêneros textuais da esfera científica, possibilitam que a obra assegure a valorização da prática científica, da tomada de decisão cientificamente informada e contribua para o desenvolvimento da capacidade investigativa dos estudantes em todos os componentes da área.

Para fortalecer ainda mais esta perspectiva e promover o desenvolvimento da autonomia intelectual dos jovens, a obra trabalha, em cada volume, uma modalidade diferente de pesquisa social. São elas: revisão bibliográfica, análise documental, estudo de recepção, entrevistas, grupo focal, análise de mídias tradicionais, análise de mídias sociais e pesquisa-ação. Esse trabalho é proposto e concretizado na seção **Práticas de pesquisa** a qual se integra às trilhas dos diferentes componentes da área, ao trabalho interdisciplinar e às

produções finais dos capítulos em que é desenhada e desenvolvida.

Nesta seção, os estudantes são convidados a conhecer e explorar modalidades, instrumentos e possibilidades de coleta e análise de dados da pesquisa social.

Pedro Demo, um dos autores nacionais de referência nas discussões sobre o papel da pesquisa na educação, defende que a educação é em si um processo de promoção da pesquisa, na medida em que ela permite fazer-se e re-fazer-se constantemente, provocando os estudantes a adotarem posturas investigativas, argumentativas e críticas em todos os seus processos de aprendizagem, favorecendo a curiosidade, a iniciativa e a construção das próprias ideias.

O objetivo é que desenvolvam a prática científica, assim como os procedimentos de processos investigativos e a capacidade de tomada de decisão embasada.

As práticas de pesquisa também favorecem o olhar e a produção de conhecimento sobre os contextos de vida dos estudantes, da comunidade e da escola, conectando a pesquisa às experiências pessoais e sociais e ao protagonismo comunitário dos estudantes.

Os estudantes vivenciam as práticas de pesquisa social nos três componentes da área: Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, por meio de metodologias ativas, fundamentais às práticas de pesquisa e a todo processo de aprendizagem ao promover uma postura investigativa, implicada e propositiva do estudante.

Durante as práticas de pesquisa, o estudante seleciona questões, campos de pesquisa, procedimentos, formas de avaliar e analisar as informações, que estimulam sua ação social. A observação do contexto mobiliza indagações sobre a sua realidade que orientam os modos de explorar e examinar informações para resolver questões e atuar em certos campos definidos pela pesquisa.

A dimensão ética da pesquisa permeia todo o processo investigativo que integra as práticas de pesquisa presentes na obra. Destaca-se a importância de trabalhar com os estudantes a ética abordando valores e princípios que promovem o respeito aos Direitos Humanos.

As práticas de pesquisa social sugeridas na obra têm um caráter fundamental tanto para a construção dos projetos de vida quanto para a inserção e o desenvolvimento dos estudantes no campo acadêmico e universitário. O estudante pode identificar interesses e necessidades a partir de relações que estabelece entre suas experiências anteriores e as práticas de pesquisa. Estas análises contribuem para seus projetos de vida. Além disso, o estudante vivencia procedimentos de pesquisa recorrentes na esfera acadêmica, podendo lhe aproximar do campo universitário e profissional.

Veja no quadro a seguir os capítulos e as respectivas trilhas em que as práticas de pesquisa são desenvolvidas.

	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	ANÁLISE DOCUMENTAL	ESTUDO DE RECEPÇÃO	ENTREVISTAS	GRUPO FOCAL	ANÁLISE DE MÍDIAS TRADICIONAIS	ANÁLISE DE MÍDIAS SOCIAIS	PESQUISA-AÇÃO
Capítulos	Minha voz Divulgação científica	Trabalho e tecnologia	Arte e tecnologia	Eu social	Corpo em cena	Culturas urbanas	Brasil e Brazil	Ritmos e corporalidades brasileiros
Trilhas	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Arte	Educação Física	Educação Física	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Educação Física

## ► Revisão bibliográfica (Estado da Arte)

A pesquisa de revisão bibliográfica (Estado da Arte) é uma importante ferramenta da pesquisa social. Ela permite que o pesquisador acesse, de modo amplo, a produção de conhecimentos na área que pretende investigar. Para tanto, é necessário que saiba escolher fontes confiáveis, identificar palavras-chave e categorizar os produtos bibliográficos encontrados. Por meio desta modalidade de pesquisa é possível ao pesquisador formular novos problemas de pesquisa e formular novas metodologias que ainda se apresentam lacunares na produção científica sobre o tema em foco.

A obra convida os estudantes a compreender o papel da revisão bibliográfica na produção de todas as modalidades de pesquisa e enfoca os caminhos metodológicos para buscar e selecionar fontes confiáveis para a realização de pesquisas de estado da arte como a definição do foco da investigação, a seleção de palavras-chave, o papel da pesquisa bibliográfica na colaboração com outros pesquisadores, o mapeamento da produção de grupos e áreas de conhecimento sobre o tema e das principais metodologias utilizadas pelos autores que pesquisam o tema em foco.

Na revisão bibliográfica proposta pela obra, os estudantes realizam a produção em torno da discussão sobre a disseminação de padrões de beleza corporal e seus riscos para a saúde e finalizam produzindo um artigo de divulgação científica como relatório da prática de pesquisa. Em outro momento, eles realizam a revisão bibliográfica para buscar maiores informações sobre os gêneros *podcast*, infográficos estáticos e dinâmicos e videoartigos para a produção de um *podcast* ou de um videoartigo como meio de promover a divulgação científica.

## ► Análise documental (princípios de análise de discurso)

A análise documental é uma modalidade de pesquisa que permite identificar discursos sobre um determinado tema materializados em documentos de diversas naturezas.

Os dados da pesquisa documental são os textos, as imagens e os elementos gráficos presentes em documentos diversos como cartas, jornais, revistas, diários, romances, contos, filmes, documentários, documentos legais, diários e relatórios.

Na análise documental proposta pela obra, os estudantes são convidados a reconhecer fontes primárias e secundárias de produção de dados em pesquisa social e a diferenciar pesquisas documentais qualitativas e quantitativas. Assim, poderão desenvolver uma investigação sobre o universo das profissões e suas evoluções históricas, identificando o papel das tecnologias nas transformações do mundo do trabalho. Os estudantes aprendem a buscar e analisar dados em documentos de caráter jornalístico, integrando à análise documental estratégias de análise de discursos midiáticos.

## ► Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)

A prática de pesquisa em estudo de recepção é uma linha de pesquisa relacionada à Teoria da Comunicação na qual os estudos das mensagens midiáticas ou de produtos culturais centram-se no receptor e não nos contextos de produção, emissão e veiculação das mensagens.

Os estudos da recepção consideram que os receptores não são passivos às mensagens recebidas e decodificadas, mas agentes ativos que reinterpretam, ressignificam e podem atribuir sentidos diversos a uma mensagem, divergindo das intenções e propósitos dos emissores. Diversas instituições e características atuam como mediadores neste processo, como o contexto familiar, a situação social, as instituições religiosas, o nível de escolaridade e questões geracionais. Outro aspecto é o pertencimento dos indivíduos a diferentes comunidades interpretativas, como o modo que estudantes de cinema, ou membros de um cineclube, interpretam um filme, os apreciadores de um determinado gênero musical, dentre outros agrupamentos sociais, políticos e culturais.

Como forma de análise e compreensão dessa realidade tão múltipla, os estudos de recepção podem valer-se de diferentes métodos e abordagens de pesquisa para compreender uma audiência, bem como valer-se de pesquisas tanto quantitativas quanto qualitativas. Os métodos de pesquisa mais utilizados para a abordagem dos receptores são a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e grupos focais. Para a análise e interpretação dos resultados, os pesquisadores podem estar vinculados ainda a diferentes áreas de conhecimento como a sociologia, a psicologia, a biologia, a antropologia, entre outras.

Nesta obra, os estudantes são instigados a realizar um estudo sobre os modos que um determinado grupo da comunidade escolar comprehende uma obra de arte, tendo como sugestão um exemplo que é abordado na própria Trilha de Arte. Neste mesmo capítulo, há também a sugestão de que cada estudante pesquise o modo como os diferentes membros de seu núcleo familiar decodificam as mensagens de um programa de televisão ou de um produto midiático vinculado à internet.

## Entrevistas

As entrevistas são instrumentos de coleta de dados fundamentais na pesquisa social, podendo ser realizadas com apoio de questionários com questões fechadas e abertas ou por meio de roteiros de perguntas que guiam a interação entre o pesquisador e o entrevistado. As entrevistas permitem que o pesquisador reconheça e considere os sujeitos sociais na investigação.

Na obra, os estudantes aprendem as condutas éticas da entrevista, a elaboração de instrumentos de coleta de dados verbais e de estratégias de mediação com o entrevistado que permitam a interação objetiva e acolhedora do entrevistado. Aprendem a diferenciar os tipos de entrevista e seus usos na pesquisa social e utilizam a estratégia de entrevista para conhecer as experiências dos jovens com as redes sociais, conectando a pesquisa social aos desafios do jovem contemporâneo.

## Grupo focal

O grupo focal é uma estratégia de entrevista em grupo que favorece perceber a produção coletiva e colaborativa de significados sobre o tema da investigação. A entrevista em grupo focal tem a vantagem de criar um debate entre os participantes, proporcionando que o pesquisador acesse múltiplas representações e conflitos sobre o tema, tornando a coleta de dados verbais

mais rica para a compreensão de temas comuns ao grupo que participa da entrevista. É uma estratégia de pesquisa bastante utilizada na avaliação de programas, no marketing e na comunicação e procura acessar os valores, crenças e percepções dos participantes sobre o tema. A entrevista em grupo focal cria um espaço público de debate, por isso sua prática no Ensino Médio favorece também o desenvolvimento de competências de mediação cultural dos jovens.

Na obra os estudantes são convidados a realizar uma entrevista em grupo focal com outros jovens, aprendendo a estruturar um roteiro de questões, desempenhar estratégias de mediação, registro e sistematização dos dados. Os resultados da entrevista são utilizados para o planejamento de uma intervenção na escola, o que permite conectar a metodologia da pesquisa à intervenção protagonista do jovem no mundo.

## Análise de mídias tradicionais (princípios de análise de discurso multimodal)

As mídias tradicionais, embora estejam, aos poucos, sendo substituídas pelas mídias digitais, ainda alcançam número maior de pessoas. O rádio e a televisão estão presentes em muito mais casas pelo Brasil do que a internet. Isso significa que o produzido nessas mídias tem grande relevância para a formação da população. Para a análise desses veículos, é imprescindível a criação de categorias de observação dos conteúdos veiculados, destacando o fato de se ter presente um discurso multimodal.

Na análise do discurso multimodal, é importante considerar que os produtores de significado não são apenas os elementos linguísticos. Na veiculação de uma notícia, por exemplo, são conciliadas dinâmicas visuais e sonoras diversas, que serão captadas por diferentes canais de processamento. Um texto estará acompanhado de uma imagem em movimento, haverá um enquadramento e um foco nessa imagem e pode ser que venha acompanhada por uma sonorização ou música de fundo. Todos esses elementos atuam na construção do sentido do texto multimodal em mídias tradicionais.

Nesta obra, esse tema ganha atenção especial, na medida em que os textos não verbais são objetos de estudo em todas as trilhas.

Na atividade proposta com a análise de mídias tradicionais, o estudante é motivado a acompanhar a abordagem de um só tema em uma mesma mídia tradicional por alguns dias e destacar como abordagem temática, reprodução de imagens, definição de planos de fundo e

planos de frente, de focalização, sonorização, entonação de voz e outros elementos, contribuem para um propósito comunicativo e para a geração no ouvinte/leitor/espectador de certas percepções sobre o tema.

## ► Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e princípios de análise de discurso multimodal)

A análise de mídias sociais implica uma capacidade inferencial de leitura que deve integrar a análise de textos multimodais (textos constituídos pela combinação de recursos próprios da escrita, do som e de imagens com ou sem movimento) e a compreensão das métricas das mídias digitais, as quais têm estabelecido um novo modo de interação entre as pessoas.

Esse tipo de análise favorece a observação de aspectos que, de tão naturalizados, podem passar despercebidos, como os efeitos sobre os diferentes interlocutores das escolhas de fontes, da seleção de cores para planos de fundo, de imagens e sons na produção de comunicações através das mídias.

Outro aspecto abordado nesse tipo de análise são as métricas adotadas pelas mídias sociais (número de acessos, número de pessoas acompanhando uma comunicação, *likes*, compartilhamentos, etc.). O uso desses “marcadores”, possibilitado pela comunicação veloz em rede, tem determinado reforço ou mudança de estilo, comportamentos, valores de pessoas ou marcas.

Nesta obra, a análise de mídias sociais propõe que os estudantes selecionem uma mídia e um artista e acompanhem, analisando postagens de fotos ou de vídeos como esse artista se representa; o que suas escolhas comunicam para o público; quais são os comportamentos e os valores presentes nas imagens selecionadas e nos textos postados e como seu público reage a sua forma de se representar. Por meio de uma atividade que adota os princípios do pensamento computacional, os estudantes são motivados a observar os elementos que constituem as postagens, a decompô-los e a buscar um padrão, para então determinar um sistema de análise.

## ► Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é utilizada quando o pesquisador investiga uma ação e propõe uma intervenção no campo de investigação. Ela possibilita conectar a pesquisa aos problemas reais da sociedade, sendo muito utilizada em atividades de mobilização social que assumem o compromisso ético da pesquisa com a

transformação social. O pesquisador parte da identificação de um problema, ouve os atores envolvidos e elabora com eles o processo de ação/intervenção social; em seguida sistematiza os resultados e desafios vivenciados no processo.

Na obra, a pesquisa-ação é mobilizada para a ação social dos estudantes com idosos da comunidade escolar. Os estudantes aprendem a ouvir, interagir, intervir e avaliar a intervenção a partir da escuta ativa do público-alvo da pesquisa, desenvolvendo empatia e sensibilidade para as questões que envolvem os idosos e suas práticas culturais e fortalecendo compromissos com o protagonismo comunitário.

## Pensamento computacional

O pensamento computacional na educação auxilia no desenvolvimento de diferentes processos cognitivos como: analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar e compreende os usos de habilidades dos fundamentos da computação para resolução de problemas das diferentes áreas do conhecimento. Há, também, conexão com as competências gerais propostas na BNCC, em especial a quarta e a quinta:

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.

(BRASIL, 2018, p. 9)

A ênfase está na quinta competência geral, que foca os usos e compreensões de tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos de resolução de problemas e produção de conhecimento. O pensamento computacional não está somente relacionado ao uso do computador, mas também da aplicação dos fundamentos das Ciências da Computação para solucionar problemas de diversas áreas. Nesse sentido, o pensamento computacional também se relaciona à competência geral 4, pois o desenvolvimento de seus processos cognitivos e seus procedimentos agregam conceitos de áreas de conhecimento como a Matemática e das Ciências para

resolver problemas que podem instrumentalizar os estudantes para a partilha de informações e experiências em formatos e contextos diversificados.

Dessa forma, o trabalho com pensamento computacional em Linguagens e suas Tecnologias é composto de processos e ações sistematizadas que desenvolvem no estudante os processos cognitivos de:

- **Analisar:** capacidade de investigar, decompor, examinar minuciosamente um problema ou objeto.
- **Compreender:** entendimento de diferentes aspectos de um mesmo problema, habilidade de interpretação do contexto e do significado de algo.
- **Definir:** habilidade de delimitar, estabelecer limites, determinar.
- **Modelar:** capacidade de criar modelos e diferentes representações.
- **Resolver:** habilidade para buscar soluções, relacionando diferentes aspectos de um problema.
- **Comparar:** procurar relações de semelhança ou diferenças entre objetos de estudo ou situações.
- **Automatizar:** habilidade de utilizar máquinas ou dispositivos eletrônicos e digitais para otimizar ações e soluções.

Assim, o pensamento computacional é uma orientação mental para formular e resolver problemas por meio de diversos níveis de abstração, criação de algoritmos e o entendimento de diferentes formas de aplicar uma solução.

As atividades propostas na obra que desenvolvem o pensamento computacional são sinalizadas e partem de questões que problematizam os objetos de estudo das linguagens. Essas atividades são trabalhadas em todos os volumes da coleção, de modo sistemático, sendo abordadas, em cada volume, pela perspectiva de uma das linguagens da Arte, da Educação Física e da Língua Portuguesa. Dessa forma, o estudante pode compreender a múltipla possibilidade de aplicação dessa estratégia em diferentes componentes curriculares e em contextos muito diversos das ciências da computação, experimentando assim a versatilidade do pensamento computacional em diferentes esferas e situações.

Cada atividade de pensamento computacional, nesta coleção, segue um modo próprio de organização das etapas, com orientações para que estudantes de diferentes perfis realizem ações de decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e resolução de problemas, de modo a desenvolver a habilidade de pensamento algorítmico.

Assim, o pensamento computacional pode criar ferramentas que auxiliem os jovens em situações diversificadas para enfrentar desafios da vida acadêmica e profissional, como a otimização de processos de pesquisas, ou para criar formas de organização e resolução de problemas em qualquer ambiente de trabalho.

## Cultura de paz

A natureza dos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias e a abordagem teórico-metodológica adotada consideram as dimensões corporais, sensíveis, sociais e emocionais do desenvolvimento integral do estudante do Ensino Médio.

Ao longo das análises e experimentações sugeridas nas trilhas de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, os jovens são acolhidos em seus modos subjetivos de experimentar o mundo integrando as múltiplas dimensões de seu desenvolvimento.

A abordagem integrada da área de Linguagens convida os jovens a refletir sobre si mesmos, observar, compreender e conviver com as diferenças, assim como trabalhar, de forma colaborativa e inclusiva, elementos que constituem a cultura de paz.

As práticas de linguagem tratadas na obra abarcam diferentes vozes e culturas, contribuindo para que o estudante compreenda a diversidade como possibilidade de diálogo intercultural, ou seja, de inteligibilidade recíproca entre as diversas experiências de mundo, pautada na valorização da multiplicidade de formas de compreender o ser humano e a cultura, sem abrir mão da própria identidade e pertencimento cultural, como discutem Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2014).

No obra, procuramos dar voz não apenas a grupos hegemônicos e eurocêntricos, mas também a grupos e pessoas marginalizadas pela sociedade como afrodescendentes, indígenas e mulheres. Ao entrar em contato, por exemplo, com culturas de povos indígenas, com os saberes de povos afro-brasileiros e com os aspectos da luta pela não violência contra a mulher, o estudante mobiliza a empatia e o pluralismo de ideias, de maneira que pode desenvolver um posicionamento crítico, ético e responsável em relação à diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural da realidade brasileira e internacional. Tal abordagem favorece o desenvolvimento da cultura de paz e o reconhecimento das diferenças que pautam as diversas formas de vida e as relações sociais.

A construção da cultura de paz depende da vivência do respeito, da solidariedade, da cidadania, da ética e dos

valores democráticos. Entende-se que não se vive sem, contra ou apesar do outro. Ao contrário, a potência de um está relacionada à potência do outro. Enquanto houver violência, esta reverberará negativamente em todos, de um ou de outro jeito.

As relações de poder e dominância fazem com que culturas, etnias e grupos sociais sejam oprimidos por outros. Dessa maneira, desenvolver as práticas de linguagens para desvelar os mecanismos pelos quais isso ocorre, como proposto na obra, permite que o estudante adote posicionamentos favoráveis à convivência pacífica. Enquanto houver a aceitação da dominação e das desigualdades, a violência será sempre um modo de vida e a relação que permeia a sociedade como um todo.

A paz é mais do que a ausência de guerra. Baseia-se na ideia de conviver com as diversidades de gênero, etnia, língua, religião ou cultura. É um modo de promover o respeito universal pela justiça e pelos direitos humanos. Essa importância fica explícita no tratamento das práticas de linguagem ao longo dos seis volumes que compõem a obra. Isto se dá quando os autores sugerem o trabalho com questões sociais que permeiam as práticas artísticas, da cultura corporal e da Língua Portuguesa, e convidam os estudantes a refletir criticamente sobre discriminação, *bullying* e *ciberbullying*, racismo, violência contra a mulher, gordofobia e preconceitos contra pessoas com deficiência, por exemplo.

Trabalhar ativamente pela construção e desenvolvimento de uma cultura de paz implica considerar as necessidades globais para um pleno exercício da vida em coletividade, garantindo a todos plenas oportunidades de participação no mundo, o que só pode ser conquistado pelo respeito e consideração das vozes diversas que se expressam na sociedade por suas práticas de linguagens. Por isso a obra procura trazer referências estéticas da Arte, da cultura corporal e da Língua Portuguesa de diferentes matrizes culturais e grupos sociais.

Numa abordagem contra-hegemônica, que acolhe e estimula formas de vida e de relação democrática, esta coleção contribui para a cultura da paz por meio da perspectiva dialógica, participativa e questionadora de preconceitos e estereótipos adotada. O estudante é incentivado a analisar e se posicionar de forma crítica e engajada com os desafios sociais que marcam a nossa contemporaneidade.

A consideração das culturas juvenis e a centralidade do jovem nas propostas sugeridas na obra são mais um ponto que fortalece a cultura da paz, pois inclui culturas, conhecimentos e modos alternativos de pensar, sentir e agir no mundo. Por esse motivo é tão relevante trabalhar

a pluralidade e o multiculturalismo, garantindo assim que os estudantes conheçam diversas visões de mundo e entendam a importância de ouvir, respeitar e dialogar.

Na coleção, em diversos momentos, o estudante é estimulado a observar e analisar criticamente seus valores e atitudes frente ao mundo e à sociedade. As várias experimentações em grupo que sugerem articular e negociar opiniões, necessidades e vontades constituem-se como espaços para o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade, ambos primordiais na cultura da paz.

Além disso, o conceito amplo de saúde, integrado ao mundo e à sociedade, junto a reflexões sobre o desenvolvimento sustentável, também são importantes mobilizadores para questionar atitudes, promover valores e fortalecer a cultura da paz. Diz-se isso porque se comprehende que o bem-estar de cada um e de todos depende de uma cultura conectada às questões sociais e planetárias. Saúde e sustentabilidade são formas de ampliar o entendimento e as ações pela paz.

## Propostas de avaliação

Nesta obra, a avaliação deve ser compreendida por sua dimensão formativa, o que implica, segundo Hadji (2001, p. 20), favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. Para ser formativa, a avaliação deve estar inscrita num projeto educativo em que o fazer dos estudantes é expressão dos objetivos de sua aprendizagem. Por isso, deve ser objeto de reflexão, retomada e reelaboração, e pressupor a apresentação do conhecimento em espiral, de modo que um mesmo conteúdo possa sempre ser estudado em diferentes momentos por meio de diferentes abordagens. Compartilhamos com Hadji (2001, p. 21-22) a ideia de que um modelo de avaliação formativa ideal deve estar menos vinculado a fatos objetivamente observáveis e muito mais alinhado à relação de ajuda. “É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo” (HADJI, 2001, p. 22).

Essa compreensão de avaliação é construída a partir de dois eixos nesta obra: o foco das aprendizagens no desenvolvimento de habilidades e competências, conforme preconiza a BNCC, e o estudante tomado como o protagonista da própria aprendizagem.

O planejamento a partir de habilidades e competências favorece a revisitação constante das práticas que levam ao seu desenvolvimento. Os conteúdos selecionados para compor a obra são de grande relevância para a construção de um conhecimento baseado no legado da produção

humana, entretanto, trata-se de um recorte – fundamentando evidentemente em valores de uma sociedade democrática, que valoriza a diversidade e está comprometida com o respeito aos direitos humanos –, de uma parte apenas das informações às quais se pode ter acesso.

Seria um contrassenso exigir memorização de conteúdo que se perderia na impossibilidade de seu uso ou de sua aplicação. O contrário acontece quando o foco está no desenvolvimento de habilidades e competências. Por estar no campo do “saber-fazer” sempre articulado com um conhecimento, dificilmente estarão circunscritas a uma atividade apenas, uma vez que são condição de acesso a novos conteúdos. É nesse sentido que o projeto metodológico da obra apoia o primeiro eixo da compreensão da avaliação. A organização dos objetivos de aprendizagem, bem como as atividades propostas ao longo dos capítulos, articulam necessariamente os conteúdos selecionados às habilidades da BNCC. Isso significa que estas são vistas em diferentes situações, vinculadas a conceitos e experimentações diversos o que garante não só seu exercício, mas também as diversas retomadas ao longo de um processo que atravessa toda a coleção.

O protagonismo do estudante sobre seu processo de aprendizagem está condicionado à sua consciência dos objetivos de aprendizagem e do percurso que favorece o alcance desses objetivos. Essa ideia está vinculada à importância do exercício de metacognição. De forma bastante simplificada, a metacognição será apresentada aqui conforme explicitada por Allal (1983, p. 87) a partir de estudo feito por Hadji (2011, p. 74). Para Allal a passagem do cognitivo para o metacognitivo se dá quando ocorre conscientização, que vai de uma ligeira sensação (regulação tácita, mas que pode ser explicitada) a uma exteriorização que produz marcas tangíveis (regulação instrumentada, baseada num suporte externo). Hadji (2011, p. 75), a partir dessa abordagem, orienta que “facilitar o surgimento de regulações metacognitivas deverá ser uma preocupação constante para o professor, pois elas significam o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a aquisição de estratégias de aprendizagem que podem se mostrar mais eficazes”.

Nesta obra, para a consecução do segundo eixo de compreensão da avaliação, o estudante conta com um “suporte para a autorregulação instrumentada” de sua aprendizagem. Em todos os capítulos, além dos processos de revisão coletiva dos resultados das diversas experimentações propostas, há uma seção destinada à retomada dos objetivos e das produções realizadas. A revisitação dos conteúdos por meio das tarefas realizadas

possibilita, ainda, a ampliação da consciência sobre as habilidades mobilizadas e as dificuldades e superações advindas de todas as experimentações. Cabe destacar que, para além das reflexões relativas mais diretamente aos objetivos de aprendizagem, certamente outras de um campo mais emocional emergirão, sobretudo porque a área de Linguagens e suas Tecnologias promove vivências de fruição, de expressão e criação capazes de acionar um contato mais profundo do estudante com suas emoções. Nos momentos de autoavaliação, é importante que isso seja acolhido e considerado.

Para o processo instrumentalizado de autoavaliação, cada capítulo é finalizado com a seção **Meu portfólio**, já apresentada anteriormente.

A proposta de avaliação e autoavaliação não é exaustiva, uma vez que os estudantes terão a possibilidade de retomar, dentre os objetivos apontados no início do capítulo e do volume, aqueles mais diretamente relacionados com a sua compreensão. Os principais tópicos trabalhados são recuperados em textos introdutórios breves que funcionam como uma memória do percurso de estudo. Trata-se de uma forma de auxiliar os estudantes a desenvolverem uma estratégia autônoma de reflexão e gestão da própria aprendizagem.

Como proposta de avaliação e autoavaliação, a seção **Meu portfólio** é estruturada por uma introdução e mais quatro passos. Na leitura da introdução, o estudante retoma a síntese dos objetivos propostos para o capítulo e relembraria as experimentações realizadas. Nesse momento, também é proposta a leitura dos registros feitos no diário de bordo, ao longo do capítulo. Tais registros funcionam como a história de aprendizagem do estudante.

Há quatro passos nesse processo de (auto)avaliação:

## ► Passo 1 – Quadro de autoavaliação

Nesse passo, os estudantes são estimulados a construir um quadro no diário de bordo para avaliar suas aprendizagens.

O preenchimento da tabela de autoavaliação permite a identificação da situação de aprendizagem por meio da indicação do “avancei”, “preciso rever” e “o que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?”.

## ► Passo 2 – Reconhecimento das aprendizagens

Nesse passo, os estudantes são solicitados a resgatar o processo de aprendizagem vivenciado, associando as etapas do processo aos objetivos indicados no início do

capítulo e na introdução do **Meu portfólio**. Como as etapas da aprendizagem ocorrem pela realização de determinadas atividades ao longo dos capítulos, nesse passo os estudantes devem buscar associar os objetivos às atividades vivenciadas ou realizadas nos capítulos. Esse modo de proceder procura tornar mais “concreta” a ação avaliativa. Ao preencher o quadro, o estudante identifica os avanços e o que precisa ser revisto.

Nesse momento de reconhecimento das aprendizagens, os objetivos podem ser lidos como importantes descritores avaliativos, isto é, formulações que procuram revelar o ponto em que se encontra o estudante no processo de aprendizagem. É nesse momento em que ele verifica em que avançou, o que precisa rever e o que deve fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens. A linguagem técnica usada na formulação textual de competências e habilidades da BNCC pode ser apresentada aos estudantes a fim de favorecer a compreensão dos grandes orientadores dos objetivos de aprendizagem. Uma vez que eles consigam dominar essa estratégia inicial de reconhecimento das habilidades e dos objetivos, percebendo que eles descrevem o que foi aprendido, poderão tornar-se capazes de compreender outros sistemas de avaliações e exames de larga escala a que vierem a submeter-se (por exemplo, o Enem, que traz uma matriz composta de descritores baseados em competências gerais e habilidades específicas em cada grande área do conhecimento que é avaliada).

Nesse passo, é também importante que os estudantes aprendam que, em qualquer processo de avaliação, a obtenção dos resultados depende da consideração dos objetivos previamente definidos. As habilidades devem servir de parâmetro nesta etapa.

Ao final do preenchimento da tabela, os estudantes terão construído um quadro objetivo das aprendizagens conquistadas e conhecerão quais objetivos de aprendizagem precisarão ser retomados (o que poderá acontecer a partir de atividades de outros capítulos, por exemplo, ou por meio de ações mediadas pelo professor que visem à retomada do processo de aprendizagem). Nesse momento, você também terá um bom instrumento para auxiliá-los na reflexão sobre todo o processo, podendo propor, inclusive, novas experimentações ou revisitações das experimentações realizadas.

Nesse segundo passo, é possível que os estudantes reconheçam também aprendizagens que eles acreditam que foram capazes de desenvolver, mas que não estão listadas nos objetivos iniciais. Trata-se aqui de “aprendizagens não esperadas” do processo, mas que são sempre muito bem-vindas.

O registro passa a ter um valor imprescindível nesse tipo de avaliação. Por meio dele é que o estudante pode rever o processo de aprendizagem, fazendo da avaliação um procedimento vivo e dinâmico.

O diário de bordo é uma forma eficaz de registro, porque contém a história de aprendizagem dos estudantes. É um modo de organizar o processo e registrar por meio de palavras, textos, imagens, desenhos, esquemas, mapas conceituais, etc. Não é difícil organizar um diário de bordo, e cada estudante poderá realizar essa organização, com as tecnologias à disposição. Os diários podem ser feitos de forma virtual, e assim todos terão acesso a tudo. Produções orais podem ser gravadas com aparelhos de celular ou outros que permitam registro de voz e vídeo e os arquivos eletrônicos compartilhados no local virtual da turma. Se preferirem um modo mais “analógico” de composição do diário de bordo, é possível que as escritas e os registros sejam guardados em uma pasta, datando-as e dispondo-as em ordem cronológica. Se não dispuser de pastas ou arquivos, pode-se até mesmo improvisar, colando as folhas com a produção dos alunos em tiras de papel *kraft* ou manilha, dobradas em forma de leque ou sanfona. As possibilidades são diversas e cabe a você definirlas junto com os estudantes.

## ► Passo 3 – Estratégias para aprimorar seu aprendizado

Você deverá ajudar os estudantes a definir uma estratégia de revisão daquilo que julgarem que não foi adequadamente aprendido. Nesse momento, é importante um diálogo acolhedor a partir do qual o estudante se sinta à vontade para destacar suas dificuldades e as facilidades que possam orientar as estratégias de avanço para alcance dos objetivos não consolidados.

Aqui a avaliação é compreendida como parte do processo de aprendizagem da qual o estudante se apropria, situando-a num contínuo que não se encerra ao final de cada capítulo, mas que deve ser mobilizada a cada tomada de contato com habilidades e conteúdos.

Nessa etapa da autoavaliação, o estudante é motivado a vincular as aprendizagens a outros contextos, ao seu cotidiano e ao seu projeto de vida, também a pensar estratégias para compartilhamento dos novos saberes. Ao fazer tais relações, comprehende a aprendizagem como algo mais amplo que a escola, o que o ajuda a dar significado para os conhecimentos.

Com isso, eles poderão perceber que o processo de aprender é contínuo e se dá por avanços, retomadas e transferências dos conhecimentos para diferentes contextos.

## ► Passo 4 – Socialização das aprendizagens

Nesse passo, os estudantes são estimulados a perceber que a aprendizagem é um processo com dimensões intersubjetivas, especialmente quando o objeto de aprendizagem é de natureza sócio-histórica (as práticas de linguagem). Ao confrontarem entre si no que avançaram e no que ainda precisam investir em termos de aprendizagem, aquelas estratégias elencadas no passo 3 poderão se tornar coletivas: estudantes com necessidades de aprendizagem próximas poderão se agrupar na realização de atividades de retomada.

