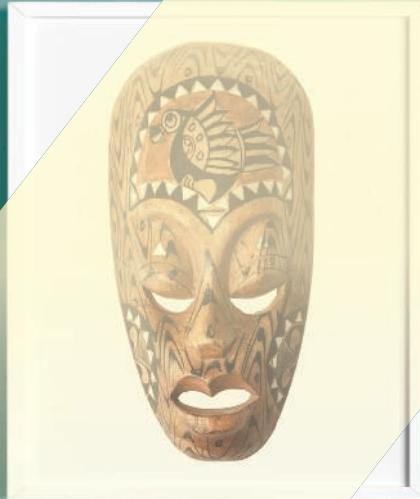
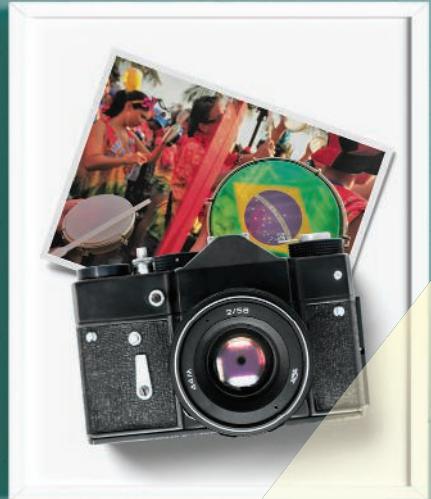


CELSO DE MELO FILHO • GERSON RODRIGUES • ISABEL FILgueiras
SILVIA DE ANDRADE • SIMONE LIMA • VALESKA FIGUEIREDO



MANUAL DO PROFESSOR

PRÁTICAS DE LINGUAGENS

CORPO, ARTE E CULTURA

ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

MANUAL DO PROFESSOR

PRÁTICAS DE LINGUAGENS

CORPO, ARTE E CULTURA

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: Becky Starsmore/Prostock-studio/Africa Studio/T photography/Martina Badim/seahorse two/Horus2017/Shutterstock

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Práticas de linguagens : corpo, arte e cultura / 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 978-65-5766-012-6 (aluno)
ISBN 978-65-5766-013-3 (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

20-2864

CDD 373.02

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2020

Código da obra CL 820717

CAE 729647 (AL) / 729649 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Enviamos 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

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.

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, resistência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

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)

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 conhecimento¹ 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.

¹ 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
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	2
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que 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
(EM13LP03) 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
(EM13LP04) 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
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1
(EM13LP08) 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
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e conte com a sustentação das posições defendidas.	1, 7
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <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
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
(EM13LP17) 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
(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7

Campo das práticas de estudo e pesquisa

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

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	1
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7
(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	3
(EM13LP34) 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
(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).	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
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) 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
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

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

PONTO DE PARTIDA

Conheça e explore

CAPÍTULO 1: Corpo em sociedade

PERSPECTIVAS

O caminho se faz ao andar, de Esther Ferrer

Trilha de Educação Física

Repertórios e análises

≡ PARA IR MAIS LONGE: Olimpíadas

A indústria cultural e os esportes

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Práticas corporais

Práticas corporais e sentidos

≡ TÉCNICAS PARA RECREAR PRÁTICAS CORPORAIS

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Recriando práticas corporais

Espor te e questões sociais

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Gesto e sociedade

Trilha de Arte

Repertórios e análises

O que é arte? Para que serve?, de Paulo Bruscky

Self Unfinished, de Xavier Le Roy

Performance: corpo, hibridismo e contemporaneidade

≡ PARA IR MAIS LONGE: Ensino de arte

Happening e arte sensorial

Kaprow: 18 Happenings em 6 partes,

de Allan Kaprow

Happening panorâmico do mar,

de Tadeusz Kantor

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Comunicação sensorial

Cosmococa, de Hélio Oiticica e Neville d'Almeida

Exercício do ego nº 3, do Grupo Fluxus

Ouve-me, de Helena Almeida

Também quero ser sexy, de Renata Felinto

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Performance e sociedade

Notícias de América, de Paulo Nazareth

Todo corpo move

Onde o horizonte se move, de Gustavo Ciríaco

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Explorando a intencionalidade

Dança na contemporaneidade

Tempo e espaço: os solos de marrabenta,
de Panaíbra Gabriel Canda

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Libertando gestos

Proibido elefantes, de Cia. Giradança

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Caminhos

Dança contemporânea em domicílio,
de Cláudia Müller

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Desafio

Em liberdade: Performance coletiva

MEU PORTFÓLIO

16

CAPÍTULO 2: Improvisações 54

PERSPECTIVAS

Trilha de Arte 58

Repertórios e análises 58

Improvisação na música 58

A primavera, de Vivaldi 58

≡ PARA IR MAIS LONGE: Barroco 59

Era pra ser e não foi, de Hermeto Pascoal 60

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Escuta ativa 61

Lullaby of Birdland, de George Shearing 62

≡ PARA IR MAIS LONGE: Improvisação e música popular 63

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Improvisando com objetos 63

Improvisação no teatro 64

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Do estímulo à improvisação 66

≡ PARA IR MAIS LONGE: Improvisação e grandes produções teatrais 68

≡ TÉCNICAS PARA REALIZAR JOGOS TEATRAIS 70

≡ EXPERIMENTAÇÃO: Jogo do espelho 70

Trilha de Língua Portuguesa 71

Repertórios e análises 71

Improvisação e expressão poética 71

Wad vs. Colombiana 72

≡ PARA IR MAIS LONGE: Variação linguística 74

Batalhas de MC's 75

Desafio malcriado, de João Santana e Chico de Assis 76

Desafios de repente 78

Queixa-se o poeta da plebe ignorante e perseguidora das virtudes, de Gregório de Matos ... 79

Eu lírico e eu poético 81

Formas líricas 81

Aspectos estruturais da poesia 82

Metrificação 82

≡ TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DE UM RAP, REPENTE OU SONETO 83

Em liberdade: Sarau de improvisos 84

MEU PORTFÓLIO 86



CAPÍTULO 3: Corpo em cena	88	CAPÍTULO 4: Narrativas híbridas	122
PERSPECTIVAS	90	PERSPECTIVAS	124
Café Müller, de Pina Bausch.....	90	A Terra a gastar, de Cassia Mary Itamoto e Celina Kurihara.....	124
Trilha de Educação Física	92	Trilha de Língua Portuguesa	126
Repertórios e análises	92	Repertórios e análises	126
Dança, consciência corporal e culturas juvenis.....	92	Pequenas narrativas: o conto	126
A alma da gente, de Helena Solberg e David Meyer.....	92	A ilha da Maré, de Ecléa Bosi	126
≡ PARA IR MAIS LONGE: Culturas juvenis	93	Do conto ao curta	130
O espetáculo, de Cia. de Dança Passinho Brazil	94	A maior flor do mundo, de José Saramago	130
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Criação e identificação de estilos de dança das culturas juvenis	96	A maior flor do mundo, de Juan Pablo Etcheverry	131
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Apoio dos pés	98	≡ TÉCNICAS PARA ESCREVER UM CONTO	134
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Explorando movimentos	99	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Escrita de conto	134
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Movimentos cotidianos	100	Resenha	135
Práticas de pesquisa: Grupo focal	100	≡ TÉCNICAS PARA PRODUZIR UMA RESENHA CRÍTICA	137
≡ TÉCNICAS PARA ELABORAR UM ROTEIRO DE PERGUNTAS	100	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Produzindo uma resenha	137
≡ TÉCNICAS PARA MEDIAR UM GRUPO FOCAL	101	A estória da figueira, de Julia Zakia Orlandi	138
Trilha de Arte	102	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Roteiro	141
Repertórios e análises	102	Trilha de Arte	142
Riso, de Núcleo keyzetta e cia.....	102	Repertórios e análises	142
A intencionalidade na dança	103	Narrativa em audiovisual	142
Pina, de Wim Wenders	103	Pajerama, de Leonardo Cadaval	143
Água, de Pina Bausch	104	Técnicas de animação.....	145
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Qualidades de movimento	105	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Explorando diferentes tipos de plano e ângulo e criando um plano-sequência	147
Dança: expressividade e comunicação	105	≡ EXPERIMENTAÇÃO: Adaptação de roteiro e criação de filme de 1 minuto	149
Se você quiser..., de Grupo X	105	Em liberdade: Blog ou site	150
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Partilha do movimento	106	MEU PORTFÓLIO	152
Favela digital, de Cia. da Dança Passinho Brazil	106	PONTO DE CHEGADA	154
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Juventude na dança	108	E agora?	156
Eu elas, de Juliana Moraes	109	Referências bibliográficas comentadas	160
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Reconfigurações do corpo	109		
O corpo no teatro	110		
Café com queijo, de Grupo LUME	110		
≡ EXPERIMENTAÇÃO: Observando padrões corporais	111		
≡ EXPERIMENTAÇÃO: O estado de presença cênica	112		
O corpo nas artes circenses	113		
Trilha de Língua Portuguesa	116		
Repertórios e análises	116		
Auto da barca do Inferno, de Gil Vicente	116		
Em liberdade: Cotidiano na cena	118		
MEU PORTFÓLIO	120		



Reprodução/www.universocasuo.com.br

PONTO DE PARTIDA

- Respostas pessoais. Podem ser levantados, por exemplo, aspectos ligados às muitas formas de expressão corporal, às relações das pessoas com a cidade, às roupas cotidianas, as culturas urbanas, como o grafite, etc.

Este volume aborda práticas culturais nas quais as linguagens da Arte, da Educação Física e da Língua Portuguesa se integram por meio de uma temática que tem o corpo como foco. Artes visuais, dança, esporte, teatro, música, circo, poesia, literatura e linguagem audiovisual serão objetos de experimentações, análises e reflexões conectadas a questões sociais contemporâneas e às culturas juvenis, de modo que você seja protagonista dessa trajetória.

Você estudará, ao longo dos capítulos deste livro, questões ligadas ao corpo, à expressão e à comunicação de forma ampla e dialógica, integrando conhecimentos da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Nos caminhos propostos em cada capítulo, você poderá conhecer algumas referências e ampliar seu repertório, trocar conhecimentos e, principalmente, experimentar e vivenciar as temáticas apresentadas, bem como refletir de forma contextualizada sobre elas. Suas referências estéticas e experiências de vida serão princípio e fim dos estudos. Isto é, serão mobilizadas para o desenvolvimento das aprendizagens, ao mesmo tempo que serão expandidas por meio das diferentes propostas de estudo, pesquisa e experimentação que encontrará nesse percurso.

Observe, por exemplo, a imagem ao lado, que mostra integrantes do Núcleo de Dança Pélagos durante ensaio organizado pelo coreógrafo e bailarino capixaba Rubens Oliveira, no bairro Campo Limpo, Zona Sul de São Paulo (SP). Leia também a legenda que a acompanha e, em seguida, converse com os colegas.

- De que forma esse grupo se expressa?
Por meio do corpo e do movimento.
- *■ Em sua opinião, como se dá a relação entre o corpo e o espaço nessa imagem? E que espaço é esse?
- Que aspectos culturais você destacaria ao observar essa foto? Por quê?

O contato com o trabalho de esportistas, artistas e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, como o do Núcleo de Dança Pélagos, permitirá que você amplie suas possibilidades de fruição cultural, observação e intervenção crítica na sociedade, além de descobrir outras potencialidades para se expressar. As experiências artísticas, da cultura corporal e da literatura estudadas nos capítulos poderão inspirar novos caminhos para seu projeto de vida em relação à participação cidadã, à inserção no mundo do trabalho e ao lazer.

* O espaço é a rua de uma cidade. Deixe que os estudantes comentem livremente as relações que veem entre o corpo dos dançarinos e o espaço urbano. É possível destacar, por exemplo, que, ao se apropriarem da rua como espaço de criação, os corpos dos dançarinos dialogam com ela, expressando não só relações ligadas aos processos criativos, como as referências tomadas dos elementos urbanos (o asfalto, as construções, as marcas de uso, etc.), mas também de pertencimento.



© Eric Dervaux/Opale/
Bridgeman Images/Easypix Brasil



Marcia Minillo/Olhar Imagem



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.



Integrantes do Núcleo de
Dança Pélagos em ensaio
organizado pelo coreógrafo
e bailarino Rubens Oliveira,
em São Paulo (SP), 2014.

Como forma de aquecimento para os trabalhos que virão, que tal criar com os colegas de turma uma breve apresentação sobre as experiências, o repertório e os conhecimentos que vocês já têm do tema do volume? A proposta é a seguinte:

- 1 Formem grupos com quatro a cinco integrantes.
- 2 Cada grupo vai escolher uma prática corporal ou artística, sendo elas: esporte, dança, teatro, artes visuais, circo, música, poesia e audiovisual.
- 3 Em uma roda de conversa, discutam:
 - a. O que sabemos e do que gostamos em relação à prática escolhida?
Resposta pessoal.
 - b. Que questões podem ser observadas na realização dessas práticas?
Resposta pessoal.
 - c. O que queremos conhecer dessas práticas? Por quê?
Respostas pessoais.
- 4 Por exemplo: caso o grupo tenha escolhido a dança, pensem e discutam: que danças conhecem e de quais gostam, por que a dança lhes desperta interesse, quais dificuldades observam em práticas de danças realizadas por jovens, como circulam na sociedade, o que desejam aprender sobre danças, etc.
- 5 Por fim, os grupos vão compartilhar suas discussões com os demais colegas, e a turma terá um registro dos tópicos e reflexões iniciais sobre o tema proposto, abrindo caminho para os estudos deste volume.



PHILIPIMAGE/Shutterstock

CONHEÇA e EXPLORE



Agora que você já se introduziu às temáticas deste volume, veja a seguir como ele será desenvolvido em cada um dos quatro capítulos.

O **Capítulo 1: Corpo em sociedade** inicia com estudos de diversas práticas corporais, apresentando maneiras e situações em que nosso corpo e as diferentes práticas corporais expõem, propõem e possibilitam a transformação de visões de mundo e de sociedade. A abordagem do corpo na arte e suas infinitas possibilidades na contemporaneidade trará mais material para que você compreenda a complexidade da relação entre corpo, cultura e sociedade. Uma série de experimentações conduzirá esse processo por meio dos estudos de Arte, nas artes visuais e na dança, e de Educação Física. No fim, você vai ser convidado a criar uma *performance* em grupo.

O **Capítulo 2: Improvisações** propõe o estudo da improvisação em Arte, com foco no teatro e na música, e em Língua Portuguesa, abordando expressões culturais de diferentes contextos sociais e artísticos. O ato de improvisar correlaciona o momento presente, um estado de prontidão, com técnicas e o cumprimento de acordos prévios, sendo elemento central das criações realizadas por *rappers*, músicos, repentinistas e artistas de teatro. A culminância deste trabalho será a produção de um sarau de improvisos.

O **Capítulo 3: Corpo em cena** aborda a consciência corporal, fatores e qualidades de movimento no cotidiano, na dança, no teatro e no circo. Ações nessas diferentes linguagens serão compreendidas e experimentadas em estudos de Educação Física e de Arte. Para isso, serão investigadas as gestualidades pessoais, sociais, de personagens e da vida cotidiana sob um olhar estético, com aprofundamentos por meio de uma proposta de pesquisa qualitativa com entrevista em grupo focal sobre as culturas juvenis. Todo esse trabalho se desdobrará em uma dança que será produzida e apresentada em grupos.

O **Capítulo 4: Narrativas híbridas** propõe estudar as condições de produção e recepção de narrativas diversas. A linguagem cinematográfica será apresentada e experimentada paralelamente aos gêneros conto, roteiro e resenha. Assim, Arte e Língua Portuguesa estarão integradas por meio do audiovisual e da literatura. No decorrer dos estudos, você encontrará propostas de criação de um conto, de um roteiro e de uma produção audiovisual e, no final, será convidado a criar um *site* ou *blog* para o compartilhamento dos vídeos e textos produzidos.

Em todos os capítulos, haverá sugestões para que você possa registrar suas aprendizagens, indicação

de materiais complementares de estudo e ampliação cultural. As diversas experimentações propostas contribuirão muito para ampliar as capacidades expressivas e comunicativas. Além disso, você terá contato com a produção de outras pessoas e refletirá sobre o que elas criaram, assim como sobre o que você e os colegas vão criar.

Neste momento, vale a pena folhear o livro e dar uma olhada nas 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, a justificativa de sua pertinência e os Temas Contemporâneos Transversais mobilizados.

Objetivos do volume

- Compreender e expandir as possibilidades de expressão e comunicação do corpo nas diferentes linguagens, em diálogo com contextos históricos, sociais e culturais.
- Vivenciar, experimentar e refletir sobre as possibilidades expressivas do corpo de forma contextualizada, analisando e desconstruindo estereótipos e preconceitos.
- Pesquisar, conhecer e analisar repertórios artísticos diversos, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural.
- Conhecer e explorar formas de construção de narrativas cênicas, audiovisuais e literárias.
- Pesquisar e analisar práticas corporais das culturas juvenis, por meio de uma pesquisa em grupo focal.
- Mobilizar as diferentes linguagens e suas relações para produzir criações de forma coletiva e colaborativa.
- Usar diferentes tecnologias e recursos digitais para pesquisar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, corporais e linguísticos.

Justificativa

O corpo somos nós, explorando nossas capacidades expressivas, nos comunicando e agindo no mundo. O corpo está sempre correlacionado a ambientes e contextos em que está inserido. Além disso, o corpo não é uma ferramenta da mente: ele é corpo-mente. Ao estar no mundo, simultaneamente, cada um modifica o seu entorno e se transforma também. Quando o que é expressado atinge o outro,

de modo que se possa construir significados comuns a ambos, tem-se uma comunicação, um compartilhamento de informações. Assim, estamos constantemente nos expressando e nos comunicando. Por isso, é importante ter maior ciência disso a fim de sermos protagonistas de nossas ações, escolhermos o que queremos provocar e propor no mundo. Compreender as possibilidades expressivas e comunicativas do corpo, portanto, nos dá maior capacidade de tomar decisões, tendo um papel mais ativo e crítico em nossas vidas e na sociedade.

Para que possamos investigar as questões abordadas, será desenvolvida uma pesquisa em grupo focal na qual você questionará, observará e analisará a gestualidade de jovens como você, tendo a oportunidade de refletir sobre o assunto. Esse trabalho será fundamental para o aprofundamento dos estudos realizados.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS

Neste volume serão trabalhados os temas contemporâneos transversais **Vida Familiar e Social** e **Educação em Direitos Humanos**, dentro da macroárea temática **Cidadania e Civismo**. O foco está no respeito às diferenças e aos princípios democráticos, na valorização da pluralidade e na representatividade de diferentes vozes sociais.

Outro tema presente é a **Diversidade Cultural**, no âmbito do **Multiculturalismo**, com estudos que valorizam a diversidade cultural brasileira, abrangendo distintas regiões e diferentes momentos históricos.

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 elaborados 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 o selo 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 ao final dos capítulos, você será convidado a criar registros das produções que realizar e, no **Ponto de chegada**, será possível ter um panorama completo do 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

- Reconhecer as artes visuais e a dança como expressões de valores e identidades.
- Experimentar formas de expressão das artes visuais e da dança em uma perspectiva democrática e de respeito às diferenças.
- Atuar com protagonismo nas linguagens artísticas, exercendo a autonomia e a colaboração pessoal e coletiva.
- Apreciar esteticamente diversas produções artísticas e culturais brasileiras e estrangeiras de momentos históricos distintos, mobilizando conhecimentos sobre as linguagens artísticas e a cultura corporal e desenvolvendo produções autorais individuais e coletivas.

Educação Física

- Compreender o significado cultural das práticas corporais.
- Reconhecer as práticas corporais como expressões de valores e identidades.
- Experimentar práticas corporais em uma perspectiva democrática e de respeito às diferenças.

Justificativa

Neste capítulo você poderá compreender a correlação e a indissociabilidade entre corpo e cultura, a fim de aguçar o pensamento crítico, ler com mais profundidade e adotar uma postura autônoma e responsável. Assim, não há pensamento, sentimento e ação isenta de um posicionamento sociocultural.

Em Educação Física, você vai estudar o caráter sócio-histórico das práticas corporais e compreender como elas expressam intencionalidades diversas, modos de entender e agir no mundo que constroem e/ou reforçam valores e atitudes, de modo a problematizar preconceitos e estereótipos.



VirginiaShutterstock

Em Arte, o corpo será abordado em sua potência questionadora e crítica da realidade e você poderá perceber que a pluralidade da arte, o rompimento com padrões estéticos e a possibilidade de se lançar à experimentação são procedimentos comuns em algumas pesquisas e criações que buscam ampliar as formas de pensar, sentir e agir no mundo e na sociedade.

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 3, 9, 10
Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104); competência específica 2 (EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204); competência específica 3 (EM13LGG301, EM13LGG302); competência específica 5 (EM13LGG501, EM13LGG502); competência específica 6 (EM13LGG602, EM13LGG603)
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13CHS101, EM13CHS104); competência específica 4 (EM13CHS404); competência específica 5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504)



Sem título, da série *Notícias de América*, de Paulo Nazareth, 2011/2012 (impressão fotográfica sobre papel algodão, 18 cm x 24 cm). Mendes Wood DM, São Paulo (SP).

PERSPECTIVAS

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Allard Willense/Acervo do fotógrafo



Se hace camino al andar [O caminho se faz ao andar], de Esther Ferrer, 2002. Registro feito por Allard Willense de performance realizada na cidade de Hertogenbosch, Holanda. Acervo do fotógrafo.

1 Observe a fotografia acima e responda às questões oralmente.

a. O que a imagem e o título da *performance* provocam em você?

Resposta pessoal.

Na fotografia, a artista está realizando a *performance* na rua. Já no vídeo indicado, ela está no interior de uma galeria. Portanto, é possível concluir que a artista utiliza diversos espaços para essa *performance*. O material utilizado é apenas fita adesiva.

b. Que espaço e material a artista utiliza?

c. Você consegue fazer alguma relação entre essa *performance* e a sua vida? Se sim, qual? Respostas pessoais.

d. Em sua opinião, por que a artista escolheu o título *O caminho se faz ao andar*? Resposta pessoal.

Essa pergunta complementa a anterior. O título e a *performance* podem sugerir uma reflexão da artista sobre a própria vida, trajetórias, encontros e escolhas.

FICA A DICA

≡ *O caminho se faz ao andar*, *performance* de Esther Ferrer (vídeo, 1 min).

Disponível em: <https://youtu.be/kXrDOUwGHF4>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Acesse o *link* para assistir a uma das versões da *performance* da artista Esther Ferrer, realizada em uma galeria na França, em 2013.

Esther Ferrer (1937-) é uma artista visual espanhola conhecida por desenvolver ações performáticas usando a expressividade do corpo e, muitas vezes, interagindo com as pessoas em espaços públicos. Na performance *O caminho se faz ao andar*, a artista realiza a simples ação de caminhar pelas ruas ou espaços culturais, marcando sua trajetória com uma fita-crepe. Muitas vezes, a artista também convida as pessoas a participar dessa ação, dando a elas um rolo de fita e pedindo que tracem seu próprio caminho. Muitos acompanham a artista, como a criança que pode ser vista na imagem. Em algumas variações do trabalho, Ferrer oferece canetas coloridas aos interessados, a fim de que eles desenhem e escrevam na fita-crepe ao final da performance.

2 Depois de refletir sobre a performance apresentada, responda oralmente às questões.

- a.** Você já observou com atenção quais são os percursos que realiza no seu dia a dia dentro da escola? [Resposta pessoal](#).
- b.** Quais são os lugares em que você geralmente transita? Eles se modificam muito? [Respostas pessoais](#).
- c.** Você costuma variar os trajetos para ir a um mesmo local? Por quê? [Respostas pessoais](#).

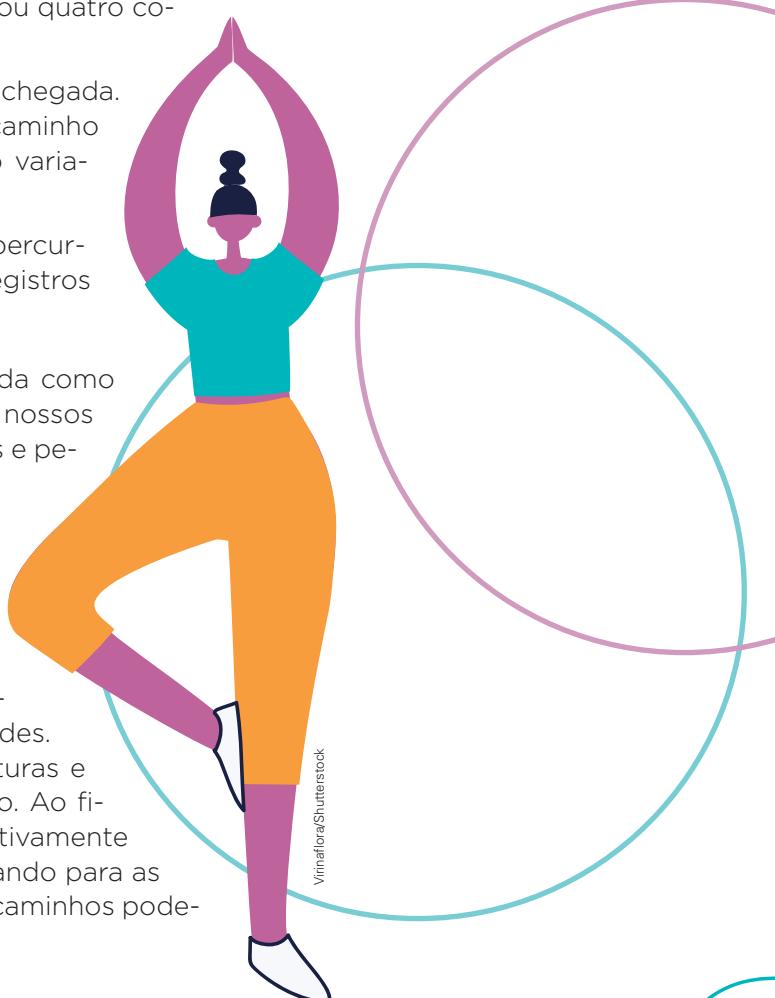
3 Que tal construir um trajeto dentro da escola marcando o seu caminhar com fita-crepe?