É importante notar que o trabalho não deve parar: retomar objetivos de aprendizagem não significa refazer o que já foi feito, mas tentar identificar naquilo que ainda se há de fazer a presença ou a possibilidade de trabalhar o que precisa ser retomado. Isso significa que, ao chegarem ao passo 4, você e os estudantes estarão em condições de identificar, na próxima parte a ser trabalhada (ou em outros materiais), quais atividades ou ações sugeridas têm potencial para recuperar o que não foi muito bem aprendido até então: isso “fecha” o ciclo da avaliação e permitirá perceber que o processo de aprendizagem funciona de maneira “espiral”.

Nesse processo, o que importa essencialmente é menos o produto e mais o processo. Esse processo não começa e se esgota em um só capítulo, mas progride ao longo de todo o trabalho proposto. Porém, mais do que isso, numa avaliação diagnóstica e em processo, o professor proporciona a cada estudante a oportunidade de se tornar sujeito de sua aprendizagem, ajudando-o a aprender e a aprender a aprender. Assim, a avaliação deve ser contínua e fazer parte de todas as atividades, tornando-se rotina em sala de aula.

Nesse tipo de avaliação, e diante da situação heterogênea constituída pelos estudantes de uma mesma sala de aula, não faz sentido estabelecer um resultado final ou parâmetro único para toda a classe ou grupo. Ao contrário, cada estudante passa a ser atendido de forma individual pela avaliação.

## ► Avaliação e preparação para exames de larga escala

A organização da obra está completamente alinhada com o desenvolvimento de habilidades e competências preconizados pela BNCC. Isso significa que, em processos de avaliação e autoavaliação, conforme os descritos até aqui, o estudante fará retomadas de alguns conteúdos, mas sobretudo revisitará constantemente as habilidades

a serem mobilizadas nas diversas atividades envolvendo os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias. O que se projeta, portanto, é um estudante que, ao acessar repertórios, fazer experimentações, compartilhar produções, intervir no meio, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, identificar facilidades, fragilidades e determinar estratégias para avançar em seu desenvolvimento, estará cada vez mais apropriado das competências esperadas para sua formação, inclusive as exigidas pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), principal meio de acesso hoje à universidade, e outros exames de larga escala, como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico), sistema de avaliação adotado pelo governo federal para acompanhar a qualidade do ensino em escolas públicas e particulares brasileiras.

Ainda assim, cumpre propor algumas sugestões para apoiar a tomada de consciência dos estudantes da relação entre as atividades realizadas e a preparação para esses exames. Para isso, tomaremos o Enem por base.

1. Leia com os estudantes a matriz de referência deste exame, destacando os eixos cognitivos, que são comuns a todas as áreas de conhecimento:

**I. Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

**II. Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

**III. Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

**IV. Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

**V. Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

(Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/antes#prepare-se-para-provas>; acesso em: 7 set. 2020).

2. Ao final de cada capítulo, por meio das retomadas na seção **Meu portfólio**, ou ao final de cada volume, por meio da seção **Ponto de chegada**, relate com os estudantes esses eixos às atividades propostas, apontando a relevância das linguagens para o desenvolvimento e a mobilização de todos eles.

- 3.** Leia com os estudantes as nove competências da matriz de referência da área de Linguagens e suas Tecnologias (disponível em: <https://enem.inep.gov.br/antes#prepare-se-para-provas>; acesso em: 7 set. 2020). Se houver a possibilidade, imprima-as e afixe-as no mural da sala de aula. Motive, ao longo das propostas de trabalho, das leituras, experimentações, sistematizações, compartilhamentos, planejamento e realização de projetos, associações entre a tarefa realizada, as habilidades desenvolvidas e as competências exigidas para a prova do Enem. Se realizado sistematicamente, tal processo mantém a universidade no horizonte do estudante, ao mesmo tempo que contribui para a preparação de seu ingresso.
- 4.** Motive os estudantes a conhecerem as questões preparadas pelo Enem. Elas estão disponíveis no site do Inep (disponível em: <https://enem.inep.gov.br/antes#prepare-se-para-provas>; acesso em: 7 set. 2020), que disponibiliza tanto as provas quanto os gabaritos. Embora não seja imprescindível para a preparação, aplicar alguns simulados ao longo do ano, principalmente para os estudantes do terceiro ano, é uma forma de aproximar-los da situação de prova, que requer certa resistência para sua realização.
- 5.** Leia com os estudantes um documento também disponibilizado no site do Inep, chamado *A Redação no Enem – cartilha do participante*. Esse documento contém a matriz de referência de redação, detalhamento de cada uma das cinco competências exigidas para essa produção, recomendações gerais e exemplos de redações que revelaram o domínio do candidato das cinco competências para a escrita. Coerente com o proposto nesta obra, é fundamental orientar os estudantes a se familiarizarem com a matriz de referência de redação e a se habituarem a transferir os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas ao longo dos volumes na produção e na revisão dos próprios exercícios de redação dissertativo-argumentativa.

Embora na obra haja um capítulo – **Mulher, trabalho e sociedade** – em que se trabalha a produção da redação para o Enem, o proposto na coleção é a exposição do estudante a uma diversidade de gêneros que lhe permita proficiência em diferentes campos de atuação social. Esse propósito também colabora para o acesso à diversidade de recursos linguísticos e expressivos e para a ampliação das possibilidades de argumentação.

O Saeb é outro exame brasileiro de larga escala. Todas as escolas com mais de dez alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio devem inscrever seus estudantes para as provas de Língua Portuguesa e Matemática.

A matriz de referência de Língua Portuguesa é composta de seis descritores relativos a competências desenvolvidas pelos estudantes. Para cada um deles, há descritores específicos. Todos os descritores (específicos e relativos às competências) são trabalhados nesta coleção.

As sugestões propostas para o trabalho com o Enem na sala de aula podem ser replicadas na preparação dos estudantes para a prova de Língua Portuguesa do Saeb.

Coloque em destaque a matriz de referência do Saeb no mural da classe:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evindem o locutor e o interlocutor de um texto.

(Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/prova\\_lingua\\_portuguesa/Matriz\\_LP\\_3o\\_anoEM\\_PROF.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/prova_lingua_portuguesa/Matriz_LP_3o_anoEM_PROF.pdf); acesso em: 7 set. 2020).

Embora a prova do Saeb seja de Língua Portuguesa, não pode haver dúvida de que a forma como temas e conhecimentos são abordados nesta obra de Linguagens e suas Tecnologias favoreça o desenvolvimento das competências indicadas: “identificar informação explícita”, “inferir informações implícitas a partir do que está nas linhas do texto”, “reconhecer posições distintas entre duas ou mais informações sobre o mesmo tema” são exemplos de habilidades mobilizadas em trilhas dos diferentes componentes da área.

Nos momentos de resolução das questões, nas situações de compartilhamento das respostas ou nas retomadas de atividades por meio do quadro na seção **Meu portfólio** solicite aos estudantes a correlação entre a tarefa realizada e o descritor específico. Essa tomada de consciência pode se dar por diferentes processos. Seguem alguns exemplos que podem servir de modelo para trabalhos realizados em toda a obra. No capítulo **Vozes da cidade** os estudantes devem analisar as intervenções na cidade do artista urbano Poro. A primeira questão proposta pede as impressões dos estudantes, a segunda, exige uma leitura inferencial, a partir da qual o estudante deve propor uma explicação para a instalação da faixa naquele espaço. Nessa tarefa de análise, o estudante está mobilizando o descritor 4 (D4), inferindo uma informação implícita em um texto, e o descritor 14 (D14), identificando a finalidade de diferentes gêneros, considerando o contexto de sua veiculação. Nas páginas 151 e 152, os estudantes devem analisar um lambe-lambe publicado em ruas da cidade de São Paulo pelo coletivo Paulestinos. Na atividade proposta acrescentam-se os descritores D6, identificar o tema de um texto, e D18, reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

É fundamental destacar que a obra é construída em consonância com as competências gerais, específicas e as habilidades da BNCC. Ao trabalhá-las, você estará preparando os estudantes para os exames de larga escala. De qualquer modo, tornar claros para os estudantes os descritores, no caso do Saeb, os eixos cognitivos e as habilidades, no caso do Enem, bem como os processos mobilizados por meio das atividades propostas nesta obra para o desenvolvimento das competências necessárias à realização destas avaliações é colaborar para o protagonismo do estudante sobre a própria aprendizagem.

## ► A avaliação das produções de texto nas Trilhas de Língua Portuguesa

A avaliação das produções de texto está inscrita no projeto maior do ensino de Língua Portuguesa assumido nesta obra, o da didática do ensino por gêneros textuais. Isso implica esclarecer que a preparação para a avaliação se inicia no contato com o gênero, por meio da leitura e da análise dos elementos que o constitui, do conhecimento dos contextos em que o gênero circula, do interlocutor para o qual é preparado e das escolhas linguísticas envolvidas na produção em função de todos esses aspectos. Tal consciência possibilita a explicitação dos critérios para revisão do texto e uma mobilização mais segura dos recursos necessários para a sua produção.

Em um contexto de avaliação formativa, a primeira versão deve servir como motivador para o aprimoramento. Portanto, se a escola trabalhar com sistema de notas, é fundamental que nota alguma seja atribuída à primeira redação de uma proposta. O ideal é dar ao estudante segurança para expressão das ideias e instrumentalizá-lo para os processos de revisão.

Todas as propostas de produção em Língua Portuguesa na obra de Linguagens estão relacionadas a um dos gêneros de trabalho da trilha e/ou ao desenvolvimento do tema do capítulo, o que garante repertório para a escrita. Ao final das produções, os estudantes são motivados ora a apenas compartilhar seus trabalhos, ora a deixarem comentários para os colegas a partir de perguntas propostas especialmente para a revisão, ora a revisar o próprio texto antes da publicação. Essa dinâmica revela para o estudante que escrita é processo de mobilização de conhecimentos, revisão e análise, que pode se dar individualmente ou em colaboração. Por ser uma tarefa de grande complexidade, um texto pode ser beneficiado por diferentes leituras, por diferentes repertórios, alguns no campo mais normativo (há estudantes com grande

facilidade para memorizar regras gramaticais), alguns no informativo (aqueles que rapidamente identificam dados, fatos históricos), outros nos discursivos (sensíveis aos efeitos sobre o interlocutor das escolhas realizadas pelo produtor do texto), para citar alguns dos aspectos apenas implicados em uma produção.

Cabe acrescentar que o texto do estudante pode ser considerado um dos mais significativos resultados do estudo da língua, na medida em que evidencia as diferentes habilidades desenvolvidas: conhecimento do léxico, da gramática e dos recursos de textualização; repertórios advindos da compreensão de outros textos verbais e não verbais; conhecimentos discursivos e conhecimento de contextos sócio-históricos. Além disso, é por meio dos textos (escritos e orais), e não de questões de múltipla escolha, que um indivíduo se apresenta nas mais variadas situações sociais não escolares ou acadêmicas. Assim, a produção de texto, pensada como a reunião dos conhecimentos adquiridos e das habilidades desenvolvidas em língua, deve servir como um instrumento avaliativo por excelência. Daí a importância de ser tratado como parte de um processo formativo envolvendo revisões, avanços e retomadas.

Há propostas para revisão e avaliação das produções de texto no Livro do Estudante. Elas se alternam entre revisão individual, troca de textos entre os estudantes para a revisão em pares ou em grupos e tarefa de reescrita a partir dos comentários. A seguir são sugeridas atividades que podem colaborar para o incremento e a diversificação da avaliação dos textos.

**1. Leitura das primeiras produções dos estudantes para diagnóstico da turma:** as primeiras produções devem oferecer um panorama das aprendizagens da língua consolidadas e daquelas a serem desenvolvidas. Verifique, ao final de cada proposta de revisão ou avaliação do texto, se não é necessário o acréscimo de mais um critério de correção para garantir que as habilidades de escrita esperadas para o ciclo de ensino sejam revistas.

**2. Propostas de atividades que favoreçam a superação de dificuldades específicas:** alguns estudantes podem precisar de mais apoio para a produção de texto e isso talvez exija atividades complementares específicas. Para isso, o texto é o melhor material, não sendo necessária a preparação de fichas extensas de exercícios. Localizada a dificuldade a ser trabalhada, peça reescrita de trechos, comparação com outras formas de expressão da mesma ideia, levantamento de regularidades em produções de autores que adotam a variedade padrão em suas

escritas. A depender do nível de dificuldade para a prática de escrita, determine poucos aspectos a serem trabalhados de cada vez e mantenha-os inseridos em todas as propostas de produção apresentadas para a turma. Os processos de aprendizagem são variados e nem sempre ocorrem no tempo determinado pelo planejamento escolar para todos os estudantes, daí a importância de se delimitar focos de trabalho e garantir a rotina de produção e acompanhamento.

**3. Avaliação por pares – estudantes mais proficientes em escrita trocam textos com estudantes com mais dificuldade:** nas avaliações de produções individuais, estudantes com diferentes perfis se beneficiam muito de um trabalho conjunto. Ao apoiar um colega com mais dificuldade, o estudante mais proficiente em escrita é levado a sistematizações e ao reconhecimento das próprias estratégias de aprendizagem e de uso da língua. Já o estudante menos experiente, além do apoio organizado, toma contato com mais uma forma de escrita que pode lhe servir como modelo.

- Ao propor esse tipo de avaliação, garanta que os estudantes sigam protocolos claros baseados em respeito, colaboração, escuta e empatia; que adotem linguagem adequada e clara e que reconheçam no outro mais um meio para a aprendizagem.

**4. Revisão colaborativa:** o trabalho colaborativo tem bastante destaque nesta obra. Um dos propósitos é levar o estudante a concluir que desafios complexos exigem colaboração para serem resolvidos e que diversas mentes reúnem diferentes focos e diferentes formas de interceder em um fenômeno. A revisão colaborativa parte desse princípio.

- Quando for usar essa estratégia, determine duplas de trabalho. Apresente um texto para cada dois componentes; deixe uma grade diferente de critérios para cada dupla de avaliadores (aspectos gramaticais para uma dupla, por exemplo, e aspectos discursivos – observar, por exemplo, se o texto atende aos propósitos comunicativos do gênero – para outra). Peça a anotação dos critérios que foram cumpridos e dos que não foram cumpridos. Concluída a primeira etapa, peça a troca de textos com outra dupla. Ao final da tarefa, o autor do texto terá observações de diferentes naturezas sobre sua produção e os avaliadores terão aprofundado um pouco mais sobre os tópicos próprios da produção escrita. Se os estudantes puderem fazer essa atividade a partir de um computador, as revisões e os comentários poderão ser feitos em

um documento de edição colaborativa. Nesses documentos há diversas funcionalidades, como as marcações de revisão, que permitem aos estudantes acompanharem todas as modificações feitas no texto.

##### **5. Criação de meta rubrica:** essa é uma dinâmica que favorece o reconhecimento das características esperadas de uma produção verbal ou não verbal.

- Peça para os estudantes produzirem o texto de um determinado gênero, com um tema predefinido, e guardá-lo.
- Reúna-os em grupos com quatro componentes.
- Peça para, individualmente, escreverem os critérios de avaliação do texto que acabaram de escrever de modo a verificar todas as características esperadas para a produção.
- No grupo, peça que compartilhem seus critérios e elaborem apenas um que revele o consenso de seus integrantes.
- A partir de então, as produções de todos os integrantes devem circular no grupo, que as avaliará segundo os critérios delimitados por eles mesmos. Cada estudante deve avaliar seu texto por último.
- Ao final do processo, peça que compartilhem o que aprenderam sobre a própria escrita com essa experiência.

É fundamental olhar para a produção do estudante sempre em relação à produção anterior, buscando seus avanços e perguntando se ele os observa. É importante ter objetivos claros e metas em vista, mas isso deve ser base para o investimento no progresso do estudante e não parâmetro para aferição de nota.

## ► A avaliação nas Trilhas de Arte

Processos de avaliação no campo da Arte são sempre atravessados por grande teor de subjetividade, uma vez que envolvem diversas percepções e compreensões sobre criar, produzir, analisar, refletir, fruir e estabelecer relações entre arte e vida no contexto escolar.

Contudo, o embasamento teórico-metodológico utilizado nesta coleção oferece subsídios para que você tenha um olhar múltiplo e direcionado para aspectos de leitura, produção e contextualização. Paralelamente, é promovida a compreensão de conceitos, atitudes e procedimentos artísticos que valorizem a diversidade cultural e as interações sociais dos estudantes, durante e depois das práticas e dos processos artísticos.

Dessa forma, você pode ter como base de avaliação, ao longo das trilhas de aprendizagem, as informações

preliminares colhidas nas sensibilizações e conversas no início das experimentações. Pode-se verificar como, ao longo do percurso formativo, os estudantes estão apropriando-se e contextualizando os saberes artísticos apresentados, como estão desenvolvendo habilidades para dar-lhes sentidos e aplicabilidades em suas diferentes realidades, e quais atitudes demonstram envolvimento e disponibilidade para compartilharem seus saberes com os demais colegas da turma.

Ao final das Trilhas de Arte, você pode considerar o aprendizado desenvolvido ao comparar a condição inicial com o envolvimento final demonstrado na realização das propostas. No processo de avaliação, cabe também observar, junto aos estudantes, quais relações eles podem fazer com seus projetos de vida e com outros saberes que permeiam as suas histórias pessoais. Isto pode ser um indício de apropriação do conhecimento, pois este se mostra de forma contextualizada. Em resumo, recomenda-se uma avaliação em Arte que observe o transcorrer dos processos de experimentação e os diferentes saberes mobilizados a partir dos estudos, investigações e criações realizadas por cada estudante ao final dos capítulos ou volumes da obra. Cabe estar atento às singularidades de cada estudante, respeitando seus modos de vida e os diferentes perfis. Além das conversas iniciais já citadas, você pode utilizar como instrumentos de avaliação dos saberes a observação sistemática das práticas dos estudantes durante o planejamento, a criação, a produção e as variadas formas de compartilhamento. Recomenda-se fazer reflexões sobre os diversos processos de pesquisa artística desenvolvidos e solicitar debates e exposições verbais de conceitos, impressões, imagens, sensações, pensamentos, entre outros, a redação de textos críticos, o relato das experiências, a análise dos registros da seção **Meu portfólio** e do diário de bordo. Você pode empregar também outros procedimentos de avaliação que os próprios processos de ensino-aprendizagem em Arte lhe suscitar.

## ► A avaliação nas Trilhas de Educação Física

A avaliação é uma etapa fundamental do planejamento e da execução das Trilhas de Educação Física; ela subsidia o professor a monitorar a conexão entre as atividades de ensino e as aprendizagens do estudante, refazendo sua prática de modo a garantir a todos os jovens o desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas trilhas. A avaliação também possibilita que o estudante tome consciência de seu processo de aprendizagem e se co-responsabilize por ele. Na área de Educação Física escolar, a avaliação já foi encarada de múltiplas formas.

Na concepção tradicional apenas os aspectos físicos eram avaliados com a utilização de testes padronizados. Externa ao processo de aprendizagem, quantitativa, classificatória e punitiva, tal tendência excluía dados de processo e não considerava as diferenças e individualidades dos estudantes.

Em seguida, a Educação Física foi influenciada pela avaliação centrada nos produtos comportamentais do ensino, que valorizava métodos quantitativos de evidenciar a aprendizagem de técnicas e padrões motores.

Gradativamente a Educação Física se apropriou de concepções de avaliação formativas centradas no processo. Nessa visão, o ato de avaliar exige o estabelecimento de critérios e procedimentos que forneçam dados para a análise do contexto de aprendizagem. Assim a avaliação deveria incluir dados sobre o que o estudante sabia, como foi mobilizado pelo processo em sala de aula, que significados a aprendizagem teve para seu processo de vida, e como as aprendizagens podem ser aperfeiçoadas.

Nesta concepção, avaliar significa reconhecer o estudante como sujeito ativo, portador de interesses e necessidades que devem ser incluídas no processo de avaliação. A avaliação deve se configurar como uma ferramenta para o desenvolvimento do estudante e não mera forma de atribuição de notas para a aprovação ou reprovação. Isso significa assumir nas aulas de Educação Física a concepção da avaliação que orientou a escrita da obra, em perspectiva formativa, apoiando o estudante a refletir, retomar e reelaborar as próprias aprendizagens a partir do suporte do professor e das propostas avaliativas descritas no final de cada capítulo e de cada volume da obra. Nesta perspectiva, avaliar não mensura a aprendizagem, mas emite valor, interpreta o significado do que foi aprendido à luz das competências e habilidades da BNCC e dos objetivos de aprendizagens propostos com protagonismo do estudante. Por isso, a avaliação formativa adota estratégias de observação e registro que evidenciem a apropriação de competências

e habilidades ao longo e ao final do processo de aprendizagem. A avaliação se inicia pela consciência dos objetivos de aprendizagem, seguida de momentos de reflexão autoral do estudante, apoiado pelas ferramentas e situações mediadas pelo professor.

Nas Trilhas de Educação Física a avaliação se inicia pelo levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes a partir das questões e atividades que iniciam o trabalho. Durante estas atividades é fundamental que você e os estudantes registrem individual ou coletivamente o que foi discutido. Isso pode acontecer por meio da organização da discussão nos cadernos dos estudantes, em produções coletivas entregues ao professor ou usando a lousa, que pode ser fotografada e compartilhada na turma. Ao longo das atividades você pode lançar mão de outras formas de registro e de observação, como filmar ou solicitar que os estudantes registrem as atividades em vídeo ou fotografias, se houver a disponibilidade de equipamentos, como celulares e câmeras. Em outros momentos ou no final do processo as imagens podem ser exibidas e discutidas em rodas de conversa.

As trilhas também oferecem momentos de avaliação em grupo, por exemplo, ao final das experimentações, que permitam a interatividade e a construção colaborativa das aprendizagens. A análise das produções e a autoavaliação proposta no final de cada capítulo favorecem que a concepção de avaliação formativa se concretize como instrumento de desenvolvimento da autonomia do estudante para continuar aprendendo.

É importante que você compartilhe e discuta com os estudantes os objetivos de aprendizagem da Trilha de Educação Física que são descritos na abertura de cada capítulo. Quando o estudante tem consciência do ponto de chegada de suas aprendizagens, a avaliação se torna um processo transparente e participativo, contribuindo para que, juntos, estudantes e o professor acompanhem a evolução do trabalho.

## **Referências bibliográficas comentadas**

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Documento orientador do Ministério da Educação para o currículo do Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

A BNCC é o documento oficial que define as aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica. Acesse o site indicado e conheça o documento na íntegra.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Detalhamento e ampliação do documento dos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio, que visa apoiar os professores a concretizar o currículo.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

Documento orientador que define competências, habilidades e objetos de conhecimento para a área de linguagens e para o currículo do Ensino Médio.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

Neste artigo, o autor elucida o conceito de integração curricular, utilizando referenciais teóricos e exemplos práticos.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro, Paula Márcia Schmaltz Ferreira Rozin. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

Esta obra traz as descobertas das pesquisas mais recentes sobre o trabalho em grupo: as atividades mais adequadas, a forma de preparação da turma para esse tipo de estratégia de aprendizagem e, sobretudo, sua importância para a criação de salas de aula equitativas.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura; PAULA, Meneses Maria. *Epistemologias do sul*. Cortez Editora, 2014.

Obra que apresenta questionamentos sobre a epistemologia moderna ocidental.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, 2017. p. 268-288.

As autoras deste artigo apresentam os princípios que embasam as metodologias ativas, e identificam as correspondências desses princípios com o interacionismo social de Vygotsky e a aprendizagem pela experiência de John Dewey.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores*. Campinas: Papirus, 1998.

Este livro propõe reflexões sobre a formação interdisciplinar do professor discutindo, entre outras coisas, a noção de ambiguidade.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

Coletânea de textos sobre interdisciplinaridade, que apresenta diferentes perspectivas para refletir sobre a educação no Brasil.

FREIRE, Ludmila de A.; ALMEIDA, Ronaldo de S. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. *Revista Percurso Acadêmico*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 436-453, jul./dez. 2017.

Artigo que analisa contribuições teóricas sobre o conceito de interdisciplinaridade, de modo a contribuir para a formação de professores no Brasil.

HADJI, Charles. *Ajudar os alunos a fazer autorregulação da sua aprendizagem: por quê? como?* Trad. Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.

O livro propõe ações concretas de forma que o professor possa colaborar para que os estudantes façam a autorregulação de sua aprendizagem.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Ao propor o abandono à pretensão a qualquer objetividade quantitativa, o livro desenvolve uma defesa da avaliação a serviço da aprendizagem.

JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. In: *Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular*, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, jul. 1994. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/head/Biblioteca/Formação%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

No texto, o autor apresenta aspectos fundamentais sobre a complexidade do conceito de interdisciplinaridade.

MORAN, José. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em: 8 set. 2020.

Este artigo conceitua as metodologias ativas e apresenta diversas propostas de aplicação na sala de aula.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília: Unesco, 2019.

Importante documento que traz dados mundiais sobre o *bullying*.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). *Cultura da paz: da reflexão à ação; balanço da década internacional da promoção da cultura da paz e não violência em benefício das crianças do mundo*. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

Importante documento elaborado pela Unesco que traz um panorama sobre a cultura da paz e pode auxiliar no trabalho escolar.

PIMENTA, Selma G. Formação dos professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.

O texto discute a formação dos professores observando aspectos importantes do trabalho docente.

SEVERINO, Antônio J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.

O texto propõe a construção do saber como principal intencionalidade da prática pedagógica.

## Arte

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Livro em que a autora propõe uma breve revisão da Abordagem Triangular sistematizada por ela.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

Neste livro, a autora traz uma coletânea de reflexões das pesquisas que desenvolveu sobre arte-educação no Brasil.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015.

Livro em que a autora analisa algumas contribuições de John Dewey para pensar o ensino da arte no Brasil.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

Este livro traz uma série de textos de profissionais da área sobre temas diversos: transformações no ensino da arte, a educação do olhar no ensino da arte, tecnologias contemporâneas no ensino da arte, multiculturalidade e interdisciplinaridade, entre outros.

BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

Livro em que a educadora apresenta o pensamento pedagógico do compositor alemão naturalizado brasileiro H. J. Koellreutter, trazendo seus modelos de improvisação como proposta de ensino criativo da linguagem musical.

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

Na obra, o autor discute a arte e a relação com o espectador, destacando conceitos como a experiência estética, um processo contínuo, ininterrupto e marcado por inúmeras correlações, inclusive entre passado e presente.

FONTERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

No livro, que traz um panorama da educação musical em diversos momentos históricos, a autora contextualiza a educação musical no Brasil e sua relação com as mudanças na legislação e os documentos oficiais.

MACHADO, Marina M. Só rodapés: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. *Rascunhos Uberlândia*, v. 2, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2015.

Este artigo apresenta um glossário de trinta termos-chave para a compreensão das relações entre a cena contemporânea e a abordagem espiral no ensino da arte, uma noção cunhada pela autora.

MANTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jacques-Dalcroze*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

Estudo que analisa a importância do movimento corporal na educação musical, com influências de Émile Jacques-Dalcroze, no trabalho de educadores musicais da cidade de São Paulo (SP).

SCHAFFER, R. Murray. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Obra seminal em que Schafer apresenta o conceito de "paisagem sonora", estudado em seus aspectos históricos e sociais, suas relações com a linguagem musical, com diferentes áreas do conhecimento e com a ideia de educação sonora.

SCHAFFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Obra que reúne diversos textos de Schafer acerca de suas ideias e práticas de educação musical, compreendida em conjunto com seu conceito de "paisagem sonora".

## Educação Física

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Journal of Physical Education*, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

Neste artigo, o autor discute a teoria pedagógica da abordagem culturalista da Educação Física na perspectiva semiótica de Charles Peirce e da fenomenologia de M. Merleau-Ponty.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2009.

Neste livro, o autor discute as relações entre educação Física Escolar e sociedade, realizando apontamentos históricos e pedagógicos sobre o currículo escolar.

BRACHT, Valter. *A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)*. Ijuí: Unijuí, 2019.

Neste livro, o autor sintetiza e analisa as tendências pedagógicas da Educação Física, apresentando possibilidades do presente e para o futuro do componente e de sua relação com o currículo cultural.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Obra considerada pioneira na definição da perspectiva cultural de Educação Física escolar. Apoiada nas teóricas críticas de currículo escolar, defende a perspectiva cultural comprometida com a emancipação dos estudantes.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 2018.

Neste livro, o autor analisa a presença do conceito de cultura em diferentes perspectivas pedagógicas da Educação Física escolar.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Movimento*. Porto Alegre. v. 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

O autor apresenta o significado de corpo e cultura, com base nos estudos da antropologia, especialmente de Marcel Mauss, e suas implicações para o currículo da Educação Física.

DARIDO, Suraya C. *Os conteúdos da Educação Física na escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

A autora e colaboradores propõem orientações para o trabalho com a perspectiva cultural da Educação Física, incluindo os diferentes eixos ou unidades temáticas da cultura corporal: jogos, ginásticas, esportes e lutas.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.

Livro no qual o autor defende o desenvolvimento de teorias e práticas de pesquisas nos processos de ensino-aprendizagem.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 2004.

Neste livro, o autor apresenta sua perspectiva da educação física emancipadora, de abordagem cultural.

NEIRA, Marcos G. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher, 2018.

O autor discute as bases teórico-metodológicas da perspectiva cultural apoiada nos estudos pós-críticos que têm orientado seus trabalhos.

NEIRA, Marcos G. *Educação Física cultural: carta de navegação*. Arquivos em Movimento, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016.

Neste artigo, o autor fornece ao leitor uma visão orientadora, como a concretização do currículo pós-crítico na Educação Física escolar.

NUNES, Mário L. F. *Educação Física na área de códigos e linguagens*. Educação Física Cultural: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016.

Neste livro, o autor discute a inserção da Educação Física na área de Linguagens.

## Língua Portuguesa

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Este ensaio aprofunda o tema da estigmatização das variedades linguísticas de menor prestígio na sociedade, discutindo a abordagem que a mídia faz dos falares brasileiros, a relação entre a norma culta e a noção de prestígio social, e apresenta fatores históricos que explicam certos fenômenos linguísticos.

BAUTIER, Elisabeth. *Pratiques Langagières, Pratiques Social*: de la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

Motivada pelas perguntas levantadas ao longo de quinze anos ensinando jovens e adultos com dificuldade, a autora faz um percurso investigativo das relações entre situação, interação e interpretação.

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

Este livro descreve o interacionismo sócio-discursivo e analisa a atividade de linguagem e a arquitetura interna dos textos.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. *O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita*. In: BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

Esse capítulo do livro *Gêneros orais no ensino* recupera os princípios do trabalho didático com gêneros textuais na escola.

ELIAS, Vanda M. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

A oralidade, a escrita e a leitura são apresentadas por diversos autores, que têm em comum as concepções de linguagem fundamentadas no princípio interacional. As abordagens dos temas são teóricas, mas complementadas por sugestões sobre a prática em sala de aula.

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

Esta obra sintetiza e torna acessível os estudos sobre texto, coerência e coesão publicados pela pesquisadora Ingredore Koch.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A obra reúne textos de diversos autores que tratam de leitura, produção escrita e oral, ensino de literatura e projetos didáticos que articulam os temas à análise linguística.

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

Obra com relatos sobre atividades didáticas teoricamente fundamentadas, visando ao ensino de letamentos múltiplos e/ou propondo aos estudantes produções multissemióticas.

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

Obra fundamental para a compreensão da didática do ensino de gêneros.

# Orientações específicas

## Introdução

Neste volume, composto do conjunto de capítulos **Eu social, Culturas urbanas, Multiculturalismos e Fluxos culturais**, os estudantes desenvolverão estudos sobre as múltiplas práticas culturais da sociedade brasileira, de modo a atingir determinados objetivos, de maneira articulada com a BNCC.

## Objetivos

Os objetivos deste volume são:

- Apresentar, experimentar e refletir sobre a pluralidade das formas de comunicação e expressão na contemporaneidade, considerando os intercâmbios étnico-raciais, sociais, culturais, geopolíticos e econômicos, de modo a ampliar o repertório discursivo.
- Pesquisar e analisar as distinções entre o mundo real e a ficção nas diversas utilizações da internet.
- Conhecer, experimentar e aprofundar o estudo das culturas urbanas e juvenis, tendo como referência o movimento *Hip-Hop* e seus desdobramentos estéticos, políticos e sociais.
- Compreender os processos de entrelaçamentos multiculturais e étnico-raciais no contexto brasileiro.
- Relacionar os fluxos culturais provenientes de processos migratórios com a globalização e o desenvolvimento tecnológico, de modo a identificar as fragilidades e potências dos discursos.
- Desenvolver semioses verbais, corporais e artísticas com diferentes propósitos, a partir de múltiplas referências.

Esses objetivos também são apresentados para o estudante na seção **Conheça e explore** (páginas 18 e 19).

Com isso, visa-se verticalizar a compreensão sobre a criação, ampliação e uso de repertórios e discursos verbais, corporais e artísticos em interações sociais no mundo real e no universo digital, de modo a tensionar o entendimento da fronteira entre realidade e ficção. Ao propor o estudo das culturas urbanas e juvenis, em especial do movimento *Hip-Hop*, contextualiza-se as condições das múltiplas e diversas relações étnico-raciais que compõem as manifestações culturais brasileiras contemporâneas.

Por consequência, tal compreensão da constituição das culturas juvenis urbanas nacionais favorece a ampliação das análises de contextos sociais, culturais, geopolíticos e

econômicos em uma escala global. O processo se dará na reflexão e crítica acerca dos fluxos culturais provenientes de processos migratórios de refugiados, veiculados em tempo real, em função do desenvolvimento tecnológico das redes mundiais de informação e comunicação.

## Justificativa

O mundo contemporâneo coloca as noções de fronteiras em questão. O que é real e o que é ficção? O que é fruto de manipulação e divulgação digital e o que é um recorte fiel da realidade? Quem produz os padrões estéticos e de consumo, as grandes mídias ou a força contestadora do protagonismo juvenil? O que mantém ou coloca em movimento os fluxos de pessoas nas cidades, nos países e pelo mundo, provocando ou proporcionando o intercâmbio de culturas e a formação de sociedades multiculturais, de grupos e identidades que, ao mesmo tempo, mantêm características locais mais estão conectados globalmente pelas tecnologias de informação e comunicação? Como essas diversas vozes estabelecem diálogos entre si? Quais são as narrativas e os discursos construídos no constante jogo de relações de poder existente entre elas?

Este volume busca criar espaços de estudo, pesquisa, análise, experimentação, reflexão, crítica e proposição de ações que relacionem essas perguntas com a vida dos diversos estudantes brasileiros que integram o Ensino Médio. Esses temas contemporâneos atravessam as interações sociais que ocorrem nas práticas de linguagens dos jovens e influenciam a forma como as construções simbólicas são interpretadas e (re)criadas por eles. Daí a importância de abordar tais assuntos, como meio de ampliar a compreensão das dimensões sociais, históricas, geográficas, políticas, econômicas, tecnológicas e artísticas que moldam o entendimento dos estudantes sobre o mundo natural, a vida e a sociedade.

Assim, este volume dedica-se a realçar tanto as manifestações culturais juvenis mais cotidianas, que muitas vezes passam despercebidas por estarem naturalizadas, quanto aquelas que acontecem de forma mais ampla na sociedade e no mundo, mas que podem influenciar a vida dos jovens. Em ambos os casos, a internet e as redes sociais são bons exemplos de ambientes virtuais que, ao mesmo tempo, podem impactar o cotidiano real das manifestações culturais dos estudantes, induzindo modos de ser, estar e agir socialmente, mas acontecem e são criadas de forma ampla, coletiva e mundializada.

São esses mesmos processos que mesclam manifestações culturais locais e mundiais que alimentam as culturas urbanas e juvenis, muitas vezes atravessando fronteiras físicas e virtuais. Olhar para eles e refletir sobre como e o que os faz transcender territórios e grupos sociais possibilita reconhecer a potência dos discursos verbais, corporais e artísticos, e os diálogos que se estabelecem por meio deles.

Da mesma forma, aguçar o olhar do estudante para os temas, os discursos e relações estabelecidas por essas vozes em diálogo permite identificar, compreender e valorizar a multiculturalidade brasileira e seus diversos contextos e, ainda, tecer conexões com questões sociais mundiais como a migração e a situação dos refugiados. Neste sentido, o volume traz estudos, pesquisas, experimentações e debates em contextos diversos, como das artes visuais, do circo, da dança, dos gêneros literários, das práticas corporais de lutas e do teatro, relacionando-os com conhecimentos de outras áreas do saber humano.

## ► Abordagem teórico-metodológica em articulação com os objetivos, a justificativa e a BNCC

As abordagens teórico-metodológicas desta obra, descritas nas **Orientações gerais** deste Manual, são atravessadas por quatro concepções norteadoras:

- **Estudantes protagonistas:** os estudantes são os protagonistas da própria aprendizagem.
- **Conhecimento integrado:** o conhecimento deve ser construído de forma integrada com as diferentes áreas.
- **Multiplicidade de linguagens e sentidos:** o trabalho com diferentes linguagens pressupõe múltiplas construções de sentido.
- **Formação integral e cidadã:** aos estudantes deve ser garantida uma formação integral, com foco no exercício pleno da cidadania e no respeito aos Direitos Humanos.

Por meio dessas concepções norteadoras, os objetivos e a justificativa deste volume se articulam com algumas competências gerais da Educação Básica: 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação e 10. Responsabilidade e cidadania. Por extensão, essas concepções norteadoras articulam também as competências específicas e habilidades contempladas ao longo deste volume<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> As competências gerais da Educação Básica, as competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias e das demais áreas eventualmente contempladas neste volume estão indicadas na abertura de cada um dos quatro capítulos que compõem a obra e devidamente justificadas ao longo do seu desenvolvimento.

A articulação se dá por meio do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no geral e, mais especificamente, em Língua Portuguesa; da Abordagem Triangular, em Arte; e da Perspectiva Cultural, em Educação Física, abordagens que se integram para desenvolver as dimensões cognitiva, corporal, social, artística, cultural e afetiva no processo de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos são construídos preferencialmente em dinâmicas coletivas e colaborativas, imbricando as linguagens aos saberes e vivências dos estudantes e da comunidade escolar. A aprendizagem se dá por entrelaçamentos de experiências, de contextualizações sócio-histórico-culturais e de formas múltiplas de integração. No processo, a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito e a solidariedade constituem-se como princípios e propósitos, para que a expressão e a comunicação sejam mobilizadas de maneira responsável, cidadã e democrática.

Os repertórios e análises são trabalhados por meio das práticas de linguagem e de questionamentos que buscam promover e valorizar princípios éticos e democráticos. A apreciação, o uso, a análise e produção de práticas de linguagem ampliam e aprofundam as competências e habilidades contempladas no volume, a fim de que o processo de aprendizagem aconteça de forma contínua e inestancável. Este volume conecta as práticas de linguagem às culturas juvenis, bem como às experiências prévias, às necessidades e aos interesses dos jovens. Deste modo, cria-se possibilidade de autoconhecimento e de reflexão sobre os projetos de vida.

## Orientações complementares e sugestões de encaminhamento

A seguir, você encontra orientações complementares e sugestões de encaminhamento que vão ajudar a conduzir os caminhos de aprendizagem da turma, privilegiando sempre o protagonismo dos estudantes neste processo.

### Ponto de partida p. 16-17

A imagem de abertura sugere ao estudante uma reflexão sobre si, seu entorno e suas possibilidades de inversões no mundo. Assim também, possibilita pensar ver o mesmo tema por outros pontos de vista e nos estranhamentos que desnaturalizam imagens e conceitos tidos como reais sobre pessoas, coisas, relações e acontecimentos.

As discussões propostas na página 17 servem de aquecimento para os trabalhos que virão e são bem livres, mas essenciais para traçar um diagnóstico global da visão

da turma em relação ao tema deste livro. Ao final do volume, é interessante que os estudantes retomem o registro dessa discussão inicial para que reflitam sobre o próprio processo de aprendizagem, reconhecendo avanços e pontos que eventualmente precisem ser aprimorados.

## Conheça e explore p.18-19

Para que o estudo deste volume se inicie, cabe incentivar os estudantes a dar uma folheada no livro, observando suas imagens e seções. Como o processo de aprendizagem é compreendido como uma atuação ativa, o estudante deve ter ciência do que vai encontrar, dos objetivos e das justificativas do seu material didático, refletindo, assim, sobre a importância dele para o seu processo de aprendizagem. Uma conversa com os estudantes sobre o que acham dos temas e conteúdos, dos objetivos e da justificativa pode ser fundamental para que assumam protagonismo em seu percurso.

### Temas Contemporâneos Transversais

As propostas deste volume integram as macroáreas **Cidadania e Civismo, Multiculturalismo e Saúde**.

Em **Cidadania e Civismo** trabalha-se o TCT **Educação em Direitos Humanos** por meio da leitura e discussão da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Lei da Migração durante a abordagem dos movimentos migratórios e de refugiados no mundo.

De modo geral, os repertórios, as análises, as experimentações e as produções ao longo do volume são propostas em uma perspectiva de valorização das diversidades étnico-raciais, culturais e sociais, assim como das experiências e conhecimentos de estudantes e professores. Integra-se uma multiplicidade de saberes que incluem a cultura juvenil, as distintas matrizes culturais e as várias áreas do conhecimento. Com isso, busca-se estimular o respeito às diferenças. Observe como esse trabalho volta-se para o desenvolvimento de competências mobilizadas no volume, as quais integram, entre outros aspectos, a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual os estudantes pautem suas ações pelo posicionamento ético, pela empatia e pelo diálogo.

Em **Multiculturalismo**, trabalha-se o TCT **Diversidade Cultural**, que permeia o trabalho com as práticas de linguagens de diferentes grupos sociais. Isto acontece quando se aborda algumas formas de interação do jovem com a internet,

refletindo sobre as implicações no corpo provenientes da relação entre o mundo real e a ficção. Ao estudar o movimento *Hip-Hop* e seus desdobramentos, incluindo as danças urbanas, o grafite e o *rap*, evidenciam-se os hibridismos que compõem as culturas urbanas e juvenis, assim como a dinâmica processual que o constituem. A cultura da capoeira, da literatura africana e da luta indígena *huka-huka* é estudada sempre em abordagens de compreensão histórica e social. Todas essas temáticas integram as discussões contemporâneas sobre preconceito étnico-racial, gordofobia e discriminação da mulher em práticas de luta, bem como estimulam uma postura contrária ao *cyberbullying* e a outras práticas violentas que não consideram a diversidade.

Ainda no âmbito do **Multiculturalismo**, o TCT **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras** é mobilizado no trabalho com práticas de linguagens de diferentes matrizes culturais nacionais, como a capoeira, a literatura africana, a luta corporal indígena. Em **Saúde**, aborda-se os TCT **Saúde e Educação Alimentar e Nutricional**, especialmente nos debates sobre corpo, autoimagem e padrões de beleza que circulam nas redes sociais. Neste processo, problemas decorrentes de imposições e padronizações da imagem, como distúrbios alimentares, depressão e ansiedade, são analisados e discutidos. A esse trabalho integra-se o desenvolvimento de competências de autocuidado e autoconhecimento, fundamentais para a adoção de hábitos mais saudáveis e para a compreensão da importância da saúde em múltiplos aspectos da vida social.

### Diário de bordo

O diário de bordo é o instrumento utilizado pelos estudantes para documentar as etapas de seu processo de aprendizagem. Nele, todas as ideias, reflexões, comentários, dúvidas, sensações, dificuldades e autoavaliações preliminares sobre as atividades realizadas devem ser registradas. Dessa forma, o diário torna-se um instrumento que auxilia tanto no acompanhamento processual da construção de saberes como para a retomada dos registros na elaboração dos portfólios e na avaliação final.

Ao longo do volume, os estudantes serão lembrados a fazer registros por meio do selo apresentado no **Livro do Estudante**, mas procure incentivá-los a fazer esses registros sempre que surgirem novas ideias e reflexões. Assim, espera-se que o uso do diário de bordo se dê de modo sistemático e significativo para as aprendizagens de cada estudante, evocando o protagonismo do jovem e estabelecendo diálogos com seus projetos de vida.

### Meu portfólio

Geralmente, os portfólios são estruturados com uma introdução, que apresenta o conteúdo, seguida das produções selecionadas e de informações como data, descrição e um texto com comentários sobre a elaboração desses trabalhos e uma avaliação dos avanços e aprendizagens alcançados no processo.

Procure incentivar os estudantes a utilizar essa ferramenta de forma sistemática. Assim, eles podem tomar consciência do próprio processo de aprendizagem de modo contextualizado. Verifique se os estudantes percebem que as duas ferramentas, diário de bordo e portfólio, funcionam de modo complementar. Ambos, cada um a seu modo, contribuirão para mostrar os avanços, as dificuldades e as soluções encontradas para superá-las.



# Eu Social

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
Componentes curriculares	Arte, Educação Física e Língua Portuguesa
Produção final	Mostra de <i>minidocs</i> e debates
Sugestão de professor responsável pela produção final	Língua Portuguesa e/ou Educação Física
Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Neste capítulo serão trabalhadas, em análise crítica, apreciação e uso, práticas de linguagens presentes nas redes sociais e na produção de documentários. Em conexão com as culturas juvenis, os estudantes vão discutir os impactos dos padrões de beleza na construção da autoimagem, analisar criticamente a associação entre as práticas de ginásticas e a busca do corpo ideal e conhecer iniciativas de combate à gordofobia nas redes sociais. Leitura, análise e produção do gênero postagem vão contribuir para discutir o processo de produção de discursos nas redes sociais, incluindo a natureza híbrida e interativa da comunicação em plataformas digitais. Há trabalho com a linguagem audiovisual, em especial dos documentários e seu papel como meio para a expressão dos pontos de vista dos jovens sobre a vida e a sociedade. No campo das práticas de pesquisa, os estudantes vão aprender a elaborar, desenvolver e analisar dados coletados em entrevistas, realizadas com e sem o apoio de questionários.

## Abertura p. 20-21

Antes de iniciar os trabalhos do capítulo, peça aos estudantes que se apropriem dos objetivos de aprendizagem descritos para cada componente curricular e da justificativa desses objetivos. Peça também que observem o quadro **A BNCC neste capítulo** e lembre-os de que no início do livro (em **Base Nacional Comum Curricular: o documento das aprendizagens**, páginas 6-13) eles podem consultar os textos na íntegra das competências gerais da Educação Básica, das competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias e das habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio que devem ser trabalhadas nesta coleção. Para consultar as competências específicas e habilidades de outras áreas do conhecimento, oriente-os a acessar o site da BNCC

(disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acesso em: 20 ago. 2020).

Na análise da imagem que abre este capítulo, uma cena do documentário *Últimas conversas*, de Eduardo Coutinho, proponham aos estudantes perguntas tais como: Você tem o hábito de filmar situações do seu cotidiano? Alguma vez já desenvolveu um projeto para a realização de um filme? Já assistiu a algum documentário? As perguntas propostas nesse momento são diagnósticas; não é necessário que eles apresentem respostas exatas. Caso algum estudante já tenha vivenciado um projeto de um filme e/ou visto um documentário, peça a ele que compartilhe com os colegas.

As competências gerais da Educação Básica 1, 2, 3, 4, 5 e 8 são trabalhadas ao longo do capítulo. A competência geral 1 é mobilizada ao oportunizar a ampliação de conhecimentos historicamente construídos do estudante e ao estimulá-lo a utilizar práticas de linguagens da educação física (ginásticas, imagem corporal e padrões de beleza), da língua portuguesa (postagens em redes sociais, marcas discursivas de posicionamento, escolha lexical) e da arte (curta-documentário). Desse modo, o estudante vai refletir criticamente sobre questões contemporâneas que permeiam a vida dos jovens, como preconceitos relativos à aparência, distúrbios alimentares, *bullying* e *cyberbullying*, perante os quais os estudantes precisam posicionar-se e produzir discursos fundamentados nos valores democráticos e na inclusão.

A competência geral 2 é desenvolvida no exercício da curiosidade intelectual e da abordagem científica, o que se dará por meio de uma prática de pesquisa de entrevista e no acesso aos dados de pesquisas com jovens acerca do uso das redes sociais. O trabalho com a competência se dá, ainda, na produção dos curta-documentários, incentivando o exercício de análise crítica sobre o processo de criação e compartilhamento de produções.

A competência geral 3 é desenvolvida por meio da fruição de práticas de linguagens práticas corporais e artísticas, como as práticas de ginásticas, da fotografia e do audiovisual. A competência geral 4 é mobilizada nos processos de produção nas diferentes linguagens os estudantes terão a oportunidade de partilhar pontos de vista, compreender, criar e compartilhar ideias e sentimentos que produzam significado. O desenvolvimento se dá ao longo de todo o capítulo, em especial na seção **Em liberdade**, quando o estudante poderá compartilhar suas produções, atuando com autonomia e colaborativamente.

A competência geral 5 é trabalhada quando o estudante se apropria das tecnologias digitais de forma reflexiva e ética para comunicar e participar ativamente de seu processo de aprendizagem em audiovisual e na seção **Em liberdade**. Por fim, será trabalhada a competência geral 8 nas discussões em que os estudantes ampliam conhecimentos sobre riscos à saúde física e emocional relacionados à superexposição de

imagens nas redes sociais, como os distúrbios de autoimagem e de alimentação.

O volume propõe integrações com outras áreas do conhecimento, neste capítulo, com a competência específica 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A mobilização da competência ocorre na medida em que o estudante é convidado a identificar e analisar, em seus usos cotidianos das redes sociais e da internet, a presença de intolerância e discriminação, ao mesmo tempo que reflete com os colegas sobre a possibilidade de uso das redes para desenvolver ações de combate à violência e a preconceitos. Este trabalho enfoca a habilidade EM13CHS502, pois os estudantes vão trabalhar a leitura e discussão de textos sobre os impactos do *bullying* e *cyberbullying*, como a disseminação da gordofobia e de formas violentas de exposição do corpo nas redes sociais, o que possibilita a desnaturalização de discriminações e o respeito às diferenças.

## Perspectivas p. 22-23

A proposta desta seção oportuniza a mobilização das habilidades: EM13LGG101, pois possibilita a compreensão da produção e circulação de diferentes discursos; EM13LGG102, por propor a análise de visões de mundo distintas; e o processo colabora para que o estudante desenvolva o posicionamento crítico diante das questões apresentadas, como prevê a habilidade EM13LGG302.

Procure apoiar os estudantes na leitura dos excertos e na reflexão provocada pelas questões. Você pode propor que compartilhem as experiências deles em uma roda de conversa.

## Trilha de Educação Física

### Repertórios e análises p. 24

Neste capítulo, os estudantes serão estimulados a refletir sobre o uso e a exposição do corpo nas redes sociais, de forma a identificar quanto esse processo pode influenciar seu comportamento e suas opiniões acerca do próprio corpo. Além disso, poderão analisar criticamente a influência das redes na propagação de padrões de beleza associadas a práticas de ginásticas e no aumento dos riscos para distúrbios alimentares e de autoimagem. Vão conhecer iniciativas de combate à gordofobia nas redes sociais e experimentar práticas corporais de ginástica de condicionamento físico para refletir sobre o princípio de individualidade em conexão com a discussão sobre autoimagem. Por fim, serão apresentados a instrumentos de pesquisa para analisar e realizar uma entrevista sobre os temas do capítulo.

As competências específicas de **Linguagens e suas Tecnologias** 1, 2, 3, 5 e 7 são mobilizadas nesta seção. A habilidade EM13LGG101 será trabalhada na medida em que os estudantes compreendem e analisam os processos de produção de circulação de discursos, sobre do corpo e das práticas corporais nas redes sociais. Ao analisarem a veiculação de padrões de beleza e de gordofobia associados às práticas corporais de ginástica de condicionamento físico, mobiliza-se a habilidade EM13LGG102. A habilidade EM13LGG103 é desenvolvida no reconhecimento da linguagem corporal divulgada nas redes em práticas de ginástica de condicionamento físico que se associam a discursos em torno da aparência, e a EM13LGG104, ao experimentarem e reconhecerem o princípio da individualidade para utilizar a linguagem corporal em situações de prática de ginástica de condicionamento físico.

A habilidade EM13LGG201 é promovida no uso da linguagem corporal nas práticas de ginásticas de condicionamento físico, analisadas a luz de suas conexões com a saúde e não com a propagação de padrões de beleza. No desenvolvimento do posicionamento crítico diante dos padrões de beleza e da gordofobia que circulam nas práticas corporais das ginásticas, mobiliza-se a habilidade EM13LGG302. Ao debater distúrbios de autoimagem, anorexia e bulimia como temas de relevância social que afetam a vida dos jovens, trabalha-se a habilidade EM13LGG303.

Já a habilidade EM13LGG501 é ativada na seleção de práticas de condicionamento físico a partir do princípio de individualidade, na adoção de atitudes de respeito à corporeidade dos colegas e de combate à gordofobia. Na análise crítica da gordofobia e na experimentação de práticas de ginásticas de condicionamento físico em contexto de respeito à individualidade, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, os estudantes desenvolvem as habilidades EM13LGG502 e EM13LGG503.

Por fim, a habilidade EM13LGG702 é mobilizada por meio da discussão sobre o uso ético e responsável das redes sociais no combate à gordofobia e a propagação de modelos de corpo idealizados.

### O corpo nas redes sociais p. 24

1. Nessa conversa, procure ouvir com atenção as respostas e os argumentos da turma, buscando identificar como está a autoestima deles, a importância que atribuem à aprovação da própria imagem e como avaliam comportamentos de outras pessoas e/ou grupos. Durante a conversa incentive-os a mensurar os riscos e as possíveis consequências de expor o corpo nas redes sociais, bem como de buscar alcançar determinados padrões de aparência física. Também é importante abordar a existência e o perigo de diferentes formas de relacionamentos e interações abusivas na internet. Essa temática pode ser delicada no trabalho pedagógico, pois envolve tabus e riscos reais à segurança dos estudantes. É importante ficar atento e observar se algum estudante manifesta indícios de práticas perigosas na internet e se já houve episódios na escola ou na

comunidade relacionados ao tema. É fundamental iniciar essas discussões perguntando se algum estudante se incomoda em abordar a temática. Caso seja incômodo para algum deles, trace outro caminho para o planejamento e, se possível, converse individualmente com esse estudante.

p. 25

2. Procure reforçar o envolvimento dos estudantes com os registros pessoais e fique atento a ajustes que podem ser realizados nas formas de registro, para que todos possam registrar suas aprendizagens de acordo com suas possibilidades. Os temas abordados na atividade podem ser sensíveis e implicar em questões de privacidade dos estudantes, procure estar atento a como se sentem para expor ou não suas experiências.

Se puder, amplie a discussão propondo aos estudantes que discutam coletivamente as experiências de compartilhamento de conteúdo em redes sociais. Faça perguntas, tais como: Quem já enviou mensagens privadas (texto ou imagem) que não gostaria que fossem divulgadas para outras pessoas além do destinatário? Ou já contou algum segredo a alguém por meio de mensagens eletrônicas? Como se sentiriam caso essa mensagem fosse divulgada para outras pessoas sem seu consentimento? Procure estimular a argumentação dos estudantes. Destaque também os riscos de revelar informações pessoais a estranhos ou conhecidos e de conversar com eles apenas no ambiente virtual. Verifique se avaliam que em algum momento percebem uso exagerado ou sensações de ansiedade, tristeza, entre outras, em suas interações em redes sociais. Lembre-se de garantir a inclusão de estudantes com diferentes perfis, dificuldades cognitivas, motoras, baixa visão ou deficiência, procurando abrir espaço para que se expressem e dialoguem com os colegas sobre suas experiências pessoais de uso das redes sociais, este trabalho contribui para ampliação do debate.

#### SUGESTÕES DE LEITURA

- **TIC Kids Online Brasil: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**, de Comitê gestor da internet, 2018. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic\\_kids\\_online\\_2018\\_eletronico.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_eletronico.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.  
Acesse o *link* para conhecer a íntegra da pesquisa publicada pelo Comitê gestor da internet.
- **My Life Teens (Minha vida adolescente), uma história global**, de Anna Noel Taylor, publicado em Viacom CBS, 13 dez. 2017. Disponível em: <https://insights.viacom.com/pt-br/post/my-teen-life-minha-vida-adolescente-uma-historia-global/>. Acesso em: 20 jun. 2020.  
Acesse o *link* para ampliar seus conhecimentos sobre a juventude e as mídias digitais.
- **My Life Teens: O vídeo**. (vídeo, 5 min 57 s). Disponível em: <https://insights.viacom.com/pt-br/post/my-teen-life-o-video/>. Acesso em: 20 jun. 2020.  
Assista a um vídeo sobre o estudo realizado com adolescentes de diversos países.

## Imagen corporal p. 26

### Para ir mais longe: Distúrbios alimentares: anorexia e bulimia p. 26

Bulimia e anorexia também são temas delicados no trabalho pedagógico. Por isso, procure observar se algum estudante se sente incomodado com a abordagem da questão. Avalie se há algum indício de distúrbio alimentar. Caso isso se confirme, recomenda-se buscar apoio de gestores e colegas da escola, bem como de profissionais de apoio escolar no campo da psicologia. Procure ler textos que abordem experiências pedagógicas com a temática, artigos acadêmicos sobre o assunto ou artigos de divulgação para professores.

#### SUGESTÃO DE LEITURA

- **Transtornos alimentares e a busca pelo corpo ideal: como abordar esse tema na escola**, de Ana Carolina C D'Agostini, publicado em Nova Escola, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18103/transtornos-alimentares-e-a-busca-pelo-corpo-ideal-como-abordar-esse-tema-na-escola>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Leia o artigo que aborda o trabalho com o tema na escola.

p. 27

Converse com os estudantes sobre quais características do corpo são mais mencionadas nas publicações em redes sociais e verifique por que eles acham que isso ocorre, levando-os a refletir sobre quanto as imagens podem influenciar suas concepções de corpo ideal e seus comportamentos. Sobre também as experiências deles com práticas de ginásticas de condicionamento físico e como percebem a presença dessas práticas nas redes sociais.

### EXPERIMENTAÇÃO: CONDICIONAMENTO FÍSICO E RESPEITO À INDIVIDUALIDADE p. 28

Proponha aos estudantes a experimentação de práticas corporais diferentes que possam ser praticadas simultaneamente por todos, apoiando-os a adequá-las em relação à intensidade. O ponto mais importante é demonstrar que uma mesma atividade pode ser realizada em diferentes intensidades de acordo com a condição de cada indivíduo, estimulando-os a conhecer, refletir e respeitar os próprios limites. A experimentação pode ser planejada para várias aulas e abordar as diferentes modalidades de ginásticas de interesse dos estudantes. Ao final, questione-os sobre em quais práticas sentiram-se mais confortáveis, qual foi mais desafiadora, qual voltariam a praticar e os motivos que favorecem ou dificultam sua prática. Em todas as propostas de experimentação procure incluir em seu planejamento estratégias de inclusão de estudantes com deficiência, identificando suas possibilidades de prática e criando estratégias para que possam participar ativamente das práticas corporais. Os demais estudantes também podem e devem experimentar tais recursos. Assim você utiliza estratégias de inclusão reversa, estratégia de trabalho na qual pessoas sem deficiência experimentam atividades corporais específicas para pessoas com deficiência, segundo Ribas, Zaleuski e Santos (2015).

## SUGESTÃO DE LEITURA

- A inclusão reversa e o desenvolvimento da resiliência no âmbito paradesportivo, de Fernando dos Santos Ribas et al., publicado em V Congresso de Ciência do Desporto, 2-4 dez. 2015. Disponível em [http://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/fef\\_inscricao/ccd2015/paper-1444685735.pdf](http://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/fef_inscricao/ccd2015/paper-1444685735.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

Leia o artigo para saber mais sobre inclusão reversa.

## O combate à gordofobia p. 29

4. A consciência da sociedade sobre a gordofobia é muito recente, pois esse preconceito esteve escondido por muito tempo pelo estabelecimento de relações entre saúde e magreza; assim, criticar a aparência gorda parecia ser legitimado pelo discurso científico dos riscos do sobrepeso e da obesidade. Considerar o ponto de vista científico para alertar as pessoas sobre a sobrecarga articular, o aumento de riscos cardíacos, entre outros relacionados à obesidade, é importante, no entanto isso não pode se confundir com a pressão pela estética corporal ou com a gordofobia. Vale lembrar que pressão estética e padrões de beleza não são a mesma coisa que gordofobia. A pressão estética impõe o padrão de beleza magro, a gordofobia é o desrespeito, a exclusão da pessoa por causa de seu peso. Procure trabalhar essa diferenciação e ampliar a conscientização dos estudantes sobre os limites entre saúde, padrões de beleza e gordofobia.

Verifique se os estudantes conhecem páginas ou perfis que produzem conteúdo de enfrentamento à gordofobia e/ou questionam os padrões estéticos cobrados pela sociedade. Permita que compartilhem o que sabem e, se puder, pesquise e apresente você também alguns exemplos a eles.

Procure, ainda, apoiar os estudantes que queiram relatar experiências pessoais ou com familiares, responsáveis e colegas que já tenham sofrido algum tipo de discriminação ou ofensa em razão de seu corpo. Ressalte a importância de respeitar todas as pessoas independentemente de raça, cor, classe social, características físicas ou qualquer outra diferença, promovendo a valorização dos direitos humanos e destacando que há legislação que normatiza a conduta. Nesse momento, é importante destacar que a aparência física magra não é sinônimo de saúde, assim como um corpo gordo não é, necessariamente, um corpo doente; embora existam doenças associadas ao sobrepeso e obesidade, também há aquelas decorrentes da magreza extrema, por exemplo. O que não pode ocorrer é que as pessoas sejam preteridas na seleção de

empregos, no uso dos espaços públicos e no tratamento interpessoal em razão de sua aparência.

## Avaliação e cuidados com a imagem corporal p. 30

Inicie a proposta perguntando aos estudantes se conhecem alguma forma de avaliação corporal, como funciona e se já realizaram. Em seguida, informe que vão conhecer duas técnicas de avaliação da imagem corporal por meio da leitura dos textos. Incentive-os a experimentar e compartilhar as experiências com os colegas espontaneamente. A intenção não é comparar os dados, mas que percebam como funcionam os instrumentos. Entretanto, vale comentar que os dados de um coletivo (a turma) podem ser analisados individual ou coletivamente e revelar informações importantes, por exemplo: Como está a satisfação com a imagem corporal da turma? Quantos estão satisfeitos e insatisfeitos? Esse exercício interno da turma pode ser tratado como uma preparação para a prática de pesquisa que será vivenciada no capítulo.

Incentive que os estudantes que fizeram altas pontuações no questionário procurem apoio para trabalharem melhor a relação que possuem com os próprios corpos. Ao final do questionário, faça uma conversa com a turma com o intuito de problematizar a gordofobia e as cobranças extremas que a maioria de nós possui com a autoimagem. Acolha os estudantes nesse momento, pois a conversa e o tema pode ser bastante delicada para alguns deles.

Nesta temática, a questão da inclusão de estudantes com deficiência se torna fundamental, pois podem apresentar questões específicas sobre autoimagem corporal que você precisa considerar. Procure aprofundar seus estudos sobre essas especificidades de acordo com os perfis de estudantes que frequentam a escola.

## ► Práticas de pesquisa: Entrevista p. 32

Com esta prática de pesquisa, os estudantes desenvolvem campos de atuação social de Língua Portuguesa. A habilidade EM13LP30 é mobilizada ao fazer levantamento de informações por meio de entrevistas e entendê-las como um relevante instrumento de pesquisa. Ao fazer a entrevista, o estudante precisa considerar os objetivos da investigação e definir perguntas e enfoque dados para alcançar as informações realmente relevantes para seu trabalho, desenvolve-se a habilidade EM13LP32. E na seleção do tipo de entrevista adequada (estruturada, semiestruturada, focal ou aberta) para a investigação do tema tratado no capítulo, a habilidade EM13LP33 é mobilizada.



mentatdg/Shutterstock

Entrevista.

## Técnicas para realizar entrevistas como instrumento de pesquisa p. 33

Procure atuar como mediador das ideias da turma. Para isso, é importante criar um momento em que o máximo de estudantes possa expor suas ideias em relação aos objetivos e aos caminhos para a pesquisa, seguido de um momento de definição coletiva. Uma possibilidade é utilizar processos democráticos de escolha, como a votação. Procure orientar os estudantes a refletir e escolher a proposta mais adequada (coerente, viável, relevante). Em seguida, sugere-se a elaboração de um plano definindo etapas, responsáveis e prazos para o desenvolvimento da pesquisa, tornando esse instrumento um documento que orienta, controla o processo e favorece uma avaliação constante para, se necessário, realizar alterações.

Para autorização dos entrevistados, use um modelo de termo de consentimento; é possível baixá-los em alguns sites de universidades (por exemplo: [http://www.sr2.uerj.br/sr2/coep/downloads/Modelo\\_TCLE.pdf](http://www.sr2.uerj.br/sr2/coep/downloads/Modelo_TCLE.pdf), acesso em: 30 jul. 2020).

Por fim, promova um debate sobre a importância da ética em pesquisa.

## Trilha de Língua Portuguesa p. 34

### Repertórios e análises

O segmento de Língua Portuguesa deste capítulo está focado no estudo do gênero postagem (ou *post*), considerado híbrido, pois, dependendo do veículo em que o conteúdo é apresentado, a postagem pode tender a ser ora mais jornalística, ora mais narrativa (no caso de blogs pessoais), por exemplo.

Uma discussão importante é mostrar o nível de interação possível com a postagem, bem como sua rápida obsolescência. É importante lembrar que, “no contexto de hiperinformação, as ações de curar, seguir, curtir, taguear e comentar ganham destaque” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 122).

As competências específicas 1 e 4 e campos de atuação de Língua Portuguesa são mobilizados nas atividades desta trilha. A habilidade EM13LP01 é trabalhada quando os estudantes relacionam o texto às condições de produção e ao contexto sócio-histórico. Nas atividades em que produzem textos com

base em informações selecionadas, considerando a adequação da variedade linguística e as condições de produção, mobilizam as habilidades EM13LP11 e EM13LP32.