- a.** Para isso, forme um grupo com mais três ou quatro colegas.
- b.** Juntos, escolham um ponto de saída e de chegada. Cada integrante do grupo deve traçar o caminho com fita pelo menos uma vez, buscando variações e diversas possibilidades de trajetos.
- c.** Quando todos os grupos finalizarem os percursos, caminhe pela escola seguindo os registros das outras trajetórias realizadas.

Observe que essa ação pode ser interpretada como uma metáfora para as nossas vidas, já que os nossos caminhos são marcados pelas escolhas pessoais e pelas possibilidades de trajetos que temos.

4 Em sua opinião, há relações entre a sociedade em que vivemos e os caminhos que podemos trilhar e escolher? [Resposta pessoal](#).

Neste capítulo, você vai compreender como as práticas corporais e artísticas refletem e constituem as nossas culturas, identidades e sociedades. Isso se dará por meio de questionamentos, leituras e experimentações, que terão o corpo como foco. Ao final do capítulo, você e os colegas vão criar coletivamente uma performance para o espaço da escola, olhando para as relações entre o ambiente e seu cotidiano. Que caminhos podemos trilhar na escola e em sociedade?



TRILHA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Repertórios e análises



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

→ Há diversas semelhanças e diferenças. Veja nas **Orientações específicas do Manual do Professor** algumas possibilidades de respostas.

1 Observe as imagens e responda oralmente:

- O que lhe permite reconhecer o futebol nas duas imagens? É possível identificar a prática do futebol pela bola, pelos movimentos corporais de controle da bola com os pés e pela interação entre dois ou mais praticantes que disputam a posse dela.
- Alguma das situações representadas é mais familiar para você? Por quê?
Respostas pessoais.
- Há diferenças e semelhanças entre o modo de jogar futebol em cada imagem? Considere os movimentos corporais, as possíveis intenções dos praticantes, o espaço e as vestimentas.

Você observou uma das múltiplas práticas corporais que o ser humano criou ao longo da história. Chamamos de práticas corporais todas as manifestações culturais nas quais a linguagem corporal sobressai a outras linguagens do ser humano, como a linguagem verbal e as linguagens artísticas. São práticas corporais: esportes, danças, jogos, brincadeiras, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura.

O futebol é uma prática corporal que pode ser vivenciada em diversos contextos e com diferentes objetivos, ou seja, apresenta formas diferentes de codificação e significação dos movimentos, dependendo das intencionalidades dos praticantes e do contexto cultural.

O futebol é considerado um esporte quando sua prática envolve a comparação do desempenho dos times, quando as regras são formais e definidas por instituições que padronizam as competições, como as federações e confederações de futebol. Isso garante que o esporte seja praticado exatamente da mesma forma em diferentes países, possibilitando, por exemplo, competições internacionais.

Isso também acontece com outros esportes, como o atletismo e o voleibol. Mas essas práticas corporais também podem ser experimentadas com outras intencionalidades, como recreação, socialização, educação, convivência familiar, visto que nós, seres humanos, somos dotados da capacidade de produzir novos significados, transformando a cultura constantemente.

Essa variedade de usos e significados das práticas corporais interessa a muitos pesquisadores da área de Ciências Humanas e Sociais, como historiadores e antropólogos. Alguns deles verificaram que os esportes e outras práticas corporais, como os jogos e as brincadeiras, as lutas, as ginásticas e as danças, apresentavam sentidos e características diversas conforme o momento histórico em que foram criadas, os valores culturais da época e a apropriação dos praticantes. Constataram também que essas práticas se modificam a ponto de se misturarem, como as lutas e ginásticas, que podem se transformar em esportes. Assim, por exemplo, uma apresentação de karate é apenas uma luta, mas, quando ele é vivenciado no Campeonato Brasileiro de Karate, a luta ganha contornos de esporte de combate, em uma competição com regras controladas externamente pelas federações esportivas, classificação e premiação dos vencedores.



Ricardo Vítor Photography/Getty Images



Zhizhao Wu/Getty Images

A jogadora Marta durante partida contra a França nas oitavas de final da Copa do Mundo Feminina de Futebol, em Havre, França, 2019.

2 Observe as duplas de imagens e reflita sobre dois exemplos de mudança histórica nas práticas corporais do esporte. Há diversas possibilidades de comparação. Para mais informações, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Hulton Archive/Getty Images



Uma das primeiras Olimpíadas, retratada em pintura em vaso cerâmico da Grécia antiga, de autor desconhecido, século V a.C.



Michael Steele/Getty Images

Momento em que o velocista Usain Bolt cruza a linha de chegada na final dos 200 metros rasos nos Jogos Olímpicos de Pequim, China, 2008.

Hulton Archive/Getty Images



Jovens praticam voleibol em acampamento de estudos, em North Ockendon, Inglaterra, 1952.



Pedro Vilalva/Getty Images

Jogo de classificação para os Jogos Olímpicos de Tóquio entre Brasil e Camarões, Uberlândia (MG), 2019.

a. Compare os locais de prática e as vestimentas dos praticantes.

b. Compare os movimentos corporais utilizados.

Historiadores do esporte admitem que o fenômeno esportivo tem origem em diferentes culturas e pode ser considerado um fenômeno humano universal, de socialização. No entanto, as corridas praticadas na Grécia antiga tinham sentidos bem diferentes dos de hoje. Historiadores da Antiguidade admitem que os gregos não conheciam a palavra “esporte”, mas desenvolviam competições de corridas, lutas e lançamentos nos festivais religiosos públicos. Os vencedores eram premiados e honrados como heróis. As atividades físicas também eram um meio de educação, de uso do tempo livre e de busca por um ideal de beleza corporal.

O voleibol foi criado em 1895 nos Estados Unidos, por William Morgan (1870-1942), para ser um jogo mais leve e de menos contato que o basquete. Hoje, observando as competições mundiais, é possível notar que o esporte se modificou bastante; seu alto nível físico, técnico e tático se diferenciam muito do que era praticado na época em que foi criado.

PARA IR MAIS LONGE

OLIMPÍADAS

Você sabia que na Grécia antiga apenas os homens podiam participar das Olimpíadas? As mulheres eram proibidas até mesmo de assistir aos jogos. E essa exclusão das mulheres não acontecia apenas no campo esportivo. Naquele período, elas também não podiam participar de decisões políticas nem tinham direito à propriedade.

Além disso, nas Olimpíadas, os competidores corriam nus, sem calçados e não havia pistas ou ginásios estruturados da forma como há hoje. Diferentes sentidos eram atribuídos à prática esportiva e à realização dos Jogos Olímpicos na Antiguidade: a celebração aos deuses e o culto à força física e à beleza corporal. As competições de corridas, lançamentos e saltos das Olimpíadas da Grécia antiga deram origem ao que hoje conhecemos como atletismo, categoria que também

conta com lançamentos, arremessos e provas que combinam essas práticas de diferentes formas.

Havia também outras modalidades nos Jogos Olímpicos, como diferentes tipos de luta, corrida de cavalo e corrida com armas. As competições de corrida da época revelam características da identidade grega e seus valores.

Atualmente, as corridas de atletismo presentes nos Jogos Olímpicos são transmitidas em tempo real para o mundo todo e as mulheres também participam, tanto como atletas quanto como espectadoras. Na Antiguidade, os competidores corriam nus, sem calçados, e não havia pistas ou ginásios estruturados. Hoje em dia, atletas utilizam roupas e calçados especiais, ganham dinheiro com publicidade e tornam-se muitas vezes celebridades mundiais, como é o caso do velocista jamaicano Usain Bolt (1986-).

A indústria cultural e os esportes

O esporte é um dos fenômenos sociais de maior destaque no mundo contemporâneo. Os eventos esportivos movimentam grandes somas de recursos e envolvem profissionais de diferentes áreas. A divulgação do esporte movimenta o consumo de produtos e faz com que ele seja um dos principais produtos da indústria cultural contemporânea. Em cada época histórica, seus sentidos se modificam e espelham mudanças tecnológicas e econômicas.

“Indústria cultural” é uma expressão criada pelos alemães Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), filósofos da teoria crítica que estudavam diferentes campos da sociedade com base no referencial do filósofo e sociólogo alemão Karl Marx (1818-1883). Os autores criaram essa expressão para criticar o processo de “industrialização” da arte e da cultura, alegando que esse fenômeno gera a sobreposição de interesses econômicos à produção artística e cultural, tratando os espectadores como potenciais consumidores de produtos culturais e de outros bens de consumo associados a elas. Para Adorno e Horkheimer, a indústria cultural evidencia uma mudança radical na dinâmica de produções culturais, pois não são mais os sujeitos que as direcionam, mas, sim, os interesses mercadológicos, que fazem com que a criação de produções culturais obedeça à mesma lógica de produção em série das indústrias de produtos. Assim como na arte, críticos das sociedades capitalistas advogam que as práticas corporais também se tornaram objeto da indústria cultural, direcionando espectadores para seus interesses de mercado.

Nota-se que muitas das práticas disseminadas pela indústria cultural global por meio de grandes eventos esportivos representam apenas parte do patrimônio cultural de práticas corporais, e não a maioria dos povos que tradicionalmente foram excluídos ou dominados. Por exemplo, no Brasil e no mundo, pouco se fala das práticas corporais de povos africanos ou de povos originários da América Latina, como os povos indígenas andinos e brasileiros. Esse fato ocorre porque, segundo alguns historiadores, como o britânico Eric Hobsbawm (1917-2012), e antropólogos, como o estadunidense Clifford Geertz (1926-2006), a cultura de povos colonizados tende a ser apagada pelos colonizadores, os quais, além de dominarem a terra conquistada, impõem seus valores e práticas culturais. Nações com mais poder econômico e militar têm, portanto, mais poder de disseminar suas práticas corporais. Observe, por exemplo, que muitos dos esportes mais populares no mundo foram criados na Europa (futebol, handebol) e nos Estados Unidos (basquetebol e voleibol).

A transformação cultural também acontece com outras práticas que usam a linguagem corporal como forma prioritária de expressão, como os jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e as práticas corporais de aventura.

Observe as imagens a seguir, relativas ao *skate*, prática corporal de aventura urbana.



Sergii Kovalov/Shutterstock



oneinchpunch/Shutterstock



Stock Rocket/Shutterstock



Nas imagens, os diversos usos do *skate*: lazer, deslocamento pela cidade, busca pelo melhor desempenho em manobras que arriscam limites de altura e velocidade ou, ainda, oportunidade de convívio familiar.

Nessas imagens, o *skate* é praticado com diferentes intencionalidades: o lazer individual, o deslocamento pela cidade, o desafio corporal de manobras de alto rendimento no esporte e o lazer em família. Além disso, trata-se de uma prática que envolve diferentes sujeitos, como uma jovem em momento casual, um adulto jovem vestido com roupas sociais, um jovem praticante da modalidade com manobras, um pai com seu filho.

O lugar que essas pessoas ocupam na sociedade interfere no modo como a prática do *skate* é legitimada socialmente. Muitos jovens praticantes da modalidade têm dificuldade de usar espaços públicos para a prática, pois, muitas vezes, as culturas juvenis são entendidas como menos importantes e significativas. Isso tem relação com a visão do jovem na sociedade, geralmente associada à rebeldia e à subversão de regras. Por isso, os *skatistas* têm se unido para reivindicar espaços para a expressão das práticas da modalidade. Um exemplo aconteceu em São Paulo (SP), mais especificamente em uma das praças mais conhecidas da cidade, a praça Roosevelt. O espaço era frequentado por jovens *skatistas* desde os anos 1980 por apresentar obstáculos como bancos, degraus e percursos planos para a prática das manobras do *skate*; no entanto, os jovens eram constantemente abordados por agentes da Prefeitura, que buscavam impedir o uso do espaço da praça.

Isso é um exemplo da disputa que há entre regras de uso dos espaços públicos e praticantes do *skate*. Em muitos locais, essa prática é proibida, o que ilustra como a inserção cultural das práticas corporais envolve processos de disputa e busca por legitimidade marcadas por conflitos entre atores sociais diversos.

Brincadeiras

Veja agora como diferentes usos e intencionalidades permeiam outro conjunto de práticas corporais, as brincadeiras. Observe as imagens.

Chris Minihane/Getty Images



 Guerreiro massai empina pipa em montanha do Quênia, 2008.

Westend61/Getty Images



 Idosos brincam de amarelinha em parque em Mannheim, Alemanha, 2017.

Pond Saiti/Shutterstock



 Crianças brincam de pega-pega em parque.

View Stock RF/Getty Images



 Avós levam neta para andar de bicicleta e empinar pipa.

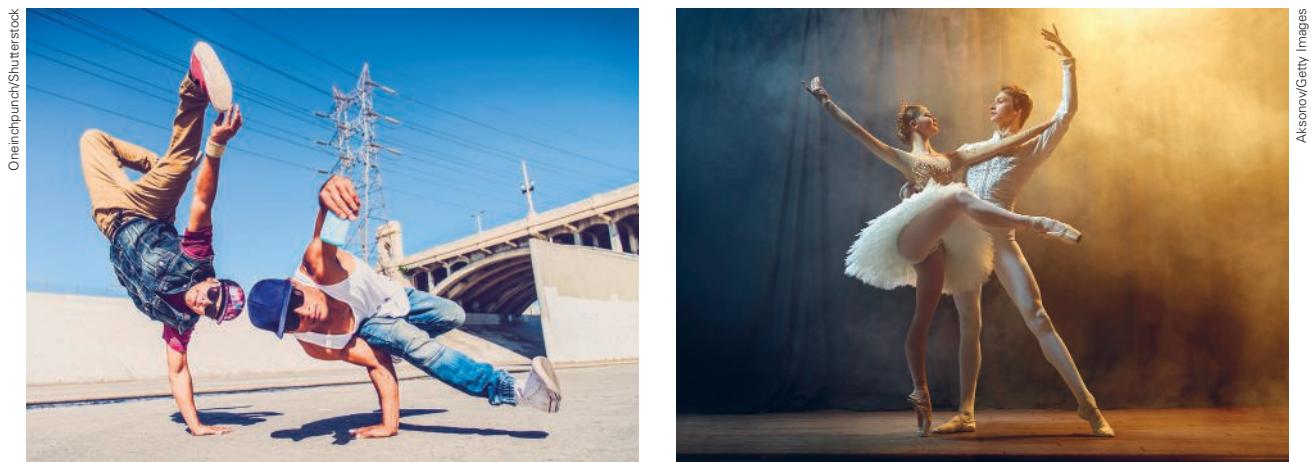
As brincadeiras são práticas corporais cujas regras são criadas livremente pelos praticantes. Embora muitas vezes se apresentem codificadas com nomes e regras próprias, como amarelinha e pega-pega, também podem receber outros nomes e serem praticadas de infinitas formas, conforme a liberdade e a criatividade dos participantes e o contexto cultural.

As brincadeiras mostradas nas imagens, por exemplo, foram criadas em algum momento histórico, mas se transformaram com o tempo, sendo influenciadas pelos usos concretos que as pessoas fazem delas; por isso costumamos dizer que as brincadeiras fazem parte da identidade cultural de seus praticantes. Assim, os brasileiros de determinada região podem ter seu modo próprio de usufruir das brincadeiras, diferentemente de brasileiros de outra região.

Também há as brincadeiras criadas por outros povos, como os africanos ou os orientais.

A questão é que, muitas vezes, os povos que criam as práticas corporais são aqueles cujo *status social* não é tão reconhecido e, consequentemente, suas práticas corporais não são tão disseminadas. Por exemplo, você provavelmente conhece mais brincadeiras de origem europeia que brincadeiras indígenas ou africanas, porque na história do Brasil colonizado os indígenas e os africanos tinham menor reconhecimento social. Isso também acontece com grupos de pessoas de uma mesma sociedade: a brincadeira dos idosos não é tão reconhecida socialmente quanto a brincadeira das crianças, assim como o uso da cidade pelos *skatistas* não é tão reconhecido como outros usos dos espaços da cidade.

Isso acontece porque o conjunto de práticas corporais e significações atribuídas a elas, também chamado de cultura corporal, está imerso em relações de poder e busca por legitimação.



 Dançarinos de break.

 Dançarinos de balé.

Aksyonov/Getty Images

Blanscape/Shutterstock

3) Observe as duas imagens de práticas de dança. A primeira mostra jovens praticando uma dança de rua; a segunda, o balé clássico. Agora reflita:

- Em sua opinião, qual dessas práticas é mais valorizada socialmente? Por quê? [Respostas pessoais](#).
- Você acha que os jovens que se apresentam dançando na rua são respeitados em sua forma de apropriação da dança? Por quê?
[Respostas pessoais](#).

Lutas

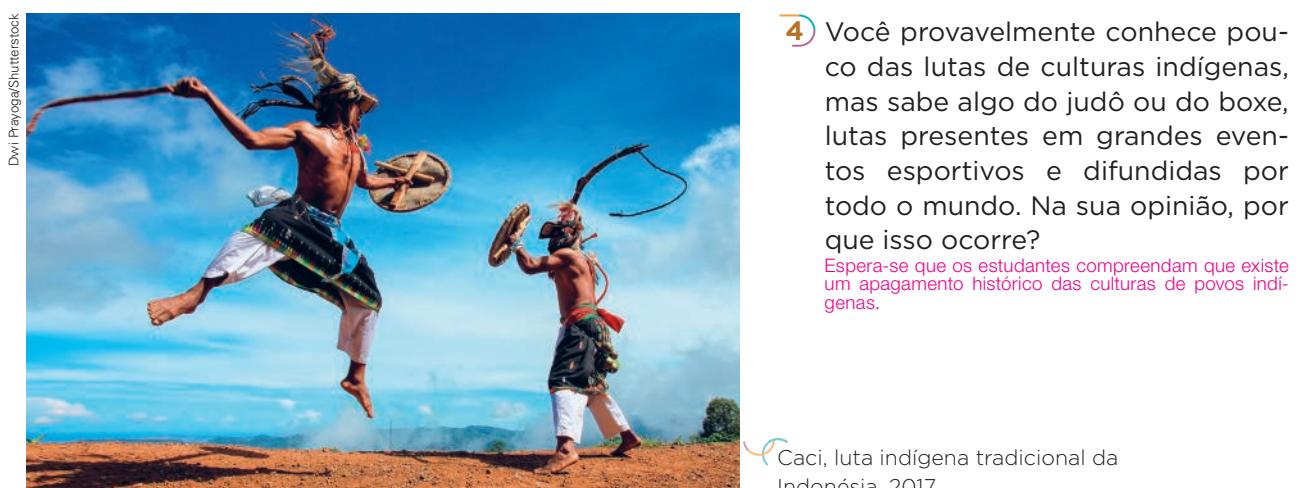
Outro exemplo de práticas corporais são as lutas, nas quais acontecem disputas corporais entre os participantes, que usam movimentos técnicos e táticos para dominar, imobilizar, atingir, desequilibrar ou retirar o oponente do espaço de prática. As lutas estão presentes em diversas culturas e épocas. Atualmente, em muitas sociedades, as lutas também têm sido apropriadas como forma de condicionamento físico, como retratado na imagem ao lado.

Em muitas culturas, as lutas se associam a rituais de preparação para a guerra ou de confirmação da posição social do sujeito, como observado em algumas lutas indígenas brasileiras.



 Mulher treinando boxe.

Blanscape/Shutterstock



4) Você provavelmente conhece pouco das lutas de culturas indígenas, mas sabe algo do judô ou do boxe, lutas presentes em grandes eventos esportivos e difundidas por todo o mundo. Na sua opinião, por que isso ocorre?

Espera-se que os estudantes compreendam que existe um apagamento histórico das culturas de povos indígenas.

 Caci, luta indígena tradicional da Indonésia, 2017.



Reflita sobre as questões a seguir e registre suas respostas no diário de bordo. Em seguida, compartilhe-as com o professor e os colegas.

- 1 Que práticas corporais você já experimentou? Vale lembrar práticas de esportes, jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura urbanas (como *skate*, *parkour*, etc.) e na natureza (como caminhada de aventura, surfe, canoagem, etc.). [Resposta pessoal](#).
- 2 Alguma dessas práticas faz parte da tradição cultural da região onde você mora? Se sim, qual? [Respostas pessoais](#).
- 3 Quais dessas práticas você conhece por acompanhar transmissões na televisão e/ou na internet? [Resposta pessoal](#).
- 4 Você já parou para pensar na diversidade de práticas corporais existentes no Brasil e no mundo? Por que algumas dessas práticas corporais são mais ou menos conhecidas por você? Quem define, por exemplo, que esportes têm mais espaço na mídia ou, ainda, que danças, ginásticas, lutas e jogos devem ser ensinados na escola? [Respostas pessoais](#).
- 5 Há práticas corporais que você realiza, mas nunca foram abordadas na escola? Por que você acha que isso ocorre? [Respostas pessoais](#).
- 6 Depois de registrar suas respostas, compare-as com as dos colegas. Coletivamente, façam um levantamento reunindo as seguintes informações:
 - ≡ Que práticas corporais foram mais e menos citadas nas respostas à primeira questão?
 - ≡ Os colegas reconheceram a mesma tradição de práticas corporais urbanas? E quanto às práticas corporais na natureza?
 - ≡ A turma apresentou as mesmas referências acerca de práticas corporais conhecidas em transmissões televisivas na internet e na televisão?
 - ≡ Como a turma percebe o tratamento dado pela mídia às práticas corporais? É igual ou desigual?
 - ≡ Como a turma percebe a escolha de práticas corporais que foram trabalhadas na escola até agora?
- 7 Combine com o professor e o restante da turma como vocês podem trocar experiências sobre as práticas corporais citadas durante as aulas práticas de Educação Física.

Práticas corporais e sentidos

Ao listar, compartilhar e experimentar práticas corporais com a turma, reconhecendo as diferentes intencionalidades e significados dessas práticas, você mobilizou conhecimentos sobre a cultura corporal.

Quando você percebe as diferenças de intencionalidade, contexto e significado das práticas corporais, você está observando a inserção cultural dessas práticas. As questões culturais presentes nas práticas corporais não envolvem apenas escolhas e intenções pessoais, mas também integram valores e visões de mundo.

Por exemplo, provavelmente cada estudante da turma tem experiências bem distintas com o futebol e com o *skate*. Talvez poucos de vocês tenham aprendido ou praticado futebol ou *skate* com a mãe ou outras mulheres. Isso porque, durante muito tempo, o futebol e o *skate*, como muitas outras práticas esportivas, foram vistos como práticas masculinas. Ou seja, a definição sobre que práticas corporais são ou não adequadas para homens e mulheres é uma questão cultural permeada de ideias machistas e sexistas, transformando-se conforme a sociedade se modifica.

Perceber como as práticas corporais são permeadas de significados culturais e sociais contribui para que você possa se posicionar, de forma ética e responsável, diante de seus diferentes usos e significados, além de permitir que você tome consciência de tais práticas e aprofunde sua capacidade de interagir com elas.

O antropólogo estadunidense Clifford Geertz realizou estudos que ajudam a entender a importância de reconhecer os significados culturais dos movimentos corporais. Para esclarecer, o autor utilizou o exemplo de três pessoas piscando. Imagine a seguinte situação: Você observa três jovens diferentes (A, B e C). Os três contraem os músculos das pálpebras, mas você não vê apenas o movimento de piscar, você percebe que a pessoa A pisca porque apresenta um “tique nervoso”, a pessoa B pisca para comunicar uma ironia e a pessoa C pisca para debochar do tique nervoso do jovem A. O significado atribuído ao ato de piscar muda a compreensão dos efeitos do movimento. Se você não vê o contexto e os significados, possivelmente não terá boas condições para interagir ou se posicionar em relação a movimentos de piscar, seja para acolher o jovem com o tique nervoso, não causando constrangimento social a ele, seja para entender a ironia do jovem B ou para criticar o deboche do jovem C. Ou seja, perceber os significados das práticas corporais permite que você possa interagir e fazer escolhas mais conscientes, além de se comunicar com mais clareza.

A análise cultural ajudou pesquisadores do campo da Educação Física a reconhecer que as práticas corporais não se restringem apenas ao treinamento físico, técnico ou tático, mas também envolvem atitudes que precisam ser refletidas, especialmente se a intenção é propagar valores democráticos.

Até o momento, você observou como as práticas corporais revelam sentidos das sociedades e culturas em que foram criadas e sofrem transformações quando apropriadas por outros grupos culturais.

O antropólogo francês Marcel Mauss (1872-1950) afirmava que o corpo é o primeiro e o mais importante instrumento da cultura humana. É, ao mesmo tempo, matéria-prima e ferramenta da cultura. Por isso, ao estudar as práticas corporais, é preciso compreender os sentidos culturais a elas atribuídos e como se modificam. Leia um trecho do texto “Técnicas corporais”, escrito por Marcel Mauss em 1924, e preste atenção nos exemplos que ele traz sobre a natação e a corrida:

[...] Os polinésios não nadam como nós, minha geração não nadou como nada a geração atual [...]. Um exemplo nos fará compreender isso imediatamente, a nós, psicólogos, biólogos, sociólogos. outrora nos ensinavam a mergulhar depois de ter aprendido a nadar. E, quando nos ensinavam a mergulhar, nos diziam para fechar os olhos e depois abri-los dentro d'água. Hoje a técnica é inversa. Começa-se toda aprendizagem habituando a criança a ficar dentro d'água de olhos abertos. Assim, antes mesmo que nadem, as crianças são treinadas sobretudo a controlar reflexos perigosos, mas instintivos dos olhos, são antes de tudo familiarizadas com a água, para inibir seus medos, criar uma certa segurança, selecionar paradas e movimentos. Há, portanto, uma técnica do mergulho e uma técnica da educação do mergulho que foram descobertas em meu tempo. E vejam que se trata claramente de um ensino técnico, e que há, como para toda técnica, uma aprendizagem do nado. Por outro lado, nossa geração, aqui, assistiu a uma mudança completa de técnica: vimos o nado a braçadas e com a cabeça fora d'água ser substituído pelas diferentes espécies de *crawl*. Além disso, perdeu-se o costume de engolir água e de cuspi-la. Pois os nadadores se consideravam, em meu tempo, como espécies de barcos a vapor. Era estúpido, mas, enfim, ainda faço esse gesto: não consigo desembaraçar-me de minha técnica. Eis aí, portanto, uma técnica corporal específica, uma arte ginástica aperfeiçoada em nosso tempo [...]. Imaginem que meu professor de ginástica, um dos melhores formados em Joinville, por volta de 1860, ensinou-me a correr com os punhos colados ao corpo: movimento completamente contraditório a todos os movimentos da corrida; foi preciso que eu visse os corredores profissionais de 1890 para compreender que devia correr de outro modo.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 402.



No esporte existem muitos exemplos de mudanças culturais que ocorreram na execução e no ensino das técnicas corporais, como a criação do chute de bicicleta no futebol, em que o jogador inclina o corpo para trás e, no ar, dá um pontapé na bola, que passa por cima da própria cabeça, e a criação do salto duplo *twist carpado* na ginástica artística, em que o ginasta dá uma piroqueta de giro em torno de si, seguida por um mortal duplo carpado (com joelhos e tronco estendidos, mas com o quadril dobrado).

Revista Tricolor/A Gazeta Esportiva



Mark Dadswell/Getty Images

Daiane dos Santos (1983-), ginasta brasileira, criou o salto duplo *twist carpado* em uma apresentação de solo na final do Campeonato Mundial de Ginástica Artística, Melbourne, Austrália, 2005.

O futebolista brasileiro Leônidas da Silva (1913-2004) inovou ao criar o chute de bicicleta. Na foto, uma partida no estádio do Pacaembu, São Paulo (SP), 1940.

5 Que outros exemplos de transformações e inovações em técnicas corporais você conhece?

Resposta pessoal.

A perspectiva de Marcel Mauss é interessante porque nos mostra que as técnicas corporais, ou seja, os gestos que executamos nas práticas corporais, são construções culturais e se modificam com o tempo. Por isso, ao aprendermos uma nova prática corporal, podemos nos inspirar nos gestos de atletas ou outros praticantes, mas o mais importante é construir os próprios gestos, as próprias formas de atingir os objetivos que desejamos com a prática, para que ela seja significativa para nossa experiência pessoal e social.

TÉCNICAS PARA RECREAR PRÁTICAS CORPORais

A experimentação de práticas corporais, como o atletismo e o voleibol, pode ser mais interessante e justa para todos quando você e os colegas são capazes de recriá-las ajustando-as aos espaços, materiais disponíveis e à capacidade técnica dos participantes. Independentemente da prática que escolher, você provavelmente utilizará as seguintes estratégias:

1 Recrie o material e o espaço:

- ≡ Construa seu próprio material: em sites e plataformas de vídeos você encontra diversos tutoriais para construir materiais para a prática esportiva.
- ≡ Diversifique os materiais: uma corda ou barbante podem se transformar em uma rede de voleibol; um balde pode virar uma cesta de basquete. Use a criatividade e reproveite materiais do cotidiano.

2 Recrie as regras:

- ≡ O número de participantes, o nível de restrição dos movimentos, o tempo de jogo e outras regras podem ser ajustados para atender melhor aos interesses e objetivos dos participantes.

3 Recrie os gestos e movimentos:

- ≡ Se no grupo houver um participante com deficiência ou com alguma necessidade de adaptação de movimentos, ele pode usar movimentos diferentes dos outros participantes para que a sua atuação não seja limitada. Por exemplo, no caso do voleibol, em vez de aplicar uma manchete, o participante pode simplesmente rebater a bola do seu jeito.
- Lembre-se de que as práticas corporais são produções histórico-culturais que podem e devem ser modificadas de acordo com os interesses e as necessidades de seus praticantes.

Gesto e movimento

Você deve ter observado que tanto o conceito de gesto quanto o de movimento são abordados quando falamos de práticas corporais. No senso comum, muitas vezes utilizamos gestos e movimentos como sinônimos, mas, quando vamos para o campo das teorias que explicam as práticas corporais, precisamos diferenciar os conceitos.

O conceito de movimento é usado para a mudança do corpo ou de parte do corpo no espaço. O movimento pode ser analisado por parâmetros físicos e biomecânicos, como você pode observar no salto duplo *twist carpado*. Já o conceito de gesto começou a ser utilizado para integrar os significados atribuídos ao movimento. É um conceito que amplia a produção de movimentos no ser humano para uma análise cultural, e não puramente física.

EXPERIMENTAÇÃO

RECREANDO PRÁTICAS CORPORAIS



ATENÇÃO

- 1 Escolha com o professor uma prática corporal e experimente recriá-la utilizando algumas das estratégias descritas anteriormente. Lembre-se de observar se os processos de recriação estão atendendo a todos os praticantes.
- 2 Ao final de cada experimentação, reflita sobre como a turma conseguiu ou não contemplar os interesses de todos os praticantes: Todos puderam trabalhar juntos? Todos se sentiram contemplados em suas necessidades?

Esporte e questões sociais

Como visto até aqui, as práticas corporais compõem a cultura corporal e ganham gestos e sentidos diferentes conforme o momento histórico e os valores sociais das culturas que as criam e as cultivam. Veja agora como as práticas corporais podem se relacionar a outros aspectos da cultura.

Observe as imagens desta e da próxima página e leia um pouco sobre os episódios aos quais se referem.

Em 1967, as mulheres ainda eram proibidas de participar de competições de maratona nos Estados Unidos, embora já pudesse participar de outras provas de corrida dos Jogos Olímpicos, como os 100, 200 e 800 metros. Muitos acreditavam que as atividades intensas e de longa duração eram prejudiciais à saúde das mulheres. Naquele ano, a alemã Kathrine Switzer (1947-) driblou a organização da Maratona de Boston, preenchendo a ficha de inscrição, que não pedia a identificação do sexo, com suas iniciais e sobrenome. No meio da prova, os fotógrafos notaram a presença da garota, que foi atacada por Jock Semple (1903-1988), um corredor e treinador escocês, que tentou impedi-la de prosseguir na competição. Com a ajuda do namorado e de outros corredores, a atleta livrou-se do agressor e entrou para a história como a primeira mulher a participar de uma maratona oficial naquele país, embora seu resultado não tenha sido reconhecido pela organização do evento.

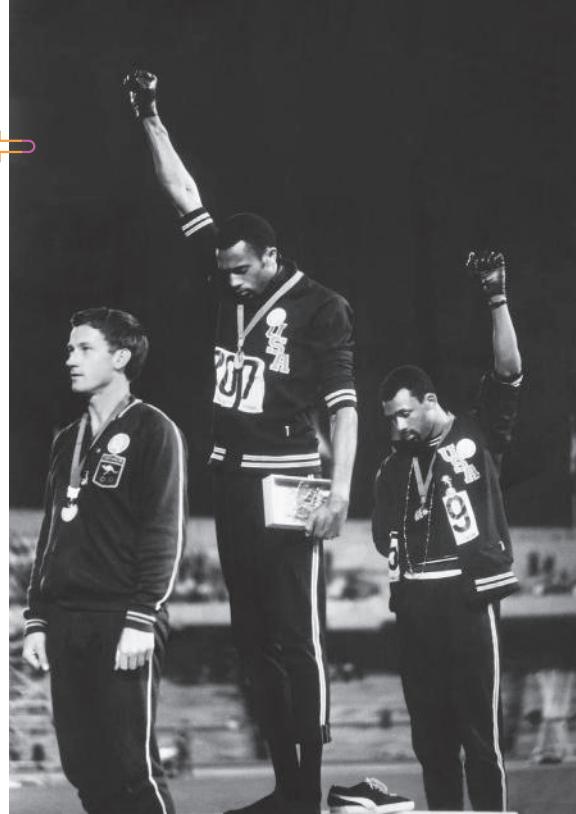
Paul Connell /The Boston Globe/Getty Images



Kathrine Switzer sendo empurrada durante a Maratona de Boston, Estados Unidos, 1967.

No ano seguinte, 1968, nos Jogos Olímpicos do México, os atletas estadunidenses Tommie Smith (1944-) e John Carlos (1945-) subiram ao pódio na competição de 200 metros rasos do atletismo como medalhistas de ouro e bronze, respectivamente. Durante a execução do Hino Nacional estadunidense, ambos protestaram pelos direitos civis da população negra fazendo o gesto criado pelo movimento Panteras Negras, com punhos erguidos.

Quase cinquenta anos depois, em 2016, a questão racial nos Estados Unidos ainda se mostrou ligada ao esporte. Na liga de futebol americano, na execução do Hino Nacional, o atleta estadunidense Colin Kaepernick (1987-) ajoelhou-se em protesto contra as constantes agressões da política americana a jovens negros. Seu ato marcou o movimento Black Lives Matter, criado em 2013 e que permanece vivo e atuante até os dias de hoje. A partir daí, o gesto de ajoelhar-se foi repetido por outros atletas e pessoas que participavam de protestos de rua, como é possível observar na imagem abaixo.



John Dominis/The LIFE Picture Collection/Getty Images

Tommie Smith e John Carlos fazendo o gesto dos Panteras Negras no pódio durante os Jogos Olímpicos da Cidade do México, México, 1968.



Spencer Platt/Getty Images

Manifestação Black Lives Matter, em que os ativistas se ajoelham, reproduzindo o gesto do atleta Colin Kaepernick, Nova York, Estados Unidos, 2017.

Observe novamente a expressão corporal e os gestos presentes nas imagens. Eles dizem muito sobre o potencial dos gestos para comunicar significados, mas, se não sabemos o contexto em que foram produzidos, interpretarmos as imagens de forma limitada. Ajoelhar-se, por exemplo, é um movimento com muitos sentidos possíveis, como fazer preces, pedidos de casa-

mento, receber o título de cavaleiro na Inglaterra, ser castigado, ou simplesmente abaixar-se para pegar algo que caiu no chão. Com a ação de Colin Kaepernick, o gesto foi ressignificado. Por isso, ao apreciarmos e realizarmos práticas corporais, precisamos compreender os elementos extralingüísticos presentes: o contexto e a intencionalidade das pessoas que as produzem.



- 1 Você já presenciou alguma manifestação de racismo ou de desigualdade entre homens e mulheres nas práticas corporais? Já identificou outras questões sociais, conflitos ou problemas associados às práticas corporais? Organize-se em grupo com mais três ou quatro colegas e, juntos, discutam as questões apresentadas.
- 2 Em seguida, levantem uma temática que o grupo considere socialmente relevante.
- 3 Feito isso, vocês deverão criar um gesto ou um conjunto de gestos que integre o grupo e represente o questionamento ou a crítica de vocês à temática social levantada.
- 4 Quando tudo estiver pronto, apresentem os gestos ao restante da turma, contando um pouco da opinião e do posicionamento de vocês em relação à temática escolhida. A experimentação desses gestos poderá integrar o processo de produção da ação performática proposta no capítulo.

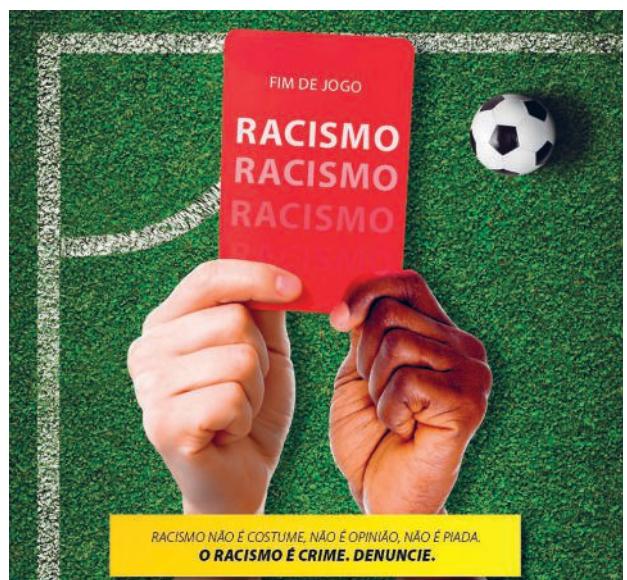
A ligação entre as práticas corporais e temas contemporâneos, como o racismo e a desigualdade entre homens e mulheres, ilustra bem o ponto de vista de Marcel Mauss e de outros autores das Ciências Humanas que influenciaram pesquisadores brasileiros da área de Educação Física, como Jocimar Daolio, Carmen Lúcia Soares, Valter Bracht e Mauro Betti, a considerar os aspectos históricos e sociais na pesquisa e no ensino das práticas corporais. Esses profissionais questionaram a ênfase dada ao estudo do corpo biológico e passaram a trazer discussões acerca dos valores, dos significados e das intenções inerentes à prática de jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura nos diferentes grupos culturais. Para eles, não é possível estudar as práticas corporais sem entender o que elas representam para a sociedade.

Nessa concepção, as práticas corporais não podem ser consideradas apenas modos de estimular os sistemas fisiológicos e anatômicos do corpo humano. Seu ensino e sua disseminação cultural devem contribuir para a melhor compreensão de valores, pontos de vista, visões de mundo e identidades de seus praticantes, de modo a construirmos uma sociedade mais democrática, justa e que tenha espaço para diferentes grupos culturais se desenvolverem. Preconceitos de toda natureza, violências e desigualdades precisam ser combatidos, mas isso só é possível quando essas temáticas são trazidas à tona e discutidas por todos. Foi exatamente isso que os atletas dos episódios mostrados anteriormente procuraram fazer.

A cultura corporal é o conjunto de práticas e significações historicamente construídas pelo

ser humano e tem a linguagem corporal como seu principal constituinte. Como qualquer outra forma de linguagem, as práticas corporais são fenômenos sociais que se desenvolvem por processos que não se restringem às relações concretas de interação entre os participantes e interlocutores, mas envolvem o contexto cultural no qual acontecem.

Da mesma forma que as práticas corporais podem reproduzir valores sociais não condizentes com as sociedades democráticas, também podem ser instrumentos de propagação de críticas e novos valores. Por isso, governos e sociedade civil têm realizado ações e campanhas para combater, por exemplo, a desigualdade de gênero e o preconceito racial no esporte, gerando novas camadas de significados e valores para essas práticas.



Arte/SECOM/www.camaraleg.br

Cartaz de campanha da Câmara dos Deputados contra o racismo no futebol, 2014.

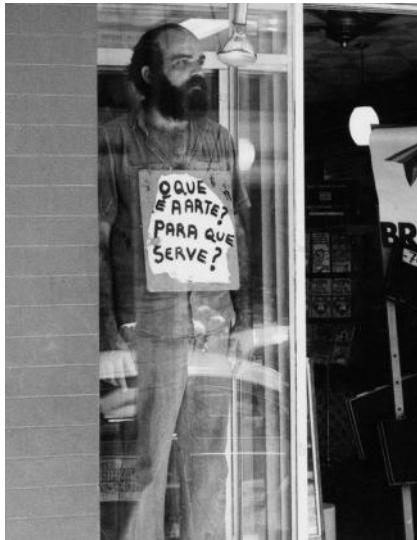
TRILHA DE ARTE

Repertórios e análises



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Paulo Bruscky/Acervo do artista



Paulo Bruscky/Acervo do artista



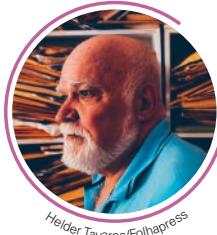
Registro fotográfico da performance/ação *O que é arte? Para que serve?*, de Paulo Bruscky, 1978. Realizada em Recife (PE). Acervo do artista.



1 Observe as imagens da obra *O que é arte? Para que serve?*, do artista pernambucano Paulo Bruscky (1949-), e responda às seguintes questões no diário de bordo:

- O que você imagina que o artista propôs neste trabalho? **Resposta pessoal.**
- Onde ele está nas fotos? **Na primeira foto, o artista parece estar dentro de uma vitrine. Na segunda, está caminhando por uma calçada.**
- Ele tem algo que o diferencia das outras pessoas que estão em volta? Se sim, o quê? **Ele tem pendurada no pescoço uma placa com os dizeres "O que é arte? Para que serve?".**
- Se você estivesse em meio a essas pessoas, acha que perceberia a presença do artista? Por quê? **Respostas pessoais.**
- Agora observe a legenda e repare em que ano a obra foi realizada. Como era o contexto político-social do Brasil nessa época? Em sua opinião, essa informação revela pistas sobre possíveis significados da obra? **Nessa época, o Brasil vivia a ditadura militar. Um dos atos da ditadura foi a censura de trabalhos artísticos com base em critérios políticos e morais estipulados pelo governo autoritário.**
- Observe que a legenda também traz a seguinte informação: "Registro fotográfico da performance/ação". O que você entende por isso? **Resposta pessoal.**

Em *O que é arte? Para que serve?*, o artista propôs um trabalho que refletisse o contexto político-social ditatorial ao realizar uma *performance* na rua, de modo independente e criticando as regras do sistema das artes com perguntas que sugeriam reflexões. Para a realização desse trabalho, ele criou placas com os dizeres "O que é arte? Para que serve?" e pendurou-as no corpo, remetendo-se aos trabalhadores que penduram placas com propagandas nas ruas da cidade, informalmente chamados de "homens-sanduíche".



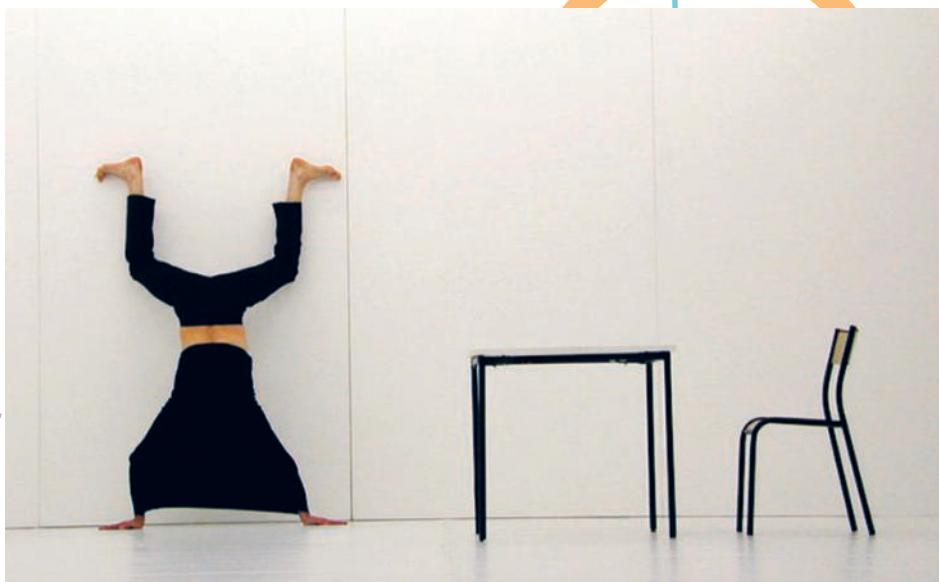
Paulo Bruscky (1949-) nasceu no Recife, Pernambuco. Formou-se em jornalismo e, por muito tempo, realizou sua produção artística de modo independente do mercado da arte, sendo incompreendido e marginalizado. Em 1976, uma de suas exposições individuais foi censurada pelo regime militar. Seu processo artístico sempre esteve mais atrelado ao desejo de realizar do que de expor as obras. Dessa maneira, o artista sempre atuou de forma muito livre, sem se submeter a censuras estéticas ou repressoras. Atualmente, possui obras em diversos acervos, como o do Museu de Arte Moderna (MoMA) e do Museu Guggenheim, ambos em Nova York, nos Estados Unidos; no Tate, em Londres, Inglaterra; e no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM).

2 Agora reflita sobre as questões a seguir e discuta-as com os colegas:

- a. Em sua opinião, o que é arte? *Resposta pessoal.*
- b. Em quais espaços você acha que a arte acontece? *Resposta pessoal.*
- c. Você identifica a presença da arte em sua vida cotidiana?
Resposta pessoal.

É importante que todos possam apresentar suas visões e opiniões. Caso considerem a questão muito complexa, estimule-os a pensar nos momentos que fruem da arte e suas manifestações, ou daquilo que consideram arte.

Self Unfinished [Si mesmo inacabado], de Xavier Le Roy, 1998, realizada em Berlim, Alemanha.
Fotografia de Katrin Schoof.
Acervo da fotógrafa.



Katrin Schoof/Acervo da fotógrafa

A obra *Self Unfinished*, do artista francês Xavier Le Roy (1963-), propõe discussões sobre a relação entre corpo vivo e objeto, ou seja, entre humano e máquina. Nessa dança, com duração de 50 minutos, o corpo, o contorno do figurino e os movimentos criam formas e deslocamentos pelo espaço que geram imagens de criaturas fantásticas e semi-humanas.

Xavier Le Roy é um artista da dança e *performer* que vem trabalhando com muitas companhias e coreógrafos pelo mundo. Seu trabalho questiona as relações entre espectador e artista, assim como busca dissolver as fronteiras que separam sujeito e objeto, animal e humano, máquina e humano, natureza e cultura, espaço público e espaço privado, configuração e desconfiguração.

3 Observe a fotografia da *performance* e, se possível, assista ao vídeo dela (disponível em: <https://youtu.be/G3rv1TeVEPM>; acesso em: 10 jun. 2020). Em seguida, responda oralmente às questões e discuta-as com a turma.

- a. Que relações você percebe entre o corpo e os objetos? *Resposta pessoal.*
- b. Para você, o que diferencia esse corpo e seu movimento do que acontece no cotidiano?
Resposta pessoal.
- c. A tradução do título desta criação é “*Si mesmo inacabado*”. Será que há casos em que estamos totalmente prontos para algo? O que você pensa sobre o significado desse título?
Respostas pessoais.

As duas obras apresentadas são consideradas arte contemporânea. Como se nota nelas, o corpo é entendido de forma correlacionada aos seus contextos, ou seja, o corpo e o mundo transformam-se mútua e constantemente. O corpo é propositivo, pensante e inquieto. Assim, a arte expressa um intenso compromisso com questões políticas e sociais. Ela não apenas expõe o que acontece no mundo, mas também propõe outros modos de pensar e atuar nele. Está implicada em percebê-lo, refleti-lo e transformá-lo de algum modo.

Por ter um foco na experiência, a pesquisa e a criação artística acontecem tanto durante a construção do trabalho quanto no seu compartilhamento com o público. Processo e produto são indissociáveis para a arte contemporânea.

Para entender melhor essas questões, você vai trabalhar questões sobre o corpo na arte contemporânea, especialmente na *performance* e na dança.

Performance: corpo, hibridismo e contemporaneidade

O século XX foi marcado pelo surgimento de diversos movimentos artísticos ao redor do mundo, em diálogo com os acontecimentos e as transformações sociais. A maioria desses movimentos tinha como premissa o caráter inovador, experimental e de expansão de valores e linguagens artísticas. Além disso, questionavam o papel da arte na sociedade, buscando, entre outros aspectos, a libertação e o rompimento com as tradições, assim como possíveis relações entre a arte e a vida cotidiana.

Em meio a esse contexto, o filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) apresentou pensamentos de arte como experiência, compreendendo-a como "resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive", provocando reflexões sobre o distanciamento entre determinadas manifestações artísticas e a vida das pessoas.

A arte da *performance* foi criada em meio a essa efervescência, que buscava abandonar as convenções e experimentar novos modos de criar e produzir arte, mesclando características de diferentes linguagens na criação de uma arte híbrida.

Muitas foram as experiências e manifestações até chegar ao uso do termo *performance* nas artes. O artista estadunidense Jackson Pollock (1912-1956), já na década de 1940, desenvolveu uma técnica conhecida por *dripping painting* [pintura com respingos] em que pintava com a tela no chão, arremessando respingos de tinta e rompendo com a tradição do uso do cavalete, do pincel e da paleta. Para ele, a realização do trabalho era um encontro da relação gestual e corporal com o material. Na década de 1950, o músico estadunidense John Cage (1912-1992) começou a criar músicas utilizando sons do cotidiano, incorporando ruídos, vozes e o silêncio. Cage também realizou acontecimentos interartísticos, que buscavam integrar as linguagens em espetáculos ou *happenings*.

[PARA IR MAIS LONGE](#)

ENSINO DE ARTE

John Dewey foi psicólogo, filósofo, educador e cientista político e social. Para ele, sem experiência não existe vida, e essa experiência acontece na relação entre o eu e o mundo. Ele também considerava que a arte é o "lugar" em que a experiência acontece de maneira mais intensa. Suas ideias também influenciaram a educação, principalmente o ensino de arte. No Brasil, muitas propostas da pesquisadora e professora fluminense Ana Mae Barbosa (1936-) são pautadas pelas ideias de Dewey e modificaram a abordagem da arte nas escolas.