Além disso, ao analisar algumas postagens, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LP07, já que reconhecem posicionamentos dos autores, sendo capazes de comparar pontos de vista. Nesse sentido, também mobilizam a habilidade EM13LGG401, entendendo a língua como fenômeno vivo, capaz de variar em diferentes lugares, sendo sensível ao contexto. Ademais, a produção de postagens para a campanha contra o *cyberbullying* auxilia no desenvolvimento da habilidade EM13LGG402, já que os estudantes precisam usar a variedade linguística adequada à intencionalidade desejada; e EM13LGG105, ao possibilitar que os estudantes participem e intervenham socialmente. Ainda, essa atividade desenvolve a habilidade EM13LP18, pois os estudantes precisam criar postagens explorando diferentes ferramentas digitais para atingirem o público-alvo da campanha.

## Internet: usos e comportamentos p.34

1. Verifique se os estudantes reconhecem que, no primeiro comentário, o leitor, ao falar do “politicamente correto”, está se referindo à política da rede social de monitorar o conteúdo das mensagens para que não tenham teor ofensivo nem que violem as regras jurídicas incitando violência, pedofilia, entre outros. Já o segundo comentário relaciona-se ao fato da exibição dos *likes* pelos próprios usuários, uma vez que, até então, havia uma monetização da quantidade de *likes*, pois era possível comprar um “pacote” de curtidas ou oferecer troca de *likes*.

**p. 35**

Converse com os estudantes sobre a facilidade de as agressões virtuais se espalharem de forma incontrolável. Mostre a eles que as postagens se retroalimentam, uma repostagem é uma ação quase automática, seja para mostrar concordância com determinado conteúdo, seja para aderir a uma intimidação de outro colega. Ressalte que isso também pode ocorrer em aplicativos de troca de mensagens instantâneas.

2. d. Ressalte a importância dessas escolhas tanto na forma de interação quanto na manutenção ou não de perfis abertos. Organize uma roda de conversa para compartilhamento dessas questões.  
e. É fundamental promover essa reflexão com os estudantes, pois o universo virtual oferece uma multiplicidade de informações que são vistas e tidas como verdades, como novas e antigas, em velocidade capaz de trazer um apagamento desse sentido da seleção. O gênero postagem é tão híbrido quanto o próprio veículo em que circula, e há sempre novas redes sociais que surgem e se popularizam rapidamente.

Nesse sentido, um conceito oriundo do mundo das artes, a curadoria, vem sendo cada vez mais usado para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamento que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc.

ROJO, Roxane, BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 122.

**p. 38**

4. b. Auxilie os estudantes nesta reflexão: no artigo de opinião, fica explícita a intenção de destacar que ele é um produtor de conteúdo acima da média.

Isso se relaciona também ao fato de ser autor de artigos e publicar em diferentes *blogs* relacionados a sua área de atuação. Nesse sentido, não seria esperado que fizesse postagens rasas, uma vez que é um autor com ampla experiência nesse tipo de publicação. Dizer que apenas os outros fazem esse tipo de postagem não seria “elegante”, como ele afirma ser, então o caminho encontrado para diferenciar-se foi a alternância entre o “eu” e o “nós” para se referir aos outros ofensivos e não reflexivos.

5. b. Chame a atenção dos estudantes para o fato de o autor ter domínio sobre os usos da língua. Quando deseja se aproximar mais do leitor, usa trechos mais informais, como em “me senti agradecido”, porém faz uso da concordância mais indicada nas gramáticas, e isso se destaca no comentário que ele escolhe evidenciar no início do artigo.

- d. converse com a turma sobre a atitude reflexiva do autor de manter-se ou não nas redes, uma vez que estas têm se tornado lugares, às vezes, inamistosos, de grande radicalismo, cujo objetivo pode se tornar a agressão e a violência gratuita contra o outro. Mauro revela buscar manter o debate respeitoso e, mesmo sendo um produtor de texto com experiência, tem sentido ofendido por algumas pessoas. Pergunte aos estudantes: Como os jovens lidam com essa violência *on-line*? Proponha uma roda de conversa e ouça o que eles têm a dizer sobre o assunto tematizado no próprio texto.

**p. 39**

6. c. Ouça os estudantes com atenção e veja se alguns tendem a tentar justificar o *bullying* como brincadeira ou algo inofensivo. Leve-os a perceber que se trata de agressões e que geram impacto negativo na vida das pessoas. Você pode retomar os dados da pesquisa, por exemplo, que indicam que algumas vítimas tiveram de mudar de escola por causa desse tipo de ocorrência.

7. Chame a atenção para o fato de que a atitude de ignorar é maior do que a advertência de que aquilo seria um “vacilo”, como mostra a pesquisa, e ressalte a importância de se posicionar diante de uma situação potencialmente prejudicial. Além disso, destaque a importância de estar alerta para se autopreservar (não enviar fotos pessoais para outros) e ser ético e responsável em relação aos outros (não espalhar fotos que possam expor a imagem de terceiros).

**p. 40**

8. c. Auxilie os estudantes nesta distinção, o “não” indica alguns sinais de alerta sobre atitudes que, apesar de não se caracterizarem como *bullying*, também não são bacanas. Mostre que as respostas indicam o caminho da leitura a ser seguido.

- d.** Auxilie os estudantes nesta questão. Peça que falem sobre o tema e discutam o que é mesmo uma brincadeira, voltando ao tópico inicial do infográfico: se algo causa desconforto, não pode ser considerado brincadeira.

**p. 41**

- 9.** Destaque aos estudantes que o *cyberbullying* não se resume à relação entre agressor e vítima, envolve também todos aqueles que testemunham, apoiam e incentivam.

#### FICA A DICA

- **O que é cyberbullying**, publicado por SaferNet. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/o-que-e-ciberbullying>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Para saber mais sobre as orientações sobre *cyberbullying* acesse o site SaferNet Brasil.

#### EXPERIMENTAÇÃO: CAMPANHA CONTRA O CYBERBULLYING

**p. 41**

Auxilie os estudantes na divulgação da campanha da SaferNet na comunidade escolar. Oriente para que, divididos em pequenos grupos, publiquem postagens semanais com dicas e orientações em redes sociais com o uso da hashtag #Édami-nhaconta, a fim de auxiliar tanto as vítimas quanto os responsáveis pela prática do *cyberbullying*. Os estudantes podem, inicialmente, divulgar as informações do próprio infográfico, depois produzirem o próprio material.

## Trilha de Arte

### ► Repertórios e análises **p. 42**

As competências específicas 1, 3, 6, 7 são mobilizadas nessa seção. A habilidade EM13LGG103 é desenvolvida a partir da análise e da reflexão das imagens presentes da abertura da trilha, para que os estudantes possam verbalizar opiniões, interpretações e visões de mundo de cunho pessoal e social. A EM13LGG101, ao conhecerem o processo de metodologia utilizada por Eduardo Coutinho em seus documentários, compreendendo que são escolhas de interesses de pesquisa pessoal que acarretam o desenvolvimento da linguagem. A habilidade EM13LGG104 também é abordada, ao apresentar elementos específicos do audiovisual para que os estudantes possam comprehendê-los e utilizá-los em suas produções autorais. A compreensão desses elementos (movimentos de câmera, enquadramento e eixo) possibilita ainda o desenvolvimento da habilidade EM13LP14, dos campos de atuação de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a habilidade EM13LP15 também será trabalhada, quando devem planejar um curta-documentário, escrevendo o argumento e pré-roteiro para aprovação do projeto. Dessa maneira, possibilita-se o entendimento da linguagem do audiovisual, de forma a mobilizar esses

conhecimentos para desenvolver pensamento crítico, modos de atuação e aprender a aprender.

A habilidade EM13LGG303 é mobilizada ao promover uma conversa e um debate entre os estudantes a respeito de assuntos de relevância pessoal e social, por exemplo, questões como o *bullying* ou outros assuntos polêmicos que possam surgir. A EM13LGG301, quando participam coletiva e colaborativamente do planejamento de uma proposta de curta-documentário, considerados as etapas e os procedimentos de criação, exercitando a autonomia, colaboração e protagonismo, de modo a defender pontos de vista que promovam o respeito ao outro.

A habilidade EM13LGG604 é trabalhada quando se propõe estabelecer relações entre as práticas artísticas e a vida social e cultural dos estudantes, tanto na análise de filmes quanto na produção de curta-documentários. Também a habilidade EM13LGG603, ao atuarem em processos de criação autorais em audiovisual, recorrendo a experiências e referências artísticas e sociais, considerando os interesses, as inquietações e os desejos de pesquisa dos jovens.

A habilidade EM13LGG703 é desenvolvida na utilização de ferramentas digitais, tanto pelo uso da câmera e de softwares para edição como pelo compartilhamento. E a habilidade EM13LGG701 na exploração dos recursos tecnológicos, compreendendo o uso dos materiais digitais e de softwares de maneira a se apropriar dos recursos para o desenvolvimento da criatividade e criações de filmes.

## Conversas sobre juventudes **p. 42**

- a.** Instigue os estudantes a olhar para as imagens e justificar por que consideram as declarações reais ou não. Depois, comente que são imagens e depoimentos colhidos em um documentário e que os personagens são reais, assim como as frases ditas por eles no filme.
- b.** converse com a turma sobre como cada um se identifica ou não com os personagens desse documentário e suas frases, argumentando quanto a suas razões.
- c.** Peça aos estudantes que observem a posição do corpo e o direcionamento do olhar; é possível perceber que o olhar não está direcionado para a câmera, mas para alguém que não aparece na imagem.
- d.** É possível que vejam semelhanças na figura dos personagens e na posição, mas talvez percebam diferenças das fotografias comuns em elementos, como cor, luz e qualidade da imagem.
- e.** Comente que essa pergunta foi feita aos entrevistados desse documentário para saber dos jovens seus sonhos e seus pensamentos. Questione: Por que é importante perguntar aos jovens sobre os sonhos deles? O que isso simboliza? Qual é a relação entre juventude e desejos de futuro coletivos?

p. 43

2. Promova um momento de conversa e debate dos assuntos levantados e das questões relacionadas ao *bullying*, estabelecendo relações, quando possível, com os debates anteriores sobre *cyberbullying*. Esses assuntos poderão ser retomados adiante, quando trabalharem com a criação de seus curtas-documentários na escola. Aproveite para promover conversas a respeito das diversidades, considerando os diferentes perfis, de modo a aproximar realidades e a combater preconceitos.

## A entrevista como método p. 43

p. 44

3. converse com os estudantes sobre seus repertórios e se eles têm o hábito de assistir a documentários. Se possível, assista ao documentário de Eduardo Coutinho com os estudantes e promova uma reflexão acerca do tema abordado, do método utilizado pelo cineasta, da narrativa e da relação entre os entrevistados, o diretor e sua relação como espectador. Procure observar com eles como se dá o “cinema de conversação de Coutinho”, que se estabelece na conversa do cineasta com os entrevistados. Traga essa reflexão para a turma após assistirem ao filme.

## O documentário p. 44

O filme *Nunca me sonharam*, indicado no **Fica a dica** pode ser localizado em plataformas como o Videocamp, que disponibiliza alguns títulos que podem ser reproduzidos gratuitamente. Acesse o site oficial (disponível em: [www.videocamp.com/pt/movies/nuncame-sonharam](http://www.videocamp.com/pt/movies/nuncame-sonharam); acesso em: 3 jul. 2020) e saiba mais sobre o projeto e, se considerar pertinente, agende uma sessão na escola em que atua.

### EXPERIMENTAÇÃO: PLANEJANDO UM CURTA-DOCUMENTÁRIO p. 45

1. Acompanhe o processo dos estudantes de modo a colaborar e verificar a viabilidade da escolha do tema e sua relevância.
3. Quanto ao padrão para escrita de argumento, esclareça que não há um modelo específico a ser seguido, por isso os grupos podem pesquisar formatos que se ajustem às suas necessidades. Oriente os grupos nessa pesquisa e, se preferir, defina com a turma um formato a ser adotado por todos.

Nesse momento estamos trabalhando com a metodologia ativa por meio do desenvolvimento de projetos e de pesquisa de modo a exercer o protagonismo juvenil.



Prostock-studio/Shutterstock

Menina gravando vídeo.

## ■ Elementos da linguagem audiovisual p. 46

Se julgar importante, consulte e apresente esses conhecimentos aos estudantes, mesmo que em forma de retomada.

## **EXPERIMENTAÇÃO: FILMANDO E FINALIZANDO O CURTA-DOCUMENTÁRIO** p. 46-47

Estimule os estudantes a experimentar, nessa gravação, o modelo do eixo 180 graus. Oriente-os também a realizar filmes curtos, com um a três entrevistados, embora isso possa depender da escolha do tema e da relevância de se ter variados pontos de vista para a construção da narrativa. Verifique se na escola há computadores disponíveis para que façam a edição e finalizem o filme. Se não houver, há outras possibilidades, como sugerir aos estudantes que façam a edição em casa, se for possível, ou usem aplicativos para celular. Avalie o que é viável considerando as especificidades da escola e da turma.

Na etapa de filmagem e de edição, verifique como pode dar suporte aos estudantes para a realização e o acompanhamento do filme – mesmo que isso não se dê presencialmente, já que eles podem escolher filmar fora do horário de aula, por exemplo.

Verifique, em diálogo com os estudantes, quais são as adequações necessárias para que participação de estudantes com determinadas deficiências seja efetiva. Forme grupos heterogêneos e converse sobre a importância do trabalho colaborativo enquanto processo de formação e exercício para a vida familiar e profissional.

Na roda de conversa de fechamento, permita que todos falem dos processos, dos desafios, dos resultados e das aprendizagens e procure mediar essa conversa. Nesse momento, estamos trabalhando com a metodologia ativa por meio da aprendizagem colaborativa, interativa, autônoma, considerando o uso de recursos tecnológicos e a investigação e pesquisa.

### **■ Entrevista com o diretor de fotografia Jacob Solitrenick** p. 48

Essa entrevista foi realizada para que os estudantes possam conhecer mais sobre a linguagem cinematográfica e as profissões do cinema. Apresente essa entrevista logo após trabalhar os conteúdos do capítulo e os elementos do audiovisual. A entrevista colaborará na realização das filmagens dos curta-documentários que vão produzir, sobretudo nas questões relacionadas ao modo como o entrevistado atua na produção de documentários.

## **Em liberdade** p. 50-51

### **► Trocas e encontros**

A mostra de processos proposta para esta seção exige preparação prévia das turmas e envolvimento dos estudantes. Há diversos formatos que podem ser adotados, por isso verifique o calendário escolar e, em conjunto com os estudantes e os demais professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, planeje e dê suporte para a realização desse evento.

Os assuntos da mostra foram organizados de modo a contemplar as aprendizagens e os processos trabalhados no capítulo. Ao propor o compartilhamento de trabalhos, busca-se dialogar e refletir sobre questões que permeiam

a juventude e seus modos de se relacionar, de como se veem e se apresentam nos espaços virtuais, por exemplo, compreendendo os discursos presentes por meio de fotos, vídeos, comentários e postagens; e também verificar como se expressam por meio de entrevistas, seja nos formulários, nas entrevistas semiestruturadas ou abertas, seja na realização dos registros para o curta-documentário. Nesse momento de compartilhamento, o foco está no diálogo, no respeito, na solução de problemas e nos conflitos, e não na disputa de opiniões e saberes.

As competências específicas 2 e 3 são mobilizadas nesta seção. A habilidade EM13LGG204 é desenvolvida ao propor que os estudantes dialoguem e cheguem a acordos e consensos no processo de planejar e organizar a mostra de processo, exercitando a empatia, o diálogo e a cooperação. Também são desenvolvidas as habilidades EM13LGG301 e EM13LGG305 por meio do mapeamento, do planejamento e da participação coletiva e colaborativa em processos com a turma; e EM13LGG302, quando os estudantes partilham as pesquisas e visões de mundo e posicionam-se criticamente e de modo responsável nas conversas e nas trocas. Dessa forma, promove-se o uso das linguagens de maneira autônoma, ética, crítica e reflexiva, e exercendo o protagonismo, a colaboração e o respeito às diferenças. Além disso, participar dessa mostra auxilia no desenvolvimento da habilidade EM13LP47, já que coloca o estudante em uma prática cultural da atualidade.

## **Procedimentos**

Espera-se que o dia da mostra possa ser um momento de compartilhamento, trocas, expressão de ideias e reflexão, importantes para toda a comunidade escolar. Oriente a turma nas decisões, estimulando a autonomia dos estudantes, e avalie a disponibilidade de tempo e espaço para a mostra de acordo com a realidade do seu plano pedagógico e o da escola.

## **Meu portfólio** p. 52-53

O processo de retomada das aprendizagens do capítulo mobiliza a habilidade EM13LGG101, na medida em que os estudantes têm a oportunidade de sistematizar sua compreensão sobre os processos de produção de discursos nas diferentes linguagens que foram objeto de estudo do capítulo. Também contempla a habilidade EM13LGG301, pois os estudantes são convidados a produzir individual e coletivamente a retomada dos usos e das formas de funcionamento das diferentes linguagens estudadas para produzir sentidos acerca de seus processos de aprendizagem.

O portfólio é a reunião do registro das experiências do estudante a partir das atividades propostas em cada capítulo. Para que não haja acúmulo de registros no final do processo, é importante prever ao término de cada conjunto de atividades (análises de textos, produções de texto, experimentações artísticas, etc.) uma parada na aula para anotações no diário de bordo. Nesses momentos, juntamente com toda a turma, volte à abertura do capítulo, verifique qual dos objetivos específicos anunciados foi trabalhado. Na sequência, peça a indicação de avanço ou de necessidade de revisão.

Organize entre os estudantes grupos para retomada de conceitos ou reelaboração de atividades, garantindo que em cada um deles haja ao menos um estudante que tenha registrado avanço no objetivo indicado.

A organização das produções também precisa ser encorajada, por isso, recomende a anotação do título do conteúdo trabalhado e da data de realização da atividade em todas as páginas.

Ao final do capítulo, após o fechamento dos trabalhos, peça a troca de portfólios, de modo que cada estudante possa folhear e comentar alguns trabalhos de colegas. Solicite comentários específicos sobre a organização do material e sobre o avanço na qualidade dos trabalhos. Garanta, também, que os comentários sejam cuidadosos e construtivos.

## Capítulo 2

# Culturas urbanas

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
Componentes curriculares	Arte e Língua Portuguesa
Produção final	Evento de <i>Hip-Hop</i> com debate regrado
Sugestão de professor responsável pela produção final	Arte e/ou Língua Portuguesa
Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O tema deste capítulo será os entrelaçamentos entre as culturas urbanas e as culturas juvenis, tendo como fio condutor o movimento *Hip-Hop* e seus desdobramentos. O estudante será estimulado a compreender, analisar e experimentar as danças urbanas, o grafite e o *rap*, considerando a dimensão cultural, política e social dessas culturas, que extrapolam os territórios das metrópoles e repercutem na vida de jovens de diferentes lugares e tempos. Referências nacionais e internacionais, do

passado e do presente, serão trabalhadas por meio da fruição e apreciação de repertórios, da reflexão e do desenvolvimento do pensamento crítico, pautados em princípios democráticos e no respeito às diferenças. O estudante poderá estabelecer conexões com outros campos do conhecimento e com as próprias experiências pessoais e coletivas. O processo ainda se dará pela experimentação prática e criação de discursos verbais e artísticos com base nas danças urbanas, no grafite e no *rap*. Por fim, poderá participar da realização de um debate regrado sobre o movimento *Hip-Hop*, apoiando-se no que desenvolveu ao longo do capítulo.

## Abertura p. 54-55

Antes de iniciar os trabalhos do capítulo, peça aos estudantes que se apropriem dos objetivos de aprendizagem descritos para cada componente curricular e da justificativa desses objetivos. Peça também que observem o quadro **A BNCC neste capítulo** e lembre-os de que no início do livro (em **Base Nacional Comum Curricular: o documento das aprendizagens**, páginas 6-13) eles podem consultar os textos na íntegra das competências gerais da Educação Básica, das competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias e das habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio que devem ser trabalhadas nesta coleção. Para consultar as competências específicas e habilidades de outras áreas do conhecimento, oriente-os a acessar o site da BNCC (disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acesso em: 20 ago. 2020).

Sugere-se convidar a turma a observar a imagem que abre o capítulo e refletir sobre as questões propostas. Faça perguntas como: Vocês já viram alguma manifestação de arte urbana nas ruas da sua cidade? O que mais lhes chama a atenção nessa imagem? Faz vocês pensarem em algo? Em quê? Gostariam de ver um grafite como esse na região em que vivem ou próximo à escola? Por quê?

Converse com os estudantes sobre as manifestações artísticas diversas que já viram nas ruas, independentemente de serem ou não da cultura *Hip-Hop*. Instigue-os a observar a imagem e a estabelecer interpretações e associações. Aponte que no trabalho de Criola há uma forte referência das culturas negras e periféricas, e que a artista trata em especial da valorização e do empoderamento da mulher negra na sociedade brasileira partindo de suas próprias experiências de vida.

As competências gerais da Educação Básica 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10 são trabalhadas ao longo do capítulo.

A competência geral 1 é mobilizada por meio dos conhecimentos provenientes das culturas urbana e juvenil

construídas historicamente sob o recorte do movimento *Hip-Hop* e seus desdobramentos, na música, na dança e nas artes visuais, que são valorizados e empregados para compreender a contemporaneidade e a relação do movimento com aspectos étnico-sociais, visando desenvolver o pensamento crítico, social e democrático.

A competência geral 2 é abordada ao aguçar a curiosidade intelectual do estudante por meio da pesquisa, da reflexão, do pensamento crítico, da imaginação e da criatividade na compreensão das manifestações das culturas urbanas e sua rede de conexões com as diferentes dimensões que da vida social. Destaca-se no desenvolvimento das **Práticas de pesquisa** de análise de mídias tradicionais, uma vez que os estudantes vão exercitar a curiosidade, a formulação de hipóteses e a sistematização dos conhecimentos para a participação de um debate regrado, na seção **Em liberdade**. A competência geral 3 está contemplada pela apreciação e fruição de trabalhos de artes visuais, música e de danças urbanas nacionais e internacionais, assim como por meio da criação e produção artístico-cultural dos estudantes.

A competência 4 é trabalhada em experimentações de dança, pois o estudante vai criar uma coreografia utilizando-se da linguagem corporal, mas também visual e digital, pois sugere-se integrar elementos de efeito à cena; assim como na participação em batalhas de danças. Os conhecimentos em danças urbanas e as experiências propostas servem de base para trocar ideias, sentimentos e produzir sentidos a serem compartilhados mutuamente. Essa competência é desenvolvida também na mobilização de diferentes linguagens (visual, verbal oral e sonora) para a criação de um mural ou pintura coletiva; para a composição de um *rap*; e para a participação em um debate regrado na seção **Em liberdade**.

A competência geral 5 é mobilizada em Artes Visuais por meio do uso das ferramentas digitais na **Experimentação: criando um projeto de grafite**, de modo que o estudante vai produzir e compartilhar conhecimentos, considerando seus interesses e repertórios. Desse modo, poderá exercitar a autoria e o protagonismo no desenvolvimento de pesquisa e de projetos pessoais.

Ao longo do capítulo, o estudante será estimulado a argumentar para negociar e defender ideias, baseado em princípios de respeito e ética, trabalhando a competência geral 7.

A competência geral 9 será complementada pelo exercício do diálogo, da empatia, da resolução de conflitos e da cooperação, que será fundamental para o acolhimento das ideias, referências, saberes e experiências dos integrantes dos grupos para as produções artístico-culturais propostas em diferentes experimentações. Cabe destacar o desenvolvimento na seção **Em liberdade**, tanto nos momentos de organização do evento cultural, quanto de participação no debate regrado, uma vez que todas as etapas do processo envolvem diálogos respeitosos entre os estudantes para o acolhimento de ideias e entendimento mútuo. O tema do debate, ainda, favorece a valorização da diversidade e a mitigação de preconceitos.

A competência geral 10 será incentivada para que as criações propostas no capítulo correlacionem o pensar, o sentir e o

agir pessoal e coletivo de forma democrática e solidária.

O volume propõe integrações com outras áreas do conhecimento, neste capítulo, com as competências específicas 1, 2 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em dança, na **Trilha de Arte**, a habilidade EM13CHS502 desta área será trabalhada quando se identifica a questão da desigualdade entre mulheres e homens que corroboram para a injustiça social. Com essa reflexão pretende-se desenvolver princípios éticos, democráticos, solidários e respeitar os Direitos Humanos. O desenvolvimento da habilidade também se dá na **Trilha de Língua Portuguesa**, com a leitura dos textos que possibilitam a análise de condutas e valores que levam à desnaturalização de discriminação e preconceitos.

A habilidade EM13CHS102 será mobilizada em música, ao abordar aspectos do processo de legitimação da música do movimento *Hip-Hop* considerando suas circunstâncias históricas, políticas, sociais e culturais, em contraponto crítico às narrativas hegemônicas eurocêntricas. A EM13CHS104, ao promover reflexões acerca dos processos econômicos e culturais que envolvem o grafite na contemporaneidade e o mercado da arte, assim como a identificação de elementos da cultura *Hip-Hop* e do grafite. A habilidade EM13CHS205 também será parcialmente desenvolvida na **Trilha de Arte**, por analisar a produção das territorialidades culturais da juventude afrodescendente por meio da cultura *Hip-Hop*.

Na **Trilha de Língua Portuguesa**, são realizadas conexões com a EM13CHS204, na audição da entrevista sobre a ocupação territorial do *Hip-Hop* na cidade de São Paulo, o que contribui para a avaliação do processo de ocupação do espaço por grupos de periferia carentes de formas de expressão de sua cultura; EM13CHS205, na análise da produção da cultura *Hip-Hop* em suas dimensões culturais e sociais.

## Perspectivas p. 56-57

Esta seção trabalha a habilidade EM13LGG602, pela fruição e apreciação da canção “Tambor”, de Kamau, como modo de sensibilização para os assuntos do capítulo. A habilidade EM13LGG202 também é mobilizada parcialmente pelas reflexões propostas com base na interpretação da letra deste *rap*.

- 1. b.** Deixe que os estudantes expressem suas impressões. Questione-os sobre as palavras que lhes são familiares ou desconhecidas e sobre o conjunto de sentidos em torno da palavra “tambor” e a linguagem musical como o ritmo, coro, djambé (um instrumento musical de origem africana muito presente nos cultos de religiões de matriz africana). Há ainda outros elementos culturais africanos, como as palavras “maloca” e “griot”. Sobre o repertório prévio dos estudantes sobre esses termos.
2. Dialogue com os estudantes sobre os contextos que o rapper aborda, como o processo de colo-

nização brasileiro, a exploração de mão de obra escrava, e como a arte e o reconhecimento da herança cultural têm um papel importante na trajetória de resistência do povo negro, bem como para a valorização de seu legado ancestral e conscientização para um processo de luta contínuo. Aproveite o momento para questionar o entendimento que a turma tem sobre movimentos culturais de resistência e o modo que compreendem a cultura *Hip-Hop* dentro desse contexto.

Kamau é o nome artístico de Marcos Vinícius da Silva, um matemático, skatista profissional e MC, originário da Zona Norte da cidade de São Paulo. A música “Tambor” faz parte de seu álbum *Non Ducor Duco*, expressão em latim que é lema do brasão da cidade de São Paulo e significa “Não sou conduzido, conduzo”. Esse foi um dos álbuns de maior destaque do *rap* nacional em 2008, quando foi lançado. “Tambor” conta com a participação de Rincon Sapiência (1985-) e Thalma de Freitas (1974-).

## Trilha de Arte

### Repertórios e análises | p. 58

As competências específicas 1, 2, 3, 5, 6 e 7 são mobilizadas nesta seção, em que o estudante será convidado refletir sobre as manifestações artísticas das culturas urbanas e juvenis. A habilidade EM13LGG101 é mobilizada em diferentes momentos, na compreensão e análise de discursos diante de criações artísticas e de experimentações, de modo que o estudante possa compreender o funcionamento da linguagem e produções artísticas, colaborando com o desenvolvimento crítico sobre a realidade e aguçando o desejo de pesquisa e aprendizagem em arte. Isso permite realizar escolhas pautadas no que se pensa e se quer para o mundo em função de interesses pessoais e coletivos.

A habilidade EM13LGG102 é mobilizada por meio da análise de diferentes visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias identificadas nos discursos associados às práticas do movimento *Hip-Hop* estudadas na trilha. Assim, pode-se expandir as possibilidades de interpretar e pensar criticamente os contextos e modos de atuação.

A habilidade EM13LGG202 é mobilizada ao promover o debate sobre o machismo estrutural, partindo da dança e relacionando-o com outras circunstâncias. O objetivo é que o estudante possa compreender melhor como o machismo circula na nossa sociedade produzindo sentidos e ideologias. A habilidade também é desenvolvida em música, por abordar aspectos relacionados aos múltiplos interesses e às relações de poder na constituição musical do *Hip-Hop*, em conjunto com a habilidade EM13LGG203, por refletir sobre a ancestralidade e influências da cultura africana no *Hip-Hop* como modo de repensar preconceitos etnocêntricos e reconhecer sua relevância cultural. Quando o estudante é

solicitado a se posicionar criticamente diante dessas questões, a habilidade EM13LGG302 também é desenvolvida. A habilidade EM13LGG303 é acionada quando se debate sobre o machismo, relacionando a arte, informações sobre o tema e as opiniões dos estudantes baseados em suas experiências de vida e saberes construídos. Além disso, a proposta estimula os estudantes a pensar o que é preciso mudar e como isso pode ser feito para o bem comum. Assim, a habilidade EM13LGG103 é desenvolvida, pois as linguagens artísticas são abordadas em sua capacidade de promover reflexões críticas a partir de discursos que refletem questões sociais.

Em diversas propostas, o estudante é estimulado a dialogar com os colegas a fim de produzir entendimento mútuo, considerando o interesse comum e os princípios democráticos, o que colabora para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG204.

Em dança, na **Experimentação: Práticas para o footwork**, a habilidade EM13LGG503 é trabalhada, pois o estudante vivencia uma prática corporal, analisa-a e relaciona-a a sua própria vida e a seus hábitos, desenvolvendo o autoconhecimento, o autocuidado com o corpo e com a saúde, as relações sociais e o lazer.

Nas **Experimentações: Permuta de danças urbanas e A batalha**, a habilidade EM13LGG501 é desenvolvida pelo fato de o estudante ser estimulado a selecionar e realizar em dança movimentos corporais de maneira consciente e intencional, ainda que de forma espontânea, para se relacionar socialmente com sua turma de modo construtivo, empático, ético e respeitoso. Nessas práticas, a interação com os colegas se dá por meio de relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. Será possível mobilizar a habilidade EM13LGG502 nas conversas finais, ao se analisarem criticamente possíveis preconceitos, estereótipos e relações de poder associados à dança, estimulando um posicionamento adverso a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito aos princípios democráticos e aos direitos humanos. Além disso, a proposta de aquecimento nas experimentações em dança são oportunidades de desenvolver a habilidade EM13LGG503, por meio da vivência desta prática corporal implicada com o autocuidado com o corpo e com a saúde. Posto que o estudante é estimulado a reconhecer diversas formas de expressão como patrimônios culturais que abrangem diferentes tempos e lugares, reconhecendo aspectos de legitimação e construção histórica do *Hip-Hop*, a habilidade EM13LGG601 é trabalhada ao longo de toda a trilha. Assim também, a habilidade EM13LGG602 é desenvolvida nesta seção como um todo por possibilitar a fruição e apreciação estética de diferentes formas de expressão artística urbanas, nacionais e internacionais, de cidades distintas, voltadas para a rua e para o palco. O estudante também desenvolve a habilidade EM13LGG604 ao relacionar as práticas artísticas às inúmeras dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica, identificando o processo de construção histórica da pesquisa de artistas, assim como suas referências.

A habilidade EM13LGG302 é mobilizada na reflexão sobre os contextos de circulação da arte, compreendendo aspectos sociais e econômicos do sistema da arte, possibilitando assim que o estudante se posicione criticamente diante dessas questões. Também em música, por estimular o posicionamento crítico do estudante com relação às visões de mundo representadas pelo *rap* e pelas sonoridades da música dos DJs.

A habilidade EM13LGG603 é trabalhada em propostas de criação coletiva e colaborativa em dança e em artes visuais, que agregam os conhecimentos individuais e de grupo. O estudante é solicitado a recorrer a diversas referências estéticas, saberes de diferentes áreas do conhecimento e experiências de vida pessoal e coletiva. Desse modo, pode exercer o protagonismo, a valorização de diferentes saberes e a apreciação estética das referências apresentadas, assim como das produções dos estudantes. Nesse sentido, a habilidade EM13LGG201 é mobilizada ao propor utilizar linguagens diversas – integrando dança, música e artes visuais – de maneira a valorizar as culturas urbanas como fenômeno social, histórico, sensível e heterogêneo nos mais variados contextos. A EM13LGG305, a partir do estudo, mapeamento, desenvolvimento de pesquisa e construção de projetos de para um grafite, que possibilitam a atuação e participação da vida social. E a habilidade EM13LGG301, ao promover a participação dos estudantes nos processos de produção individual de criação de trabalhos artísticos (técnica de estêncil, criação de uma TAG, experimentação com aplicativos de discotecagem). Desse modo, o estudante pode utilizar elementos e recursos da linguagem visual para exercer a autoria e o protagonismo juvenil.