Martha Holmes/The LIFE Picture Collection/Getty Images

Jackson Pollock pintando com a técnica *dripping painting*, em seu estúdio em Nova York, Estados Unidos, 1949.



New York Times Co/Getty Images

John Cage preparando o piano com moedas e parafusos, 1949.
Fotografia de Irving Penn.

Happening e arte sensorial

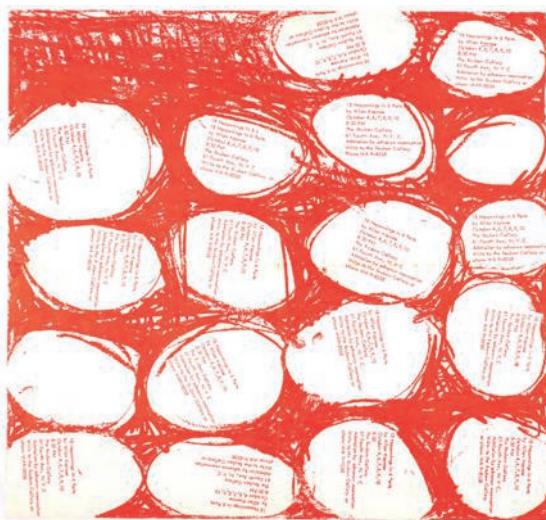
O *happening* é uma forma de arte que combina diferentes linguagens artísticas, tendo como principal característica a imprevisibilidade do acontecimento em tempo real. Os *happenings* são permeados por improvisações, acasos e espontaneidade, buscando total rompimento entre a arte e a vida e promovendo uma mudança na relação entre artista e público. No *happening* o público não está separado da obra; ao contrário, ele colabora para a experiência da ação, participando e sendo parte da obra.

O artista estadunidense Allan Kaprow (1927-2006), conhecido como precursor do *happening* no universo da arte, desenvolveu uma série chamada *Kaprow: 18 Happenings in 6 Parts* [Kaprow: 18 happenings em 6 partes] para a inauguração de um espaço artístico, denominado “centro de energia”, em Nova York, Estados Unidos, em 1959.

Esse *happening* consiste em um material gráfico que, quando aberto, é um pôster e, quando fechado, vira uma carta, oferecendo pistas ao público para que participe do evento, que teve duração de seis dias.

Já o artista polonês Tadeusz Kantor (1915-1990) produziu encenações, pinturas, desenhos, cenografias, esculturas, performances e *happenings*. Em um de seus trabalhos mais conhecidos, ele rege as ondas do mar, incorporando a realidade ao mesmo tempo que a recria.

Happening panorâmico do mar, de Tadeusz Kantor, 1967.
Realizado na Polônia. Fotografia de Anka Ptaszowska. Coleção Anka Ptaszowska. Museu de Arte Moderna de Varsóvia, Polônia.



Allan Kaprow/Arquivo Histórico Wanda Svevo/Fundação Bienal São Paulo

 *Kaprow: 18 Happenings in 6 Parts*: frente e verso do convite-carta-pôster-declaração, de Allan Kaprow, 1959.



Eustacy Kossakowski/Cortesia do Museu de Arte Moderna de Varsóvia, Polônia © Coleção Anka Ptaszowska

4 Após observar a imagem da obra de Kantor, responda oralmente às questões a seguir, debatendo-as com os colegas.

- Você acha que é possível que uma manifestação artística, como um *happening*, aconteça em um local público, ao ar livre, por exemplo? Por quê? [Respostas pessoais](#).
- Em sua opinião, há um lugar para a manifestação artística acontecer? Por quê? Ela pode ocorrer também no espaço escolar? [Respostas pessoais](#).
- Em sua opinião, ao produzirmos arte em meio a uma paisagem ou em espaços como na escola, mudamos nossa maneira de perceber e sentir o lugar e de nos relacionarmos com ele? Por quê? [Respostas pessoais](#).



- 1 Forme dupla com um colega. Fiquem um de frente para o outro, em silêncio, durante alguns minutos. É importante que vocês estabeleçam confiança e conexão um com o outro.
- 2 Em seguida, um integrante da dupla deve fechar os olhos, enquanto o outro será seu guia em um trajeto sensorial pela sala. O guia deve caminhar com o colega, guiando-o pelo braço com cuidado e atenção, observando se não há nada no caminho que possa machucá-lo. Nesse caminhar, o guia será também responsável por estimular diferentes sentidos, como audição, paladar, etc. Para fazer isso, é possível oferecer objetos com diferentes texturas para o colega tocar com as mãos ou com os pés, por exemplo. Também é possível propor que o colega sinta o gosto do próprio salivar, perceba cheiros distintos, etc.
- 3 Depois de realizar o trajeto, o colega que foi guiado deve ainda ficar de olhos fechados e em silêncio por um minuto. Então, devem trocar de lugar.
- 4 Quando finalizarem, registre suas impressões sobre esse processo no diário de bordo, desenhando ou escrevendo. Para isso, pense em questões como: O que sentiu? O que provocou esse sentimento? Algo mudou na sua percepção do próprio corpo? E na relação com o colega? E na relação com o espaço?

No mesmo período e com as mesmas características híbridas, os artistas começaram a explorar a arte sensorial. Na década de 1970, o artista fluminense Hélio Oiticica (1937-1980), em parceria com o cineasta mineiro Neville d'Almeida (1941-), realizou um conjunto de ambientes para montar em espaços públicos. Nomeados de *Cosmococa* ou *quasi-cinemas*, esses ambientes tinham o intuito de provocar experiências corporais multisensoriais, por meio de projeções de vídeos e diferentes espaços de interação. Nesse trabalho, o corpo do público é ativo e participante da obra.

Peter Brook/Shutterstock



Cosmococa CC3 Nocagions, instalação de Hélio Oiticica e Neville d'Almeida, 1973 (água, piscina, luzes elétricas, imagens projetadas e som). Cópia de exibição recriada no Museu de Arte Contemporânea de Los Angeles, Estados Unidos, 2010.

FICA A DICA

≡ **Neville d'Almeida fala das Cosmococas** (vídeo, 2 min). Disponível em: <https://youtu.be/k9EaeN8h4yE>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Assista ao vídeo para ver Neville d'Almeida falando sobre o trabalho que criou em parceria com Hélio Oiticica.

- 5 Você já teve contato com algum trabalho artístico em que tenha participado ativamente da obra? Se sim, comente sua experiência. Se não teve, como você imagina que se sentiria?
Respostas pessoais.



6 Agora reflita e anote no diário de bordo as respostas às questões a seguir.

- a. Você se lembra da última vez que sentiu um cheiro, um gosto, um som ou uma textura diferente do habitual? Em sua opinião, um estímulo corporal sensorial amplia a nossa percepção sobre o próprio corpo? *Respostas pessoais. O objetivo é despertar os estudantes para as questões da sensorialidade.*
- b. O que é habitual para o seu corpo? E o que não é? *Respostas pessoais. O intuito é que os estudantes percebam as ações habituais que geralmente realizam e refletem sobre o que não é considerado habitual na sociedade e cultura em que vivem.*
- c. Os conteúdos e as referências abordados apresentam um contexto em que artistas diversos buscavam romper com o que era tradicional na arte e ampliar as possibilidades de manifestações artísticas, relacionando-as à vida das pessoas e ao cotidiano. Se você pudesse propor em sua própria vida transformações que fugissem do “tradicional”, quais seriam? E para a sua vida em sociedade? *Respostas pessoais. Estimule os estudantes a refletir e dialogar sobre essas questões, analisando os conteúdos e fazendo paralelos na construção de ideias e discursos.*

Grupo Fluxus

Em 1961, na Alemanha, foi fundado o grupo Fluxus, que tinha como base a criação e realização de performances. Esse grupo era formado por artistas de diferentes linguagens e de distintos lugares do mundo, como os alemães Joseph Beuys (1921-1986) e Wolf Vostell (1932-1998), o coreano Nam June Paik (1932-2006), o francês Ben Vautier (1935-), a japonesa Yoko Ono (1933-) e o estadunidense Ben Patterson (1934-2016). Eles eram antinacionalistas e propunham a tese de que qualquer pessoa poderia fazer arte e qualquer coisa poderia substituir a arte. Criticavam o avanço industrial realizando performances

em ritmos muito lentos e incorporando à ação o acaso, os acidentes e as interferências. Também planejavam performances como se fossem receitas culinárias, escritas em pedaços de papel e feitas para que qualquer um deles pudesse realizá-las, garantindo o anonimato e afirmando a obra como criação coletiva. Dessa maneira, criticavam também o individualismo enaltecido nas artes por meio da figura do artista.

Em 1983, a 17ª Bienal de Arte de São Paulo dedicou uma ala à produção e à documentação da trajetória do grupo, que chegou ao fim em 1978.



© Marcos Santilli/Arquivo Histórico Wanda Svevo/Fundação Bienal São Paulo



Exercício do ego nº 3, do grupo Fluxus, 1983. Realizada na 17ª Bienal de São Paulo (SP), esta performance trazia uma parede em que se lia: “Produtos produtados por toda parte produtados de arte. Que posso fazer? Por que fazer? Pela glória? Pelas meninas. Fluxus talvez preferisse (não arte) (anti-arte) mas talvez sejamos todos corruptos também. Por isso estou dormindo hoje dia 14 de outubro”. Fundação Bienal São Paulo, São Paulo (SP).

FICA A DICA

≡ **Fluxus segundo Ben Patterson** (vídeo, 3 min 30 s). Disponível em:
<https://youtu.be/2qMONmYxcqk>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Assista ao vídeo para conhecer um pouco mais as experiências e os pensamentos do grupo Fluxus, contados pelo artista Ben Patterson.

Corpo e performance: experiências de vida



A artista portuguesa Helena Almeida (1934-2018) desenvolveu trabalhos de *performance* voltados para a autorrepresentação, em uma relação entre corpo, espaço e obra, em que o próprio corpo é objeto e suporte da obra. Ela utilizou diversos recursos em suas *performances*, como pintura, desenho, gravura, instalação, fotografia e vídeo.

A artista paulistana Renata Felinto (1978-) desenvolve um trabalho também com base em seus repertórios culturais e experiências de vida, discutindo a identidade da mulher negra na sociedade, a ancestralidade e a globalização política e social.

Nesse trabalho, a artista caracteriza-se de uma representação oposta ao seu fenótipo de mulher negra e sai para caminhar na rua Oscar Freire, na cidade de São Paulo (marco representacional da classe média alta paulistana). Ao realizar essa ação, ela propõe reflexões sobre as noções de etnia e classe, criticando a branquitude, seus sistemas de privilégios e os mecanismos de violência, repressão e exclusão da mulher negra na sociedade brasileira.

FICA A DICA

≡ **Renata Felinto** (vídeo, 7 min). Disponível em: <https://youtu.be/wEHCPu269tY>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Assista ao vídeo para ver uma conversa com a artista sobre sua trajetória e pensamento.

≡ **Renata Felinto**. Disponível em: <https://renatafelinto.com/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Acesse o link para conhecer outros trabalhos da artista.



Ouve-me, de Helena Almeida, 1978. BoCA - Biennial of Contemporary Arts, Lisboa, Portugal.

Helena Almeida/www.bocabienal.org



Renata Felinto/Acervo da artista

Também quero ser sexy, performance de Renata Felinto, 2012. Acervo da artista.

EXPERIMENTAÇÃO

PERFORMANCE E SOCIEDADE



1 Responda às questões a seguir no diário de bordo.

- Que questões você levantaria para debater e refletir sobre a sociedade em que vive? **Resposta pessoal.**
- Em sua opinião, que temas são mais necessários para discutir em sociedade? **Resposta pessoal.**
- Quais são as dúvidas e questionamentos que afligem a sua vida pessoal e em sociedade? **Resposta pessoal.**

2 Então, forme um grupo com mais quatro colegas e escolham alguma questão que considerem relevante para debater com a turma toda. Depois, formem uma única roda e estabeleçam um tempo para discutirem os temas selecionados pelos grupos.

3 Ao terminar, voltem aos grupos iniciais e criem um panfleto com as questões discutidas ou outras frases e reflexões que tenham surgido durante a conversa coletiva. Distribuam os panfletos pela escola e lembrem-se de criar registros da ação por meio de fotografia ou vídeo.

Como visto até aqui, a *performance* e o *happening* são artes híbridas, ou seja, mesclam elementos de diversas linguagens artísticas. Para o artista que as realiza, o corpo é ativo na potência do criar. Há muitas maneiras de “performar”, criar e apresentar *performances* e *happenings*. Podem acontecer no contato direto com o público, até mesmo sugerindo a participação dele ou convidando-o diretamente a participar. Podem ocorrer em espaços tradicionais de arte, como museus e galerias, mas também podem ocorrer em espaços distintos, como a rua e a escola. Seu modo de apresentação pode ser um vídeo, fotografia, textos ou outros suportes de registro.

O artista mineiro Paulo Nazareth (1977-) é descendente de indígenas Krenak, africanos e italianos. Morador da comunidade do Palmital em Belo Horizonte (MG), ele utiliza-se de panfletos e *performances* em deslocamento em suas criações, tendo a sua casa como ponto de partida e início do trabalho. Em um projeto chamado *Notícias de América*, que também abre este capítulo, ele percorre o continente americano a fim de mapear outros semelhantes, usando o próprio rosto como base e problematizando o olhar de pessoas que veem os indígenas como exóticos.



Sem título, da série *Notícias de América*, de Paulo Nazareth, 2011/2012 (impressão fotográfica sobre papel algodão, 18 cm x 24 cm). Acervo do artista.

Em 2016, a pesquisadora Giovana Ellwanger realizou um trabalho acadêmico sobre a arte de Paulo Nazareth. Veja um trecho do que escreveu sobre o artista:

Habitar em uma favela, segundo o artista, é “uma cultura, um modo de vida”. Isso se reflete claramente em sua produção, quando muitas vezes parte, preferencialmente, do espaço da favela, para inserir-se no meio artístico. Os panfletos demonstram isso, uma vez que o artista os vende em uma banca na Feira do Palmital, espaço de comércio informal.

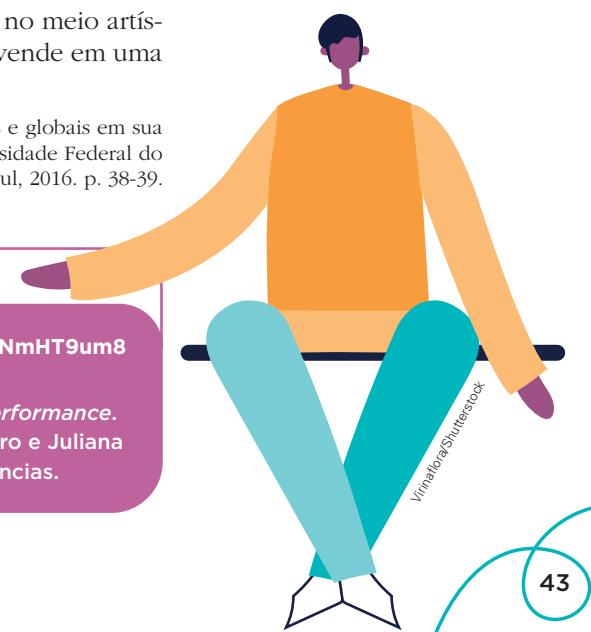
ELLWANGER, Giovana. *A arte de Paulo Nazareth: perspectivas locais e globais em sua criação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. p. 38-39.

FICA A DICA

≡ **Arte performática** (vídeo, 4 min). Disponível em: <https://youtu.be/NmHT9um8p0w>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Conheça o trabalho de outras artistas que também trabalham com *performance*. Assista ao vídeo para ver as *performers* pernambucanas Flávia Pinheiro e Juliana Notari definindo a *performance* e falando sobre suas visões e experiências.

Paulo Nazareth/Acervo do artista



Todo corpo move



Gustavo Ciríaco/gustavociríaco.co

Onde o horizonte se move,
de Gustavo Ciríaco, 2012.
Performance site specific
realizada em Guimarães,
Portugal.

Dirigido pelo fluminense Gustavo Ciríaco (1969-) em parceria com sete *performers*, *Onde o horizonte se move* levanta questões a partir do próprio ambiente em que acontece, sendo considerado um *site specific*. Dialogando com o ambiente, incorporando-o e/ou transformando-o, trata-se de uma criação que se constrói segundo a perspectiva da paisagem, da observação da arquitetura, dos costumes dos transeuntes, dos horizontes da cidade, entre outros aspectos re-elaborados artisticamente pelos *performers*.

Gustavo Ciríaco trabalha de modo transversal entre as artes do espetáculo e as artes visuais. O hibridismo entre linguagens artísticas põe as artes em diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Biologia, etc.

7 Observe a imagem acima e reflita sobre as questões:

- É possível distinguir artistas e espectadores? [Resposta pessoal](#).
- Você poderia dizer que todas as pessoas estão dançando? O que lhe dá indícios desse fato? Por quê? [Respostas pessoais](#).

A dança tem como seus principais componentes o corpo, o movimento e o gesto. Como foi exposto na **Trilha de Educação Física**, há uma diferença entre movimento e gesto. O movimento abrange os elementos fisiológicos e biomecânicos e possui uma capacidade expressiva, que pode ou não ser empregada com alguma intencionalidade. O gesto expressa narrativas culturais, isto é, está impregnado de sentidos construídos socialmente. Todo gesto é um movimento, mas nem todo movimento é um gesto.

EXPERIMENTAÇÃO

EXPLORANDO A INTENCIONALIDADE



- Forme um grupo de mais três ou quatro colegas e, com base no que foi discutido, escolha alguma intencionalidade para compor uma pequena dança. Pode ser, por exemplo, expressar alguma emoção.
- Compartilhe com os colegas do grupo alguns gestos e movimentos que remetem ao que se pretende comunicar. A ideia não é reproduzir uma dança tal qual aconteceu em alguma situação, mas é possível recordar alguma intenção do movimento e recriá-lo no grupo.
- Após criarem a dança, apresentem-na coletivamente aos outros grupos e conversem sobre a experiência.
- Depois das apresentações e conversas, anote suas reflexões com base em experiências anteriores em dança e relate o que mais lhe chamou a atenção no processo de construção dessa dança em grupo.

Dança na contemporaneidade

Quando o tema é arte contemporânea, o primeiro pensamento de muita gente é que se trata de uma arte concomitante ao tempo presente. E assim também é com o termo “dança contemporânea”. Mas essa não é exatamente a definição do conceito, e o que aparentemente parece simples é, na realidade, bastante complexo. Atualmente, é possível encontrar criações artísticas baseadas em entendimentos bem diferentes de arte, até mesmo contrastantes.

Dança contemporânea é algo plural. Não há um modelo fixo a seguir ou um pensar e fazer homogêneos. O caminho não é a reprodução de uma técnica, tema ou método específico. Cada artista tem suas inquietações e estratégias de pesquisa e experimentação em arte. Muitos são os meios para desenvolvê-la.

Por vezes, o incomum compõe as criações artísticas contemporâneas e estas se lançam ao desafio de desenvolver um papel crítico em sua correlação com o mundo e a sociedade. Essa arte não apenas apresenta o que percebe, mas também propõe maneiras de atuar. Uma criação artística é entendida, então, como uma concepção de arte e uma forma de conceber a vida.

Com um olhar crítico, os artistas partem dos seus contextos e os redimensionam. A dança, nessa perspectiva, recorre a muitos conhecimentos das artes em diferentes momentos históricos e dialoga com outras áreas do conhecimento. Não à toa, os hibridismos entre as linguagens artísticas, assim como o diálogo com a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Biologia, etc., marcam a arte contemporânea.

Em *Tempo e espaço: os solos de marrabenta*, o artista moçambicano Panaibra Gabriel Canda (1975-) desconstrói a ideia de corpo colonizado africano, apoiando-se em uma pesquisa que integra parte da história sobre a ex-colônia portuguesa Moçambique e a atual situação geopolítica do país. A performance é acompanhada pelo músico Jorge Domingos, que toca, ao vivo, a marrabenta. O músico participa da cena, ocupa o palco relacionando-se com a dança de Panaibra. A marrabenta é uma música urbana típica de Moçambique, e os portugueses comumente a relacionam a ideais revolucionários. É uma marca da resistência das populações negras de Moçambique num cenário de conflito, opressão e racismo que perdura desde a colonização até os dias atuais.

Leia o trecho da entrevista que a jornalista Marina Brandão fez com Panaibra Gabriel Canda:

MB – Ao retirar a dança de seu contexto, os gestos não perdem seu significado?

PG – Quero justamente libertar esses gestos, para “ressignificá-los”. Quem disse que uma dança, por mais tradicional que seja, só pode ser realizada dentro de um determinado ritmo? Se tirarmos o ritmo predeterminado, podemos reinventar essa gestualidade, criando novos contextos.

BRANDÃO, Marina. Panaibra Gabriel Canda, bailarino: ‘A dança é um exercício de democracia’. *O Globo*, 23 nov. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/panaibra-gabriel-canda-bailarino-danca-um-exercicio-de-democracia-20522434>. Acesso em: 19 jun. 2020.



Arthur Fink/Acervo do fotógrafo/conectadance.com.br

 *Tempo e espaço: os solos de marrabenta*, de Panaibra Gabriel Canda, 2010.

FICA A DICA

= ***Tempo e espaço: os solos de marrabenta*** (vídeo, 3 min).
Disponível em: <https://youtu.be/m9JzdW7B61c>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Assista ao vídeo para conhecer esse trabalho com mais profundidade.

8 Com base na imagem e na entrevista, responda oralmente às questões.

- Em sua opinião, pode-se dizer que esse é um trabalho de dança e de música? [Resposta pessoal.](#)
- Você identifica possíveis hibridismos entre diferentes áreas do conhecimento? Quais? De que forma isso acontece? [Respostas pessoais.](#)
- Há aspectos históricos, sociais e culturais presentes nesse trabalho artístico? Como eles aparecem? [Respostas pessoais.](#)

Na mesma entrevista, o artista discorre sobre a relação entre dança e música, afirmando: “Quando se fala em dança, imaginamos um corpo sendo regido pela música. Mas, se pensarmos em um maestro, percebemos que o corpo é que compõe a música. [...] Apesar de o maestro ser um músico, toda a composição musical é influenciada por sua gestualidade. O corpo é o compositor”.

9 Observe detalhadamente tudo o que compõe a cena: os artistas, seus movimentos, seus figurinos, os chocalhos amarrados nas pernas do dançarino, os objetos de cena, a iluminação, o chão, etc. Então, forme dupla com um colega e conversem sobre as seguintes questões:

- Como você acha que a dança e a música se integram nesta criação? [Resposta pessoal.](#)
- Caso tenha assistido ao vídeo, acha que é possível saber se a dança segue a música ou se a música acompanha a dança? Por quê? [Respostas pessoais.](#)
- Você já dançou sem música? Como foi essa experiência? [Respostas pessoais.](#)
- Você já produziu música com o corpo por meio de movimentos, como bater palmas, bater em diferentes partes do corpo, pisar no chão, entre outros? [Resposta pessoal.](#)
- Você já assistiu a alguma apresentação de dança e música com percussão corporal, isto é, a partir de movimentos e sons criados no próprio corpo? Se sim, como foi essa experiência? [Respostas pessoais.](#)
- Você já pensou em reinventar uma dança que conhece? Como faria? [Respostas pessoais.](#)

EXPERIMENTAÇÃO

LIBERTANDO GESTOS



1 Lembre-se da experimentação anterior e pense se é possível “libertar” ainda mais esses gestos de suas referências. Reúna-se novamente nos grupos de desenvolvimento da experimentação anterior e recordem alguns gestos e movimentos que criaram. Conjuntamente, elaborem transformações para eles.

2 Discutam como foi a experiência e relatem à turma o que mudou para vocês depois disso. Você percebe ter “libertado” mais ainda o seu gesto? Por quê? O que mudou em relação à sua referência inicial de movimento? Qual é a diferença do contexto de onde você trouxe o gesto e da experiência dele nesse momento em sala de aula?

O filósofo italiano Giorgio Agamben (1942-), em seu livro *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*, discute a noção de contemporâneo. O autor tem uma série de livros publicados que propõem reflexões críticas que vão da literatura às artes plásticas, da filologia à antropologia, passando pela teologia e pela política. Nesses estudos, afirma que o contemporâneo é aquilo que percebe e expressa uma possibilidade para além do contexto observado. É quando o inusitado aparece. Não relata uma certeza, mas o que surpreende por ser inesperado. Não quer dizer novo nem fantástico. O contemporâneo possibilita observar as coisas por prismas que não sejam os comuns. O que se expressa e se comunica pode ainda ser invisível aos olhos da maioria. Não à toa, a arte contemporânea ainda causa tantos estranhamentos. Em suma, o contemporâneo não inventa novidades nem reproduz o que existe; ele apresenta o que poderia ser, o que não se vê, mas que por aí está.

Proibido elefantes, com concepção, direção e coreografia do potiguar Clébio Oliveira, é um espetáculo da Cia. Giradança, de Natal (RN). O trabalho propõe reflexões sobre o olhar como via de mão dupla para a compreensão do meio, considerando que o modo de olhar para as coisas é fruto dos contextos em que se vive, ao mesmo tempo que o entendimento do mundo parte do olhar sobre ele.

Criada em 2005 pelos bailarinos Anderson Leão e Roberto Morais com a proposta de pesquisar a dança por meio de estudos da contemporaneidade e da criação de uma linguagem própria, a Cia. Giradança baseia-se no conceito de corpo diferenciado, pautado na diversidade, promovendo experiências no campo artístico que rompem preconceitos e limites preestabelecidos.