Por fim, a habilidade EM13LGG704 é trabalhada por meio da atividade de pesquisa em aplicativos de discotecagem, e a habilidade EM13LGG703, ao propor a experimentação criativa dos aplicativos pesquisados.

## D Atravessamentos urbanos na dança p. 58

1. Nesta seção, serão abordadas danças urbanas e a sensibilização proposta busca estimular o estudante a adentrar nesse universo. Pode ser que alguns deles já conheçam e/ou pratiquem essas danças, enquanto outros nunca tiveram contato. Estimule a turma a compartilhar experiências pessoais para dar início a esse estudo.

### EXPERIMENTAÇÃO: PRÁTICAS PARA O FOOTWORK p. 59

Antes de iniciar essa experimentação, é interessante fazer uma roda e pedir aos estudantes que se movimentem lentamente, circularmente e alternando os sentidos de pulsos, cotovelos, ombros, tornozelos, joelhos, coxofemoral, quadril, cintura escapular e pescoço. Trata-se de uma preparação importante para que eles possam acionar e aquecer o corpo para a proposta descrita. Se houver algum estudante com restrição de mobilidade ou alguma outra necessidade especial, sugere-se adaptar a proposta para que ele faça dentro de suas possibilidades. Nesse

caso, pode-se deslocar em uma cadeira de rodas ou pelo chão, explorando os movimentos de arrastar, rastejar e rolar. Se você achar pertinente, pode auxiliá-lo lentamente e cuidadosamente movimentando suas mãos, braços, pés, etc.

Na roda de conversa, ao término, cabe refletir com os estudantes sobre os momentos e as situações em que aproximamos o corpo do chão. Destaque que é algo comum na infância e em algumas práticas corporais, danças e manifestações culturais, como, além do *breaking*, a dança contemporânea, a capoeira, a yoga, o pilates, o *jiu-jitsu*, o judô, entre outros. Mencione, ainda, que, em algumas culturas, como a japonesa ou as indígenas, é comum sentar-se no chão ou agachado, por exemplo. Tal conversa será interessante para que os estudantes percebam as possibilidades de ampliar as formas de movimento, e que isso gera outros modos de se expressarem e se comunicarem. Ao final, disponibilize alguns minutos para que eles façam os registros pessoais no diário de bordo.

p. 60

Peça aos estudantes que pesquiem na internet, em sites de compartilhamento de vídeo, o videoclipe da música "Street dance", do grupo Break Machine.

### EXPERIMENTAÇÃO: PERMUTA DE DANÇAS URBANAS p. 61

Se puder, deixe a música tocando durante o momento em que os estudantes desenvolvem a proposta; assim, eles podem se soltar gradualmente e se sentirem estimulados para dançar.

### EXPERIMENTAÇÃO: A BATALHA p. 63

Antes de iniciar esta experimentação, peça aos estudantes que movimentem todas as articulações: dedos dos pés, tornozelos, joelhos, coxofemoral, quadril, coluna, ombros, cotovelos, punhos, dedos das mãos, pescoço e maxilar. Sugere-se colocar uma música e pontuar cada uma dessas partes, pedindo aos estudantes que as movimentem de várias maneiras. Oriente-os a começar lentamente e experimentar variações de tempo, oscilar entre movimentos circulares e diretos, pequenos e grandes, permanecendo no lugar ou se deslocando no espaço, etc. Mais uma vez, é importante adequar a proposta às diversidades do grupo, adaptando-a às possibilidades de cada um e garantindo que todos possam a seu modo desenvolver o trabalho. Esta prática prévia contribui para os estudantes se aquecerem, evitarem lesões, concentram-se, despertarem o cuidado de si e a consciência corporal.

É importante conduzir a proposta de modo que os estudantes possam se divertir e experimentar os movimentos do corpo. A competitividade não deve ser o objetivo da atividade. Na conversa de finalização, se possível, destaque com a turma a riqueza da diversidade dos movimentos e das diferenças entre os corpos, bem como assinale para a possibilidade de ampliação do fazer de cada um por meio da troca. Assim, espera-se que possam perceber que qualquer pessoa pode dançar e que não há um ideal fixado e normatizado que determina uma dança única. Cada um pode pesquisar e descobrir sua forma de se expressar pela dança, buscando as técnicas que mais lhe auxiliam e se adaptam aos seus interesses pessoais. Destaque que dança não é a técnica; técnica é uma ferramenta para a dança, e não o contrário. Depois de encerrada a conversa, reserve um momento para os estudantes registrarem suas conclusões no diário de bordo.

## As danças urbanas no palco p. 64-65

2. f. Promova uma reflexão com a turma sobre o fato de, historicamente, as danças urbanas se desenvolverem em espaços majoritariamente criados, ocupados, promovidos e permeados por noções de masculinidade e heterossexualidade. Mulheres, homossexuais, bissexuais, transexuais e outros, em geral, não ocupam espaço expressivo. O machismo estrutural que assola a sociedade brasileira está ainda presente em vários ambientes e circunstâncias. Entretanto, esse contexto vem mudando com o tempo; portanto, se possível, retome os momentos em que as *b-girls* foram mencionadas na trilha.
- g. Reflita com os estudantes sobre como o machismo estrutural transpassa diferentes esferas da sociedade brasileira. A citação abaixo, extraída de um artigo de Matsunaga (2008), pode ser usada de apoio para o debate com a turma.

O sexismo não é exclusividade do movimento. A sociedade brasileira estrutura-se a partir da visão androcêntrica, e isto pode ser observado nas distinções sexuais quanto aos postos de trabalho ocupado por homens/mulheres, a diferença de salários, a hierarquia política, entre outros. Isto não é negar os avanços conquistados pelas mulheres, mas admitir que as relações sociais contemporâneas perpetuam discriminações quanto à distinção sexual, definindo espaços que podem ser ocupados por homens e mulheres.

MATSUNAGA, Priscila Saemi. As representações sociais da mulher no movimento *hip hop*. *Psicol. Soc.* vol. 20 n. 1: Porto Alegre, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822008000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 9 jul. 2020.

## EXPERIMENTAÇÃO: INTEGRANDO DANÇAS p. 65

Disponibilize aos estudantes alguns objetos como: fita-crepe, fita de tecido, papel-celofane, retroprojetor, lanterna, sacolas plásticas coloridas, entre outros que tenha à disposição. Sugere-se que a atividade seja planejada para duas aulas: na primeira, pode ocorrer a criação da dança em grupo e, na segunda, as apresentações e conversa avaliativa. Se julgar necessário, inclua mais uma aula para os ensaios. Reforce a importância de valorizar as diferenças e potencializar a variedade de corpos, movimentos, opiniões, enfim, modos de vida. Ao término, reserve um momento para que os estudantes façam as anotações no diário de bordo.

## O grafite das ruas p. 66

6. Nesse momento, permita que os estudantes criem significados e associações em relação à obra, aos desenhos e às cores escolhidas pelos artistas. Pergunte se acham que as cores desse grafite têm algum significado ou se a escolha foi aleatória; pergunte, ainda, por que pensam assim. Se houver na turma estudantes com deficiência visual

promova uma descrição dos elementos formais e pergunte quais significados que atribui a eles.

7. De acordo com a BNCC, busca-se estimular a reflexão sobre as possibilidades de processos de criação autorais considerando os interesses pessoais. Estimule os estudantes, portanto, a refletir sobre esses interesses de pesquisa e aproxime a arte da vida deles como possibilidade de criação, expressão e comunicação.

## EXPERIMENTAÇÃO: CRIAÇÃO DE UM PROJETO DE GRAFITE p. 67

Uma possibilidade é desenvolver este projeto para um muro ou paredes da escola.

Para as pesquisas, se houver computadores com acesso à internet disponíveis, utilize-os com a turma nessa proposta. Outra opção é solicitar aos estudantes que façam em casa e que tragam as imagens impressas para a aula. Dessa maneira, é possível trabalhar metodologias ativas como a da “sala de aula invertida”, além do desenvolvimento de projetos por meio da autonomia. Assim, o estudante desenvolve o interesse e protagonismo na pesquisa de referências para a criação de seus projetos e propostas de grafite, visando à reflexão sobre o entorno escolar ou sobre a região em que vivem.

No final, disponibilize um momento para que a turma possa realizar os registros nos diários de bordo, considerando que esse processo é tão importante quanto a realização da atividade.

## O grafite e o Hip-Hop p. 68

**p. 69**

8. a. converse com os estudantes a respeito dos valores que são atribuídos a determinados trabalhos artísticos, cuja cotação é indefinível e movimenta um mercado bilionário. Comente também que esse mercado está relacionado a um sistema econômico que promove desigualdades em vários âmbitos da sociedade, inclusive entre os artistas.
- b. Explique que o artista visual é um profissional, geralmente liberal, e que vive de editais de financiamento público ou do mercado da arte, que envolve galerias de arte, revistas de arte, curadores, críticos de arte, museus. Esse sistema promove determinados trabalhos artísticos e, consequentemente, sua valorização e venda, o que nem sempre é favorável aos artistas que dependem dos fluxos de interesses dessas instâncias.
- c. Promova um debate sobre essas questões com foco nas realidades locais, em especial, as juvenis. Faça perguntas como: Se desejarem formar um grupo para propor a realização de grafites, quais medidas precisariam tomar? Como ser remunerado pelo trabalho artístico? Há um senso comum de que arte é passatempo e não profissão. Por que será que isso acontece? Problematize questões como essas e, se considerar pertinente, proponha uma pesquisa sobre o assunto.



Pessoa utilizando estêncil para pintar com tinta spray.

#### **EXPERIMENTAÇÃO: CRIAÇÃO DE UM ESTÊNCIL** p. 70

Se houver possibilidade de realizar esse grafite em alguma parede da escola, desenvolva um projeto com os estudantes, es-  
colhendo de forma coletiva a parede e a pintura que gostariam de realizar.

Nesta experimentação estamos trabalhando as metodologias ativas no desenvolvimento de processos de investigação e criação em artes visuais por meio da técnica do estêncil e da linguagem do grafite de modo individual, visando também ao compartilhamento da criação.

#### **SUGESTÃO DE SITE**

- **Jardim Miriam Arte Clube (JAMAC).** Disponível em: <http://autoriacompartilhada.org/>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Acesse o site para saber mais do JAMAC, um projeto criado pela artista Mônica Nador (1955-) e desenvolvido na Zona Sul da cidade de São Paulo desde 2004. Se possível, apresente-o aos estudantes para ampliar o repertório deles sobre o tema.

#### **EXPERIMENTAÇÃO: CRIAÇÃO DE UMA TAG** p. 71

No site de Rafael Sliks é possível ver que ele criou uma imagem animada (GIF) com algumas de suas TAGs. Se houver interesse, proponha aos estudantes que façam o mesmo com suas TAGs. Há diversas opções de aplicativos gratuitos que atendem a essa finalidade.

**p. 72**

- 11. b.** Nesse momento, retome os conteúdos abordados nos exemplos das obras de Jana Joana & Vichté, Rafael Sliks e Criola. Chame a atenção dos estudantes para a maneira como os processos artísticos são reflexos de visões de mundo e pesquisas pessoais.

---

## EXPERIMENTAÇÃO: CRIAÇÃO DE UM MURAL COLETIVO

p. 73

Nesta experimentação estamos trabalhando metodologias ativas por meio do desenvolvimento de projetos artísticos coletivos e colaborativos, considerando os interesses, as experiências e referências dos estudantes, de modo que eles podem, assim, exercer o protagonismo e a participação em seus processos de aprendizagem.

Ao término, disponibilize um momento para que os estudantes possam realizar os registros no diário de bordo.

---

## ► Hip-Hop movimenta

p. 74

**12.** Os tambores citados pelo artista representam as diversas culturas que têm ascendência africana, como podemos verificar em diversos casos na América e no Brasil (por exemplo, a forte percussão das escolas de samba atesta a ancestralidade comum). A resistência nos tambores que o artista marca em seus versos relaciona-se aos modos como as populações negras sempre se apegaram à arte, em especial à música, como forma de afirmação e resistência. O *Hip-Hop* é um movimento de resistência da juventude negra, uma forma de afirmação, luta e autovalorização pelas manifestações artísticas. A referência ao *griot* também reforça a reverência à ancestralidade, à tradição oral, da qual a voz dos *rappers* é herdeira. Ele ainda lembra que o aprendizado dos *griots* “no livro não tá”, ou seja, não faz parte da história oficial, o artista remete, assim, ao apagamento da história e memória de origem africana em detrimento da supervalorização das culturas europeias.

## Ritmo e oralidade

p. 74

A aparente simplicidade desses dois elementos (ritmo e poesia) levou pesquisadores e musicólogos a desconsiderar o *rap* como música, em razão da ausência de elementos como melodia, no sentido de que ela é compreendida pelos padrões europeus, bem como a harmonia e o fato de os DJs não tocarem instrumentos musicais convencionais. Entretanto, isso revela um preconceito etnocêntrico, que coloca os padrões europeus como determinantes para a definição de música ou não música. Além do preconceito, há ainda um profundo desconhecimento do trabalho artístico presente na poesia do *rap* e no conjunto de texturas musicais que são elaboradas em seus recursos eletrônicos. converse com os estudantes sobre como nossas ideias de qualidade musical estão vinculadas a uma construção ideológica eurocêntrica, que criou os padrões daquilo que é considerado musical considerando seus próprios parâmetros. Reforce que a música é uma arte que trabalha sons e sonoridades de forma criativa e expressiva.

Converse com os estudantes sobre quem foram Martin Luther King Jr. e Malcom X. Se achar pertinente, estimule-os a pesquisar sobre a vida e a obra desses ativistas. É possível realizar um trabalho conjunto com outras disciplinas de Ciências Humanas. Se for possível, apresente também aos estudantes exemplos dos gêneros musicais predecessores do movimento *Hip-Hop*, como canções de blues, soul, R&B e a obra de James Brown.

## O DJ (disc jockey)

p. 75

Sugira aos estudantes que pesquisem na internet, em sites de compartilhamento de música e vídeo, exemplos de *scratches*.

- 13.** Realize com a turma uma escuta atenta, estimulando-os perceber a quantidade de elementos sonoros presentes em diversas camadas, por exemplo: a repetição de bases percussivas eletrônicas, a entrada da voz com distorções, os scratches que surgem logo no início da faixa, a entrada de fragmentos melódicos diferentes, o modo como as vozes são articuladas, os retornos de scratches. Comente com os estudantes que todos os sons e fragmentos atuam na ambiente musical de modo similar aos arranjos com instrumentos acústicos. Retome a música de Kama e pergunte quais desses elementos também são perceptíveis na música desse artista. Se possível, escute novamente “Tambor” e compare as similaridades, de modo a perceber a ascendência da música de Afrika Bambaataa em um *Hip-Hop* mais atual. Em caso de estudantes com deficiência auditiva, um colega pode auxiliá-lo representando as sonoridades com gestualidade ou expressões faciais. Pergunte aos estudantes se percebem a influência dos recursos dos DJs em várias vertentes musicais, já que o DJ é presença em todo tipo de discoteca, ou mesmo em festas de aniversário, casamento e confraternizações que não se relacionam à cultura *Hip-Hop*. Pergunte se algum dos estudantes conhece o trabalho de algum DJ, ou ainda se já teve alguma experiência com discotecagem.
- 14.** converse com os estudantes sobre os artistas citados e, se achar pertinente, sugira que realizem pesquisas para conhecer mais o trabalho de cada um. Abra espaço também para que os estudantes comentem sobre outros artistas que conhecem.

---

## EXPERIMENTAÇÃO: APlicativos de Discotecagem

p. 75

Os aplicativos de DJ têm interfaces bastante intuitivas. A experimentação pode ser feita em etapas, com a possibilidade de organizar a turma em grupos, cada um responsável por investigar um aplicativo diferente. Eles podem procurar por tutoriais ou simplesmente explorar a aplicação intuitivamente. Pergunte também se há estudantes que já conhecem e exploraram esse tipo de recurso, e distribua-os entre os grupos de modo que haja equilíbrio entre aqueles que têm mais facilidade com as TDICs.

Caso não seja possível realizar esse tipo de pesquisa e utilização dos recursos tecnológicos citados, você pode pedir a eles uma pesquisa sobre *beatbox*. O *beatbox* consiste em um tipo de percussão vocal do *Hip-Hop* que imita os sons percussivos e das discotecagens por meio de vocalizações. Nesse caso, primeiramente verifique se os estudantes sabem o que é *beatbox* e se há alguém que saiba fazer para demonstrar à turma. Se houver possibilidade, eles podem também pesquisar exemplos em sites de compartilhamento de vídeos para auxiliar suas experimentações.

## Trilha de Língua Portuguesa

### Repertórios e análises p. 76

Esta trilha propõe aos estudantes uma exploração do *Hip-Hop* em paralelo com a leitura e análise das mídias tradicionais em que as produções desse movimento circula. Esse percurso acaba por destacar um outro fenômeno que amplia o escopo de análise: todas as mídias podem ser encontradas hoje em uma mídia apenas, que é a internet. Assim, o mesmo conteúdo veiculado nas mídias tradicionais pode ser transmitido em diferentes versões na página de um site, como podem ver em uma das atividades propostas: texto escrito ilustrado por imagens, recuperando o formato consolidado pelos jornais impressos; vídeo-reportagem, gênero presente na televisão; e reportagem em áudio, gênero oriundo do rádio. Essa combinação de gêneros e linguagens possibilita maior acesso ao conteúdo, ao mesmo tempo que comprova a complementaridade das linguagens, afinal, se apenas uma fosse suficiente para atingir as várias formas de acessar uma informação, talvez não se escolhesse combiná-las.

Ao longo dos trabalhos, os estudantes farão, sobretudo, observações desses gêneros, partindo de seus conhecimentos prévios e de suas experiências com as múltiplas linguagens e ferramentas que ali circulam. Dessa forma, poderão exercer o seu protagonismo investigativo. A sequência sugerida (é possível fazê-la em outra ordem) parte da análise de uma letra de música do rapper Rincon Sapiência, para que se possa tratar das letras de *rap*, como gênero (sua estrutura composicional, a linguagem empregada, seu lugar discursivo), no contexto de produção da cultura *Hip-Hop*. Mantendo esse tema como viés, aos estudantes será proposta uma leitura preliminar de três gêneros diferentes publicados em mídias tradicionais. Com isso será possível construir repertórios a serem mobilizados na prática de pesquisa, atividade que deve prepará-los para a participação em um debate regrado. O percurso proposto aqui possibilitará o desenvolvimento de muitas das habilidades previstas para o Ensino Médio, mas a intenção é que ele gere no estudante a ideia de que a aprendizagem é também assumir desafios.

As competências específicas 1, 2 e 6 são desenvolvidas nesta seção, assim como campos de atuação de Língua Portuguesa. Ao analisar a letra da canção de Rincon Sapiência e destacar aspectos de seu conteúdo, de sua estrutura composicional, sua linguagem e sua relação com o contexto de desenvolvimento da cultura *Hip-Hop*, o estudante desenvolve a habilidade EM13LP01. O exercício de apreciação da letra de *rap* e o compartilhamento de diferentes possibilidades de apreensão e interpretação do texto contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LP46.

Ao comparar o emprego de certas palavras na variedade informal da língua com o seu correspondente na variedade padrão, o estudante está observando fenômenos da variação linguística; nesse sentido, é incitado a desenvolver as habilidades EM13LP10 e EM13LP13. Essa abordagem é uma das formas de valorização e fruição de uma das manifestações artísticas da cultura *Hip-Hop*, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG602.

Ao lerem e analisarem comparativamente diferentes gêneros, relacionando-os às mídias em que circulam e reconhecendo-os como meios de acessar conteúdos apresentados também de maneiras distintas em função de intencionalidades muito específicas, os estudantes desenvolverão as habilidades EM13LGG103 e EM13LGG202.

### A letra do rap p. 76

Para a análise da letra de música “Elegância”, de Rincon Sapiência, proponha que os estudantes trabalhem em duplas.

Considere os diferentes perfis dos estudantes e promova a parceria entre jovens com diferentes habilidades. Se houver em sua sala, estudantes com: deficiência visual, determine um escriba para ele; déficit de atenção, peça que este se responsabilize por ler as perguntas para a dupla e anotar as respostas discutidas com o colega; dificuldade em compreensão leitora, peça que ele dite para o colega o que comprehendeu do texto e o parceiro, que deve ser um leitor mais fluente, deve fazer perguntas que estimulem a complementação das respostas. Garanta as adaptações necessárias e os arranjos possíveis para que todos possam trabalhar na atividade.

Se os estudantes estão ocupados em uma atividade com a clareza de seu papel na tarefa, você pode circular pela sala ou se dedicar a um estudante ou grupo de estudantes que exijam mais atenção ou uso de outros materiais para se desenvolverem. As práticas sugeridas aqui podem ser regularmente transferidas para outras atividades de leitura e compreensão de texto.

p. 77

- Deixe que os estudantes explorem o conteúdo da letra e imaginem aspectos como: idade, como é

a vida do rapaz, se ele se orgulha de chamar a atenção por seu jeito elegante. Nesse movimento de paráfrase da letra, é possível fazer perguntas, levantar hipóteses e construir novos sentidos com aquilo que se sabe de uma determinada realidade e ativando as próprias experiências.

O “eu” da letra é um homem negro – “as mina deve pensa: ‘que neguin metido’” –, que acredita ser percebido apenas quando estão procurando bandido. Por essa razão, ele opta por se vestir bem – “a conclusão: pra evita, ando bem vestido” –, de acordo com as possibilidades financeiras de cada momento – “conforme a grana que vem, tenho permitido”. Ele seleciona roupas que possam ser associadas à arte do povo negro – “nossa arte é força pra busca glória”. E o que poderia se transformar em uma simples enumeração de cores e acessórios passa a ser um levantamento de referências dessa arte e cultura relacionadas a diferentes movimentos e a diferentes formas de se vestir desse grupo: “roupa larga” e “de turbante ou chapéu”, “na pegada africana nada discreto”, “combinando amarelo, verde e vermelho”. O “eu” se diz do gueto, afirma fazer um “som”; também viu uma “dama” que notou certa personalidade no seu estilo de se vestir. Pode ser que a dama a que ele se refere nesse trecho seja a mesma do verso “Pai dela não quer, na quebrada tem show”.

**4. b.** Essa questão tem como objetivo reforçar com o estudante a compreensão da língua como um fenômeno variável e que atende a certas regularidades. Isso implica destacar que o que pode soar como “erro” gramatical para alguns não passa de uma ocorrência linguística prevista pelo sistema gramatical interno. Os preconceitos com a língua são ideológicos e associam correção ao conhecimento de uma gramática apenas, a da variedade padrão. Nesse sentido, é fundamental destacar sempre o senso de adequação da linguagem às situações diversas de comunicação às quais estamos expostos.

Outro ponto importante: os estudantes devem ser encorajados a um olhar de pesquisador sobre a própria língua. Assim, observar, classificar, comparar, descrever os fenômenos linguísticos, buscar regularidades e novas ocorrências tornam-se complementos do estudo do que já está documentado, favorece uma visão desprovida de preconceitos sobre a língua e um protagonismo maior sobre a própria aprendizagem.

**c.** Em todas as situações, há algum tipo de supressão. Graças aos nossos recursos cognitivos e às diversas situações de interação, os falantes, de modo inconsciente, processam e reprocessam a língua o tempo todo. Algumas tendências são absolutamente naturais. Mesmo o falante mais preocupado com a variedade padrão certamente suprime o “r” final dos verbos no infinitivo, porque a pronúncia desse “r” final exige um esforço,

que se torna desnecessário para a compreensão do próprio verbo. O mesmo ocorre com a concordância. Seguindo o princípio intuitivo de economia linguística, não seria necessário marcar o plural em todas as palavras de uma frase; bastaria marcar esse plural apenas uma vez. Daí a frase “as mina deve pensa” trazer a marca de plural apenas no artigo e não reforçá-la no substantivo “mina” nem na forma verbal “devem”.

**5.** A letra de “Elegância” corresponde ao tom dominante do *rap* racional, pois denuncia problemas vividos pelo jovem negro da periferia: a sensação de não existir, a menos quando a polícia procura alguém, é um exemplo disso: “acostumado a passar por despercebido”; “exceto quando tão procurando bandido”.

Converse com os estudantes sobre as variações, em países diferentes, dos estilos artísticos, uma vez que se acomodam aos contextos sociais de que fazem parte. O *rap*, no Brasil, não nasce engajado socialmente; essa vertente se manifesta apenas na década de 1980 e passa a ser uma forma de expor os problemas sociais vividos pela população, sobretudo jovem, de periferia, que até então não contava com uma arte que evidenciasse tão marcadamente seus problemas.

**p. 79**

**6.** A sequência a seguir se volta para a multiplicidade de linguagens presentes nas mídias e para a interação entre seus vários elementos na produção do sentido desejado. A fim de garantir maior protagonismo dos estudantes no seu processo de aprendizagem, a atividade proposta é, sobretudo, exploratória. Nesse sentido, será fundamental a antecipação de todas as etapas do trabalho, a fim de garantir uma sistematização autêntica, oriunda dos dados observados e levantados pelos estudantes. Essa sequência é parte de uma proposta maior no interior deste capítulo e tem como objetivo, de um lado, apresentar os primeiros repertórios de leitura de diferentes gêneros em diferentes mídias e, de outro, contribuir com um modelo de debate que possa ser compreendido por seu potencial de discussão de ideias e não por seu caráter de disputa e contenda.

**p. 80**

Cabe destacar que diversos autores discutem a diferença entre suporte e mídia. Veja, a seguir, dois excertos relativos a esse tema e que apontam, em primeiro lugar, a relevância de seu estudo e, em segundo, a justificativa para a opção pelo uso da nomenclatura “mídia” e não “suporte” na referência ao meio de circulação dos textos.

O mídium como o chama Maingueneau (2001:71) é importante, mas costumávamos desprezá-lo porque nos concentrávamos no texto como tal. É interessante a observação do autor

quando afirma que “o mídium não é um simples meio, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do mídium modifica o conjunto de gênero do discurso” (2001: 71-72). Isso diz respeito tanto ao modo de circulação quanto ao modo de consumo dos gêneros e, ainda mais ao modo como eles são estabilizados para serem “transportados” eficazmente. Um dia só transmitíamos os textos oralmente; depois passamos a fazê-lo por escrito; mais tarde, por telefone; e então pelo rádio, televisão e recentemente pela internet. Esses mídiuns são ao mesmo tempo modos de transporte e de fixação, mas interferem no discurso.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.  
p. 173-174.

Em oposição ao gênero, que é uma unidade da interação linguageira, a mídia é um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula. Mas não se trata de um elemento inócuo em relação ao gênero, uma vez que é a mídia que determina as coordenadas de cada gênero que nela circula.

Dentro do enquadramento que estou esboçando, os três termos aqui tratados podem ser assim definidos:

a) gênero – unidade da interação linguageira que se caracteriza por uma organização composicional, um modo característico de recepção e um modo característico de produção. Pode ser de natureza verbal, imagética, gestual, etc. Como unidade, equivale ao enunciado bakhtiniano;

b) mídia – tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação. Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem; e

c) suporte – elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção).

BONINI, Adair. *Mídia, suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações*. Belo Horizonte: RBLA, v. 11, n. 3. p. 688, 2011.

p. 81

**6. f.** Destaque para os estudantes a importância de fazer a análise considerando sempre os aspectos discursivos dos textos (quem fala, para quem fala, de que forma, com que intencionalidade e o que mobiliza para alcançar seus objetivos comunicativos). Os tópicos a seguir são apenas sugestões.

- Níveis de formalidade do texto: Quais são as diferenças e as semelhanças entre os três textos?
- Diferenças na diagramação: Quais são as semelhanças e as diferenças entre as páginas que hospedam os textos? Quais são as abas disponíveis? Há espaço para comentários? Há anúncios de outras reportagens? Eles são relacionados ao tema ou são relacionados à função social do site? Os comentários são publicados? Há publicidade na página? Há contagem de inscritos ou de número de visitantes? Que significados vocês atribuem a essas informações?
- Formas de interação entre as pessoas presentes no ato comunicativo: pode ser feita uma comparação entre a entrevista e o debate.
- Campo semântico de predomínio nos textos: palavras do mesmo universo de significado.

Foram resgatados os gêneros previstos pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental e, por isso, espera-se que os estudantes tenham familiaridade com eles. O debate ainda será retomado na seção **Em liberdade**.

O propósito aqui não é a sistematização dos gêneros, mas o exercício de exploração de sua estrutura, de seus conteúdos nos contextos de sua publicação. Em diversos momentos da obra, os estudantes tomarão contato com conteúdos produzidos por outras pessoas; neste momento, ainda que cheio de imprecisões (que também fazem parte da ciência), o processo de construção de conhecimento é que deve ser validado.

## ► Práticas de pesquisa: Análise de mídias tradicionais p. 81

A prática de pesquisa de análise de mídias tradicionais contribui para o desenvolvimento das seguintes habilidades: EM13LP30, quando o estudante realiza uma pesquisa documental e registra em quadros os dados levantados em fontes primárias com base em perguntas de pesquisa previamente formuladas; EM13LP12 e EM13LP32, quando seleciona em diferentes fontes os dados necessários para a resposta à pergunta formulada; EM13LP33, ao fazer mapeamento, por meio de quadros, dos conteúdos das fontes primárias investigadas, para melhor observar os dados e analisá-los, segundo os propósitos da pesquisa; EM13LP34 e EM13LP35, ao utilizar ferramentas de apoio à apresentação dos resultados da pesquisa.

O uso de diferentes ferramentas digitais (como editores de texto ou de apresentações compartilhados) para a produção de todo o processo de pesquisa e o uso crítico das ferramentas de busca, as quais precisaram ser usadas com uma finalidade previamente delimitada, contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG703 e EM13LGG704.

A proposta com esta prática de pesquisa é possibilitar ao estudante extrair informações sobre o *Hip-Hop* com a leitura de fontes primárias: textos jornalísticos, vídeos disponíveis na internet que foram veiculados na TV aberta, programas de rádio e outros.

Como provavelmente se trata de uma primeira experiência dos estudantes com esse tipo de pesquisa, ela será guiada e, por isso, as questões de investigação estão formuladas. Entretanto, a orientação para esse trabalho pode ser outra: os estudantes podem ser motivados a formular as perguntas de investigação de modo a alcançar respostas mais próximas de suas curiosidades. De qualquer forma, a atividade pode ser um primeiro exercício para a familiarização com esse tipo de pesquisa, de modo que eles possam, quando se fizer necessário, recorrer a essa metodologia para trabalhos de Linguagens e suas Tecnologias ou de outras áreas do conhecimento.

**p. 82**

As questões propostas para o desenvolvimento da pesquisa documental são abertas, e nenhuma delas poderá ser resolvida apenas com as informações levantadas na pesquisa; elas são as perguntas para o debate da seção **Em liberdade**. Esclareça esse aspecto aos estudantes, reforçando que a pesquisa é uma etapa preparatória e que as perguntas propostas são sugestões.

Para responder a elas, o estudante precisará basear-se em dados, mas estes podem ser usados para apoiar diferentes compreensões do assunto. Daí a importância de promover o debate. Se a turma preferir discutir um outro aspecto do movimento *Hip-Hop* com base nessa pesquisa, basta propor as suas próprias perguntas, tendo o cuidado de que elas possam encaminhá-los a uma discussão sustentada em dados do tema determinado por eles.

Modifique, adapte, acrescente ou corte os itens sugeridos conforme julgar necessário. O mais importante é que os estudantes debatam questões que possam ampliar sua visão do tema e sua própria experiência com a atividade de debater – ação fundamental para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática. Se preferir, elabore questões introduzidas por “como”, de modo a incitar os estudantes a pensar em saídas concretas para o problema. Esse tipo de pergunta precisa ter relação direta com alguma realidade vivida pela comunidade.

## ■ Princípios da análise do discurso multimodal **p. 82**

- **Exploração do conteúdo verbal:** adapte, juntamente com os estudantes, as questões de exploração das fontes, caso tenham mudado a pergunta. As sugestões propostas nos quadros relacionam-se a aspectos discursivos das fontes, de modo que se considere o

conteúdo sempre em relação com o contexto de produção, recepção e circulação da linguagem. A análise proposta, em função das fontes de informação, é uma análise de discurso multimodal.

- **Exploração do conteúdo não verbal:** o capítulo “Multimodalidade, gênero textual e leitura”, do livro *Múltiplas linguagens para o ensino médio*, indicado nas referências, aborda a relação entre as múltiplas linguagens para a construção do sentido geral de um texto.

Ao fazerem esse tipo de análise, os estudantes desenvolvem suas habilidades de análise de textos multimodais – os textos que aliam diferentes linguagens para a comunicação de uma ideia.

Se houver tempo, assista a uma reportagem sobre o tema com os estudantes e chame a atenção para o papel das editorias na seleção das informações. Avalie com eles o tom da reportagem e o recorte feito considerando tudo o que podia ser falado sobre o tema. Relacione a velocidade para a veiculação dos conteúdos com a superficialidade ou profundidade na abordagem do tema.

Muitos pesquisadores têm adotado a *Gramática visual* de Kress e van Leewen para a análise das imagens em discursos multimodais. Nessa gramática, os autores propõem a análise das imagens a partir de três domínios semânticos: o representacional, correspondendo às representações da experiência; o interacional, apontando para a relação entre os participantes representados na imagem; e o composicional, que trata da disposição dos elementos na imagem a partir da posição dos elementos, do enquadramento e da saliência. A partir da combinação dessas diferentes possibilidades em uma imagem, serão criadas diferentes representações de mundo. Esses elementos apontam para uma forma de olhar para a imagem, mas sua interpretação dependerá sobretudo do conhecimento de mundo de quem interpreta. As perguntas sugeridas nas tabelas são mais abrangentes, mas, se houver tempo, explorem a capa de uma revista ou as cenas dos três primeiros minutos de uma reportagem sobre *Hip-Hop* veiculada na televisão. Como as filmagens são muito dinâmicas, pause algumas cenas e peça aos estudantes que observem plano de fundo e plano de frente e identifiquem se há pessoas, com o que ou com quem elas interagem e em que elementos a câmera fica por mais tempo.

- **Análise dos dados:** No momento da análise dos dados, oriente os estudantes a respeito das questões de detalhamento do conteúdo a partir das respostas às questões da tabela. No exemplo dado:

Se o histórico aparecer em todas as reportagens/programas ou na maioria: que o movimento, ao ser apresentado, não pode estar separado de sua história ou que existe o pressuposto de que isso não seja conhecido ainda pelo leitor comum?

Se o histórico aparecer em poucas situações no material pesquisado: que já há o pressuposto de que todos saibam das origens do movimento ou que, para a abordagem feita, não é necessário apresentar o histórico, porque se trata de apresentar apenas um artista ou outro aspecto?

Apresente esse exemplo aos alunos: a lógica é SE **x**, ENTÃO **a, b** ou **c**, de modo que há mais de uma conclusão possível, mas estas não são ilimitadas. Seus condicionantes são determinantes para esses limites. A análise dos dados pode exigir a elaboração de novas tabelas para anotação das conclusões preliminares acerca do tema.

## Em liberdade p. 84-85

### ► Hip-Hop em movimento e em debate



Rawpixel.com/Shutterstock

Grupo de jovens estudando.

Ao apresentar o debate como um momento para a ampliação de visão sobre um tema ou como meio para a busca de solução para um problema que atinge a todos, e não como uma disputa para saber quem tem razão ou quem é mais convincente, a atividade contribui para a formação de um cidadão responsável, justo, integrado a uma cultura de paz, implicado com o próprio crescimento, com o crescimento do outro e ciente da importância de sua participação na discussão/solução de um problema.

O debate regrado exige preparação prévia da turma. Daí ser fundamental que os grupos debatedores recebam o tópico de debate com antecedência; há cinco tópicos sugeridos na seção **Práticas de pesquisa**. Os tópicos devem ser diferentes para que toda a turma acompanhe novos temas a cada nova mesa e não se desinteresse pela atividade. Os formatos para um debate são inúmeros; considere o número de estudantes na turma e o tempo disponível para isso. Por exemplo, se a turma for numerosa, considere a formação de duplas; assim haveria uma dupla de cada lado defendendo o mesmo assunto.

Para as apresentações no dia do evento, os debates podem acontecer na mesma sala, um após o outro. Se o evento for aberto para a comunidade, considere a possibilidade de ter mais salas com debates acontecendo simultaneamente.

Vale reforçar que as orientações apresentadas são sugestões, que podem ser adaptadas à realidade da turma e do evento.

Nesta seção, o compartilhamento das informações apoiado nas linguagens verbal e artística para expressar ideias, experiências (dança, grafite e *rap*) e conhecimento baseado em pesquisa (debate) contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP34.

A proposta de uso, no debate, de conteúdos da pesquisa documental para apoiar a própria fala, bem como a motivação para considerar a fala dos demais integrantes em seu posicionamento, contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG302 e EM13LGG303. A seleção da variedade adequada da linguagem para a participação de um debate oral aberto ao público contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG402 e EM13LP16. O exercício de estabelecer regras para o debate, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG204.

Os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LGG301 ao criarem colaborativamente apresentações em diferentes linguagens (dança, grafite, música).

## Procedimentos para o debate regrado

Reforce com a turma que, segundo o dicionário, debate significa disputa, contestação, contenda. Daí a compreensão equivocada do debate enquanto gênero. Um debate é um momento de encontro entre pessoas que vão discutir um tema com a finalidade de alcançar maior esclarecimento acerca do assunto. A discussão pode envolver pontos de vista divergentes ou não. O que um bom debate precisa garantir é a exposição clara de ideias baseadas em conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, escuta ativa do ponto de vista do outro, avaliação ponderada e respeitosa desse ponto de vista, expressão da opinião em relação também ao que o outro disse, disposição para a revisão das próprias ideias.

**7/8.** Ao iniciarem a exposição das falas, peça aos estudantes que evitem o uso de “Na minha opinião” ou “Eu acho”. Como se trata de exposição de ponto de vista baseado em dados de pesquisa, as afirmações ganham mais credibilidade se vocês citarem as fontes das suas conclusões.

Se julgar necessário, apresente exemplos aos estudantes, como: “Ao longo de todo o mês de maio, a Revista X publicou em seu site cinco matérias sobre *Hip-Hop*; todas apresentavam os artistas estadunidenses, destacando seus escândalos e suas fortunas. Isso me faz concluir/acreditar/considerar que, a depender do veículo de informação, as notícias sobre *Hip-Hop* não farão aumentar a consciência sobre as situações da periferia”. Outro exemplo: “O que eu gostaria de dizer/enfatizar/destacar tem a ver com o que [nome do outro debatedor] disse. Discordo de você/Concordo com você, quando você afirma que [parafrasear

a fala do colega]. Gostaria de apresentar o outro lado dessa questão. Complementando o que você acabou de dizer, penso que, além dessa proposta, seria importante... As minhas análises mostram algo bastante diferente disso”.

Como o trabalho é realizado em grupo, estudantes de diferentes perfis são contemplados por essa atividade, uma vez que as tarefas podem ser distribuídas de acordo com interesses e habilidades diversas. Observe sua turma e garanta que estudantes muito tímidos ou ansiosos recebam o apoio necessário para expor suas ideias no debate. Para isso, é possível pedir que esse estudante apresente para você, antes do dia do evento, os tópicos principais de sua fala e como estes serão desenvolvidos. Apresente sugestões, encorajando-o a estar confiante no momento do evento. Se isso for algo muito difícil para ele, respeite seus medos, mas não deixe de prepará-lo e encorajá-lo para as demais situações que exigirão exposição. De toda forma, o ideal é que todos os estudantes participem do debate.

## Meu portfólio p. 86-87

O processo de retomada das aprendizagens do capítulo mobiliza a habilidade EM13LGG101, na medida em que os estudantes têm a oportunidade de sistematizar sua compreensão sobre os processos de produção de discursos nas diferentes linguagens que foram objeto de estudo do capítulo. Também contempla a habilidade EM13LGG301, pois os estudantes são convidados a produzir individual e coletivamente a retomada dos usos e das formas de funcionamento das diferentes linguagens estudadas para produzir sentidos acerca de seus processos de aprendizagem.

O portfólio é a reunião do registro das experiências do estudante a partir das atividades propostas em cada capítulo. Para que não haja acúmulo de registros no final do processo, é importante prever ao término de cada conjunto de atividades (análises de textos, produções de texto, experimentações artísticas, etc.) uma parada na aula para anotações no diário de bordo. Nesses momentos, juntamente com toda a turma, volte à abertura do capítulo, verifique qual dos objetivos específicos anunciados foi trabalhado. Na sequência, peça a indicação de avanço ou de necessidade de revisão.

Organize entre os estudantes grupos para retomada de conceitos ou reelaboração de atividades, garantindo que em cada um deles haja ao menos um estudante que tenha registrado avanço no objetivo indicado.

A organização das produções também precisa ser encorajada, por isso, recomende a anotação do título do conteúdo trabalhado e da data de realização da atividade em todas as páginas.

Ao final do capítulo, após o fechamento dos trabalhos, peça a troca de portfólios, de modo que cada estudante possa folhear e comentar alguns trabalhos de colegas. Solicite comentários específicos sobre a organização do material e sobre o avanço na qualidade dos trabalhos. Garanta, também, que os comentários sejam cuidadosos e construtivos.

### Capítulo 3

## Multiculturalismos

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
<b>Componentes curriculares</b>	Arte, Educação Física e Língua Portuguesa
<b>Produção final</b>	Clube de leitura
<b>Sugestão de professor responsável pela produção final</b>	Língua Portuguesa
<b>Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Este capítulo aborda aspectos da pluralidade cultural brasileira, ou seja, exemplos de produções culturais, tanto em práticas corporais, quanto artísticas, que evidenciam os processos de miscigenação de etnias e culturas que ocorre no país desde a colonização.

Em Educação Física, serão abordados aspectos históricos e culturais da capoeira e da luta indígena *huka-huka* como práticas corporais que representam a multiculturalidade da cultura corporal brasileira, permeadas por discussões acerca dos direitos e da representatividade de negros, indígenas e mulheres no universo das práticas corporais de luta.

Em Arte, as artes circenses serão apresentadas por aspectos históricos para o entendimento de seu papel na difusão e no trânsito de diversas práticas artísticas entre as capitais e as cidades do interior do país. Assim, os circos, seus artistas e seus saberes serão compreendidos como agentes ativos na promoção da diversidade cultural brasileira.

Em Língua Portuguesa, são apresentadas as características do gênero conto, tendo em vista o multiculturalismo presente nas literaturas de língua portuguesa, a fim de ampliar o repertório literário e cultural, evidenciando as variedades linguísticas e estilísticas presentes nas obras literárias. Com base nesses estudos, será organizado um clube de leitura para compartilhamento dos saberes construídos ao longo do capítulo.

### Abertura p. 88-89

Antes de iniciar os trabalhos do capítulo, peça aos estudantes que se apropriem dos objetivos de aprendizagem descritos para cada componente curricular e da justificativa desses objetivos. Peça também que observem o quadro **A BNCC neste capítulo** e lembre-os de que no início do livro (em **Base Nacional Comum Curricular: o documento das aprendizagens**, páginas 6-13) eles podem consultar os textos na íntegra das competências gerais da Educação Básica, das competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias e das habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio que devem ser trabalhadas nesta coleção. Para consultar as competências específicas e habilidades de outras áreas do conhecimento, oriente-os a acessar o site da BNCC (disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acesso em: 20 ago. 2020).

A obra que abre o capítulo, do artista Carybé (1911-1997), retrata uma cena da vida cotidiana da população brasileira, evidenciando aspectos da cultura popular de nosso país e sua diversidade étnica. A rua é o local da vida coletiva, das trocas de saberes, das festividades, das manifestações culturais, espaço para música, dança, jogos e brincadeiras.

Caso queira, conduza uma conversa com os estudantes a partir da imagem, fazendo perguntas como: O que a obra retrata? Como a diversidade cultural está caracterizada na obra?

As competências gerais da Educação Básica 1, 3, 4 e 9 são trabalhadas ao longo do capítulo.

As atividades e estudos deste capítulo trabalham a competência geral 1, por abordar e valorizar conhecimentos historicamente construídos em práticas corporais, artes circenses e literatura como formas de compreensão da sociedade, valorizando a pluralidade cultural do Brasil e favorecendo a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É trabalhada também a competência geral 3, por meio da valorização e fruição de manifestações culturais distintas, nas diferentes linguagens, valorizando-as e experimentando-as de modo prático. A competência geral 4 é mobilizada em experimentações que possibilitam ao estudante o uso das linguagens corporal, verbal e sonora como forma de se expressar.

Por fim, o capítulo colabora com o desenvolvimento da competência geral 9, por apresentar a diversidade cultural brasileira e valorizar os saberes e as identidades de grupos sociais como as populações afro-brasileiras, indígenas e os artistas circenses, contribuindo para que os estudantes se posicionem contra preconceitos de qualquer natureza.

O volume propõe integrações com outras áreas do conhecimento, neste capítulo, com as competências específicas 1 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na **Trilha de Arte**, a habilidade EM13CHS104 é trabalhada na abordagem da trajetória histórica das artes circenses e na **Trilha de Língua Portuguesa**, pela leitura comparativa de textos de culturas diferentes (brasileira e angolana). Esses trabalhos possibilitam o conhecimento de valores, crenças e práticas que caracterizam a diversidade cultural e o reconhecimento das singularidades do multiculturalismo brasileiro em seus diferentes tempos e espaços.

Na **Trilha de Educação Física**, o trabalho com lutas de matriz africana e indígena promove o desenvolvimento da habilidade EM13CHS101, na medida em que são desveladas questões históricas acerca do racismo e a capoeira. Ainda nesse sentido, a capoeira será compreendida como prática cultural de resistência das populações afrodescendentes do país, o que contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13CHS601.

## Perspectivas p. 90-91

Nesta seção, mobiliza-se as habilidades: EM13LGG102, por propor análises e reflexões a partir da letra de uma canção, de modo a ampliar as possibilidades de explcação e interpretação da realidade cultural dos estudantes; EM13LGG204, de modo parcial, por fomentar o diálogo voltado a questões étnicas e à miscigenação cultural com vistas ao interesse comum e princípios assentados nos Direitos Humanos; EM13LGG601, de modo parcial, por fomentar uma apropriação de temas ligados ao patrimônio cultural brasileiro abordados na letra da canção de Chico Science & Nação Zumbi e na fotografia de Gautherot.

1. a. A letra da canção trata dos muitos aspectos que compõem uma etnia e situa esse entendimento para além de uma base biológica (como a definição enquanto indígena, branco, negro ou mestiço) e aborda também seus aspectos socioculturais (como costumes e tradições que definem um grupo étnico. A letra cita manifestações culturais como capoeira, samba, *Hip-Hop* e embolada, que podem ser atribuídas mais fortemente a determinados grupos do povo brasileiro).
- b. Investigue o entendimento dos estudantes sobre miscigenação e como eles poderiam associá-la às práticas culturais. Explique que a miscigenação é uma mistura de povos, etnias e culturas que se intensificaram no Brasil com a colonização europeia. Podemos observá-la na língua portuguesa, que tem muitos termos de origem indígena e africana, por exemplo. Outro exemplo é o Carnaval brasileiro, que resulta de manifestações culturais trazidas pela colonização europeia e tem o protagonismo de práticas musicais dos povos africanos.
- c. No verso “É o povo na arte, é a arte no povo”, os artistas referem-se à indissociação entre o povo

e sua arte. Os povos estão representados em suas manifestações culturais da mesma forma que atuam sobre elas. Assim, arte e povo não constituem instâncias separadas, pois existe uma inter-relação entre elas.

- d. Converse com os estudantes sobre o que eles entendem por “representatividade” com base nos exemplos citados na letra da canção. Leve-os a pensar a respeito das manifestações que estão próximas de suas vidas e no modo como eles ou suas comunidades podem estar representados.
- e. A letra da canção cita a capoeira como uma prática da cultura do povo. Leve os estudantes a perceber que, assim como outras práticas culturais, a capoeira reflete a influência da matriz africana na cultura brasileira. Oriente os estudantes a observar a expressão corporal dos praticantes, a presença dos instrumentistas, a vestimenta do cotidiano de trabalho e os pés descalços.

## Trilha de Educação Física

### Repertórios e análises p. 92

Esta trilha apresentam reflexões sobre a presença de práticas corporais de luta na cultura brasileira. Por meio do estudo da capoeira, da luta indígena *huka-huka* e da presença das mulheres nas práticas corporais de luta, a diversidade cultural e o multiculturalismo crítico levarão o estudante a refletir sobre as relações entre cultura corporal e questões sociais como a discriminação e o preconceito contra negros, indígenas e mulheres.

As competências específicas 1, 5 e 6 são mobilizadas nesta seção.

Atividades de experimentação de jogos de lutas, da capoeira e de *huka-huka* possibilitam que o estudante compreenda o funcionamento da linguagem corporal, selecione movimentos e perceba os processos de legitimação da cultura corporal, desenvolvendo as habilidades EM13LGG101 e EM13LGG501 de forma integrada.

A habilidade EM13LGG103 é mobilizada pela análise e produção crítica da linguagem corporal em conexão com significados histórico-culturais das práticas corporais estudadas. Ao trabalhar a perspectiva multicultural crítica na análise da cultura corporal, a trilha contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG102 e EM13LGG502 de forma integrada, na medida em que os estudantes passam a perceber os interesses em jogo, preconceitos, estereótipos, relações de poder e ideologias presentes historicamente nas práticas corporais de lutas de negros, indígenas e mulheres.

Ao propor a utilização da linguagem corporal nas práticas de lutas da capoeira e da *huka-huka* a trilha abre possibilidades de desenvolvimento da habilidade EM13LGG104 e da

habilidade EM13LGG503, na medida em que os estudantes pode incorporar as práticas vivenciadas em seus projetos de vida ativa.

Ainda, esta trilha mobiliza o desenvolvimento da habilidade EM13LGG602, pela fruição cultural e estética da capoeira como prática corporal integrada à música e ao ritmo.

1. a. Apoie os estudantes a perceber a situação de combate comum às práticas de luta e às especificidades culturais que marcam suas diferenças.
- b. O intuito é que os estudantes tragam outras práticas de lutas que conhecem. Se possível completamente perguntando a eles como poderiam definir essas práticas, assim você já os mobiliza para o conceito de lutas que será apresentado a seguir.

## Práticas corporais de lutas p. 93

### EXPERIMENTAÇÃO: JOGOS COM MOVIMENTOS DE LUTAS p. 94

Durante a experimentação dos jogos de lutas realize mediações para que os estudantes percebam a construção de valores democráticos e de respeito a todos. Apoie-os a notar que nas lutas a escolha dos gestos e movimentos precisa estar pautada no respeito e no cuidado com o outro. Lembre-se de considerar as especificidades dos estudantes com deficiência e daqueles que apresentam alguma limitação nos movimentos decorrente de problemas de saúde.

5. Oriente os estudantes a avaliar se houve conflito no cumprimento das regras, como se sentiram ao estabelecer contato físico com os colegas e se todos foram respeitosos. Quanto aos movimentos, os estudantes podem mencionar, por exemplo, movimentos de ataque utilizando as mãos para pegar os objetos presos ao corpo do colega, movimentos de esquivar, agarrar e puxar, entre outros. Os estudantes podem abordar o sentimento da própria força, a necessidade de se defender, de exercitar o corpo e de mostrar força. Sobre os sentidos da palavra “luta”, espera-se que os estudantes percebam seu uso em outros contextos, como “luta por direitos” e “luta contra obstáculos na vida”, entre outros. A última questão mobiliza os estudantes a perceber as questões de gênero presentes nas práticas corporais de lutas. Se considerar pertinente, amplie a discussão pedindo aos estudantes que deem a opinião deles sobre a participação feminina em práticas corporais de lutas que conheçam.

### SUGESTÃO DE LEITURA

- **Inclusão de pessoas com deficiência através das lutas e artes marciais**, de Rafael Carvalho da Silva Mocarzel. Publicado na Revista de Artes Marciais Asiáticas, v. 11, n. 2, p. 70-82, 2016.

Leia o artigo para aprofundar os estudos sobre as lutas e o processo de inclusão de pessoas com deficiência. O autor discute, por meio de revisão bibliográfica, o potencial das lutas e artes marciais na inclusão.

### ■ Capoeira p. 95

### Para ir mais longe: A influência da luta greco-romana na capoeira regional p. 99

Apoie os estudantes a perceber o processo de hibridização e mistura de influências entre às práticas corporais como uma vantagem da diversidade humana. Destaque que o contato de Mestre Bimba com outras práticas de lutas fez com que ele aproveitasse a diversidade cultural das lutas e incorporasse novos elementos à capoeira.

Promova um debate com a turma para refletir que, embora a capoeira tenha se legitimado com prática corporal esportiva, ainda hoje pode ser comum que seus praticantes sofram com preconceito racial, religioso ou com o machismo. Se possível realize uma conversa em roda para abordar essas questões, em especial quanto a presença de mulheres em grupos de capoeira, se for possível, sondando as vivências dos estudantes ou pesquisando e trazendo relatos para compartilhar com a turma.

Vale destacar também que, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao inserirem a cultura de matriz africana como item obrigatório dos currículos escolares, deram impulso para que a capoeira adentrasse os muros da escola.

### EXPERIMENTAÇÃO: PRATICANDO CAPOEIRA p. 100

Você não precisa ser capoeirista ou dominar as técnicas corporais dessa luta para conduzir uma experimentação com os estudantes. Para demonstrar os movimentos, é possível, por exemplo, solicitar ajuda de um estudante que tenha esse conhecimento ou utilizar vídeos ou ilustrações disponíveis na internet. Na mediação das práticas, procure mostrar para os estudantes que os movimentos podem ser realizados no limite de cada um.

Experimentar a capoeira com movimentos mais expressivos, de forma solta, sem a preocupação técnica, pode ser mais interessante para incluir todos na prática do que aulas em que o professor exige técnicas. Valorize a colaboração em grupo, a vivência da roda, do canto e das palmas. Vale lembrar da importância de adaptar as possibilidades de experimentação para estudantes com deficiência, nas sugestões de leitura você encontra algumas referências teóricas e práticas sobre o trabalho de capoeira com pessoas com deficiência.

### SUGESTÃO DE LEITURA

- **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura**, de Suraya Cristina Darido et al. (org.), 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126799>. Acesso em: 11 set. 2020.

Nesta publicação você encontra orientações para desenvolver o trabalho em sala de aula. Há um capítulo sobre a capoeira, com informações sobre sua história, como trabalhar a prática com os e as estudantes, incluindo a descrição de movimentos e planos de aula.

## SUGESTÕES DE LEITURA

- **A prática da capoeira por pessoas com síndrome de Down**, de Barbara Vilar Teixeira e Cristiane Gonçalves da Mota. Publicado em *Acta Fisiátrica*, v. 25, n. 1, p. 40-45, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/actafisiatrica/article/view/158836>. Acesso em: 11 set. 2020.  
Este texto aborda as especificidades do trabalho com Capoeira para estudantes do Síndrome de Down.
- **Analise da prática docente na capoeira inclusiva para deficientes intelectuais no Centro AEE-Hallef Pinheiro Vasconcelos no Município de Breves – Marajó – Pará – Brasil**, de Mauro José dos Santos da Silva. Publicado em Escola Superior de Educação Almeida Garret (dissertação de mestrado), 2015. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/7534/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20MAURO%20REVISADA%20%281%29.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.  
Nessa pesquisa de mestrado você encontra referências teóricas e práticas do trabalho com capoeira para estudantes com deficiência intelectual.
- **A capoeira na formação da pessoa com deficiência visual: dificuldades e perspectivas presentes na ação pedagógica**, de Jean Adriano Barros da Silva. Publicado em Universidade Federal da Bahia (dissertação de mestrado), 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11818>. Acesso em: 11 set. 2020.  
Nessa pesquisa de mestrado você encontra referências teóricas e práticas do trabalho com capoeira para estudantes com deficiência visual.

## ■ Luta indígena huka-huka [p. 101](#)

### EXPERIMENTAÇÃO: HUKA-HUKA [p. 102](#)

Durante a atividade procure apoiar os estudantes a respeitar os limites e possibilidades do parceiro de luta, ressalte a importância do cuidado consigo e com o outro nos momentos de empurrar e desequilibrar o colega. Procure garantir que todos participem e garanta que ao final os estudantes possam avaliar suas atitudes durante a prática.

## Trilha de Arte

### ► Repertórios e análises [p. 105](#)

As competências específicas 2, 3 e 6 são mobilizadas nesta seção. A habilidade EM13LGG302 é desenvolvida ao apresentar reflexões sobre o papel das artes circenses na cultura brasileira, compreendendo suas perspectivas de mundo e os seus modos de circulação. A EM13LGG203, pela abordagem dos processos de legitimação das artes circenses e dos palhaços em sua contextualização histórica na Europa e no Brasil, o que contribui também para o entendimento do processo de construção histórica dessa prática, trabalho portanto conjunto com as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604.

O contato com a arte dos palhaços, considerando suas características estéticas, bem como a sugestão que os estudantes pesquisem mais exemplos de artistas deste gênero, tanto nacionais quanto internacionais, colabora com o desenvolvimento da habilidade EM13LGG602. A habilidade EM13LGG603 é mobilizada com a experimentação de criação de um piano de garrafas, possibilitando que os estudantes atuem em um processo criativo coletivo, na intersecção das linguagens das artes circenses e da música. Essa experimentação contribui ainda com a habilidade EM13LGG201, por valer-se da linguagem artística em um contexto de expressão e criação, e a habilidade EM13LGG301, por ser um processo de produção cultural colaborativo, levando em consideração as formas e funcionamentos da linguagem circense e musical.

1. Realize uma conversa com a turma sobre a imagem de abertura da seção e o fragmento de texto de Erminia Silva. Na imagem, a companhia Circo Amarillo realiza o cortejo inicial de seu espetáculo *Clake*. Esse tipo de ação remete aos cortejos que as companhias circenses realizavam nas cidades em que chegavam para a divulgação de seus espetáculos. O comentário da historiadora circense analisa, justamente, o papel que os circos tiveram como principais veículos de circulação cultural no país até meados do século XX. Discuta com os estudantes esse aspecto, questionando o entendimento que eles têm de artes circenses, bem como se já tiveram a experiência de ir ao circo. Converse sobre o tipo de espetáculo que assistiram, isto é, se era um espetáculo de variedades ou de circo-teatro, por exemplo. Nas últimas décadas, os circos itinerantes têm enfrentando dificuldades para se manter, mas ainda existem muitos grupos que se apresentam por diversas regiões do país. Nesta seção veremos como a miscigenação cultural está na base das artes circenses, com seus intercâmbios reforçados por sua circulação.

### Artes circenses: breve história [p. 106](#)

A presença dos animais em espetáculos circenses é um assunto polêmico que divide a própria classe artística circense. Existem ainda defensores de uma regulamentação das atividades com animais em circo de modo a haver fiscalização contra maus-tratos. Apesar do circo estar ligado historicamente a apresentações com animais, muitas companhias circenses contemporâneas de grande projeção já aboliram a prática. Como é o caso do Cirque Du Soleil, que já foi criado sem essas atividades. Podemos observar ainda grandes contradições com relação a uso de animais em apresentações artísticas se observarmos também ocorrências dessas práticas fora do contexto dos circos. Tomemos de exemplo o estado

de São Paulo, em que os animais são proibidos em circo, mas são permitidos em apresentações de rodeios, onde a apresentação em si já traz a violência contra os animais. Fomente uma discussão crítica com os estudantes sobre esse tema, incitando-os a questionar por que razões o uso de animais também não é proibido em atividades como os rodeios.

## ■ **Clowns e palhaços** p. 107

2. converse com os estudantes sobre as experiências que possuem e a ideia que eles têm de palhaço. Verifique, em especial, se apresentam visões preconceituosas a respeito desses profissionais. Reforce que a arte dos palhaços envolve muito trabalho e prática. Alguns exemplos, tanto da atualidade quanto históricos, demonstram a apuração artística que um palhaço pode ter. Se quiser, cite alguns exemplos, como o palhaço suíço Grock (1880-1959), que se destacou por números de comicidade musical e chegou a tocar mais de vinte instrumentos musicais diferentes. Ainda nessa trilha, será apresentada a história do palhaço Benjamin de Oliveira.

A palavra *clown* em sua etimologia significa “rústico”, “simplório”, “desajeitado” ou “grosseiro”. Já a palavra palhaço tem raiz no termo italiano *pagliaccio* e se refere à “palha”, pois acredita-se que a palha era utilizada para preencher as roupas dos artistas e assim amortecer as constantes quedas que os atores realizavam em suas apresentações.

O *clown* de modelo inglês passou a ocupar um lugar importante no espetáculo circense, tanto que em muitos países o termo é mais usado que suas equivalentes traduções. No Brasil, por exemplo, as palavras *clown* e palhaço sempre conviveram mutuamente no linguajar circense, embora às vezes designem diferentes funções dentro da dramaturgia.

Sabe-se que junto com os antigos *clowns* de rosto enfarinhado, outro personagem passou a compor com ele uma dupla cômica: o *clown* branco e o “Augusto”. Nesta formação, passou a constituir as dramaturgias das cenas de palhaço, o *clown* branco atua como “escada” (como é usado no linguajar de artistas cômicos), ou seja, ele constrói as deixas para que o “Augusto” finalize as piadas. Além disso, o *clown* branco é quem na cena interpreta a tentativa de organização, dando ordens ao “Augusto”, que sempre as subverte com sua representação da idiotice. Simbolicamente, o *clown* branco representa a aristocracia, simbolizada inclusive nos figurinos, enquanto o “Augusto” representa pessoas marginalizadas, com figurinos que muitas vezes lembram roupas desleixadas e remendadas. O *clown* branco é a autoridade e o “Augusto” sua subversão.

No circo brasileiro, a figura do *clown* branco quase desapareceu por completo, mas seu papel cênico continuou. Assim, pode acontecer que um outro palhaço vestido de “Augusto” exerça essa função, ou mesmo o apresentador do circo ou um ator não caracterizado de palhaço. Atualmente, no circo brasileiro, “Augusto” é sinônimo de palhaço, além de ter sido mais comum referir-se a este tipo como “Tony”. Esse tipo de modelo cênico também está presente em personagens cômicas da TV como, para citar um exemplo brasileiro, em Os Trapalhões: Dedé Santana (1936-) faz a função de *clown* branco, ou seja, de escada; Didi Mocó (Renato Aragão, 1935-) cumpre a função de “Augusto”, sempre finalizando as piadas e subvertendo a lógica de seu parceiro.

Sobre Anne Fratellini, a artista é considerada uma das primeiras mulheres a realizar o papel de palhaço “Augusto”, embora seja uma afirmação difícil, pois não há registros históricos suficientes para tanto. Ainda assim, ela se configura como uma importante influência no exercício dessa arte por mulheres e foi fundadora de uma das primeiras escolas de circo do mundo, na França, em 1974. Cabe salientar que, entre os circenses mais tradicionais, ainda existe preconceito com mulheres palhaço.

3. Instigue os estudantes a lembrar de artistas cômicos que conhecem e que tem influência dos palhaços. Entre alguns mais conhecidos estão, Charlie Chaplin (1889-1977), a dupla O Gordo e o Magro, os personagens criados pelo mexicano Roberto Bolaños (1929-2014), como o Chaves e o Chapolin. No Brasil, esse tipo de comicidade foi notória no trabalho dos Trapalhões e, inclusive, Dedé Santana é originário em uma família circense. Se possível, oriente que os estudantes apresentem vídeos de artistas desse gênero que encontrarem em suas pesquisas.

## ■ **Os circos no Brasil** p. 109



Gerson Geloff/Pulsar Imagens

Circo em Santa Maria (RS), 2020.

Todo o trânsito cultural que contribuiu para a construção das diversas identidades brasileiras teve no circo um ponto importante de convergência.

Questione os estudantes se o rádio ainda é um meio de comunicação presente em suas vidas e relate com os atuais podcasts. converse com eles também sobre os

artistas citados e, se for possível, apresente exemplos de músicas ou de cenas de filmes.

Caso haja interesse por esse assunto, experimente a realização de uma radionovela com os estudantes: pode ser uma boa oportunidade de explorar o processo criativo, para que eles experimentem contar uma história por meio de sons. Outra possibilidade de atividade é sugerir que os estudantes conversem com pessoas mais velhas, de outras gerações, como seus avós ou outros responsáveis, para verificar se eles possuem lembranças de apresentações de circo e como estes impactavam em seu cotidiano e sua fruição cultural.

#### EXPERIMENTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UM PIANO DE GARRAFAS p. 110

A quantidade de água modifica a altura do som: altura, em música, diz respeito ao quanto um som é grave ou agudo; assim, quando mais alto, mais agudo. Quanto menos água mais agudo é o som.

Afinar significa deixar um som equivalente a outro. No caso dos pianos de garrafa, os palhaços alteram o som até que esteja equivalente às notas conforme o sistema musical dominante, que divide a oitava em doze sons. Para citar como esses tons se organizam em um instrumento musical bastante conhecido, são as sete teclas brancas do piano (dó, ré, mi, fá, sol, lá e si) e as cinco teclas pretas (dó sustenido, ré sustenido, fá sustenido, sol sustenido e lá sustenido). Os palhaços que se valem desses recursos usam as garrafas afinadas justamente para realizar a proeza de fazer soar uma melodia conhecida com os objetos. Não há necessidade de afinação para realizar a atividade, basta colocar as quantidades de água diferentes para que se perceba a mudança entre sons graves, médios e agudos. Entretanto, se puder e se julgar pertinente, siga o passo indicado com a turma.

#### SUGESTÃO DE VÍDEO

- **Pelas Ruas da Cidade – A Turma do Biribinha** (vídeo, 4 min 40 s). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=Bq0x\\_zJo1y8](http://www.youtube.com/watch?v=Bq0x_zJo1y8). Acesso em: 14 jul. 2020.

Se possível, assista com a turma a vídeos de palhaços executando esse instrumento, que podem ser pesquisadas na internet. Nessa indicação há vários trechos de uma apresentação da companhia teatral do Palhaço Biribinha, de Alagoas, em um projeto do grupo Off-Sina (RJ). O fragmento apresenta ainda os palhaços tocando outros instrumentos musicais inusitados, como a bomba de ar e os sinos. O vídeo está hospedado na página do grupo Off-Sina.