Bruno Matos/Acervo do fotógrafo



Proibido elefantes, da Cia. Giradança, 2012.

EXPERIMENTAÇÃO

CAMINHOS



- 1 Observe a imagem e, se possível, assista ao vídeo do espetáculo *Proibido elefantes* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vQEmO92zLG8>; acesso em: 11 jun. 2020).
- 2 Depois, forme um grupo com mais três ou quatro colegas e escolham um trajeto para fazer dentro da escola. Você se recorda da experimentação inicial do capítulo em que utilizou fita-crépe para trilhar um caminho? Agora você vai sair da sala de aula e retornar a ela. Em silêncio, cada um deve seguir observando o percurso. Atente para o que está próximo e longe de você. Assumindo

uma postura investigativa, concentre-se também nos detalhes.

- 3 Retorne à sala de aula. converse com o seu grupo e responda:
 - O que você se lembra de ter visto pelo caminho? Estava frio ou calor? O piso era liso ou áspero? Plano ou íngreme? Seus passos foram longos ou curtos? Leves ou pesados? Qual foi a sua velocidade no percurso, rápida ou lenta? Você parou em algum momento ou caminhou continuamente? Que cores e detalhes havia no caminho? E quanto aos sons, o que ouviu?

- 10 Após analisar o espetáculo *Proibido elefantes* e realizar a experimentação em grupo, responda às questões no diário de bordo e, posteriormente, discuta-as com os colegas.
 - a. Você acha que todos percebem as coisas do mesmo modo? Por quê? **Respostas pessoais.**
 - b. Em seu grupo, que percepções sobre este caminho foram comuns e quais foram específicas de cada estudante? Em sua opinião, que aspectos provocam a nossa atenção? **Respostas pessoais.**
 - c. Como você relaciona a sua experiência com a imagem do espetáculo *Proibido elefantes*? **Resposta pessoal.**
 - d. O que determina os limites do movimento de um corpo? Em relação ao seu corpo, quais são os limites, os desafios e as habilidades? **Respostas pessoais.**
 - e. Que padrões culturais podem ser questionados tendo em vista o espetáculo *Proibido elefantes*? Por quê? **Respostas pessoais.**
 - f. Em sua opinião, diferentes experiências expandem as possibilidades do corpo e do movimento? Por quê? **Respostas pessoais.**

A pesquisa e a criação em dança não se limitam a ateliês, estúdios e salas de ensaio, tampouco as apresentações estão restritas aos teatros. Por exemplo, podem ocorrer em residências artísticas, que são espaços onde o artista permanece por um tempo e realiza experimentações artísticas intensivamente. Esses processos de pesquisa e criação podem levar dias, meses ou anos. No entanto, as apresentações também acontecem nas ruas, nas construções urbanas, nos parques, nas áreas rurais e litorâneas, nas trilhas ecológicas, nas casas, etc. Os espaços transformam os trabalhos artísticos e também são modificados por eles.

Outro aspecto importante é o papel do espectador, que nas várias expressões da arte contemporânea é convidado a ser ativo. Isso pode se dar de muitas maneiras, não apenas por interações diretas: o espectador é solicita-

do a observar, analisar, relacionar, contextualizar. O que está em jogo não é uma apreciação de algo fechado. O trabalho artístico somente se completa pela significação que o público constrói.

Dança contemporânea em domicílio, de Cláudia Müller, é uma dança “entregue” em locais cotidianos, de forma inesperada. Uma dançarina realiza o seu ofício entregando a sua “mercadoria”. O consumo está na fruição do espectador. Qualquer pessoa pode solicitar a dança contemporânea em domicílio, que pode acontecer em espaços diversos, como casas, escritórios, lojas, mercados, praças, entre outros.

Müller é uma artista que trabalha com dança, performance e vídeo. Suas pesquisas artísticas integram poética e política, buscando transitar por diferentes contextos, sobretudo pelos espaços não convencionais da arte.



Inês Carreia/Acervo da fotógrafa

 Dança contemporânea em domicílio, de Cláudia Müller, 2012. Atuação em hospital da cidade do Rio de Janeiro (RJ).

- 11 Observe a imagem e, se possível, assista ao vídeo da apresentação de Cláudia Müller (disponível em: <https://www.claudiamuller.com/danca-contemporanea-em-domicilio-2005/>; acesso em: 11 jun. 2020). Depois, forme dupla com um colega e discutam as questões a seguir.
- Onde essa dança acontece? *Próximo ao domicílio da espectadora, que até trouxe a própria cadeira para assistir à apresentação.*
 - Em sua opinião, quais são os espaços convencionais e os não convencionais para a dança?
Por quê? *Respostas pessoais.*
 - É possível identificar na imagem quem é a artista e quem é a espectadora? Por quê?
Respostas pessoais.
 - Quando essa dança acontece, ela altera o cotidiano do lugar? *Resposta pessoal.*
 - Em sua opinião, a dança é uma mercadoria? Por quê? O que define o valor da arte?
Respostas pessoais.
 - Sabendo que as respostas são pessoais e o que interessa são suas observações, impressões e sensações, apresente oralmente à turma o que você e sua dupla perceberam.

EXPERIMENTAÇÃO

DESAFIO



- 1 Forme um grupo com mais três ou quatro colegas. Lembre-se de que na experimentação da página 44 você recordou gestos e movimentos de danças a que você já assistiu ou de que já participou. Já na experimentação da página 46, você buscou "libertar" essa dança de suas referências e, na experimentação da página 47, você fez um percurso de observação pela escola.
- 2 Agora, em grupo, escolham alguns daqueles gestos e movimentos experimentados anteriormente, troquem-nos entre si, repitam-nos algumas vezes e organizem conjuntamente uma pequena dança. Não é preciso reproduzir igual às suas referências; estejam livres para modificá-las.

= E, agora, um desafio! Façam essa dança enquanto se deslocam de um local a outro da escola, deixando que o espaço e o deslocamento transformem o movimento. Combinem em grupo como farão isso juntos, adequando-se às características do local. É necessário que toda a turma se organize, pois cada grupo deverá assistir aos outros.

- 3 No final, conversem sobre essa experiência e anotem suas reflexões no diário de bordo.
= Essa dança estava em um lugar convencional ou não convencional? Como o espaço transformou o movimento? Como a dança modificou os locais utilizados da escola? Para você, como foi fazer e como foi assistir?

Ao pensar a contemporaneidade na dança, o foco está no corpo em correlação com o ambiente. Muitas práticas corporais podem ser solicitadas durante o processo de pesquisa para que se construam movimentos e gestos integrados ao que se pretende discutir. Entre essas práticas estão as diferentes abordagens da própria dança, artes marciais, ioga, pilates, capoeira, esporte, teatro, meditação, etc. Junto a isso, levam-se em consideração as experiências vividas desde o nascimento até o momento presente. Tudo que se experiencia compõe cada corpo e seu repertório de movimento.

O corpo dançante é composto de vivências pessoais e sociais, e é justamente isso que interessa à dança contemporânea. Por isso, o movimento não se baseia em uma mesma técnica e padrões homogêneos. O gesto não é transmitido e reproduzido. A pesquisadora de dança Laurence Louppé disse que

[...] a dança elabora um movimento que não é transmitido e que não reclama os valores exemplares de um grupo, voltando a sublinhar o aspecto não somente artístico, mas antropológico, da revolução contemporânea do corpo.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012. p. 52.



Associação Sentiers/www.sentiers.fr

Laurence Louppé (1938-2012), historiadora, conferencista e investigadora francesa, é considerada uma das maiores teóricas da dança contemporânea. Atuou como crítica de dança e professora universitária. Propôs uma teoria do movimento por meio da reflexão sobre aspectos da história da dança, dos modos de recepção, dos seus elementos constituintes e do seu papel crítico e social.



Viniflora/Shutterstock

EM LIBERDADE

Performance coletiva

Agora, em conjunto com a sua turma, vocês vão planejar, propor e realizar uma ação performática com base nas aprendizagens e experimentações deste capítulo.

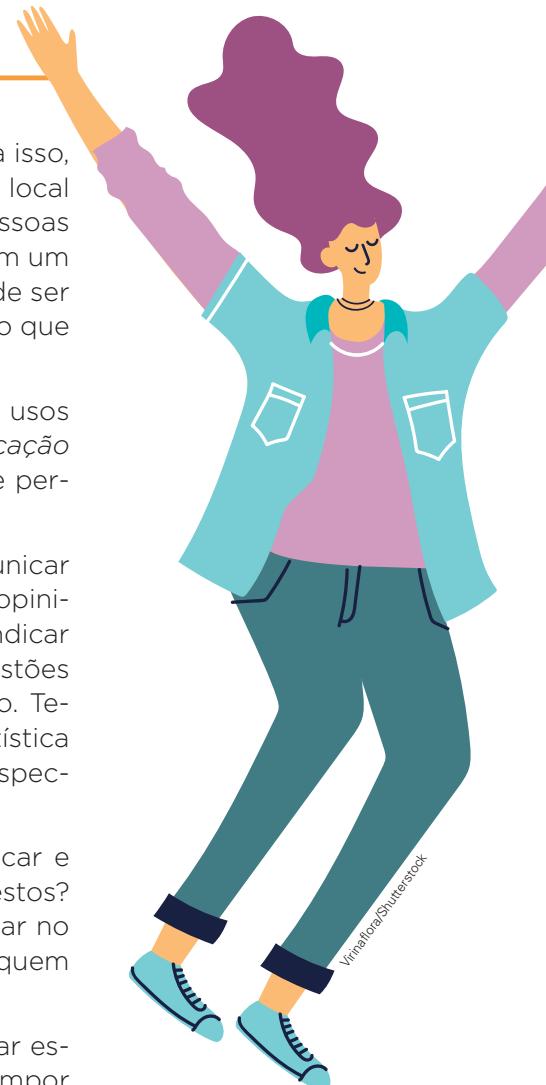
A proposta é vocês se organizarem em pequenos grupos de quatro ou cinco estudantes para realizar essa ação de modo colaborativo. Para que o processo seja cooperativo, todos precisam ter seu espaço garantido para se expressarem, questionarem e proporem. O respeito às diferentes ideias é fundamental e o exercício mais importante é debater opiniões e chegar a consensos por meio do diálogo e de atitudes democráticas.

Durante esse trabalho, pensem também nos registros que vão fazer: fotos, vídeos, pinturas, desenhos, textos, etc. Decidam se todo o grupo ou apenas uma pessoa ficará responsável por essa tarefa, mas lembrem-se de que quem fizer os registros também deverá ser participante da *performance-ação*.

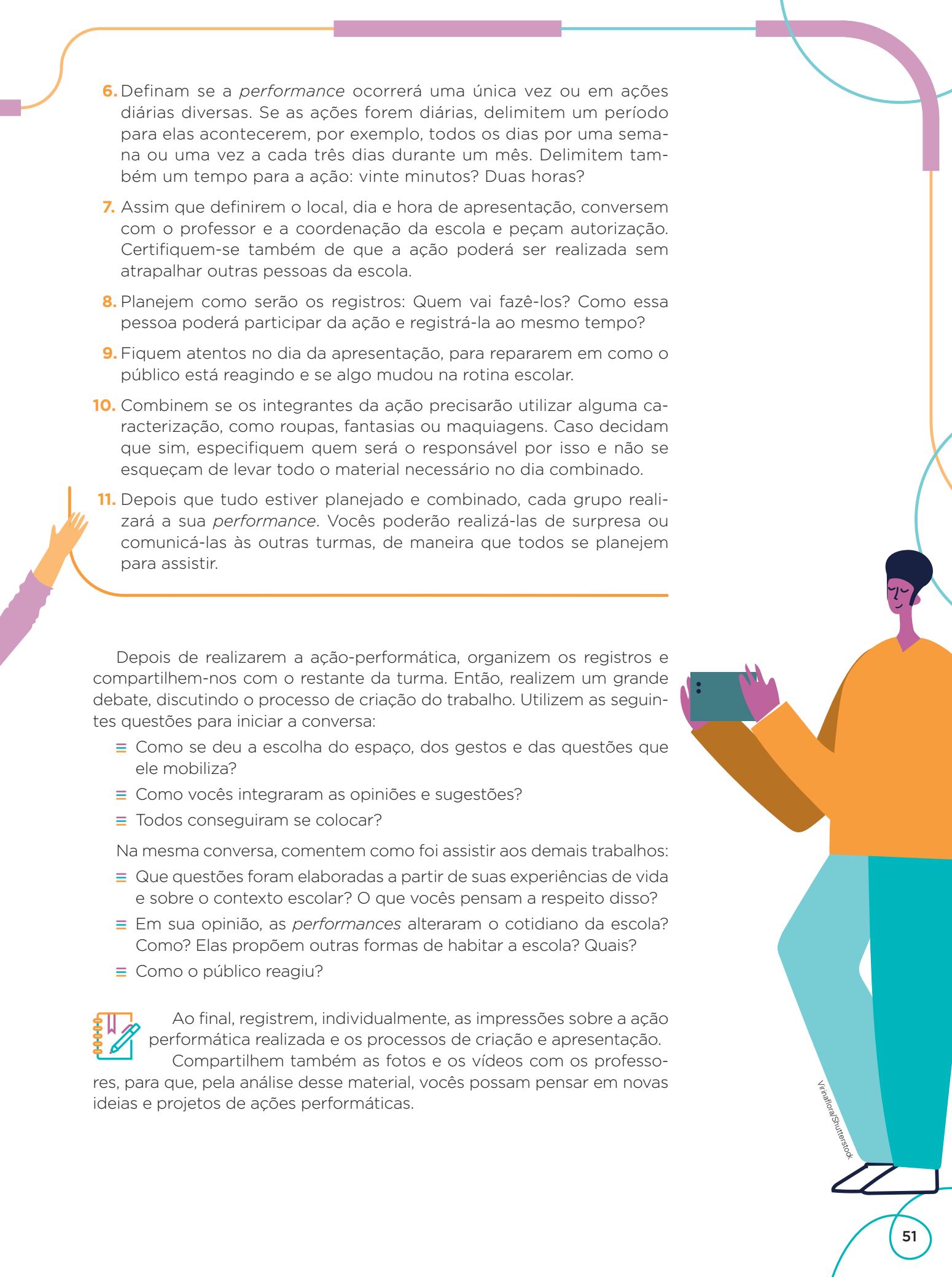


PROCEDIMENTOS

1. Escolham algum espaço da escola para realizarem a ação. Para isso, observem alguns locais durante um período e confirmem se é um local adequado em termos de espaço, iluminação e se o fluxo de pessoas é relativamente grande. Afinal, não adianta realizar uma ação em um local por onde ninguém passa. Lembrem-se de que o lugar pode ser uma sala, um corredor, um canto, a biblioteca ou qualquer outro que julgarem adequado.
2. Recordem-se dos estudos sobre os gestos e seus diferentes usos nas práticas corporais, que vocês realizaram na *Trilha de Educação Física*, e sobre os gestos e movimentos artísticos em danças e performances, que vocês estudaram na *Trilha de Arte*.
3. Lembrem-se também de que o gesto pode expressar e comunicar diferentes emoções, sensações e pensamentos ao manifestar opiniões, comemorar um acontecimento, questionar uma ação, reivindicar mudanças, etc. Procurem conectar a ação performática às questões sociais presentes nas práticas corporais estudadas no capítulo. Tenham em mente que a ação performática é uma experiência artística que questiona nossos contextos e manifesta reflexões sobre aspectos de nossas vidas.
4. Planejem os objetivos da *performance*: O que querem provocar e sensibilizar? O que vocês pretendem expressar com seus gestos? Há algo que vocês gostariam de questionar, propor, transformar no ambiente escolar? Pensem em gestos que expressem e comuniquem algo relacionado ao cotidiano na escola.
5. Definidos os objetivos, pensem em ações de ocupação do lugar escolhido. Experimentem alguns gestos e movimentos para compor essa *performance* e dialogar com o espaço.



Vinícius/Shutterstock

- 
- 6.** Definam se a *performance* ocorrerá uma única vez ou em ações diárias diversas. Se as ações forem diárias, delimitem um período para elas acontecerem, por exemplo, todos os dias por uma semana ou uma vez a cada três dias durante um mês. Delimitem também um tempo para a ação: vinte minutos? Duas horas?
 - 7.** Assim que definirem o local, dia e hora de apresentação, conversem com o professor e a coordenação da escola e peçam autorização. Certifiquem-se também de que a ação poderá ser realizada sem atrapalhar outras pessoas da escola.
 - 8.** Planejem como serão os registros: Quem vai fazê-los? Como essa pessoa poderá participar da ação e registrá-la ao mesmo tempo?
 - 9.** Fiquem atentos no dia da apresentação, para repararem em como o público está reagindo e se algo mudou na rotina escolar.
 - 10.** Combinem se os integrantes da ação precisarão utilizar alguma caracterização, como roupas, fantasias ou maquiagens. Caso decidam que sim, especifiquem quem será o responsável por isso e não se esqueçam de levar todo o material necessário no dia combinado.
 - 11.** Depois que tudo estiver planejado e combinado, cada grupo realizará a sua *performance*. Vocês poderão realizá-las de surpresa ou comunicá-las às outras turmas, de maneira que todos se planejem para assistir.

Depois de realizarem a ação-performática, organizem os registros e compartilhem-nos com o restante da turma. Então, realizem um grande debate, discutindo o processo de criação do trabalho. Utilizem as seguintes questões para iniciar a conversa:

- Como se deu a escolha do espaço, dos gestos e das questões que ele mobiliza?
- Como vocês integraram as opiniões e sugestões?
- Todos conseguiram se colocar?

Na mesma conversa, comentem como foi assistir aos demais trabalhos:

- Que questões foram elaboradas a partir de suas experiências de vida e sobre o contexto escolar? O que vocês pensam a respeito disso?
- Em sua opinião, as *performances* alteraram o cotidiano da escola? Como? Elas propõem outras formas de habitar a escola? Quais?
- Como o público reagiu?



Ao final, registrem, individualmente, as impressões sobre a ação performática realizada e os processos de criação e apresentação.

Compartilhem também as fotos e os vídeos com os professores, para que, pela análise desse material, vocês possam pensar em novas ideias e projetos de ações performáticas.

Neste capítulo, você e os colegas estudaram os gestos e movimentos nas práticas corporais, percebendo como é importante analisar o contexto cultural e social de cada gesto para então interpretá-lo. Também viram como o corpo tem forte potencial de expressão artística. Os movimentos e gestos podem carregar essa expressividade e comunicá-la de variadas maneiras.

Por meio de inúmeras experimentações, você fruiu, apreciou, analisou, refletiu, criou e produziu práticas corporais e artísticas. Com a turma, teve um papel autoral nesses processos, relacionando conhecimentos presentes neste capítulo e seus saberes provenientes de outras experiências de vida. E ao mesmo tempo traçando relações com contextos sociais e culturais, o que permitiu perceber que corpo e cultura são inseparáveis, um constrói o outro, ambos inseridos em uma sociedade.

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 sobre 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: Corpo em sociedade

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

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, 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:

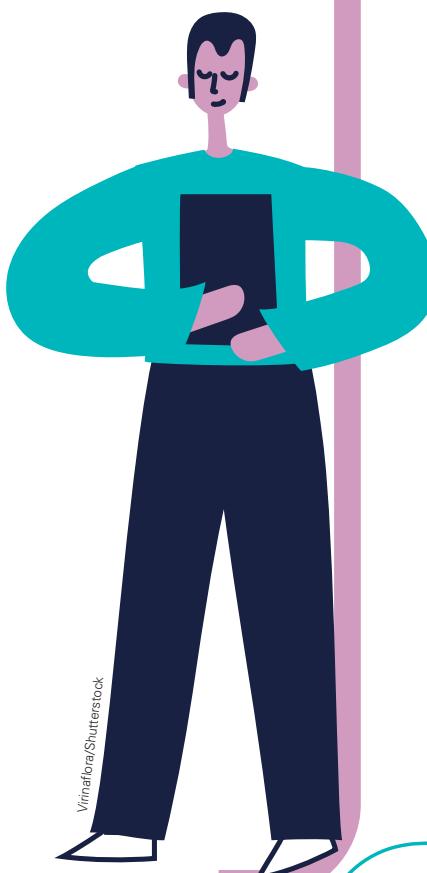
- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste capítulo?
- Há alguma coisa que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia você usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você pretende usar os conhecimentos e habilidades desenvolvidos neste capítulo no dia a dia e em seu projeto de vida?

Passo 4

Socialização das aprendizagens

Em grupos, conforme a orientação do professor, conversem 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 em suas redes sociais as fotos e vídeos das *performances*. Criem uma *hashtag* para marcar as postagens e descrevam brevemente sua trajetória neste capítulo. Também é possível criar um mural coletivo com as fotos que acharem mais interessantes e até mesmo projetar os vídeos em espaços da escola. Verifiquem as possibilidades técnicas com o professor.



2 IMPROVISAÇÕES



COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Arte

- Utilizar a linguagem musical em seus contextos de escuta, fruição e criação, valorizando-a como fenômeno social, cultural e histórico, sensível a seus diversos contextos.
- Identificar processos de construção histórico-social das práticas de improvisação musical.
- Conhecer e fruir as manifestações teatrais de grupos e artistas que desenvolvem seus trabalhos com base na improvisação cênica.
- Participar de vivências teatrais de maneira a desenvolver habilidades ligadas a autoexpressão, trabalho coletivo, escuta e percepções espacial, sonora e visual.

Língua Portuguesa

- Conhecer três gêneros poéticos distintos, verificando que a situação de produção e os elementos contextuais devem ser mobilizados na construção do sentido de cada texto.
- Desenvolver habilidades de leitura envolvendo processos de antecipação, levantamento de hipótese e verificação.
- Produzir textos autorais mobilizando o repertório linguístico e estilístico, com especial atenção ao emprego das rimas em textos poéticos.

Justificativa

Os estudos das práticas de improvisação, enquanto expressões culturais ligadas aos diversos contextos sociais, culturais e artísticos, visam favorecer o engajamento em processos criativos que permitam mobilizar as referências estéticas e as experiências de vida, aliando a elas as contribuições dadas por artistas que se expressam em diferentes linguagens. Conhecer o improviso em diferentes manifestações artísticas e culturais amplia as possibilidades expressivas, na medida em que une o aparentemente espontâneo a um conjunto de convenções que precisam ser antecipadas pelo improvisador.



A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	3, 4, 9
Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13LGG103, EM13LGG104); competência específica 2 (EM13LGG201, EM13LGG203, EM13LGG204); competência específica 3 (EM13LGG301); competência específica 4 (EM13LGG401, EM13LGG402); competência específica 5 (EM13LGG501); competência específica 6 (EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604)
Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	Todos os campos de atuação social EM13LP01 (competência específica 2); EM13LP02 (competência específica 1); EM13LP06 (competência específica 1); EM13LP08 (competência específica 1); EM13LP10 (competência específica 4); EM13LP13 (competência específica 1); EM13LP16 (competências específicas 1, 4) Campo artístico-literário EM13LP46 (competência específica 6); EM13LP47 (competências específicas 3, 6); EM13LP49 (competências específicas 1, 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)

Jovens apresentam-se em apoteose durante o Sarau Literário da XXII Feira Pan-Amazônica do Livro, em Belém (PA), 2018.

Fernando Sette Camaraj/Agência Pará/SECOM





Improviso e improvisação são termos muito recorrentes em diversas práticas artísticas e culturais. O significado de cada um, no entanto, mostra que não são exatamente sinônimos:

improviso

adjetivo

1 que se improvisou; inopinado, repentina, imprevisto

substantivo masculino

2 tudo aquilo que é feito ou dito sem preparação, sem ensaio prévio

improvisação

substantivo feminino

1 ato ou efeito de improvisar(-se)

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Vemos então que “improviso”, empregado como substantivo masculino, é o produto resultante do ato de improvisar, ou seja, da improvisação.

- 1** Para começar a entender melhor essas ideias, observe a foto em que Hermeto Pascoal (1936-) é retratado tocando uma chaleira em um de seus *shows* e leia a seguir o trecho de uma entrevista dada pelo músico alagoano. Depois, converse com os colegas sobre as questões propostas.

O músico Hermeto Pascoal toca chaleira durante apresentação na cidade de Nova York, Estados Unidos, 2010.



Jack Vartoogian/Getty Images

[...] Eu não faço muita coisa premeditada. Às vezes, as pessoas dão o instrumento, instrumentos ótimos, mas são fabricados, são instrumentos prontos e eu não gosto de coisas prontas porque eu já toco flauta, saxofone, esses instrumentos convencionais. Prefiro, por exemplo, chegar na sua casa e você tem uma panela. Aí, você pega uma pasta comum, de botar livro e digo: “Você quer fazer um som com essa pasta?” Pego essa pasta e faço um som, sem bolar, sem nada e vai acontecendo na hora. Faço um som sozinho, sem instrumento nenhum. O instrumento sou eu. Estou preparado para tudo. Você quer fazer um som dentro da água ou quer fazer um som com areia... é uma infinidade, tanta coisa que não dá pra contar...