É importante estar atento aos diferentes perfis de estudantes para a execução desse trabalho, especialmente aqueles que tenham necessidades especiais. Se for o caso, oriente aos outros estudantes que auxiliem o colega. Se existir algum estudante com deficiência auditiva, ele pode perceber as vibrações dos sons pelo tato.

O trabalho realizado pode ser somente uma experimentação sonora, para percepção das diferenças entre as alturas dos sons, ou envolver também a criação de uma composição musical. Destaque que o trabalho dos palhaços é também cênico, assim, se houver interesse por parte dos estudantes, eles podem criar algo que envolva a música e algum tipo de encenação,

preferencialmente cômica, utilizando o instrumento que criaram e a música composta.

Se essa sugestão de atividade for realizada e apresentada a outro grupo de estudantes, contextualize ao público esse tipo de apresentação artística com o que estudaram ao longo da **Trilha de Arte**. Promova um debate a respeito das artes circenses e seu papel na miscigenação cultural de nosso país, envolvendo as outras turmas da escola, que podem assistir à apresentação e participar da conversa.

## Trilha de Língua Portuguesa

### ► Repertórios e análises p. 111

Esta trilha concentra-se no estudo do gênero conto e suas características e no multiculturalismo presente nas literaturas de língua portuguesa. Para isso, propõe-se o estudo de um conto do escritor moçambicano Mia Couto e, em seguida, será estabelecido um diálogo com outro conto, do escritor brasileiro Guimarães Rosa. É importante pontuar que, em várias entrevistas, o escritor moçambicano afirma ter grande influência de Rosa em sua escrita, principalmente, no que se refere ao trabalho com a palavra e com o registro dela.

Nesta seção, são mobilizados a competência específica 4 e diferentes campos de atuação de Língua Portuguesa.

O trabalho com a intertextualidade entre os textos de Mia Couto e Guimarães Rosa colabora com o desenvolvimento da habilidade EM13LP03, já que o estudante pode analisar comparativamente os textos. O trabalho com o texto desses autores evidencia a língua como um fenômeno vivo, ligado ao seu contexto de uso, como prevê a habilidade EM13LGG401. E nesse sentido, reconhecer o contexto de produção e relacioná-lo ao texto é essencial para ampliação de sentidos da leitura, desenvolvendo a habilidade EM13LP01. Ao estabelecer relações entre as partes dos textos, a fim de analisar seus recursos compositionais, assim como analisar os efeitos expressivos que ampliam as construções de sentido da língua, atendendo às habilidades EM13LP02, EM13LP06 e EM13LP08. As obras dos autores estudados neste capítulo possibilitam o estudo da variação linguística, enquanto fenômeno da língua como matéria viva e plurissignificativa, o que mobiliza as habilidades EM13LP09 e EM13LP10.

Nos textos abordados, é possível identificar as assimilações e permanências entre obras de língua portuguesa, reconhecendo as características estruturais e estilísticas, a fim de promover o estudo de diferentes leituras de mundo por meio da literatura, colaborando com o trabalho das habilidades EM13LP48 e EM13LP49.

O diálogo entre autores, suas relações intertextuais e interdiscursivas auxiliam, ainda, o estudante reconhecer como a literatura se constitui, não só a brasileira, mas também a de matrizes africanas de língua portuguesa, de acordo com as habilidades EM13LP50 e EM13LP52.

- 2.** Talvez o estudante só conheça o termo história, que está no dicionário. Explique a eles que havia uma diferença entre história e estória, que permanece ainda na Teoria Literária para se referir ao modo de efábulações e seu registro mais próximo da tradição popular. Esse termo foi usado pelo escritor brasileiro Guimarães Rosa para diferenciar as narrativas sem obrigatoriedade vinculação com a realidade. As narrativas de Guimarães e de Couto, a despeito de serem incluídas por esses autores no gênero "estórias", não se distanciam do conto, mas acrescentam a ele o caráter das narrativas populares, ou seja, retomam a matriz das estórias tradicionais, do jogo com a palavra.
- 3.** Verifique se os estudantes reconhecem o papel do avô no conto como o guardião da ancestralidade. converse com eles sobre o papel da memória na transmissão, do resgate e do reconto das histórias para os mais novos. Indique que essa é uma das características das narrativas de matrizes africanas de língua portuguesa.
- 5. a.** converse com os estudantes sobre a formação da palavra "sonecando" e "nenufarfalhudas": na primeira acrescenta-se o sufixo "-ndo" à palavra soneca, atribuindo-lhe um valor de verbo nominal; "nenufarfalhudas" deriva de nenúfar + farfalhar, para representar o som das plantas aquáticas ao vento. Se achar necessário, amplie com a turma o conceito de neologismo.
- b.** Destaque que o uso desses recursos linguísticos contribui para a construção tanto do cenário, quanto das personagens. É possível perceber a sintonia na relação entre o avô e o neto, mostrando a passagem de conhecimento de um para o outro.
- 6.** É possível perceber a ação do avô de transmitir seus saberes para o neto. Constrói-se, assim, uma relação de cumplicidade, em que o avô traz os conhecimentos sobre o rio e os segredos que ele guarda, o "outro" lado e as figuras míticas conhecidas. Isso é mostrado, por exemplo, quando o avô ensina o menino a tirar o excesso de água do barco, na direção certa, além de falar da figura do fantasma moha, já visto pelo avô na juventude. Retome com os estudantes o conceito de estória como a narrativa vinculada à tradição popular, ao saber guardado pelos mais velhos. Destaque também o lugar da cultura popular, nesse contexto, responsável por manter a relação intrínseca entre o homem e o rio (o espaço). Nesse sentido, mostra-se a advertência da direção correta para tirar a água e o respeito à relação estabelecida com o rio, como algo vivo e vinculado à vida deles.

- 8.** Auxilie os estudantes a reconhecerem o conceito de ancestralidade presente nesta narrativa, bem

como o reconhecimento dos mais velhos como aqueles que possibilitam o encontro com a ancestralidade. Mostre que essa valorização é muito presente nas literaturas africanas de língua portuguesa, retomando as narrativas orais, já que a tradição escrita dessa literatura ocorreu tarde, após os processos de independência.

- 9.** converse com os estudantes sobre o conceito de alegoria. Mostre a eles como o narrador constrói para representar as duas transições: a do avô "para o outro lado" e a do neto como o novo porta-voz da ancestralidade, que contará também a seu filho os saberes que agora possui.
- 10.** Discuta com os estudantes o conceito de variação linguística, tendo em vista que:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "Língua Portuguesa" está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Nesse sentido, cabe mostrar aos estudantes que as variedades são tantas quantas forem as línguas e os falantes, ou seja, em cada novo território e novos falantes a língua ganha novos sons e novas formas.

#### SUGESTÃO DE VÍDEO

- **A língua, a literatura e a vida em Moçambique | Entrevista com Mia Couto** (vídeo, 21 min 32 s). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=iQzUy7HQzel](http://www.youtube.com/watch?v=iQzUy7HQzel). Acesso em: 15 jul. 2020.

Se possível apresente para os estudantes o vídeo em que Mia Couto fala sobre essa relação da língua portuguesa como algo vivo, dinâmico e muito aberto a novas construções, ou seja, fecundo.

- 11.** Aponte para os estudantes que, no trecho, temos a distinção da variedade geográfica ou regional com o uso de um adjetivo do vocabulário moçambicano (barafundido). Além disso, o registro da fala desse narrador aponta para uma reflexão sobre uma variação estilística, vinculada a um sujeito social, num determinado contexto sociocultural. Nesse sentido, mostre a eles que

no âmbito dos estudos linguísticos, a norma diz respeito à língua em funcionamento nas mais diferentes situações comunicativas. Entende-se a norma linguística como o conjunto de usos e atitudes (valores socioculturais agregados às formas) comuns a determinados grupos sociais, que funciona como um elemento de identificação de cada grupo.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 39.

O registro desses neologismos mostra o dinamismo da língua em sua relação com a intencionalidade do autor.

**12. a.** Alguns trechos que podem ser destacados pelo estudante são: “Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos” (em relação ao espaço); “Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: – ‘Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?’ Ela só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás” (em relação ao narrador); “Nossa casa, no tempo, ainda era próxima do rio, obra de nem quarto de léguas: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira” (em relação ao uso da linguagem).

Se possível, proponha que os estudantes ampliem o estudo com uma pesquisa de outras obras de Mia Couto e também para saber mais de Moçambique.

## Em liberdade p. 118-119

### Clube de leitura

Com a criação, organização e mediação de um clube de leitura, os estudantes desenvolverão a habilidade EM13LP47. Uma vez que, a partir do repertório construído ao longo deste capítulo, os estudantes poderão selecionar obras com base em critérios, não apenas de apreciação pessoal, mas também em questões estéticas e literárias, a habilidade EM13LP51 é mobilizada. Com isso, também poderão compartilhar os sentidos que foram construídos tanto na leitura quanto na escuta dos textos, o que atende à habilidade EM13LP46.

A participação neste tipo de evento auxilia na interpretação das obras e na troca de saberes, essencial para uma formação cidadã. Nesse processo, é fundamental exercitar o diálogo e a escuta empática, o que colabora com a habilidade EM13LGG204.



## Procedimentos

Oriente os estudantes no momento da escolha do foco do clube de leitura, o que pode ser feito por votação ou estar relacionado aos vestibulares. O importante é que a turma consiga chegar a um consenso sobre esse direcionamento. Reforce com a turma que o motivo de haver um foco específico é uma maneira de avançar no aprofundamento de um tema e no processo de leitura e escuta.

Ressalte a relevância de o estudante assumir a mediação do encontro do clube de leitura, como responsável por conduzir a discussão de forma a garantir não só a participação de todos, e também enriquecer as leituras, destacando pontos ainda não abordados pelo grupo, sendo assim, também capaz de ampliar as visões a respeito da obra.

## Meu portfólio p. 120-121

Nesta seção, o estudante pode desenvolver a habilidade EM13LGG101, posto que é convidado a compreender e analisar o seu próprio processo de produção e circulação de discursos artísticos, verbais e corporais.

O portfólio é a reunião do registro das experiências do estudante a partir das atividades propostas em cada capítulo. Para que não haja acúmulo de registros no final do processo, é importante prever ao término de cada conjunto de atividades (análises de textos, produções de texto, experimentações artísticas, etc.) uma parada na aula para anotações no diário de bordo. Nesses momentos, juntamente com toda a turma, volte à abertura do capítulo, verifique qual dos objetivos específicos anunciados foi trabalhado. Na sequência, peça a indicação de avanço ou de necessidade de revisão.

Organize entre os estudantes grupos para retomada de conceitos ou reelaboração de atividades, garantindo que em cada um deles haja ao menos um estudante que tenha registrado avanço no objetivo indicado.

A organização das produções também precisa ser encorajada, por isso, recomende a anotação do título do conteúdo trabalhado e da data de realização da atividade em todas as páginas.

Ao final do capítulo, após o fechamento dos trabalhos, peça a troca de portfólios, de modo que cada estudante possa folhear e comentar alguns trabalhos de colegas. Solicite comentários específicos sobre a organização do material e sobre o avanço na qualidade dos trabalhos. Garanta, também, que os comentários sejam cuidadosos e construtivos.

## Fluxos culturais

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
Componentes curriculares	Arte e Língua Portuguesa
Produção final	Mostra de cenas teatrais
Sugestão de professor responsável pela produção final	Arte e/ou Língua Portuguesa
Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Este capítulo tratará dos fluxos migratórios e dos direitos humanos em relação aos refugiados. Os efeitos desses fluxos migratórios, suas convergências e dissonâncias, as reflexões sobre o direito de se deslocar, estar e permanecer nos territórios são divulgados na mesma velocidade em que acontecem, por meio da rede mundial de computadores, de satélites ou pelo deslocamento de pessoas pelo planeta, seja a trabalho, a passeio ou se refugiando em outros países por causa de guerras, conflitos étnicos, crises políticas e econômicas. Desse modo, o capítulo abordará também como a internet é capaz de conectar e fazer novas articulações entre pessoas em diferentes pontos do planeta, criando identidades e causas multinacionais que ultrapassam as fronteiras físicas dos países.

Esses temas serão estudados em Língua Portuguesa a partir da leitura de depoimentos, reportagens e texto normativos como a Lei de Migração, de 2017, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Em Arte, a abordagem se dará por meio do estudo de grupos teatrais que criaram obras em torno da questão dos refugiados. Ainda será visto o teatro épico de Bertolt Brecht e como grupos atuais utilizam elementos desse teatro para estimular uma visão crítica e reflexiva nos espectadores. Serão tratados, ainda neste capítulo, os processos de remediação (ou remidiação), a interpretação e criação de infográficos. Na seção **Em liberdade** os estudantes criam uma mostra de cenas teatrais integrando os temas e os conceitos estudados no capítulo.

### Abertura p. 122-123

Antes de iniciar os trabalhos do capítulo, peça aos estudantes que se apropriem dos objetivos de aprendizagem descritos para cada componente curricular e da justificativa desses objetivos. Peça também que observem o quadro **A BNCC neste capítulo** e lembre-os de que no

índice do livro (em **Base Nacional Comum Curricular: o documento das aprendizagens**, páginas 6-13) eles podem consultar os textos na íntegra das competências gerais da Educação Básica, das competências e habilidades específicas de Linguagens e suas Tecnologias e das habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio que devem ser trabalhadas nesta coleção. Para consultar as competências específicas e habilidades de outras áreas do conhecimento, oriente-os a acessar o site da BNCC (disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acesso em: 20 ago. 2020).

A foto de abertura apresenta crianças de diferentes idades observando o cartaz da Declaração Universal dos Direitos Humanos. converse com os estudantes sobre as características da imagem: por que está em preto e branco? A cena, na opinião da turma, é espontânea ou foi dirigida para ser fotografada? Ao saber que a imagem é espontânea, o leitor a analisa de forma diferente da que analisaria se soubesse que foi dirigida? Por que escolheram retratar crianças na imagem? Qual a relação entre crianças e a Declaração Universal dos Direitos Humanos?

As respostas são pessoais e devem ser espontâneas. Ao final das atividades do capítulo, volte a esta imagem com os estudantes e refaça as mesmas perguntas. Destaque para eles o quanto o repertório sobre o assunto colaborou para a releitura dessa imagem.

---

As competências gerais da Educação Básica 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 10 são trabalhadas ao longo do capítulo. Ao longo do capítulo a competência geral 1 é desenvolvida na valorização e mobilização, em diversas atividades, de conhecimentos sobre o mundo social e cultural, tais como o contexto de produção da Lei de Migração e da DUDH e alguns fatores sociais, econômicos e políticos geradores dos processos migratórios pelo mundo.

As atividades propostas na **Trilha de Arte**, que propõe a análise de peças teatrais que tratam do tema das migrações e dos refugiados, contribuem para o desenvolvimento da competência geral 3. A competência geral 4 também é desenvolvida nas propostas em que o estudante é motivado a utilizar diferentes linguagens (verbal, visual, sonora e corporal) para comunicar sua interpretação de artigos da DUDH e sua compreensão do problema vivido pelos imigrantes e refugiados nas experimentações de teatro. A competência geral 5 é desenvolvida no estudo dos processos de remediação e quando o estudante é orientado a produzir infográficos e interpretações da DUDH, podendo usar tecnologias digitais.

Já a competência geral 9 é desenvolvida a partir de toda a reflexão proposta no capítulo. Voltado para o tema do direito do ser humano de estar de forma digna em qualquer lugar do mundo, esse capítulo propõe um olhar empático sobre situações muito particulares de vida. O conhecimento de algumas dessas realidades e das formas como são abordadas

favorece o respeito e o acolhimento à diversidade. Algo a ser transferido para quaisquer relações humanas. Discussões envolvendo esses temas, ao lançar luz sobre realidades injustas e leis que asseguram dignidade a todas as pessoas, podem contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais empático por parte do estudante e da possibilidade de se implicar na construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática, atendendo à competência geral 10.

O volume propõe integrações com outras áreas do conhecimento, neste capítulo, com as competências específicas 1, 5 e 6 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Na análise de dispositivos legais como a Lei de Migração, de 2017, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que protegem e influenciam os tratamentos que são dados às pessoas refugiadas no Brasil, reconhecendo os princípios dos documentos e contextos de produção, o capítulo promove o trabalho integrado com as habilidades EM13CHS102, EM13CHS604 e EM13CHS605. O contato com a vivência de imigrantes e a compreensão de como os acontecimentos teatrais abordam processos políticos e sociais que forçam pessoas a se tornarem refugiadas, criando narrativas que denunciam e provocam a reflexão dos espectadores sobre essa temática, a partir de fatos e contextos da vida real no Brasil e no mundo, colaboraram com o desenvolvimento das habilidades EM13CHS101, EM13CHS104 e EM13CHS502. Em diferentes

experimentações ao longo do capítulo, ao propor que o estudante expresse suas interpretações desses temas, articula-se a habilidade EM13CHS103.

## Perspectivas p. 124-125

Nesta seção, os debates iniciais sobre a questão dos refugiados proporcionam o desenvolvimento das habilidades EM13LGG102, EM13LGG204, EM13LGG302 e EM13LGG303, uma vez que diferentes visões de mundo serão expostas analisadas durante os diálogos.

Ao analisar a imagem retirada do texto teatral para discutir os contextos em que se dão os fluxos migratórios, o estudante é levado a desenvolver parcialmente a habilidade EM13LGG101. A habilidade EM13LGG301 é trabalhada quando o estudante deve criar uma imagem ou um texto poético para representar o que ele imagina ser a realidade vivida por refugiados. A habilidade EM13LGG304 é trabalhada quando o estudante é levado a pensar nos direitos a serem assegurados a ele, caso precisasse viver em outro país, por tratar-se de uma forma, mesmo inicial, de formular propostas que visem ao bem comum. Ao pensar em algo para si, em uma condição como essa, o estudante vai se colocar no lugar do outro, exercitando a empatia.



Bruno Santos/Folhapress

Imigrante da China que vive em São Paulo desde 2011. Da série *Imigrantes de SP*, da Folha de S.Paulo.

- 1. a.** Converse com os estudantes sobre fluxos culturais e migratórios e como as pessoas são afetadas por essa realidade, verificando o entendimento da turma sobre o tema.
- b.** Oriente os estudantes sobre os tipos de fluxos (culturais e migratórios), de seus aspectos positivos, como a troca de experiências e informações, e de seus fatores negativos, como as condições dos refugiados que precisam deixar sua terra natal em busca de melhores condições de vida. Destaque que é o que mostra o espetáculo *Quando eu morrer vou contar tudo a Deus*.

- 1. c.** Pessoas que se deslocam compulsoriamente, seja por qualquer razão, podem esperar encontrar uma vida mais digna, com mais possibilidades de sobrevivência do que a realidade vivida no local de onde partiram. Destaque com a turma, entretanto, que isto não é necessariamente o que elas encontram. Em muitos países há fronteiras fechadas, xenofobia ou poucos direitos assegurados. A língua também pode ser um obstáculo às interações, o que impede, inclusive, que o imigrante exerça a profissão na qual é formado, por exemplo.
- d.** O exercício aqui deve ser de alteridade: colocar-se no lugar do outro para compreender a fragilidade, a vulnerabilidade de quem está em um país desconhecido, buscando meios de ter uma vida digna. A reflexão sobre direitos assegurados verifica, em alguma medida, o conhecimento dos estudantes quanto a alguns valores que devem orientar a produção de leis (temática a ser tratada no capítulo).

## Trilha de Língua Portuguesa

### Repertórios e análises p. 126

A temática da imigração cobrirá todo este capítulo com o propósito de estimular o estudante a refletir sobre os diferentes papéis da linguagem na construção de conceitos e princípios que podem colaborar na defesa de uma vida digna para todos. Não é à toa, portanto, nesta trilha, a escolha de o percurso partir da leitura do depoimento de uma imigrante para chegar à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Apresentado como forma de sensibilização para o tema, o depoimento destaca algumas das razões que levam uma pessoa a emigrar e os desafios enfrentados por ela no novo país.

Na sequência dessa atividade, os estudantes poderão analisar um trecho da Lei de Migração. Como exemplo de texto normativo, será possível levantar os elementos organizacionais e composticionais do gênero, destacar algumas marcas linguísticas e situar o texto no contexto de uma produção.

O tema imigração aparece novamente no estudo de uma reportagem multimídia, a partir da análise das diferentes linguagens que a compõem, com destaque para os recursos da internet que possibilitaram uma transformação significativa no gênero. Os estudantes serão, então, impelidos a explorar o texto, a observar detalhes dos infográficos e, a partir disso, verificar como o sentido foi produzido, por que meios a mensagem foi transmitida e quais escolhas foram feitas para promover confiança à informação e adesão às ideias.

A **Trilha de Língua Portuguesa** se encerra com a leitura da versão original de um trecho da DUDH e um vídeo com uma adaptação de um dos seus artigos. Além do estudo do campo semântico que constitui o preâmbulo da DUDH, os estudantes, ao analisar uma remediação desse texto, verificam que o meio pode modificar a mensagem, daí a importância de um repertório leitor cada vez mais amplo e sensível aos recursos de comunicação de fatos, dados e ideias.

A competência específica 1 é desenvolvida nesta seção, assim como diversos campos de atuação de Língua Portuguesa.

Ao identificar os elementos da estrutura organizacional e composticional da Lei de Migração e analisar os recursos que contribuem para o ordenamento das informações no texto, discutindo sua finalidade, bem como os valores que subjam à lei, no contexto social e de crise em muitos países, são desenvolvidas as habilidades EM13LP01 e EM13LP02.

As questões que propõem a análise do funcionamento da linguagem para uma interpretação crítica das diferentes semioses, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG103. Ao destacar o contexto que provoca a publicação de uma reportagem, o estudante desenvolve a habilidade EM13LP01.

A análise dos processos de remediação, contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG105. Ao estudar as orações subordinadas adverbiais concessivas, reconhecendo-as como marcas do posicionamento do enunciador frente ao que é dito, o estudante avança no desenvolvimento das habilidades EM13LP07 e EM13LP08, as quais também são mobilizadas nas questões de análise semântica e sintática propostas em relação ao Preâmbulo da DUDH.

A exploração de um vídeo, proposta na atividade sobre direitos humanos, favorece o desenvolvimento da habilidade EM13LP14, por solicitar a observação das escolhas realizadas para a composição das imagens e do vídeo como um todo, bem como a análise de seus efeitos de sentido.

A proposta de produção de adaptação de um dos artigos da DUDH para um texto em duas linguagens, no mínimo, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP15.

Se houver condições técnicas na escola, os estudantes poderão desenvolver, ainda, as habilidades EM13LP17 e EM13LP18 ao elaborar roteiro para um vídeo e ao usar softwares de edição de vídeos e áudios para produção colaborativa do trabalho.

Nesta trilha, há diversas imagens e infográficos; se houver estudante com baixa visão ou deficiência visual na classe, garanta que um colega trabalhe com ele e descreva com detalhes os elementos que compõem a imagem.

Se houver na turma estudantes com dificuldades em leitura inferencial, garanta que façam parcerias com colegas mais proficientes em leitura. Oriente o integrante mais experiente de cada dupla a explicar o que o ajuda a fazer

certas conclusões e interpretações. Trata-se aqui uma atividade que beneficia os dois membros da dupla, uma vez que o estudante mais proficiente, ao explicitar as chaves usadas para ele para atribuir sentidos ao texto, acaba realizando um exercício metacognitivo.

Encoraje esse tipo de atividade em outras situações de interpretação de texto.

O depoimento da venezuelana Lorena Arévalo presta-se à sensibilização para o tema da imigração (a fala de um imigrante tem o poder de tornar o tema mais vivo, mais próximo de muitos estudantes) e à observação inicial das variações dos gêneros em função da passagem dos veículos de informação tradicionais para a web.

- 1. a.** Deixe que os estudantes apresentem suas respostas baseadas em sua compreensão de cada trecho. Segue uma sugestão para cada parte: 1 - Diversão com as palavras do português com final L; 2 - A crise na Venezuela; 3 - Trabalhos no Brasil; 4 - Cultura de acolhimento Brasil e Venezuela; 5 - O efeito da crise sobre a cultura de acolhimento na Venezuela; 6 - A preocupação com a família distante; 7 - Preocupação dos venezuelanos com a xenofobia no Brasil; 8 - Receptividade do povo paulistano.
- b.** O objetivo dessa questão é levar o estudante a observar que algumas partes do depoimento se conectam linguisticamente e revelam um encadeamento, outras não. Isso significa que, para esse projeto editorial, o mais relevante é destacar trechos do depoimento e não garantir uma coesão linguística entre todas as partes. Isso é o que diferencia esse formato de apresentação do depoimento do formato mais tradicional de apresentação de um texto expositivo ou narrativo estruturado de modo a ter todos os seus parágrafos relacionados.  
[5]: "Agora" marca a mudança temporal e "isso" recupera a fala da parte [4], sobre a forma como brasileiros e venezuelanos acolhem visitantes. [7]: O verbo "ficam" seguido do adjetivo "preocupados" faz referência às pessoas da família, a que ela se referiu na parte [6]. [8]: O pronome "eles" refere-se às pessoas que moram em São Paulo, citadas por ela na parte [7], em que afirmou "Em São Paulo as pessoas gostam da gente".
- c.** Deixe que os estudantes se expressem. O importante é que eles incluam na resposta a relação produtor de conteúdo, mídia e receptor. A pressuposição é que a leitura não pode parecer ao leitor longa e exaustiva, daí a necessidade de oferecer algo confortável com letras maiores e menos conteúdo por tela, acompanhadas de uma imagem grande sem tantos detalhes, padronização das telas e introdução de áudio em certas partes.

**p. 128**

- d.** Lorena saiu da Venezuela porque a situação econômica do país, que não permitia que seu salário fosse suficiente para a garantia de uma vida digna. Ao chegar a São Paulo, assumiu diversas tarefas, nem sempre compatíveis com sua formação acadêmica, mas nenhuma foi vista como tarefa menor; ela declara se orgulhar de trabalhar. Lorena diz que gosta de viver no Brasil, mas está constantemente preocupada com a família, que continua no seu país de origem.
- f.** Lorena compara a pronúncia do "L" final em língua portuguesa, que tem som de "U", diferente do espanhol. Ela também observa o perfil acolhedor das duas culturas, destacando que a situação econômica do seu país vem impedindo a muitas pessoas oferecerem algo que não podem compartilhar. Ela elogia a gentileza dos paulistanos.

## Textos normativos **p.128**

Se possível, antes de trabalhar as questões propostas, distribua entre os estudantes diferentes leis e estatutos. A turma pode ser dividida em trios e cada dois trios receberia um documento oficial diferente, por exemplo: Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Estatuto da Igualdade Racial, Lei de Migração. Em um documento de edição de texto compartilhado ou em um painel na lousa, os estudantes devem preencher a seguinte tabela:

LEI OU ESTATUTO	QUEM DECRETA E QUEM SANCIONA	COMO SE ORGANIZA: CAPÍTULOS, SEÇÕES

O objetivo é levar os estudantes à observação de uma regularidade na organização estrutural do texto.

p. 129

- 2. a.** Verifique os conhecimentos prévios dos estudantes e se eles percebem a forma de organização do texto de uma legislação. A Lei de Migração é dividida em capítulos; cada capítulo pode conter seções, que contam com um título; cada seção traz artigos e parágrafos, dentro dos artigos ou dos parágrafos, há os incisos, iniciados por algarismos romanos.
- b.** Indicados por um numeral ordinal, o artigo apresenta a lei. O parágrafo é representado pelo símbolo §, e é a extensão ou o desdobramento da lei; os incisos, indicados por numerais romanos, são desdobramentos ou especificações importantes de itens dos artigos ou dos parágrafos. Vale acrescentar que quando o parágrafo é único, ele não vem indicado pelo símbolo §, mas pela redação "Parágrafo único".
- c.** Deixe que os estudantes apresentem suas hipóteses. O sistema numérico facilita a localização de informações no texto das leis. Assim, para localizar o termo que trata do repúdio à xenofobia na Lei de Migração, por exemplo, anota-se Capítulo I, Seção II (Dos Princípios e Garantias), art. 3º, II., e o leitor pode encontrar o texto "repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação".

p. 130

- 3. c.** É importante deixar claro para os estudantes que o Presidente deve especificar as razões do voto e encaminhá-las ao Congresso em até 48 horas após a publicação do voto no Diário Oficial da União. A partir de então, senadores e deputados, em sessão conjunta, deliberam sobre o voto. Para a rejeição ao voto é necessária a maioria absoluta dos votos de deputados e senadores.

#### SUGESTÃO DE SITE

- **Entenda a tramitação do voto.** Publicado por Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/vetos/entenda-a-tramitacao-do-veto>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Para saber mais do processo de tramitação de uma lei, consulte o artigo disponível no site do Congresso Nacional.

p. 131

#### ■ Características dos textos normativos

Nesse momento, retome a leitura da Lei de Migração e auxilie a turma a identificar os elementos no texto.

#### Reportagem e infográfico p. 132

Se houver acesso à internet na escola, de preferência, peça aos estudantes que acessem a reportagem sobre imigração no Brasil no portal UOL e leiam o texto na mídia digital e não na reprodução impressa. Isso será

importante, pois, embora o texto e os infográficos da reportagem estejam reproduzidos nas páginas do livro, a atividade propõe questões que recaem também sobre a experiência de exploração do conteúdo na versão original, que é digital. Se houver estudantes que disponham de celular com acesso à internet na turma, organize grupos com dois ou três integrantes, de modo que possam explorar os textos em conjunto. É possível que os estudantes não tenham tido a experiência de leitura em jornal impresso, por isso, seria importante separar um, mesmo que antigo, para apresentar a eles e estabelecer uma comparação. Mostre que, ao olhar para a página do jornal impresso, é possível ter uma ideia bastante ampla das linguagens combinadas (texto da reportagem, legenda da imagem, fotografia, infográfico, etc.) e selecionar o que se deseja ler primeiro. Após a exploração da reportagem, no formato interativo proposto pela plataforma, conversem sobre as diferenças observadas.

p. 136

- 6. a.** Antes de passar para as próximas questões, peça que os estudantes compartilhem as respostas oralmente. É provável que haja percepções diversas sobre a mesma experiência leitora. Comente com a turma: ao olhar para a página do jornal impresso, o leitor tem acesso à maior parte da informação programada; já ao ler a página de jornal digital, o leitor vai recebendo a mensagem aos poucos. A cada nova rolagem da página, uma nova linguagem pode surgir, em um jogo de construção de coerência e coesão a serem garantidos pela temática e não por marcadores linguísticos, visto que as linguagens verbais e não verbais se alternam.
- b.** Essa questão introduz o estudo de língua e linguagens que vem a seguir. Nesse momento, será importante levantar o conhecimento prévio do estudante e a sua percepção sobre a intencionalidade do texto, que é a defesa de uma tese sobre imigração no Brasil, de modo a desconstruir uma outra que vinha sendo disseminada, sobretudo em redes sociais.
- 7. a.** Respostas possíveis: "Presença estrangeira no país hoje é uma das menores da história e do mundo"; "o Brasil do início do século 20 era uma terra de imigrantes. Mas não é mais."; "a concentração de pessoas nascidas fora do país hoje é das menores da nossa história"; "em um universo de 207 milhões de habitantes, dá um percentual de 0,4%"; "o Brasil teria cerca de 1,2% de sua população formada por imigrantes. Nos Estados Unidos, a proporção é dez vezes essa: 12,3%".
- b.** Para o desenvolvimento da atividade, se necessário, retome com os estudantes exemplos de cada uma das classes de palavras.

- **Substantivo:** designa, nomeia seres e coisas.
- **Adjetivo:** na relação com o substantivo acrescenta características que interferem em seu sentido.
- **Verbo:** pode sofrer variação de número e pessoa e de tempo e modo.
- **Advérbio:** palavra invariável que modifica o sentido das palavras a que se aplica.
- **Numeral:** empregado para quantificar de forma definida.

O critério adotado para essas definições apresentadas busca destacar aspectos da classificação gramatical que possam mais rapidamente colaborar para que o estudante resolva a atividade. A conceituação dessas classes de palavras envolve a descrição de diferentes propriedades que as distinguem umas das outras: fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Essas descrições estão bastante detalhadas no livro *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Teixeira de Castilho, e na sua versão reduzida na *Pequena Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Teixeira de Castilho e Vanda Maria Elias.

	SUBSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO	ADVÉRBIO	NUMERAL
<b>Alta relevância</b>	/ / / / / / / / / /	é	menores	não	0,4% 1,2% 12,3%
<b>Média relevância</b>	história mundo	era é	/ / / / / / / / / /	/ / / / / / / / / /	/ / / / / / / / / /
<b>Baixa relevância</b>	presença	/ / / / / / / / / /	estrangeira	/ / / / / / / / / /	/ / / / / / / / / /

Não deve haver preocupação, neste momento, em apresentar uma resposta certa para esta tabela. O mais relevante aqui é o exercício de decomposição e busca de um padrão, ainda que, num primeiro momento, ele esteja baseado em certa subjetividade. Dois tópicos, entretanto, precisam ser reconhecidos como de alta relevância para a confirmação da informação principal do texto: o adjetivo “menores” e os numerais.