PASCOAL, Hermeto. [Entrevista cedida a] Página da música, jul. 2002. Apud ARRAIS, Marcos A. G. *A música de Hermeto Pascoal: uma abordagem semiótica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, p. 6. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-01082007-144148/publico/TESE_MARCOS_AUGUSTO_GALVAO_ARRAIS.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

- a. O que você pensa desta fala de Hermeto Pascoal? **Resposta pessoal.**
Neste momento, deixe que os estudantes compartilhem livremente as primeiras impressões que tiveram da fala de Hermeto Pascoal.
- b. Qual a relação da fala do músico com a foto apresentada?
Na foto, Hermeto Pascoal está tocando uma chaleira em uma apresentação musical. Trata-se de um objeto cotidiano, assim como a panela e a pasta mencionadas na fala.
- c. Como essa fala se relaciona com a ideia de improvisação?
- d. Você já viveu a experiência de fazer algo sem ter planejado? Em que situações isso ocorre em sua vida? **Respostas pessoais.**
Incentive os estudantes a compartilhar relatos de situações em que o ato de improvisar costuma acontecer e peça que reflitam sobre o modo como encaram essas situações.
- e. Hermeto menciona objetos cotidianos como uma panela e uma pasta de guardar livros. O que esses objetos representam para o artista?
Qual a relação deles com instrumentos como a flauta e o saxofone? Os objetos cotidianos funcionam como instrumentos musicais para o artista. Enquanto a flauta e o saxofone se enquadram como instrumentos convencionais, pode-se dizer que os objetos cotidianos assumem o papel de instrumentos não convencionais.
- f. E você, já improvisou algo com um objeto cotidiano? Já experimentou fazer som com um copo? **Respostas pessoais.**

Ao longo deste capítulo, veremos que a improvisação, em diferentes expressões culturais, leva em conta não só o momento e a inspiração, mas também algumas técnicas e o respeito às regras determinadas para a sua produção.

Durante seus estudos, você será motivado a apreciar e experimentar diferentes formas de improvisar na música e no teatro, explorando recursos como os objetos cotidianos e as expressões vocal e corporal. Além disso, verá como a improvisação pode estar presente nas criações poéticas, como os improvisos no *rap* das batalhas de MC's e nos desafios de cantoria do repente.

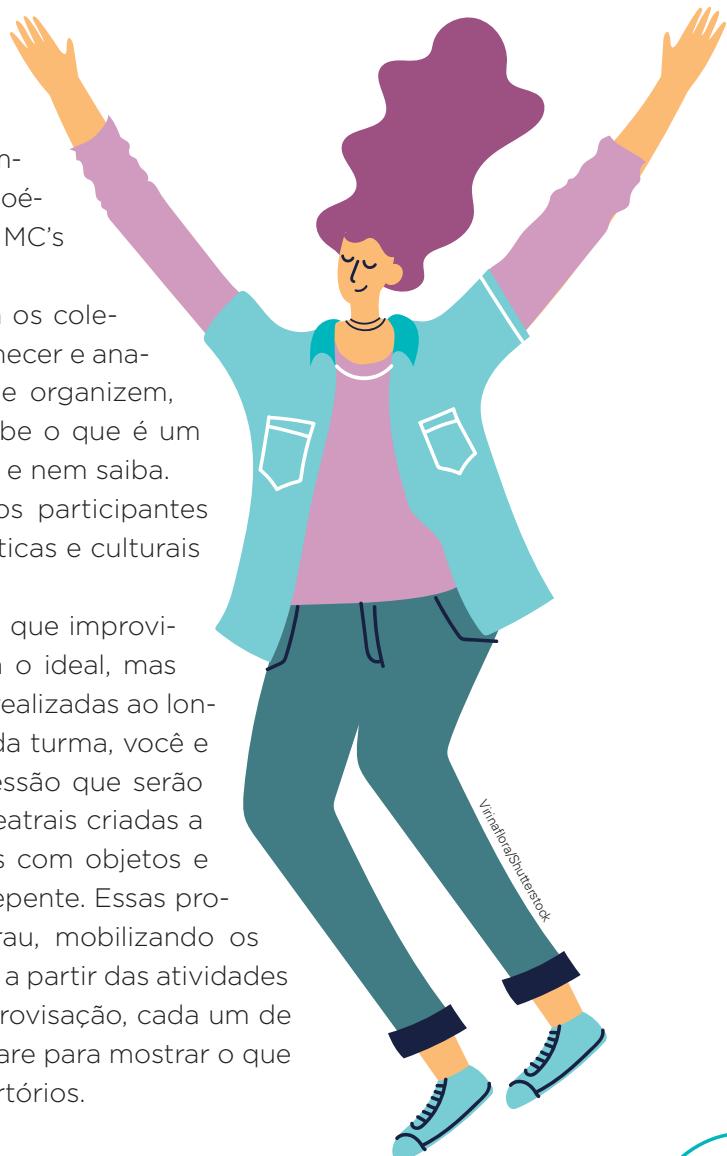
As experimentações que você vivenciará com os colegas e os repertórios que vocês vão mobilizar, conhecer e analisar neste capítulo serão fundamentais para que organizem, juntos, um grande sarau de improvisos. Você sabe o que é um sarau? Talvez você já tenha participado de algum e nem saiba.

Sarau é um encontro organizado para que os participantes compartilhem entre si criações e produções artísticas e culturais diversas, tanto autorais como de outros.

Você pode estar se perguntando: “Então, terei que improvisar?”. Considerando o tema deste capítulo, seria o ideal, mas também é possível levar uma ou mais produções realizadas ao longo deste capítulo. Então, para dar vida ao sarau da turma, você e os colegas poderão explorar as formas de expressão que serão apreciadas e experimentadas aqui, como cenas teatrais criadas a partir de diferentes temas, músicas improvisadas com objetos e recursos vocais, batalhas de *rap* ou desafios de repente. Essas produções podem tanto ser criadas durante o sarau, mobilizando os aprendizados de improvisação, quanto retomadas a partir das atividades do capítulo. O importante é que, partindo da improvisação, cada um de vocês realize as propostas de produção e se prepare para mostrar o que expressa melhor as suas aprendizagens e os repertórios.

Bom trabalho!

c. Espera-se que os estudantes aviam o contexto da fala de Hermeto Pascoal e percebam que ele trata do ato de criação musical improvisado. No trechô “Pego essa pasta e faço um som, sem bolar, sem nada e vai acontecendo na hora”, por exemplo, o músico descreve um procedimento do seu fazer artístico ao explorar um objeto cotidiano. Destaque também o trechô “Estou preparado para tudo” e verifique se os estudantes percebem que Hermeto defende a ideia de que é possível fazer música com qualquer coisa.





NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Improvisação na música

Você já observou um instrumentista tocando? Já teve a impressão de que ele criava a música no momento de sua execução? [Respostas pessoais.](#)

A música foi, por muitos séculos, transmitida somente pela oralidade e, ainda hoje, essa é uma de suas formas de difusão. Em contextos que não utilizam uma forma de escrita musical, todo conhecimento é passado por meio da prática, tocando, interagindo e improvisando.

A escrita musical ocidental desenvolveu-se ao longo de vários séculos até chegar a uma notação precisa, como as partituras que circulam hoje em dia. No entanto, inicialmente, a escrita musical não pretendia registrar tudo, mas indicar o essencial, cabendo aos músicos complementar com sua personalidade e com improvisação. Para você, o que seria improvisação na música? O que você imagina que um músico precisa saber para poder improvisar? [Respostas pessoais.](#)

As partituras são representações escritas de música. Na música ocidental, elas seguem um padrão com notas escritas em folhas pautadas, ou seja, com linhas que guiam a escrita da composição.

Observe a seguir a partitura do concerto “A primavera”, do compositor italiano Antonio Vivaldi (1678-1741). Perceba como as notas se organizam na pauta.

[Deixe que os estudantes compartilhem suas impressões. É importante ficar atento a falas que demonstrem uma percepção estereotipada da improvisação musical, como se o ato de improvisar fosse fazer “qualquer coisa”.](#)



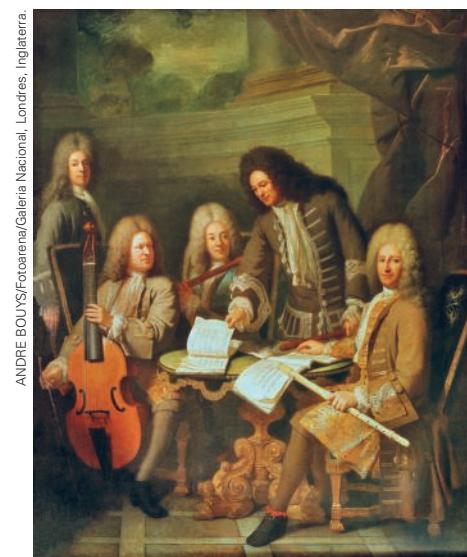
Músicos tocando jazz em rua de Chicago, Estados Unidos, 2018.

Petruciani Music Library/musip.org

Fragmento de partitura de “A primavera”, de Antonio Vivaldi, 1723 (concerto para violino em mi maior nº 1).

Em contextos como o da música de concerto de tradição europeia, comumente chamada “música clássica”, todo o arranjo musical que ouvimos está escrito com precisão em sua partitura. Mas, mesmo nesse caso, nem sempre foi assim. Por volta de 1700, a música europeia era feita com muito improviso, apesar de os músicos seguirem uma partitura impressa.

Nesse período, que na história das artes é conhecido como Barroco, os músicos realizavam improvisos como um recurso de ornamentação para as composições, acrescentando pequenos grupos de notas rápidas enquanto tocavam. Um dos músicos importantes dessa época é o francês Michel de La Barre (c. 1675-1745), membro da Academia Francesa de Música, retratado no quadro do francês André Bouys (1656-1740).



La Barre e outros músicos, de André Bouys, c. 1710 (óleo sobre tela, 160 cm x 127 cm). Galeria Nacional, Londres, Inglaterra.

PARA IR MAIS LONGE

BARROCO

O Barroco foi um período da história da arte compreendido entre os séculos XVI e XVIII, aproximadamente. Com origem na península Itálica, essa estética foi difundida principalmente pela Europa, mas também chegou ao Brasil e se desenvolveu no país durante o período colonial, com influências na arquitetura, na música e na literatura. Entre suas principais marcas estão o rebuscamento e a valorização dos detalhes, como é o caso da expressiva ornamentação das composições musicais, da presença de contrastes (como a contraposição de claro e escuro na pintura) e de desequilíbrios, como os jogos de luz e sombra e as contorções exageradas nas formas.

Na pintura *O tocador de alaúde*, de Caravaggio (1573-1610), por exemplo, é possível observar como a luz funciona para destacar elementos do aposento escuro, como a figura do jovem, as flores, as frutas, os instrumentos musicais e a partitura.



Reprodução/Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia.

Hermeto Pascoal e a improvisação instrumental

Composer, arranger and multi-instrumentalist, Hermeto Pascoal was born in the interior of Alagoas. He began making music even in childhood, exploring the sound of objects and nature. His first conventional instrument was a harmonica with eight basses, with which he performed at parties in his city, such as forró dances, where he played with his brother since he was 11 years old.

Hermeto uses the word "mixture" as a key to understand his music, which he calls "universal music", because it encompasses all styles, well-played and well-mixed. Read on to follow a speech by Hermeto about this concept of "universal music":

"When I talk about 'universal music', [...] I talk about what is made from what a person is and hears. I hear many things, also Spanish music. That's why I play when I'm given a chance and never censor myself. They call me from the United States to play jazz, but I play very well, but I know that what I do is 'universal music': that's my way."

MARTÍNEZ, Chema G. Hermeto Pascoal: "Miles Davis me chamou para lutar boxe e lhe dei um cruzado em pleno rosto", *El País*, 17 jul. 2018.
Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/17/politica/1531853240_373749.html. Acesso em: 3 jul. 2020.



Jack Vartoogian/Getty Images

FICA A DICA

≡ **Variação sobre as Folias de Espanha - extrato de Jordi Savall (La Rêveuse: Les Folies d'Espagne de Marin Marais)** (vídeo, 1 min). Disponível em: <https://youtu.be/ZqVMilq8LHo>. Acesso em: 4 jun. 2020.

The musician Jordi Savall (1941-) is a specialist in playing ancient music in the present. He uses instruments built in the period and reconstructs the ways of playing. In this video, Savall uses a viola da gamba, a string instrument that preceded the violins and violcellos, and plays a piece of composition from that era known as "theme and variations", a genre created from recordings that composers made of their own improvisations. The composer of this work, Marin Marais (1656-1728), used a theme called Folia (which means "madness"), a Spanish melody that was widely used in improvisations in that period and that was worked on in various forms of variations by many composers.

A música de Hermeto realmente é uma grande mistura de ritmos, **timbres**, instrumentos e invenção. É uma música com sotaque do Nordeste brasileiro, que se utiliza muito de ritmos como o baião e de instrumentos típicos do forró, mas que também tem um trabalho com os timbres e com imprevisibilidades que a aproxima de compositores europeus de vanguarda, além de apresentar um tipo de construção musical que a relaciona ao *jazz*, especialmente pelo modo como as **seções** de improviso acontecem.



1 Para compreender melhor o fazer musical de Hermeto Pascoal e refletir sobre seu processo de criação, ouça um trecho da música “Era pra ser e não foi”, faixa do álbum *Brasil, Universo*, gravado em 1986 por Hermeto Pascoal & Grupo.

- a. O que você achou dessa música? [Resposta pessoal](#).
- b. O que ela tem de semelhante ou diferente em relação a outras músicas que você conhece? [Resposta pessoal](#).
- c. Em algum momento você percebeu se a música remete a algum estilo de música brasileira que você conhece? [Aos 2 min 7 s, acontece a entrada de um triângulo tocando um ritmo de baião acelerado, dando um contorno melódico que remete a ritmos tipicamente nordestinos.](#)
- d. Você identificou algum trecho que pareça improvisado? [Resposta pessoal. Há uma seção de improviso iniciada aproximadamente aos 2 min 47 s. O improviso inicia-se com o saxofone, em seguida passa a ser comandado por um teclado. Um momento peculiar é a entrada de vocalizações aos 3 min 42 s. Aos 4 min 23 s, a seção de improviso encerra-se com uma retomada dos temas que já haviam aparecido na composição por volta de 1 min 47 s.](#)
- e. Quais instrumentos musicais você consegue perceber? [Resposta pessoal. Os instrumentos musicais mais perceptíveis são: saxofone, teclado, baixo, triângulo, bateria e a voz \(em um pequeno trecho\).](#)



Robin Little/Redferns/Getty Images

Ao longo de sua carreira musical, **Hermeto Pascoal** viveu em diversas cidades do Nordeste, como Recife e Caruaru, em Pernambuco, e João Pessoa, na Paraíba. Nessa trajetória, trabalhou com outros artistas e grupos, como o paraibano Sivuca (1930-2006) e a Orquestra Tabajara, criada na Paraíba, na década de 1930. Na década de 1950, muda-se para o Sudeste, onde integra o grupo Quarteto Novo, em São Paulo (SP). Em 1969, viaja para os Estados Unidos, onde grava seu primeiro disco próprio, *Hermeto* (Nova York: Buddah Records, 1971), e faz parcerias com nomes importantes do *jazz*, como Miles Davis (1926-1991) e Chick Corea (1941-). Retornando ao Brasil, o artista prossegue sua carreira lançando diversos discos e realizando turnês nacionais e internacionais. Entre 1996 e 1997, construiu o *Calendário do som* (São Paulo: Senac, 1999), livro que reúne os registros de 366 composições criadas ao longo de um ano, entre 23 de junho de 1996 e 22 de junho de 1997, data do seu aniversário.

timbre: propriedade dos sons que possibilita identificar e distinguir cada fonte sonora.

seção: possível divisão que pode ser identificada em uma música, geralmente caracterizada pela entrada de melodias diferentes, mudanças de andamento e ritmo, entre outros aspectos.

FICA A DICA

≡ **Hermeto Pascoal.** Disponível em: <https://www.hermetopascoal.com.br/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Visite o site oficial de Hermeto Pascoal para conhecer outros trabalhos do artista.

≡ **Entrevista com Hermeto Pascoal** (vídeo, 10 min). Disponível em: <https://youtu.be/jdXw4OvrsbU>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Nessa entrevista, Hermeto Pascoal fala do seu jeito de fazer arte e conta um pouco do processo de criação do livro *Calendário do som*.

≡ **Hermeto Pascoal – A música universal**, dirigido por Antonio Torriani (Brasil: O2 Filmes, 2019, 5 min). Disponível em: <https://youtu.be/QrcIrw8IYK8>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Assista a esse vídeo e saiba mais do conceito de música universal que Hermeto Pascoal explora no seu fazer artístico. No mesmo canal é possível assistir a outros vídeos e ouvir trechos de várias gravações do artista.



- 1) Agora, você e os colegas vão escutar a música “Era pra ser e não foi”, de Hermeto Pascoal, de um jeito diferente, uma maneira de escutar música que chamamos de escuta ativa. Ao realizá-la, tente perceber os seguintes detalhes:
- Três momentos em que a música muda seu andamento, ou seja, sua velocidade. Existem andamentos mais lentos e mais rápidos em relação a outros. Você percebe quando essa música muda o andamento?
 - Um momento de improvisação.
 - Um momento de retorno de algo que já foi escutado.
- 2) A seguir, vocês vão escutar a música novamente colocando o corpo em movimento. Abram espaço na sala e experimentem caminhar enquanto a música é executada. Procurem acompanhar os diferentes andamentos dessa música, inventem formas de se movimentar que dialoguem com cada um desses momentos e prestem atenção em seu corpo.
- 3) Ao final, converse com os colegas sobre a experiência de realizar essa atividade.
- O que você achou dela? Que diferença foi possível perceber em relação à primeira atividade de escuta da música “Era pra ser e não foi” que você realizou?
 - Ao se movimentar acompanhando a execução da música, como o seu corpo ficou quando o andamento estava mais lento? Como ele se movimentou quando a música estava mais acelerada?

Improvisações no jazz

Entre as ideias de “mistura” e de “música universal”, Hermeto firma-se como um músico multi-facetado. Ele próprio afirma:

“Sou um músico de *jazz* quando toco *jazz*. É uma parte, uma parte forte de minha música. Mas é apenas uma das coisas que faço, não é a única.”

PASCOAL, Hermeto. [Entrevista cedida a] Revista Eletrônica Brazil-Brasil, [s.d.]. Apud ARRAIS, Marcos A. G. *A música de Hermeto Pascoal: uma abordagem semiótica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006, p. 13. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-01082007-144148/publico/TESE_MARCOS_AUGUSTO_GALVAO_ARRAIS.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

E você, sabe o que é *jazz*?

Foi no século XX, com o surgimento do *jazz*, que a improvisação na música popular começou a ser sistematizada e influenciar as práticas de música popular de diversos países.

O *jazz* é um gênero musical com muitas variações e fusões que surgiu no final do século XIX, na cidade de New Orleans, nos Estados Unidos, como um legado cultural da população afrodescendente do país, que desenvolveu um tipo de música popular a partir de elementos da sua música religiosa, dos instrumentos das bandas marciais e de muita improvisação. O *jazz*, então, tornou-se um importante movimento cultural que contribuiu para o reconhecimento e a legitimidade da cultura negra estadunidense.

Reprodução/Wikimedia Commons



Orquestra de jazz Carter e King, em Houston, Estados Unidos, 1921.

As improvisações no jazz acontecem sobre uma base harmônica, ou seja, enquanto um músico faz um solo improvisado, os outros instrumentos do grupo executam simultaneamente as notas de acompanhamento (a percussão, os **acordes** e as notas mais graves, chamadas de linha do baixo).

Em suas diversas vertentes, o jazz também tem diferentes maneiras de improvisar. Por exemplo, no jazz de New Orleans, também chamado de *dixieland*, há a improvisação coletiva, com todos os músicos improvisando ao mesmo tempo. No *bebop*, considerado o início do jazz moderno, as improvisações têm mais complexidade, com maior ênfase na técnica, enquanto no *free jazz* ela rompe com os moldes do jazz mais tradicional e explora sonoridades menos comuns.



acordes: conjunto de três ou mais notas que soam simultaneamente, fundamental para a construção da base harmônica.

FICA A DICA

≡ Acid, Bebop, Free. Você conhece os termos do jazz?, de Carol Vidal, publicado em Sesc Jazz, 14 out. 2019. Disponível em: <https://sescjazz.sescsp.org.br/2019/10/termos-do-jazz/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Esse texto apresenta diversos termos comuns no mundo do jazz, como classificações dos estilos e dos recursos expressivos desse gênero musical.

A improvisação é algo tão característico do jazz que até mesmo os cantores desenvolveram um modo de improvisar com a voz, o chamado *scat singing*. No *scat singing*, os cantores criam contornos melódicos sobre a base harmônica, explorando diferentes velocidades e mostrando a amplitude vocal ao pronunciar sílabas soltas e fazer vocalizações, sem a preocupação com a formação de palavras e com significados semânticos.

O artista pioneiro do *scat singing* foi Louis Armstrong (1901-1971) e, ao longo da história do jazz, diversas vozes se destacaram nessa técnica, como Ella Fitzgerald (1917-1996) e Sarah Vaughan (1924-1990).

2 Para conhecer esse estilo de improvisação, ouça a música “Lullaby of Birdland”, uma composição de George Shearing (1919-2011), com letra de George David Weiss (1921-2010) e interpretação de Sarah Vaughan, gravada em 1954.

a. Você percebe quando se inicia a seção de improvisação?

A seção de improvisação começa em 1 min 12 s e segue até 3 min 15 s. O retorno para a canção é feito com muita desen-voltura e sutileza no meio da frase musical improvisada, sendo possível perceber quando a cantora retoma a letra.

b. Quais instrumentos você identifica improvisando?

A seção começa com uma improvisação do piano, seguido por um solo de improviso do contrabaixo e da bateria. Quando a voz inicia o *scat singing*, surgem também improvisos da flauta transversal, do saxofone e do trompete.

c. O que você percebe de diferente na voz de Sarah Vaughan quando ela começa a improvisar?

A cantora fala sílabas soltas e sem sentido semântico, explorando diferentes velocidades e sua habilida-de de extensão vocal nos extremos de agudo e grave, recursos característicos do *scat singing*.



Hulton Archive/Getty Images

Sarah Lois Vaughan nasceu em uma família de músicos amadores, em Nova Jersey, Estados Unidos. Em sua infância, aprendeu a tocar piano, órgão e cantou em coros de igreja. Ela iniciou sua carreira em apresentações de músicos amadores no teatro Apollo, do Harlem, em Nova York, em 1942. A partir de então, a artista passou a trabalhar como cantora e pianista em *big bands*, os grupos musicais de jazz.

A partir de 1945, Sarah começou a aparecer em programas de TV e, durante a década de 1950, fez turnês pelos Estados Unidos e pela Europa.

A vasta extensão vocal, aliada à técnica, ao virtuosismo e à interpretação, colocou Sarah Vaughan entre as principais cantoras de jazz do século XX.



Redferns Irv Kline/Redferns/Getty Images

Ella Fitzgerald durante apresentação em clube de jazz na Filadélfia, Estados Unidos, 1963.

PARA IR MAIS LONGE

IMPROVISÃO E MÚSICA POPULAR

A improvisação sempre fez parte do fazer musical das mais diversas culturas. Muitos artistas da música popular passaram a gravar discos no decorrer do século XX, quando se desenvolveu a indústria fonográfica. A convivência com as gravadoras, o crescimento do rádio e as apresentações em *shows* que percorriam diversas localidades possibilitaram a troca de saberes entre esses artistas populares e outros músicos que tinham uma formação mais ligada às escolas de música e conservatórios.

O jazz é um exemplo importante de improvisação em música porque ele influenciou diversas de suas práticas na música popular ao longo do século XX, além de ter possibilitado a valorização da música negra estadunidense e de seus artistas, como Miles Davis e Nina Simone (1933-2003), entre outros.

Por conta da popularidade alcançada, o jazz também exerceu uma forte influência em diversos gêneros musicais que surgiram depois, como o rock e o rap. No Brasil, essa influência está presente na Bossa Nova e em gerações de artistas como Hermeto Pascoal, que, além de utilizar improvisações à maneira do jazz, usa o improviso em suas criações como uma constante pesquisa sonora, explorando a sonoridade de objetos, de falas e até de sons emitidos por animais.

Hermeto é um dos muitos representantes daquilo que chamamos de música popular brasileira, que engloba artistas de diferentes trajetórias, com diversos procedimentos e influências vindas da oralidade, da escrita musical e da improvisação. Assim, surgiram notáveis figuras, como a cirandeira pernambucana Lia de Itamaracá (1944-) e o cantor e instrumentista mineiro Tião Carreiro (1934-1993), importante nome da música sertaneja de raiz, entre muitos outros.

Redferns/ David Redfern/Redferns/
Getty Images



Nina Simone em apresentação para uma emissora de TV em Londres, Reino Unido, 1966.

Cesar Borges/Fotoarena



Lia de Itamaracá em apresentação de roda de ciranda em Guarulhos (SP), 2019.

EXPERIMENTAÇÃO

IMPROVISANDO COM OBJETOS



Agora, você vai realizar um exercício de improviso em grupo, pesquisando sonoridades de objetos que não foram feitos para serem utilizados como instrumentos musicais. Se acharem interessante, essa criação poderá ser incorporada como uma das apresentações artísticas do sarau da turma.

- 1 Para começar, busquem os objetos da sala de aula que produzam algum som quando percutidos, como carteiras, cadeiras, canetas, etc.
- 2 Experimentem a sonoridade desses objetos e escolham o que acharem mais interessante.
- 3 Continuem a explorar as diferentes maneiras de fazer som com os objetos escolhidos e tentem observar alguns aspectos importantes: É possível fazer um som suave? Um som muito forte? Um som longo? Um som curto?
- 4 Quando cada grupo escolher o seu som, façam uma roda.
- 5 Determinem um andamento comum para todos seguirem e começem a improvisar. Marquem o ritmo batendo os pés. Se possível, registrem a atividade em vídeo para que possam avaliar o desempenho de cada um.
- 6 Agora, um de cada vez, seguindo o ritmo das batidas de pé da roda, cada integrante vai improvisar sons com o objeto que escolheu. Explorem o que acharam mais interessante na pesquisa sonora que fizeram.
- 7 Ao final, reúnam-se para uma conversa e compartilhem impressões sobre essa experiência.
 - Procurem refletir sobre a forma como cada um explorou os sons dos objetos escolhidos.
 - Pensem também no momento de improvisação coletiva e em como os diferentes sons “se comportaram” ao serem executados simultaneamente.