Destaque, ainda, que as classes de palavras isoladamente não definem muita coisa e que os adjetivos não são potencialmente bons confirmadores de dados, uma vez que refletem, além de marcas objetivas, como “clara” em “pele clara”, marcas de apreciação, como “importante” em “isso é um dado importante”. Mostre para os estudantes que a relevância de “menores”, entretanto, é alta por estar relacionada aos números das estatísticas.

c. Trata-se novamente de um exercício cognitivo, o qual envolve a necessidade de previsão de transferência para outros textos de mesmo gênero de um padrão observado. Nesse momento, seria importante discutir com os estudantes o papel dos números oriundos de dados estatísticos como um importante elemento para comprovação de fatos.

9. a. Provar que a chegada dos venezuelanos, mesmo em massa, não deve ser considerada um risco para o Brasil, que não tem tantos imigrantes assim. Verifique se a turma comprehende esse ponto antes de passar para as próximas questões.

b. O primeiro subtítulo, intitulado “A polêmica em torno dos venezuelanos”, destaca que por conta de uma chegada em massa dos venezuelanos ao Brasil uma decisão judicial chegou a fechar a fronteira de Roraima com a Venezuela, com a alegação de que havia imigrantes demais chegando ao país. A partir de então, a reportagem apresenta uma série informações, em texto, infográficos e depoimentos de pesquisadores e profissionais da área, que mostram dados sobre a imigração no Brasil e em comparações com outros países.

c. A abordagem não é a mesma. Os números apresentados de forma absoluta e não em comparação a outros números, como a reportagem do portal UOL, sugerem a chegada de um maior número de imigrantes venezuelanos a cada ano desde 2015, com um pico em 2017. De alguma forma, esse título induz o leitor a acreditar que o Brasil está recebendo imigrantes venezuelanos demais.

p. 138

#### SUGESTÃO DE LEITURA

- **Apuração e inovação: uma análise da série UOL TAB, do Portal UOL**, de Kérley Winques. Publicado no 6º Simpósio de Ciberjornalismo da UFMS, junho de 2015. Disponível em: [http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor6/files/2015/03/ciberjornalismo\\_kerley\\_winques.pdf](http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor6/files/2015/03/ciberjornalismo_kerley_winques.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

Consulte o artigo para conhecer um estudo sobre reportagens multimídias.

## EXPERIMENTAÇÃO: PRODUÇÃO DE INFOGRÁFICO p.139

Se quiser, indique alguns sites aos estudantes, como o da revista *Superinteressante*, do jornal *Nexo* ou o portal *UOL TAB*. São referências de veículos que trazem muitos exemplos, tanto em matérias acompanhadas por infográficos como em infográficos que são a única fonte de informação do assunto. Explore alguns deles com a turma.

Ao final da atividade, peça aos estudantes que afixem os infográficos em um mural na sala de aula. Oriente então que todos percorram a sala, observando os infográficos dos colegas. Peça que cada um escreva um bilhete para dois ou três colegas avaliando seu trabalho, destacando se o infográfico está atraente, claro e informativo. Proponha ainda a leitura da reportagem completa que serviu de base para a produção do infográfico por um dos estudantes. Assim a turma pode fazer o exercício de identificar os critérios de seleção dos dados a serem transformados em infográfico. Que outros elementos poderiam ter sido destacados do mesmo texto?

## Declaração Universal dos Direitos Humanos p.141

p. 142

16. Por ser um documento com os princípios básicos sobre o que é ser humano e como, por esse fato mesmo, este deve ser tratado, a DUDH conta com um preâmbulo e uma justificativa para os conteúdos de sua declaração antecedendo os 30 artigos. Mencione que, em alguns casos, há subdivisões (itens 1 e 2) nos artigos, mas não indicação de parágrafos ou incisos. Trata-se de um texto normativo, mas sem as especificidades de uma lei, de uma constituição, de um estatuto ou de um código penal.

18. a

NÚMERO DO PARÁGRAFO	REFERÊNCIA TEMPORAL	FORMA VERBAL
1	Presente (presente do indicativo)	é
2	Evento passado (pretérito perfeito) Projeção de futuro (presente do subjuntivo) (futuro do subjuntivo)	resultaram e ultrajaram, foi gozem viverem
3	Presente (infinitivo) Projeção de futuro (presente do subjuntivo)	ser seja
4	Presente (infinitivo)	ser
5	Evento passado (pretérito perfeito)	reafirmaram, decidiram
6	Evento passado (pretérito perfeito)	comprometeram-se
7	Presente (presente do indicativo)	é

- b. Recupere com os estudantes a relação do texto normativo, da lei, com o contexto em que é produzido.  
c. Dignidade, direitos, liberdade, justiça, paz, progresso, cooperação, respeito, compromisso.  
d. Exemplos: “dignidade **inerente** a todos os membros da família humana”; direitos **humanos**; relações **amistosas**, direitos **humanos fundamentais**; progresso **social**; “**melhores** condições **de vida** em uma liberdade **mais ampla**”; “o respeito **universal** aos direitos e liberdades **humanas fundamentais**”; “compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais **alta** importância”.
19. No vídeo, pessoas com diferentes características são ilustradas em traços simples. Entra o título do episódio anotado num papel amarelo com característica de folhas adesivas (*post it*). Há música acelerada de fundo, tocada em um instrumento apenas de corda. Entra o narrador contando a história de Felipe, aprovado na faculdade de medicina e vítima de um trote no primeiro dia. Veteranos, ao serem interrogados sobre o trote, minimizam suas características; Felipe, sentindo-se humilhado, desiste da faculdade. Entra música de fundo suave, lenta e a narração sobre o direito à dignidade, com ilustrações relativas a esse direito. O vídeo se conclui com uma pergunta sobre se o direito de Felipe à dignidade foi violado e por quê. Para a análise desses efeitos, deixe que os estudantes se expressem. Pode ser que alguns deles considerem a abordagem adequada: tratar da violação de um direito usando elementos sonoros atraentes e reconhecíveis pelo público mais jovem ou leigo em textos normativos. Isso pode tornar mais atraente esse tema. Outros receptores podem considerar irônicas certas escolhas de sonorização, como os aplausos após a entrada de Felipe na

faculdade de medicina. Reforce com os estudantes que qualquer produção é reflexo do repertório e da intencionalidade comunicativa do produtor e que este sempre tem em mente um receptor do texto em potencial. É pensando nesse receptor que o texto é elaborado.

20. Trata-se de uma atividade sobretudo de observação e de reflexão sobre o observado. É importante, nesse momento, conduzir a discussão para o alcance da animação; quais receptores se identificariam com a história; quais compreenderiam a ideia de dignidade humana. Aponte para os estudantes que a animação acaba com uma questão para a qual não pode haver duas respostas opostas e isso talvez não contribua muito para o reforço da importância de se considerar o respeito ao outro um direito fundamental.

## Trilha de Arte

### Repertórios e análises p.144

Dentro da temática de fluxos culturais, faremos um recorte específico da questão dos refugiados, assunto tão delicado e contemporâneo, por meio dos espetáculos teatrais *N*, baseado no diário da adolescente Anne Frank, e *Malala*, que conta a história da ativista paquistanesa Malala Yousafzai. Ambos os espetáculos foram montados a partir da remediação de obras literárias baseadas nas histórias de jovens refugiadas.

As competências específicas 2, 3 e 6 são mobilizadas nesta seção. As habilidades EM13LGG101 e EM13LGG604 serão trabalhadas quando os estudantes constroem conhecimento sobre as produções artísticas que tratam dos temas dos refugiados, de maneira que compreendam os processos circulação de discursos e as diferentes visões de mundo sobre o assunto, e relacionem-nas às diversas dimensões da vida social. Ao analisar processos de remediação em peças teatrais, os estudantes desenvolvem a habilidade EM13LGG105.

A habilidade EM13LGG303 permeia todo o capítulo, ao debater a realidade dos refugiados. Nesta trilha, será também desenvolvida durante uma proposta de reflexão sobre as diferenças entre criar fluxos culturais em ambientes virtuais e em situações presenciais, a partir da experiência da escritora e jornalista Adriana Carranca em uma viagem ao Paquistão para conhecer a história de Malala e da militância da própria jovem ganhadora do Nobel da Paz pelo mundo.

### Teatro e empatia p.144

1. Nas cenas, os personagens estão em um processo de migração. Isso pode ser verificado na primeira imagem pela presença das malas e pelos gestos dos atores mostrando uma direção. Já a

segunda imagem representa a esperança em um mundo melhor, com o boneco (criança) olhando para a representação do planeta Terra. Essas duas características, deslocamentos e esperança em um mundo melhor, são constantes nas rotinas de pessoas refugiadas. converse com os estudantes sobre essa condição, quais inseguranças existem e o que mantém a esperança das pessoas em situações tão difíceis.

2. Procure fazer com que os estudantes pratiquem a empatia, o estar no lugar dos refugiados e, com isso, se sensibilizem pelo assunto.

### EXPERIMENTAÇÃO: PANORAMA DAS ARTES SOBRE PESSOAS REFUGIADAS p.146

A proposta desta experimentação visa desenvolver processos cognitivos que sistematizam a busca e produção de conhecimento por meio do raciocínio lógico e do pensamento computacional. O estudante será estimulado a compreender, definir, comparar, analisar e resolver uma pergunta ou problema de pesquisa. Colabore com o processo auxiliando-os a encontrar fontes de dados, a pensar categorias e classificações das informações, a fazer comparações e sínteses de suas conclusões. Essa atividade se relaciona a metodologia ativa baseada em problemas, que promove a interdisciplinaridade focada na busca de conhecimentos teóricos sobre os temas, por meio de reflexões e troca de ideias entre os grupos de estudantes.

O item 1 permite que os estudantes obtenham uma visão geral da temática estudada e das criações artísticas dentro de cada linguagem. Conduza a divisão dos grupos e oriente a realização das pesquisas de maneira que os estudantes exerçam o processo cognitivo de analisar e identificarem diversas fontes de dados, grupos e artistas. Essa etapa é importante para que eles possam, na próxima fase, pormenorizar as características e comparar as obras encontradas para estabelecer padrões estéticos.

Nos itens 2, 3 e 4, os estudantes exercitarão os processos cognitivos de reconhecimento, comparação e análises de padrões e, com isso, poderão compreender os elementos das linguagens da arte utilizados pelos artistas para retratar as questões dos refugiados. Tal como no exemplo dado sobre o uso de vídeos nas peças teatrais, auxilie os estudantes a identificarem possíveis padrões nas demais linguagens artísticas, isso os ajudará a automatizar e resolver a questão proposta.

No item 5, ao escrever o texto, os estudantes desenvolverão a capacidade de síntese de suas ideias e observações, o que colabora para que compreendam, comparem e automatizem o problema e a solução. Essa etapa também ajuda na revisão e assimilação tanto do processo de pesquisa, quanto do conhecimento que construirão em conjunto sobre o tema.

No item 6, os estudantes apresentam para a turma as soluções que encontraram para a questão inicial, sobre como os artistas das diferentes linguagens artísticas trataram a questão dos refugiados no Brasil e no mundo. Ao sintetizar em um texto e durante a explanação para os demais colegas os estudantes praticam dimensões diferentes do processo cognitivo de resolver problemas (intelectual escrita e de comunicação verbal), partindo da contextualização, da identificação de características, da reflexão, até a generalização das conclusões.

É importante destacar aos estudantes a diversidade e riqueza dos diferentes processos cognitivos que foram trilhados pelos grupos. Reforce os procedimentos e etapas sobre o pensamento computacional, enfatizando como essa estratégia é útil na escola, na vida familiar, social e no mundo do trabalho. Para saber mais sobre o assunto, leia o texto sobre Pensamento Computacional presente nas **Orientações gerais** deste Manual.

### ■ **Malala, a menina esperança** p. 147



Cena do espetáculo *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Tatiana Quadros, e direção de Renato Carrera, 2019.

4. Na contemporaneidade, uma das principais formas de ocorrer fluxos culturais é por meio das tecnologias de comunicação e informação em massa, ou seja, as redes de comunicações mundiais fornecem o suporte tecnológico para que as pessoas interajam entre si e troquem experiências culturais, mesmo à distância. Foi o caso de Malala ao escrever seus relatos em um blog.

Contudo, as viagens, sejam elas a passeio, negócios, para estudos (intercâmbios) ou mesmo em situação de refúgio, são excelentes e tradicionais formas de promover a troca de informações e estabelecer fluxos culturais. Esse é o caso da jornalista Adriana Carranca que, ao viajar ao Paquistão em busca de informações sobre Malala, acabou por experimentar a cultura daquele país e repassá-la, em parte, para nós, por meio de seu livro.

Promova a reflexão com os estudantes sobre quais as principais diferenças entre criar fluxos culturais em ambientes virtuais e em experiências presenciais.

### **Estranhamento e modelos de ação no teatro épico de Bertolt Brecht** p. 148

#### ■ **O efeito de estranhamento e as peças didáticas de Bertolt Brecht**

5. Brecht descreve três meios para se alcançar o efeito de estranhamento (*verfremdung*) em cena, tanto nas peças didáticas, voltadas para vivências dos participantes (estudantes) sem, necessariamente, o objetivo de fazer apresentações públicas, quanto para os espetáculos criados nos moldes de seu teatro épico, cuja finalidade é a representação pública. Esses recursos são utilizados no espetáculo *Malala*:

- transposição da história para a terceira pessoa em certos trechos da cena, com o ator se distanciando da personagem e contando os fatos como um narrador;
- transposição de parte da história para o passado, flexibilizando a temporalidade da ação, que passa a ser contada como se tivesse acontecido no passado;

- verbalização de rubricas (marcações feitas pelo autor do texto para indicar movimentações e intenções da cena) ou a emissão de comentários pelo ator ou pelo coro sobre os acontecimentos de cena, sejam eles no passado ou no presente.

**p. 149**

Os modelos de comportamento social, chamados de modelos de ação, fornecem estímulos de comportamento que, quando utilizados nas improvisações, possibilitam ampla discussão e reflexão sobre suas condutas. Ao experimentar improvisações sobre comportamentos negativos, impulsos sociais, exemplos de ações positivas a serem multiplicadas, o estudante pode desenvolver a consciência social e histórica necessária para a prática de ações individuais e coletivas, com senso ético e moral voltadas para o bem-estar da sociedade.

#### SUGESTÃO DE SITE

- **Teatro na escola: Bertolt Brecht.** Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-peças/category/bertold-brech>. Acesso em: 18 jul. 2020.

O site disponibiliza diversas peças didáticas de Bertolt Brecht, acesse para saber mais.

## Em liberdade p. 150-151

### Mostra de cenas teatrais

A realização da mostra de cenas teatrais mobiliza as competências específicas 1, 3, 5 e 6.

As habilidades EM13LGG102 e EM13LGG202 são trabalhadas ao proporcionar que os estudantes amplie seus entendimentos sobre conflitos de interesse, preconceitos em geral, e contra refugiados em particular, presentes nas diversas mídias e práticas de linguagens. Também, em função da aprovação da linguagem teatral antes e durante o processo colaborativo de criação das cenas, eles poderão compreender melhor os discursos tanto em peças teatrais, quanto em outras manifestações das artes cênicas, com isso as habilidades EM13LGG103 e EM13LGG301 serão desenvolvidas.

Ao analisarem e debaterem os materiais pesquisados ao longo do capítulo e decidirem, de forma crítica, qual visão de mundo adotarão para a estruturação das cenas, as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303 e EM13LGG604 serão trabalhadas. Da mesma forma, a seleção e uso consciente e intencional que os estudantes vão fazer de seus gestos e movimentos para se expressarem e interagirem socialmente com a plateia, relacionando a prática teatral a dimensões políticas, culturais e contextos históricos, proporciona o desenvolvimento das habilidades EM13LGG501 e EM13LGG603.

Para realizar a mostra de cenas teatrais os estudantes terão de mobilizar grande parte dos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas ao longo do capítulo. Conduza as atividades de modo a orientá-los e facilitar as etapas de criação. Relembre-os dos textos que estudaram (as leis e declarações estudadas na **Trilha de Língua Portuguesa**), pois esses servirão como modelos de ação (trechos de textos). A sugestão é que os textos sejam divididos entre os grupos da turma, e é possível ainda trazer outros textos com as temáticas trabalhadas no capítulo para compor as possibilidades de estímulos para os estudantes.

Retome o que são as técnicas de distanciamento do teatro épico (interrupção da sequência de narrativa, comentários críticos feitos pelos atores, etc.) para causar o efeito de estranhamento no público. Recorde, ainda, o que é remidiação, para inserção de informações complementares como infográficos, projeções, vídeos e outros nas cenas, e para pensar na possibilidade de gravar e transmitir as produções que a turma criar pela internet.

Pode ser que nem todos os estudantes se sintam à vontade para estar em cena, por isso, converse com a turma para identificar as aptidões e interesses de cada um. Cada grupo pode ser, portanto, organizado de acordo com funções: além dos atores, será preciso contar com funções de bastidores, como os responsáveis pelo som, pela iluminação (caso tenha recursos técnicos), pelos figurinos e adereços. Reserve um espaço na escola para os ensaios e, se preciso e se for possível, oriente os grupos a combinar encontros em horários extraclasse para os ensaios.

Organize as inscrições, ou solicite aos estudantes que o faça. Para isso, o ideal é que haja uma ficha de inscrição que contenha: nome do grupo e de seus integrantes, nome da cena, tema e resumo, duração e recursos técnicos utilizados (luz, som, vídeo e outros). Escolham um lugar apropriado na escola para fazerem as apresentações e verifique a disponibilidade. Oriente a turma também sobre a criação de cartazes sobre a mostra de cenas teatrais, com a programação, data e hora de cada apresentação, para fins de divulgação.

## Meu portfólio p. 152-153

As habilidades EM13LGG103 e EM13LGG401 são trabalhadas nesta seção, uma vez que o estudante vai refletir sobre as trilhas de aprendizagem do capítulo, de modo que poderá elaborar um pensamento crítico em relação aquilo que aprendeu.

O portfólio é a reunião do registro das experiências do estudante a partir das atividades propostas em cada

capítulo. Para que não haja acúmulo de registros no final do processo, é importante prever ao término de cada conjunto de atividades (análises de textos, produções de texto, experimentações artísticas, etc.) uma parada na aula para anotações no diário de bordo. Nesses momentos, juntamente com toda a turma, volte à abertura do capítulo, verifique qual dos objetivos específicos anunciados foi trabalhado. Na sequência, peça a indicação de avanço ou de necessidade de revisão.

Organize entre os estudantes grupos para retomada de conceitos ou reelaboração de atividades, garantindo que em cada um deles haja ao menos um estudante que tenha registrado avanço no objetivo indicado.

A organização das produções também precisa ser encorajada, por isso, recomende a anotação do título do conteúdo trabalhado e da data de realização da atividade em todas as páginas.

Ao final do capítulo, após o fechamento dos trabalhos, peça a troca de portfólios, de modo que cada estudante possa folhear e comentar alguns trabalhos de colegas. Solicite comentários específicos sobre a organização do material e sobre o avanço na qualidade dos trabalhos. Garanta, também, que os comentários sejam cuidadosos e construtivos.

## Ponto de chegada

O estudante aqui é estimulado a retomar as anotações e os registros que fez durante os estudos do volume, analisar e autoavaliar suas produções e processos de aprendizagem. Nesta proposta, espera-se que possa observar o percurso que trilhou e que continue a aprender a partir do exercício da reflexão e de possíveis trocas a se estabelecer.

Neste volume, os estudantes trabalharam com múltiplas práticas culturais que estão presentes na sociedade brasileira, as “vozes” da diversidade de expressões, das manifestações da cultura urbana e juvenil e da multiculturalidade resultante dos processos migratórios ocorridos no Brasil.

No **Capítulo 1: Eu social**, eles analisaram a relação entre autoimagem e os padrões de beleza reproduzidos pelos meios de comunicação. O **Capítulo 2: Culturas urbanas** possibilitou o estudo do movimento *Hip-Hop* como uma das formas de interação entre as culturas urbanas e as culturas juvenis.

Já o **Capítulo 3: Multiculturalismos** promoveu o estudo e reflexão sobre aspectos da multiculturalidade brasileira e seus processos de miscigenação e sincretismo, com destaque para as práticas corporais, a arte circense e contos da literatura de língua portuguesa. E no **Capítulo 4: Fluxos culturais**, a importância dos direitos humanos e das leis que assegurem às pessoas o direito à

dignidade onde quer que se encontrem foram tratadas pela ótica da linguagem teatral, pela análise de textos normativos, pela compreensão dos fluxos culturais e de processos de remediação.

Nesta seção você deve orientar o estudante a revisitar suas anotações e registros feitos ao longo dos capítulos, a analisar e autoavaliar seus processos de aprendizagem e produções realizadas. Incentive para que ele comprehenda como as competências e habilidades adquiridas no volume colaboram para que continue aprendendo por meio da partilha de saberes, do diálogo, da reflexão e ação individual ou coletiva.

## Passo 3

A partir das perguntas propostas, estimule os estudantes a perceber como relacionar e aplicar os aprendizados deste volume em seus projetos de vida, motivando-os a pensar em projetos pessoais e nos interesses de trabalho e estudo. Promova conversas de modo a colaborar para que eles tracem caminhos a partir desses conhecimentos e competências, ou que os utilizem em algum momento de suas trajetórias pessoais. Será interessante que eles levem em consideração as metas vida e o contexto em que vivem, assim como que percebam as oportunidades e os pontos que precisam melhorar para atingir objetivos pessoais. Espera-se que relacionem o que foi estudado neste volume como maneiras para auxiliá-los.

## Passo 4

Oriente os estudantes na construção do portfólio final, coletivo ou individual. Lembre-os de que os portfólios geralmente são estruturados com uma introdução (apresentação do conteúdo), seguida de uma sequência de fotos, vídeos e outras produções, acompanhados da descrição dos trabalhos selecionados. Deve-se também colocar a data de cada produção e um pequeno texto avaliando o processo e comentando como se deu a elaboração.

O portfólio acadêmico ou escolar deve conter o máximo de informações possível para descrever o processo de aprendizagem e para avaliar se as atividades surtiram o efeito desejado em relação ao planejamento inicial das aulas. Auxilie os estudantes a selecionar o material, escolher o formato de portfólio, a fazer as legendas, os textos de abertura e das considerações (avaliações) sobre cada trabalho, a refletir sobre as habilidades e competências que adquiriram ao longo deste percurso de aprendizagem sobre o corpo e suas formas de comunicação e expressão, e como pretendem utilizar esses conhecimentos em seus projetos de vida.

Considere, também, que é possível que os estudantes, nesse momento final do volume, optem por sair do formato tradicional do portfólio e resolvam montar uma exposição coletiva ou uma apresentação de trabalhos para a comunidade, por exemplo. Dê ideias e deixe-os livre para decidirem o formato que consideram melhor para compartilharem suas aprendizagens.

## E agora?

A BNCC, ao abordar as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, ressalta o comprometimento com a formação integral dos estudantes e a construção de seu projeto de vida, visando atender às necessidades de formação geral e inserção no mercado de trabalho. Esta seção tem o objetivo de contextualizar os conhecimentos e as temáticas abordados no decorrer do volume, articulando-os com alternativas de aprofundamento em estudos universitários, bem como nos diversos contextos profissionais aos quais se vinculam.

A BNCC ressalta o papel das escolas que acolhem as juventudes na organização de suas práticas escolares tendo o projeto de vida como eixo central. Estimule os estudantes a refletir sobre as temáticas e os processos que mais lhes despertaram interesse, auxiliando-os para que reconheçam suas potencialidades e vocações e iniciem a construção de suas metas de formação e inserção profissional.

Destaque as formas de pesquisa social que eles estudaram no capítulo 1, Eu Social, sobre realização e análises de dados de entrevistas, e no capítulo 2, Juventude em Movimento, sobre a prática de pesquisa documental e as possibilidades de recorrer às fontes primárias, como jornais, revistas e vídeos etc., como importantes instrumentos de obtenção de informações que os ajudarão a tomar decisões mais assertivas tanto em suas vidas privadas, quanto no mercado de trabalho e na esfera pública.

Cada linguagem apresentada nesta seção oferece ao estudante algumas possibilidades de mobilizar suas experiências para a construção de seus projetos de vida. Organize conversas sobre as perspectivas apresentadas, auxiliando os estudantes a valorizar suas identidades, percursos e histórias pessoais, construindo metas de formação e inserção no mercado de trabalho. Converse com eles sobre a importância da continuidade dos estudos e de valores como o respeito à diversidade, a criatividade, o pensamento crítico e o empreendedorismo, para que se preparem para a participação cidadã e a inserção em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível.

## Referências bibliográficas comentadas

ALMEIDA, A.; SUASSUNA, D. de A. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 53-71, out./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12829>. Acesso em: 14 jul. 2020.

A partir de pesquisa de campo durante a IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas em Recife (PE), em 2007, os autores discutem os significados das práticas corporais no evento.

ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos (org.). *Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias*. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: [https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/04/FLUXOS\\_CULTURAIS\\_RA\\_MB.pdf](https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/04/FLUXOS_CULTURAIS_RA_MB.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

Coletânea de textos que tratam os efeitos de fluxos culturais na arte, educação, comunicação e mídias em diferentes perspectivas, como *Hip-Hop* e a fotografia.

ARAÚJO, Marianna. *Hip-hop: uma batida contra-hegemônica na periferia da sociedade global*. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Natal, 2008. *Anais (on-line)*. Disponível em: [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0870-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0870-1.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

A autora analisa o movimento *Hip-Hop*, destacando seu papel relevante na luta política de comunidades da periferia no Rio de Janeiro (RJ).

ARAÚJO, Rodolfo Gonçalves. *Panorama da teatralidade remidiada: uma reflexão a partir de Play on Earth*. 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/5291>. Acesso em: 19 jul. 2020.

O autor traça um panorama contemporâneo acerca das produções cênicas que exploram as mais recentes tecnologias de informação e comunicação para desenvolver propostas estéticas.

BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: RBLA, v. 11, n. 3. p. 679-704, 2011. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000300005&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000300005&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em: 27 ago. 2020.

Artigo no qual a autora propõe distinções entre suporte, mídia e hipergênero.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

A BNCC é o documento oficial que define as aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica. Acesse o site indicado e conheça o documento na íntegra.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília , DF: MEC/SEF, 1998.

Documento com os parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

O livro contempla diversos gêneros que têm em comum a interação entre diferentes linguagens e apresenta as concepções de multimodalidade, seguidas da descrição de ações didáticas atinentes ao gênero apresentado.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

Nesta obra, o crítico literário e criador do conceito de sistema literário brasileiro apresenta um amplo estudo sobre a literatura brasileira.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 318-319.

Esta gramática é uma das principais referências para o estudo da língua portuguesa do Brasil.

COPETTI, Aline Vieira Sá; QUIROGA, Carolina Villanova. A influência da mídia nos transtornos alimentares e na autoimagem em adolescentes. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 10, n. 2, p. 161-177, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2175-50272018000200011&tlang=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-50272018000200011&tlang=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 jul. 2020.

O artigo discute questões ligadas à mídia e aos padrões estéticos, além de indicar como podem influenciar o surgimento ou agravamento de transtornos alimentares em adolescentes.

DOS SANTOS, J.; DOS SANTOS, R. A cultura indígena nas aulas de educação física: uma perspectiva cultural. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 4, n. 2, p. 171-181, 2020. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2378/1593>. Acesso em: 14 jul. 2020.

No artigo, os autores relatam uma experiência didática de trabalho com cultura corporal indígenas nas aulas de Educação Física.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 3. p. 37-61.

Artigo que reflete sobre a norma-padrão brasileira.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. *Hip-Hop* brasileiro – Tribo Urbana ou Movimento Social? Revista FACOM, n. 17, 1º semestre de 2007. Disponível em: [www.faap.br/revista\\_faap/revista\\_facom\\_17/fochi.pdf](http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom_17/fochi.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

Este artigo aborda os conceitos de tribo urbana e movimento social no *Hip-Hop*, apresentando as principais características do movimento no Brasil e Estados Unidos e os elementos que o compõem.

IMAGEM corporal dos adolescentes e a educação física escolar. (Plano de aula) MEC, Portal do Professor, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaColecaoAula.html?id=142>. Acesso em: 27 ago. 2020.

Esta coleção reúne experiências de professores relacionadas a imagem corporal dos adolescentes, discutindo diferentes perspectivas e possibilidades de abordagem do tema em sala de aula.

KATZ, Helena. Toda coreografia é social: pensando a relação entre *hip hop*, mídia e comportamento. In: V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2009. *Anais (on-line)*. Disponível em: [www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101335739685.pdf](http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101335739685.pdf). Acesso em: 27 ago. 2020.

Neste artigo, a autora analisa o trânsito entre a rua e o palco na história da dança brasileira, observando o corpo que dança *Hip-Hop*, e propõe que cada coreografia estrutura e agencia certa ordem social.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

A autora faz uma síntese e reflexão sobre as práticas de Brecht, com os conceitos criados pelo dramaturgo alemão.

LEITE, Estela Calderaro. *Auto-imagem: vamos conversar sobre imagem corporal!?* (Plano de aula) MEC, Portal do Professor, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18725>. Acesso em: 27 ago. 2020.

O plano de aula apresenta uma possibilidade de discussões e reflexões sobre a autoimagem e a valorização de certos tipos de imagem (aparência física) pela sociedade no decorrer da história humana.

LÓPEZ, ALBERTO. *Hip-hop*: como nasceu o gênero musical que transformou a música. *El País*: Madrid, 11 ago. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/11/cultura/1502442803\\_063516.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/11/cultura/1502442803_063516.html). Acesso em: 27 ago. 2020.

A reportagem em comemoração aos 44 anos do *Hip-Hop* conta a história da criação desse movimento.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Livro com a quarta versão dos materiais para o curso de Linguística da graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

MARTINS, Cilene Rebolho et al. *Efetividade de uma intervenção educacional na imagem corporal de adolescentes*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174887>. Acesso em: 27 ago. 2020.

O estudo apresenta uma proposta de intervenção que pode ser utilizada nas escolas como estratégia de prevenção de problemas relacionados à insatisfação corporal e promover reflexões acerca da supervalorização da magreza.

MATSUNAGA, Priscila Saemi. As representações sociais da mulher no movimento *hip hop*. *Psicologia & Sociedade*. v. 20, n. 1, Porto Alegre, jan./abr. 2008. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822008000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000100012). Acesso em: 27 ago. 2020.

O artigo discute a representatividade social das mulheres no movimento *Hip-Hop* analisando os discursos do *rap*. A autora identifica duas noções de mulher marcadas por uma ordem moral e social conservadora: uma positiva, que é quando ocupa o papel da mãe e da namorada, ambas valorizadas por serem negras e batalhadoras; e outra negativa, considerada vulgar e objetificada.

MICALISKI, Emerson Liomar; PINHEIRO, Bruno de Oliveira. Fatores de vulnerabilidade na construção da autoimagem corporal na adolescência. *Caderno Intersaber*, v. 9, n. 17, 2020. Disponível em: [www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaber/article/view/1283](http://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaber/article/view/1283). Acesso em: 27 ago. 2020.

O trabalho elenca fatores de insatisfação de adolescentes com a imagem corporal, relacionados com fatores de vulnerabilidade que podem influenciar a construção de autoimagem e identidade.

NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000. p. 862-864.

Esta gramática é uma importante referência para o estudo da língua portuguesa do Brasil.

NOVAES, Regina. *Hip Hop: o que há de novo?* In: *Perspectivas de Gênero: Debates e questões para as ONGs* (vários autores). Recife: GTGênero – Plataforma de Contrapartes Novib/SOS CORPO Gênero e Cidadania, 2002.

Artigo que discute diversas questões do *Hip-Hop* nacional em paralelo com sua trajetória internacional, refletindo acerca de pontos de reflexão e controvérsia ligadas a suas origens, seu mercado e suas relações de gênero e raça.

PALESTRA de Matéi Visniec sobre o livro “Migraaaantes”. Publicado por: É Realizações. 2018. 1 vídeo (45 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sAAWXrZPnsk>. Acesso em: 27 ago. 2020.

Entrevista com o dramaturgo Matéi Visniec sobre sua peça teatral *Migraaaantes*, que traça um retrato sobre a condição de refugiados no mundo.

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

Nesta obra, as autoras apresentam o estudo das novas mídias e como passam a incorporar ações e conceitos antes previstos para a vida fora da rede, um exemplo disso é o conceito de curadoria.

SILVA, José Carlos Gomes da. *RAP na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. Campinas: Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/279971>. Acesso em: 20 set. 2020.

A pesquisa investiga as tendências do *rap* paulistano do final dos anos 1990 por meio de um amplo panorama de seus aspectos na cultura juvenil da metrópole.

SIMÕES, R. Capoeira e escravidão: movimento de resistência versus submissão. Revista *Movimento*, Porto Alegre, ano VII, n. 13, 2000/2. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11779/6978>. Acesso em: 14 jul. 2020.

O autor analisa o surgimento da capoeira como prática corporal de luta e resistência à opressão.



ISBN: 978-65-5766-017-1

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-65-5766-017-1.

9 786557 660171