Improvistação no teatro

Muitas vezes, o ato de improvisar está presente também na vida cotidiana, até mesmo na escola. Você já percebeu isso? No livro *Natureza e sentido da improvisação teatral* (São Paulo: Perspectiva, 1991), a autora Sandra Chacra propõe reflexões a esse respeito. Leia um trecho a seguir.

A improvisação tem uma história longa, tão antiga como a do homem. Ela vem desde as épocas primitivas, perdurando como manifestação até o presente. Todas as formas de arte tiveram uma de suas origens na improvisação. O canto, a dança e os rituais primitivos assumiram formas dramáticas num jogo em que um dos polos é a atualidade improvisada.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 24.

Como afirma a autora, as improvisações têm raízes na própria história dos rituais primitivos da humanidade e foram importantes para a origem de diferentes manifestações da arte. Mas você já imaginou de que forma a improvisação pode contribuir para as criações teatrais?

A improvisação é componente fundamental tanto em apresentações teatrais populares, nas ruas e praças, em feiras livres, etc., quanto em produções com orçamentos milionários, como no caso dos grandes musicais. Em cada uma dessas categorias do fazer teatral a improvisação tem um papel diferente, mas sua essência é a mesma.



Apresentação de teatro de rua
do 28º Festival de Teatro,
em Curitiba (PR), 2019.



3 Observe a fotografia acima.

- Você já assistiu a um espetáculo desse tipo? Em caso positivo, compartilhe com os colegas essa experiência. [Resposta pessoal](#).
- O que você acha que um artista de teatro precisa saber para improvisar? [Resposta pessoal](#).
- Como você acha que a improvisação pode estar presente no teatro de rua? E em uma apresentação realizada em uma casa de espetáculos? [Respostas pessoais](#).

É possível pensar a improvisação a partir de um fluxo que vai do estímulo à ação. Veja, por exemplo, a expressão em latim *Ex nihilo nihil fit*, atribuída ao filósofo grego Parmênides (530 a.C.-460 a.C.), que significa “nada surge do nada”. A ideia é que as coisas são criadas a partir de algo, de uma referência ou de um estímulo. O dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956) escreveu um texto que dialoga com essa expressão, chamado “De nada, nada virá”. A improvisação teatral funciona da forma que ambos indicam: é preciso algo que provoque a imaginação e desafie a colocá-la em ação de maneira espontânea por meio do corpo e da voz.

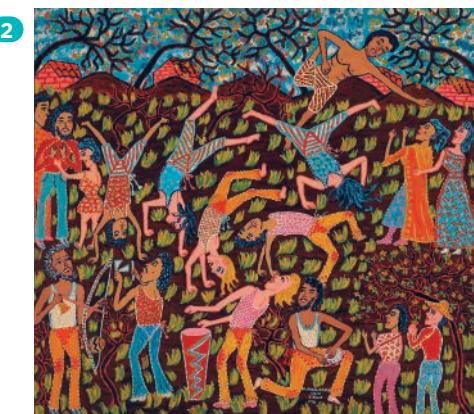


4 Para compreender melhor a ideia de improvisação e do fluxo gerador da ação, você e os colegas vão apreciar seis exemplos de estímulos. Cinco deles estão apresentados a seguir; o sexto será proposto pelo professor. Na sua opinião, como eles poderiam ser usados como fontes para a criação de improvisações teatrais? converse com os colegas e o professor e registre as ideias que achar interessantes no diário de bordo. [Resposta pessoal](#).



Reprodução / M. Solomon R. Guggenheim, Nova York, EUA.

Linha transversal, de Wassily Kandinsky, 1923 (óleo sobre tela, 141 cm x 202 cm). Museu Solomon R. Guggenheim, Nova York, Estados Unidos.



Reprodução/Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – Masp, São Paulo, SP.

Capoeira, de Maria Auxiliadora, 1970 (técnica mista sobre tela, 69,5 cm x 75 cm x 1,5 cm). Museu de Arte de São Paulo (Masp), São Paulo (SP).



Allan Carvalho/NurPhoto via Getty Images

Mulher caminha pela calçada em frente a grafite dos coletivos Nogenta e Contraconsciencia, no centro do Rio de Janeiro (RJ), 2020.



Sergio Ranalli / Pulsar

Dança da taquara no pátio da aldeia Aiha, da etnia kalapalo, em Querência (MT), 2018.

5 Cinco elementos

aos manos & minas do movimento *Hip-Hop*

A palavra cantada
juventude municiada
tomou de assalto
palcos praças ruas
rimando verbos consequentes

A palavra tocada
orquestra em *didjéi* vinil
criatividade nos dedos
rotação vudum-vudum-vudum
A palavra dançada

B.Boy

B.Girl

passo lunar
compasso moinho
corpo robótico
em múltiplas formas flutua

A palavra grafitada
muros paredes
tela nua
mural dos excluídos
vestindo traços coloridos
em jato *spray*
A palavra revolucionária
becos vilas cohabs morros favelas
periféricas páginas cotidianas
dialeto de preto
raio-X do gueto
em ritmo Che-Marx-Martin-Malcon-
-Mandela-Zumbinianos

KIBUKO, Oubí Inaê. Cinco elementos. *Revista Palmares: cultura afro-brasileira*, Brasília, DF, n. 1, p. 40, ago. 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/40.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

didjéi: DJ; *disc jockey*.

b.boy: *break boy*;
dançarino de *break*.

b.girl: *break girl*;
dançarina de *break*.

Cohab: sigla de “conjunto habitacional”.

Cohab também é a sigla da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo, empresa estatal focada em políticas públicas de habitação ligada à Prefeitura do Município de São Paulo.



Após analisar os estímulos apresentados na página anterior e conversar com os colegas e o professor, que tal experimentar fazer uma cena improvisada? Antes, porém, é necessário fazer um aquecimento da imaginação e do corpo — sem a voz ainda. Para isso, escolham um espaço amplo da escola, como um anfiteatro ou mesmo a sala de aula com as mesas e cadeiras afastadas, e sigam as instruções abaixo.

1 Aquecimento: objeto invisível.

- ≡ Façam uma roda com a turma.
- ≡ Um de vocês irá ao centro da roda e deverá imaginar e manipular um objeto invisível, de maneira que todos entendam que objeto é esse. Deve-se prestar atenção no tamanho, no peso e no formato desse objeto, se ele é quente ou frio, se é rígido ou maleável, etc.
- ≡ Em seguida, assim que ficar claro o que está sendo manipulado, o jogador passa esse objeto para alguém da roda, que deve recebê-lo e transformá-lo em outra coisa imaginária e, de novo, tentar mostrar o que é.
- ≡ O jogo continua até que todos tenham ido ao centro, criado e demonstrado seus objetos invisíveis.

2 Agora que vocês já aqueceram a imaginação, vamos às improvisações das cenas utilizando o corpo e a voz. *Retome com os estudantes os seis estímulos apresentados anteriormente e oriente-os para que tenham em mãos as anotações que fizeram durante a reflexão.*



- ≡ Escolham um dos estímulos mostrados na página anterior. Lembrem-se também do sexto estímulo, proposto pelo professor. Se acharem interessante, pensem nas músicas de Hermeto Pascoal e Sarah Vaughan que vocês escutaram e, se necessário, ouçam-nas novamente.
- ≡ Analisem novamente o estímulo escolhido, seu contexto, que temas (imagens, sujeitos, situações) podem ser percebidos, qual sensação ou emoção desperta, etc.
- ≡ Escolham um ou dois temas que vocês observaram e sigam para a criação da cena, sem combinar mais nada. Deixem que as falas, as ações e as reações de vocês aconteçam espontaneamente a partir da interação coletiva no jogo cênico.

Exemplo: Digamos que vocês escolheram o grafite e, após analisá-lo rapidamente, chegam à conclusão de que as crianças estão brincando em um parque. Nesse caso, “crianças brincando no parque” pode ser o tema motivador da improvisação. O que irá acontecer, que outros brinquedos há nesse parque, quem está lá, quais as conversas, etc., tudo isso vai depender da imaginação de vocês.

3 Depois de realizar essa experimentação, façam uma conversa coletiva para trocar impressões sobre a atividade.

- Como o tema escolhido foi desenvolvido na cena improvisada?
Essa cena fluiu com naturalidade ou teve momentos truncados?
Respostas pessoais.
- Que recursos vocês utilizaram nessa improvisação?
Resposta pessoal.
- De que forma o aquecimento contribuiu para a criação da cena?
Resposta pessoal.
Provoque os estudantes para que tracem relações entre o exercício de aquecimento que fizeram e a cena improvisada em seguida.

Durante a conversa, procurem analisar como vocês podem tirar ideias para incorporar ao sarau que irão organizar e participar ao final do capítulo. Anotem os principais pontos dessa conversa no diário de bordo.

→ Os recursos, além de corpo e voz, podem envolver, por exemplo, o uso de objetos e a criação de sons (com os objetos, com o corpo e com a voz).



Vinícius/Shutterstock

A commedia dell'arte

Historicamente, foi no século XVI que a improvisação teve seu primeiro grande destaque como técnica de criação e encenação de teatro, por meio da *commedia dell'arte*. Surgido na Itália, esse gênero teatral aprofundou as propostas dos espetáculos de teatro popular da Idade Média, contrapondo-se à declamação de textos já escritos, repletos de regras morais e ensinamentos sobre virtudes, criados por autores humanistas e praticados em ambientes aristocráticos como palácios, academias de belas-artes e ciências. A *commedia dell'arte* foi capaz de mudar a lógica de submissão do acontecimento teatral ao texto (peças escritas) e colocar o trabalho corporal e de improvisação do ator como principal elemento na encenação.

A origem da *commedia dell'arte* está ligada a apresentações populares de artistas de rua que aconteciam de forma itinerante pelas praças e feiras livres das vilas. Com o tempo, esses artistas organizaram-se para formar grupos mambembes e criar roteiros básicos para apresentações, chamados de *canovacci*, que continham apenas as sequências de ações dos personagens, que serviam para os atores e atrizes improvisarem os diálogos e as movimentações no palco, com uso de acrobacias, música e elementos cômicos.

Cada ator desses grupos costumava se especializar em um personagem fixo, com os mesmos figurino e estilos de movimentação corporal. Alguns desses personagens, como Pierrô, Arlequim e Colombina, são comuns até hoje no Carnaval. Mas isso não tornava os espetáculos repetitivos, pois a dinâmica sempre se renovava, bem como o local de exibição, a plateia e o uso da improvisação.



Reprodução/Museu Pushkin, Moscou, Rússia.

Pierrô e Arlequim, de Paul Cézanne, c. 1888
(óleo sobre tela, 102 cm x 81 cm). Museu Pushkin, Moscou, Rússia.



Reprodução/Museu Estatal Russo, São Petersburgo, Rússia.

Língua de Colombina (Carnaval), de Konstantin Somov, 1915 (guache e aquarela sobre papel, 29,2 cm x 22,5 cm). Museu Estatal Russo, São Petersburgo, Rússia.

FICA A DICA

≡ **Quem são o Pierrô, o Arlequim e a Colombina?**, publicado em *Superinteressante*, 18 abr. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-sao-o-pierro-o-arlequim-e-a-colombina/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Essa matéria apresenta os três personagens mais conhecidos da *commedia dell'arte* e fala da sua popularização nos festejos de Carnaval.

≡ **A VIAGEM do capitão Tornado**. Direção: Ettore Scola. Itália/França: Lume Filmes, 1990 (132 min).

O filme aborda uma trupe mambembe de atores e atrizes que representam os personagens clássicos da *commedia dell'arte*, mostrando uma época de declínio desse tipo de teatro na Europa.

Hoje em dia, muitas formas teatrais que se baseiam no trabalho físico do ator e na improvisação cênica têm a *commedia dell'arte* como fonte inspiradora ancestral. Esse é o caso, por exemplo, do grupo Teatro a Bordo, um projeto de teatro itinerante brasileiro que se apresenta em espaços públicos. No lugar das carroças usadas pelas troupes da *commedia dell'arte*, o grupo utiliza um caminhão com painéis solares que produzem energia para que o espetáculo aconteça.



Sandro Lopes/Acervo do fotógrafo

FICA A DICA

≡ Teatro a Bordo. Disponível em: <http://teatrabordo.com.br/>.
Acesso em: 8 jun. 2020.

Acesse o site do Teatro a Bordo e conheça mais o trabalho do grupo e sua proposta de uso de tecnologia atual para dar vida às histórias por meio da energia solar.

PARA IR MAIS LONGE

IMPROVISAÇÃO E GRANDES PRODUÇÕES TEATRAIS

Não são apenas as peças de teatro de grupos amadores e mambembes que recorrem à improvisação nos seus processos de criação. Mesmo nos grandes espetáculos teatrais que ficam em cartaz por longos períodos, como os famosos musicais da Broadway, por exemplo, que são ensaiados rotineiramente e têm praticamente todos os seus componentes cênicos (texto, cenário, iluminação, sonoplastia, movimentação dos atores, etc.) pensados e revisados durante o processo, pode haver pequenas variações na apresentação para o público.

Diferentemente do que acontecia na *commedia dell'arte*, muitas vezes há um revezamento entre os atores para representar os mesmos papéis de um musical. Por isso,

pode acontecer de cada um imprimir alguma marca em sua atuação. Da mesma forma, as reações das diferentes plateias podem servir de estímulo para alguma fala ou ação corporal improvisada, que também pode surgir a partir de imprevistos no andamento da peça como forma de contornar esquecimento de falas, reparar defeitos e falhas técnicas, etc.



Noam Galai / Getty Images

Atores em cena do musical *Cats* [Gatos], de Andrew Lloyd Webber, durante apresentação na Broadway, em Nova York, Estados Unidos, 2016. O espetáculo estreou em 1982 e ficou 18 anos em cartaz, até o ano 2000.

Viola Spolin e os jogos teatrais

Após o período de auge da *commedia dell'arte*, a improvisação volta a ser um grande foco dos processos de criação teatral no século XX, com trabalhos como os *happenings* e as *performances*, os processos colaborativos, as **criações coletivas** das companhias teatrais e de dança da atualidade e o sistema de jogos teatrais criado pela estadunidense Viola Spolin (1906-1994).

criações coletivas:

processo de construção do espetáculo em que o texto é gerado pelo jogo dos atores em cena que, guiados ou não por um diretor, debruçam-se sobre um tema, uma história ou qualquer outro tipo de material.

A improvisação teatral é importante tanto na perspectiva praticada na escola (com jogos que auxiliam no desenvolvimento das habilidades de expressão, de concentração, da capacidade de escuta e trabalho em grupo, de se expor e falar em público, de controle emocional e no conhecimento de alguns aspectos da linguagem teatral) quanto na perspectiva em que a improvisação é usada como técnica de formação de atores e na criação de espetáculos teatrais.

Tanto na perspectiva educacional quanto na da criação artística, os estímulos utilizados para improvisar podem ser materiais (sonoros, visuais, tátteis, etc.) ou imateriais (memórias, emoções ou sensações). Mas a improvisação só acontece se houver disponibilidade para entrar no jogo, aceitar os desafios, mesmo sem saber aonde eles levarão, de modo a conduzir o percurso com o uso consciente e expressivo de gestos, da voz, da escuta, da imaginação e da reação instantânea diante da interação com os demais envolvidos.

O trabalho de Viola Spolin seguiu por esses caminhos, propondo não só aos estudantes de teatro, mas também ao público geral que se expressassem de modo mais livre e espontâneo, dentro do limite das regras estabelecidas. Seus jogos são baseados em problemas a serem resolvidos a partir de uma estrutura dramática baseada nas perguntas “Onde? Quem? O quê?” (que remetem, respectivamente, ao espaço cênico/ambiente, aos personagens e à ação de cena) e um foco para cada jogo, denominado ponto de concentração. Tudo isso deve ser garantido por um acordo de grupo entre os jogadores.



Reprodução/www.violaspolin.org



- 5) A experimentação proposta na página 66, para que você e os colegas criassem uma improvisação a partir dos estímulos apresentados, foi baseada nos jogos teatrais de Viola Spolin. Agora, troque ideias com a turma e busquem identificar a estrutura dramática (Onde? Quem? O quê?) da improvisação que vocês criaram.



Reprodução/www.violaspolin.org

6
Viola Spolin nasceu em Chicago, Estados Unidos. Entre as décadas de 1950 e 1970, dedicou-se à prática e ao estudo de maneiras de fazer com que jogos de improvisação teatral pudessem auxiliar as pessoas a liberar sua espontaneidade e a utilizar o teatro para se expressarem artisticamente, por meio de uma estrutura de ensino-aprendizagem que isola em segmentos as técnicas da linguagem teatral. Dessa dedicação surgiu um elaborado sistema de jogos teatrais.

FICA A DICA

≡ **Viola Spolin.** Disponível em: <https://www.violaspolin.org/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Acesse o site (em inglês) da organização que administra o legado intelectual de Viola Spolin para saber mais de sua vida e obra.

≡ **Criação coletiva.** Encyclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://encyclopedia.itaucultural.org.br/termo622/criacao-coletiva>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Para compreender melhor a ideia de criação coletiva em teatro, leia o verbete da encyclopédia indicado no link.

TÉCNICAS PARA

REALIZAR JOGOS TEATRAIS

Além da estrutura dramática (Onde? Quem? O quê?), veja a seguir outras quatro essências do jogo teatral: foco, fisicalização, instrução e avaliação.

FOCO

É o problema a ser resolvido durante uma improvisação. Por exemplo: o foco pode ser mostrar que você está em uma montanha-russa em movimento. Para isso, você precisará usar a imaginação, o corpo e a interação com objetos (imaginários ou físicos) e pessoas para criar fisicamente a experiência de estar em uma montanha-russa.

FISICALIZAÇÃO

Trata-se de mostrar fisicamente com ações, gestos e movimentos as reações, emoções, sensações e pensamentos que os jogadores tiverem durante o jogo de improvisação. Por exemplo: se um jogador imaginar que está em um lugar muito gelado, ele precisa fisicalizar esse lugar, ou seja, mostrar com seu corpo o quanto está frio.

INSTRUÇÃO

É o conjunto de orientações e informações passadas pelo condutor do jogo aos jogadores antes e durante a realização das improvisações. No início, a instrução apresenta as condições básicas (onde, quem, o quê e o foco). No decorrer da ação, as instruções servem para que mantenham o foco na resolução do problema cênico. A instrução serve ainda para indicar a finalização de um jogo.

AVALIAÇÃO

Acontece geralmente após uma série de improvisações e serve para que o grupo diga aos jogadores se eles conseguiram ou não cumprir o foco de resolver o problema cênico. Também é o momento de os jogadores se autoavaliarem, manifestando suas impressões e as dificuldades encontradas ao realizar a improvisação.

A avaliação permite que sejam feitas sugestões de como os participantes poderiam ter reagido às interações e, com isso, a possibilidade do “rejogo”, ou seja, de se refazer a cena tentando utilizar as sugestões dadas pelos demais jogadores.



EXPERIMENTAÇÃO

JOGO DO ESPELHO



Durante o jogo, dê as seguintes instruções: “A inicia os movimentos, B espelha. Movimentos amplos, lentos. O espelho reflete tudo, até os dedos dos pés. Mantêm o espelho” (para chamá-los ao foco). “Troquem, agora de posição: B faz os movimentos e A espelha. Perceba se você é o gerador ou o espelho. Troquem...” (peça que troquem algumas vezes para tornar o jogo dinâmico). As instruções devem ajudá-los a se manter com o foco.

Que tal experimentar a ideia do foco, proposta nos jogos teatrais de Viola Spolin? Leiam a descrição do jogo abaixo e sigam as orientações do professor para realizá-lo.

- 1 Divididos em duplas, vocês devem se posicionar um de frente para o outro, a uma distância de cerca de dois braços estendidos. Um jogador será A e o outro será B.
- 2 Definam quem irá começar os movimentos, que devem ser amplos no início. A ideia é que uma pessoa reflita todos os movimentos da outra, até mesmo as expressões faciais, como acontece no espelho, olhando sempre olho no olho. O foco, então, é **refletir exatamente o movimento da outra pessoa**, na mesma velocidade e sem desviar o olhar.
- 3 Depois de um tempo vocês devem trocar, seguindo a orientação do professor: quem comandou o movimento agora será o espelho.
Ao finalizar, façam a avaliação.
 - ≡ Na sua opinião, existe diferença entre espelho e imitação?
 - ≡ Você conseguiu perceber claramente quando era você que iniciava o movimento e quando era o espelho? *Resposta pessoal.*
 - ≡ Você acha que conseguiu permanecer com o foco durante todo o jogo? Por quê? *Respostas pessoais.*

Espera-se que os estudantes percebam que no espelho os movimentos gerador e refletido acontecem de forma simultânea, enquanto a imitação presume que um movimento aconteça para, depois, ser reproduzido pelo imitador.

Improvisação e expressão poética

Neste capítulo, em Arte, são apresentados diferentes tipos de improvisação musical e teatral. Mas você já imaginou como a improvisação pode ser explorada para construir a expressão poética artístico-literária?

A própria *commedia dell'arte* é um exemplo de expressão que pode ser analisada também sob o olhar da criação artístico-literária. Nela, as improvisações produziam discursos e construíam sentidos nos contextos específicos em que circulavam socialmente, explorando improvisações por meio de recursos expressivos do corpo, da voz, do espaço cênico e também da língua.

Da mesma forma, você vai ver mais adiante outras produções essencialmente baseadas na língua, com foco na improvisação, como as batalhas de rimas de *rap* e *repente*, contextualizadas enquanto expressões significativas da criação poética.

Freestyle: improvisação no rap

Para iniciar a exploração do tema da improvisação em Língua Portuguesa, acompanhe a seguir a transcrição do primeiro *round* da semifinal do Duelo de **MC's** ocorrido em 8 de setembro de 2019, em Belo Horizonte (MG). Os participantes apresentam versos de *freestyle*, um subgênero do *rap*, cuja característica é a letra improvisada, feita na hora, segundo os próprios praticantes.

Você conhece esse tipo de poesia? Sabe quando ela começou a ser produzida no Brasil? Em que contexto social ela surge e quais grupos representa?



DUJARDIN, KAREL/Fotoarena/Museu do Louvre, Paris, França.

Charlatões italianos, de Karel Dujardin, 1657
(óleo sobre tela,
450 cm x 520 cm).
Museu do Louvre,
Paris, França.

MC: termo que abrevia a expressão “mestre de cerimônias”.



Bruno Vargas/Shutterstock

Batalha de MC's em Pinheiro Machado (RS), 2019.

Leia a seguir a transcrição das letras improvisadas pelos mineiros Samy Fernandes, a MC Colombiana, e Warley Alves de Deus, o MC Wad. Se possível, assista também ao vídeo do duelo para que possa ouvi-los improvisando e captar o clima de batalha (disponível em: <https://youtu.be/fvi3vq9U67M>; acesso em: 10 jun. 2020). Tente observar quais são as regras e o que está em jogo nessa batalha. Aproveite para indicar, em sua opinião, quem deveria ir para a final.

Wad vs Colombiana (Semifinal) — Duelo de MC's

Colombiana

Eu sei, mano, que cê age na coerência
E pra bater de frente cê é da Norte, ocê tem
competência
Por isso eu paro e te analiso
Cê é competente, eu sou também, não bato
continência, mas tenho juízo
Então, vai vendo, por isso que eu me aprofundo
E eu vejo que na visão ocê num tá bom
Cê pode até ser competente, só que aqui
Infelizmente não vai dar pra você nesse som.

Wad

Não precisa bater continência, sem animal,
Porque a batalha é nós dois, é de igual pra igual
Eu tô falando de questão e de nível racional
Então nem venha me julgar como um ser boçal,
Porque, quando eu rimo, eu faço verso e fecho
o ciclo
Você veio pra batalhar ou pra me dar elogio?
Só que cê não entende, olha só, eu vou explicar
Na próxima que cê volta, eu duvido contra-atacar.

Colombiana

Eu vim pra batalhar, só que o seu papo é torto
Batalho, sei reconhecer, criança sempre se sente
melhor que os outros
Então, vai vendo que a ideia mais provada:
Consigo ganhar sem ter que fazer você de escada.

Wad

Eu quero ser melhor que eu, esse que é o meu corre
Se eu for melhor do que ontem, hoje pra mim tá
pela ordem.
Então cê me entende, olha o que eu tenho pra dizer
Eu quero me aprimorar, não ser melhor que você.

Colombiana

Não é ser melhor que mim, mano, é ser eficaz
É saber que você pode estudar mais
Não quero ser melhor que ocê, mano, mas a rima
é cabulosa
O que é... eu quero é sair daqui vitoriosa.

Norte: Zona Norte de Belo Horizonte (MG).

Wad

Cê pode estudar também, sem papo torto
Porque eu aprendi que conhecimento nunca é pouco
Por mais que eu saiba, entende, é um palpite
Eu tenho o que aprender e o céu é o meu limite.

Colombiana

Conhecimento não é pouco, sem patifaria
Mas ele vai ser pouco, quando você almejar
sabedoria
Por isso me mantendo com os meus
Sabedoria, mano, ela não vem de livro, quem
capacita é Deus.

Wad

Eu sou um sábio, difícil de te explicar
Eu sou um tipo de sábio que sabia que o sabiá
não sabia assobiar
Entende, essa é que é minha poesia
Eu te respondi sua pergunta. Quem tem mais
sabedoria?
[...]

WAD vs Colombiana (semifinal) – Duelo de MC's – 08/09/19.
Belo Horizonte, MG, 2019. 1 vídeo (4 min 48 s). Publicado
pelo canal Família de Rua. Disponível em: <https://youtu.be/fvi3vq9U67M>. Acesso em: 9 jun. 2020.



Reprodução/www.youtube.com

MC Wad improvisa em duelo com MC Colombiana, na semifinal do Duelo de MC's, Belo Horizonte (MG), 2019. Observe para quem ele dirige o olhar e o gesto de sua mão, como forma de intensificar a expressão do improviso. Colombiana concentra-se no improviso do adversário, mas não o segue com os olhos.



Agora, responda às questões propostas a seguir.



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

1 Em uma batalha de MC's, é possível dizer que há dois textos sendo produzidos.

a. Justifique essa afirmação.
Em uma batalha de MC's, cada um dos participantes produz um texto. Ambos correm paralelamente e de forma entrelaçada, sob uma lógica de retroalimentação constante baseada no ataque e no contra-ataque por meio da construção de versos e rimas.

b. Sobre o contexto mais imediato de produção dos textos, quem fala em cada um deles na batalha transcrita acima? Em que situação acontecem essas falas?
Quem fala em cada um dos textos são MC Wad e MC Colombiana. Os rappers estão em uma semifinal de um campeonato de MC's, realizada

c. Quais são, em sua opinião, as dificuldades próprias desse tipo de produção do *freestyle*, na situação em que os autores se encontram?
em setembro de 2019. Há jurados e público acompanhando e avaliando os improvisos.

O gênero produzido é o *rap improvisado ou freestyle*. Por ser um improviso, os autores devem organizar um discurso relacionado à fala de outro e, ao mesmo tempo, garantir que seus versos elaborados na hora acompanhem a batida do *rap* e tenham rimas. Nessa situação, o artista

2 Quais são, em sua opinião, os critérios para vencer uma batalha de MC's? Resposta pessoal.

3 Observe a seguir alguns termos que fazem parte do universo das competições de rimas:

☰ **batalha**: forma de nomear a competição de poesia entre MC's.

precisa também manter a calma e a concentração, pois está diante da pressão de uma competição diante de muitas pessoas, o que pode ser um fator de grande estresse.

☰ **duelo**: forma de nomear a competição.

☰ **round**: refere-se às etapas vivenciadas pelas duplas em cada batalha.

☰ **vs**: marca para indicar a oposição entre os participantes da batalha.

Esses termos antecipam a dinâmica da competição. Considerando o uso dessas palavras, indique o conteúdo que pode compor os improvisos das batalhas de MC's.

4 Além do conteúdo dos versos do *freestyle*, há um importante elemento na composição da forma desse gênero de poesia. Que elemento é esse? Destaque o primeiro exemplo dessa ocorrência em cada um dos improvisos.

A rima é um dos elementos mais importantes na composição do *freestyle*. O primeiro exemplo de Colombiana é: "Eu sei, mano, que cê age na coerência / E pra bater de frente cê é da nota e cê tem competência". O de Wad: "Não precisa bater continência, sem animal, / Porque a batalha é nós dois, é de igual pra igual".

5 Uma das etapas do Duelo de MC's, do qual os dois improvisos em estudo fazem parte, consistiu em alternar entre os competidores ciclos de improvisação de 35 segundos, em um movimento de ataque e contra-ataque (ou resposta). Esse movimento integraria o primeiro *round*. Sem temática definida, cada improviso traz diferentes estratégias e tangencia alguns temas de modo a desequilibrar o interlocutor e a impressionar público e jurados.

a. No diário de bordo, em um documento de edição compartilhada de texto ou em uma folha de papel sulfite, reproduza a tabela a seguir. Complete-a destacando de cada um dos improvisos ao menos um verso que corresponda aos itens da coluna "Tipo de movimento".

Tipo de movimento	Colombiana	Wad
Desqualificação do oponente		
Autoelogio		
Referência ao próprio fazer poético		
Referência à própria batalha, à cultura ou à linguagem de MC's		

b. Como você avalia a forma de tratamento entre os competidores? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal.

c. Quais versos se enquadram em mais de um tipo de movimento?

Nos improvisos analisados, os movimentos de autoelogio, de referências ao fazer poético e à cultura das batalhas de MC's podem conter os mesmos versos. Veja os destaques em negrito no próprio quadro; no momento de verificação das hipóteses, sinalize isso para os estudantes.

d. Considerando todos os elementos, o que está em jogo na disputa por meio das provocações entre MC's? A defesa da qualidade da produção poética do *rap*.

6 Assista ao vídeo da batalha novamente e analise apenas o primeiro *round*.

a. Em quais momentos o público ovaciona cada um dos competidores MC's? *Resposta pessoal*.

b. Em sua opinião, a que isso se deve? *Resposta pessoal*.

c. Considerada a batida como forma de acompanhamento da criação do improviso, fica claro que nem todas as palavras “se encaixam” naturalmente nos versos. Nesses casos, qual é o artifício adotado pelos MC's para fazer com que suas ideias “caibam” no verso?
Os principais recursos são a pronúncia mais acelerada das palavras e o uso de reduções como “cê” e “ocê”.

7 Ouça atentamente a terceira e quarta estrofes.

a. Em relação a essas estrofes, o volume de voz começa baixo e vai aumentando ou o contrário, começa alto e vai diminuindo? Em sua opinião, a que isso se deve?

Respostas pessoais. O volume de voz inicia um pouco mais baixo e vai aumentando. Isso se dá, provavelmente, por conta da intensificação das provocações.

b. Há diferenças de intensidade entre os competidores nas finalizações dos versos? Isso, para você, contribui para a adesão da plateia a um dos MC's? Justifique.

8 Observe a imagem ao lado. Assistindo a uma batalha de MC's, é possível constatar pela reação do público que o ponto alto do improviso é a rima em combinação com o tipo de informação que ela revela do oponente e para o oponente. Em sua opinião, que tipo de expectativa um improviso cria no público?
Resposta pessoal.



MC Wad e MC Colombiana cumprimentam-se com a plateia ao fundo durante a semifinal do Duelo de MC's, Belo Horizonte (MG), 2019.

→ A variedade linguística adotada está mais próxima da língua oral informal. Reduções como “cê”, “ocê”; emprego de gírias como “mano”, “corre”, “pela ordem”, “cabulosa”; substituições de “não” por “num” ou de “melhor que eu” por “melhor que mim” aproximam a linguagem do rap da língua falada no meio em que esse tipo de discurso circula.

9 A variedade linguística adotada no texto está mais próxima da língua escrita formal, da língua oral formal ou da língua oral informal? Justifique.

10 Pense na situação de produção dos improvisos (quem improvisa os versos, para quem, em qual situação, com qual intencionalidade) e explique sua relação com o nível de formalidade adotado na composição dos textos. *Resposta pessoal*.

PARA IR MAIS LONGE

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A língua é viva e sofre variações de diversas ordens.

Uma língua pode variar no tempo: palavras caem em desuso, novas palavras são acrescentadas ao vocabulário, a ortografia se altera, termos ganham novas funções gramaticais, etc. Uma língua também pode variar de região para região: pode-se usar predominantemente “tu” em uma região do Brasil e “você” em outras, por exemplo; além disso, um mesmo objeto ou alimento pode ter várias denominações (por exemplo: mandioca, aipim e macaxeira designam um mesmo tubérculo).

Pode haver, ainda, variações de um grupo social para outro: nas diferentes profissões há jargões; diferentes grupos sociais podem adotar vocabulário e construções de frases diversas. Para um grupo, por exemplo, concordar o verbo com o sujeito pode ser condição para a aceitação social; para outro, não.

Uma língua pode ter diferentes níveis de formalidade e isso está ligado à maior ou menor proximidade das normas prescritas nas gramáticas.

Em qualquer situação, a língua representa a identidade de um grupo e segue regras próprias sempre reconhecidas por seus falantes.

11 Veja a seguir os critérios técnicos de avaliação que fizeram parte do regulamento da edição de 2017 do Duelo de MC's Nacional nas seletivas do Espírito Santo.

[...] Critérios técnicos de avaliação:

- Combatividade (Ataque/Resposta);
- *Flow* (Dicção, Ritmo, Métrica, Interpretação)
- Contexto;
- Criatividade (Vocabulário/Conhecimento/Improviso/Postura).

Cabe, sobretudo, aos juízes a análise técnica das batalhas. As posturas, falas e ações que fazem com que um/a MC perca pontos ou até mesmo seja desclassificado/a são:

Penalidades:

- Preconceitos (Racismo, Machismo, Homofobia, Fascismo, Transfobia e de quaisquer natureza);
- Tocar de forma desrespeitosa o/a adversário/a;
- Inserir terceiros (Familiares, Companheiros/as, Amigos/as, etc.) de forma desnecessária e desrespeitosa na batalha.

Desclassificação:

- Agressão física de quaisquer naturezas ao/a adversário/a, juízes, apresentador, DJ ou público.
- [...]

SELETTIVAS/ES – Duelo de MC's Nacional. *Regulamento – Duelo de MC's Nacional 2017 – Seletivas Espírito Santo*.
Espírito Santo, 11 set. 2017.

Suponha que esses critérios tenham sido usados no julgamento da batalha entre Wad e Colombiana. Baseando-se neles, aponte qual improviso seria o vencedor do primeiro *round*. Defenda sua escolha, justificando as qualidades do improviso em cada um dos critérios técnicos apontados: combatividade, *flow*, contexto e criatividade.

Batalhas de MC's

Expressão artística de uma parte dos jovens que habitam principalmente as periferias urbanas, as batalhas de MC's, ou simplesmente batalhas de rimas, pertencem à cultura *Hip-Hop*, da qual o *rap* faz parte.

O termo *rap* está presente nos dicionários de língua inglesa desde o século XIV e significa algo como “bater” ou “criticar”. Segundo Ricardo Teperman, em seu livro *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*, esse termo, muito antes do surgimento do *rap* como música, já aparecia nos contextos de jogos de improvisação e insulto verbal entre negros de algumas cidades dos Estados Unidos. O *rap* como gênero musical surgiu no Bronx, um distrito de Nova York, e o termo foi compreendido como sigla para *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), a despeito da sua acepção original. De qualquer modo, a constituição do *rap* nos Estados Unidos dá-se na década de 1970 a partir das rimas improvisadas dos MC's nas festas de rua movidas a equipamentos de som e microfones acoplados em caminhões.

O *rap* brasileiro tem relação com dois elementos considerados muito importantes para a constituição do *Hip-Hop*: o conhecimento

(repertório cultural) e a politização. Jovens das periferias urbanas, inicialmente do Rio de Janeiro e de São Paulo, encontraram nas letras de *rap* uma espécie de grito-denúncia das mazelas sofridas por eles e por seus pares em situações de abuso de poder, dada sua condição de pobreza e de impossibilidade de enfrentamento das desigualdades.

O improviso das batalhas de rima, como gênero textual, é uma forma poética cujos versos devem acompanhar a batida de uma música. Os improvisadores, chamados de MC's, devem criar seus versos no momento da batalha, diante do público e dos organizadores, dirigindo-se ora a seu oponente, ora ao próprio público, exaltando as próprias qualidades como improvisador e desqualificando o desempenho do adversário. Essa é uma produção que deve integrar, necessariamente, rimas surpreendentes, rico vocabulário, conhecimento da cultura *Hip-Hop* e temas sociais.

Além das batalhas de MC's, os improvisadores podem participar de batalhas do conhecimento. Nesse caso, os adversários improvisam no momento em que um tema é dado pela comissão organizadora do evento.

Desafio malcriado João Santana e Chico de Assis

João Santana

Quem queria assistir um desafio
 Entre Chico de Assis e João Santana
 Vai notar que sou eu o mais bacana
 E que é ele o mais fraco e arredio
 Eu nas frases que digo me confio
 E quando esquenta o rojão ninguém me pega
 Já Francisco cantando nada alega
 Que possui baixo *status* é visível
 Se eu baixar trinta vezes o meu nível
 Ainda canto melhor que o meu colega.

Chico de Assis

Você pode ser bom numa bodega
 Com os dez beberões na sua frente
 Mas pra o público que está aqui presente
 Seu estilo atrasado é muito brega
 Pois não fala em alfa, beta e Vega
 Não conhece o que é filosofia
 A palavra paleontologia
 Não faz parte do seu vocabulário
 Leia tudo o que for dicionário
 Pra poder me vencer na cantoria.

João Santana

Se você não souber biologia
 Como ocorre os processos de meiose
 Transdução de DNA, mitose,
 Mutação, seleção e endogamia
 Se você não souber filosofia
 Nas palavras de Sócrates e Platão
 Se você não souber que Salomão,
 Airão deu torrões na Galileia
 Se desculpe na frente da plateia
 E abandone de vez a profissão.

Chico de Assis

Eu cantando elucidado Poseidon
 Inundando a planície é de Elêusis.
 A porfia de Zeus com outros deuses
 E o formato do corpo de Tritão
 Eu explico que Brotos é trovão
Geia é terra e Urano é o grande céu
 Que o primeiro hecatom quebra em areal
 E atentar contra Méthis é inútil
 Mas você pelo fato de ser inútil
 A cabeça só presta pra chapéu.

João Santana

Você pode mover arranha-céu
 E elevar o valor da verve ao cubo
 Mas no pódio dos versos onde eu subo
 Sua mão não alcança o meu troféu.
 Se você não souber por que o véu
 Na Arábia é usado com frequência
 Se você não souber que a existência
 Do xaxado se deve aos cangaceiros,
 Não vou mais persistir nesses roteiros,
 Pois já vi que lhe falta inteligência.

Chico de Assis

O meu verso é completo de essência
 Cheira mais que jasmim e rosa, dália.
 Porque falo no povo da Somália
 De guerrilha, fulgor e resistência.
 Na história da nossa independência
 Tiradentes por mim sempre é lembrado
 Chico Mendes é imortalizado
 Por lutar em defesa da floresta
 E pra cantar essas coisas João não presta
 Porque é totalmente alienado.

João Santana

O meu verso é um mundo ornamentado
 Por sublimes auroras boreais
 Arco-íris, cometas e cristais
 Fazem parte do meu grande legado
 Já você desse campo foi privado
 E coisas lindas não canta nem de cor
 Não distingue o soldado do major
 Não conhece as medidas de distância
 E pelo peso da sua ignorância
 Se eu cantasse sozinho era melhor.

DESAFIO malcriado: João Santana e Chico de Assis – Repentistas martelo. Brasília, 2006. 1 vídeo (3 min 48 s).

Publicado pelo canal João Santana. Disponível em: <https://youtu.be/Aj7yUhzN8A>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Vega: estrela mais brilhante da constelação de Lira.

Poséidon: na mitologia grega, deus dos mares.

Elêusis: cidade grega onde, na Antiguidade, eram realizados cultos às deusas agrícolas Deméter e Perséfone.

Zeus: na mitologia grega, deus dos céus e raios, pai dos deuses olímpicos.

Tritão: deus grego que habitava o fundo do mar, filho de Poséidon.

Geia: também chamada de Gaia, é a Mãe-Terra na mitologia grega.

Urano: divindade grega que personificava o céu.

hecatom: hecatombe; sacrifício de animais feitos aos deuses na Grécia antiga.

Méthis: deusa grega da saúde, proteção e das virtudes.

xaxado: dança de origem pernambucana.

Você acabou de ler a transcrição do desafio entre o potiguar Chico de Assis e o brasiliense João Santana. Se possível, assista também ao vídeo desse desafio (disponível em: <https://youtu.be/AjJ7yUhzN8A>; acesso em: 10 jun. 2020). Verifique quais são os temas apresentados, por que eles aparecem e qual a forma poética em que os versos se enquadram.

A improvisação, na literatura popular, não é uma marca apenas do rap. São tradicionais na cultura nordestina os desafios de repente. Nesses desafios, dois cantadores, acompanhados por sua viola, alternam-se em cantorias improvisadas a partir de regras rígidas de versificação, métrica e rima.



Reprodução/repente.com.br

Chico de Assis nasceu em Alexandria (RN) e desde a infância ouvia cantorias. Aos 15 anos apresentou-se pela primeira vez e, aos 19, já era profissional. Morou em diversos estados do Nordeste, onde apresentou programas de rádio.

João Santana nasceu em Brasília (DF). Formado em Engenharia Ambiental, começou a ouvir as cantorias nos discos que a família tinha em casa. Assim, passou a ensaiar seus repentes. Conheceu Chico de Assis em 1999 e, um ano depois, com muita preparação e entrosamento, os dois passaram a se apresentar juntos.



Depois de ler atentamente os versos do “Desafio malcriado”, responda às questões a seguir.

12 Considerando o conteúdo explorado pelos cantadores:

- Que áreas do conhecimento são citadas, direta ou indiretamente, ao longo das estrofes? *Filosofia, Paleontologia, Língua Portuguesa, Biologia, História da Religião, Mitologia, cultura dos povos, História do Brasil, Física, Matemática.*
- Como os cantadores se autoelogiam? *Os cantadores chamam a atenção para a própria capacidade de mobilizar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento para compor seus versos.*
- De que forma os cantadores desqualificam o adversário? *Destacando a falta de vocabulário e o desconhecimento de diferentes assuntos.*
- Considerando as respostas apresentadas anteriormente, responda: Que tipo de habilidade é requerida pelos cantadores para esse desafio? *Os cantadores devem ser capazes de expor um número muito significativo de conteúdos da cultura geral, mobilizando termos e conceitos de diferentes áreas e fatos históricos.*

13 Compare todas as estrofes (conjunto de linhas poéticas divididas por um espaçamento maior do conjunto de versos seguintes).

- As estrofes têm o mesmo número de versos (cada linha poética)? Quantos? *Sim, todas as estrofes têm dez versos.*
- As rimas ocorrem sempre nos mesmos versos? Se sim, em quais? *As rimas sempre se dão entre o primeiro, o quarto e o quinto verso; entre o segundo e o terceiro; entre o sexto, o sétimo e o décimo; e entre o oitavo e o nono.*
- Observe o esquema abaixo com a contagem das sílabas dos três primeiros versos dessa poesia, juntamente com a indicação da regularidade de tônicas na terceira, sexta e décima sílabas:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sílaba átona
Quem	que	ria	as	sis	tir	um	De	sa	fio	
En	tre	Chi	co	de - As	sis - e	Jo	ão	San	ta	na
Vai	no	tar	que	sou	eu	o	Mais	ba	ca	na

Agora, reproduza o quadro no diário de bordo e conte as sílabas dos dois primeiros versos da sexta estrofe, a última improvisada por Chico de Assis.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Sílaba átona

d. Considerando essas observações sobre a forma poética, indique quais são, além do conteúdo, os outros desafios impostos para os cantadores.

Além de revelar conhecimento de termos e conceitos de diferentes áreas, os cantadores precisam organizar os versos de modo a se encaixarem na métrica determinada para o poema. Nesse caso, as estrofes precisam conter dez versos e cada verso deve ser um decassílabo, ou seja, versos com dez sílabas poéticas.

Se achar interessante, proponha aos estudantes que façam a escansão de outros versos do desafio.

14 Compare todas as estrofes (conjunto de linhas poéticas divididas por um espaçamento maior do conjunto de versos seguintes).

- ☰ Respeito à métrica imposta para esse tipo de desafio.
- ☰ Beleza, qualidade ou relevância das rimas.
- ☰ Escolha do vocabulário.
- ☰ Coerência interna da estrofe (as ideias expostas na estrofe fazem sentido?).

Junte-se a um colega que tenha escolhido a mesma estrofe (se mais ninguém escolheu a mesma estrofe que você, siga trabalhando sozinho nessa tarefa) e preparem uma apresentação da análise realizada por vocês. Procurem despertar a atenção dos demais colegas para os elementos observados por vocês nessa análise.

Desafios de repente

Presente em diversos estados do Nordeste brasileiro e naqueles em que há imigrantes nordestinos, o repente é um gênero de poesia cantada que envolve a disputa entre dois cantadores que improvisam sobre rígidas regras de rima e métrica. Para vencer a disputa, cada improvisador busca mostrar sua superioridade sobre o oponente, explorando rico vocabulário e conhecimentos de diferentes áreas, destacando suas qualidades e desqualificando o adversário quanto ao fazer poético.

Os cantadores de repente costumam ser relacionados aos trovadores portugueses, poetas populares que percorriam várias regiões para apresentar seus versos ao som de sua viola.

No repente, há variações na organização dos versos e na métrica. Cantadores que participam de desafios devem dominar boa parte delas. As formas poéticas mais comuns são: as **sextilhas**, compostas de estrofes de seis versos, em que o primeiro verso rima com o terceiro, e o quinto e segundo versos rimam com o quarto e o sexto; e as **septilhas**, compostas de estrofes de sete versos, em que o segundo verso rima com o quarto e o sétimo, o quinto verso rima com o sexto, e o primeiro e o terceiro versos são livres.

O “Desafio malcriado”, de João Santana e Chico de Assis, foi um improviso em **martelo**, uma forma poética adotada no repente que consiste na composição de estrofes de dez versos decassílabos (dez sílabas poéticas por estrofe), com as sílabas tônicas recaindo necessariamente sobre a terceira, a sexta e a décima sílabas.

Em um improviso, nem sempre o cantador consegue essa proeza, entretanto, é bastante comum a façanha, sobretudo porque o improvisador pensa os versos de modo a fazê-los “caber” no ritmo determinado para a cantoria.



Virnallora/Shutterstock

Poesia satírica

As imprecações contra adversários não são parte apenas do *rap* ou do repente. Na segunda metade do século XVII, na Bahia, Gregório de Matos, importante poeta barroco, produzia **poemas satíricos** de tom moralista, por meio dos quais desqualificava as pessoas que o criticavam, denunciava desmandos de autoridades, criticava o comportamento do povo baiano e as atitudes oportunistas e interesseiras.

Um estudioso da obra de Gregório de Matos, baseado em informações de que o poeta estava sempre acompanhado de uma viola e era reconhecido pela cadência de seus versos, defende que o poeta, que recebeu a alcunha de Boca do Inferno, era improvisador e precursor dos repentistas brasileiros. Acompanhe a seguir um poema satírico de Gregório de Matos.

Queixa-se o poeta da plebe ignorante e perseguidora das virtudes

Que me quer o Brasil, que me persegue?
Que me querem **pasguates**, que me invejam?
Não veem que os entendidos me cortejam?
E que os nobres é gente que me segue?

Com seu ódio a canalha que consegue?
Com sua inveja os **néscios** que **motejam**?
Se quando os néscios por meu mal **mourejam**,
fazem os sábios que a meu mal me entregue?

Isto posto, ignorantes e canalha,
se ficam por canalha, e ignorantes
no rol das bestas a roerem palha.

E se os senhores nobres e elegantes
não querem que o soneto vá **de valhas**,
não vá, que tem terríveis **consoantes**.

MATOS, Gregório de. Queixa-se o poeta da plebe ignorante e perseguidora das virtudes. In: WISNIK, José M. (org.). *Poemas escolhidos de Gregório de Matos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 47.



Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

Gregório de Matos (1636-1695/1696) foi um dos mais importantes poetas brasileiros de seu tempo. Nasceu em Salvador (BA), estudou em colégio jesuítico e se formou em Direito, em Coimbra, Portugal. Foi juiz em Lisboa e, durante esse período, tomou contato com as obras de Camões (1524-1580) e com a poesia barroca. Aos 47 anos, voltou para a Bahia, onde exerceu os cargos de vigário-geral e tesoureiro-mor, mas não exerceu essas funções por muito tempo por se negar a executar as ordens determinadas pela Igreja. Depois de alcançar certa notoriedade como advogado, abandonou tudo e virou andarilho. Passa a tomar contato com a vida baiana e a satirizar seus personagens por meio de sua poesia. Por conta da língua afiada e das críticas aos desmandos políticos e administrativos da Bahia, acabou recebendo a alcunha de Boca do Inferno. Sua obra, no entanto, não é marcada apenas pelos textos satíricos. Gregório de Matos escreveu liricas amorosas, poemas religiosos, filosóficos e moralistas. Por meio de sua poesia revelou as tensões do homem barroco, dividido entre a fidelidade a Deus e o desejo pelo reino eterno e a consciência dos prazeres mundanos e sua necessidade de vivenciá-los.



poema satírico: poema que ridiculariza indivíduos ou instituições, muitas vezes como forma de denúncia.

pasguate: palerma, idiota.

néscio: ignorante, desprovido de conhecimento.

motejar: escarnecer, zombar.

mourejar: trabalhar muito, arduamente.

de valha: além dos limites.

consoante: rima em que todos os versos são idênticos a partir da última vogal tônica.



Releia o poema de Gregório de Matos e, em seguida, responda às perguntas propostas.

15 O eu lírico divide as pessoas em dois grupos.

a. Quais são esses grupos? *Aqueles que são contrários ao eu lírico (os que o perseguem ou invejam) e aqueles que lhe são favoráveis (os que o seguem e o cortejam).*

b. Que termos o eu lírico usa para referir-se às pessoas de cada um dos grupos?

Aos que o perseguem ou invejam: pasquates, canalha, néscios, ignorantes e bestas. Aos que o seguem e cortejam: entendidos, nobres, sábios e elegantes.

16 O eu lírico revela ter um poder e faz uma ameaça àqueles que não quiserem perder a condição de senhores e nobres em seu poema.

a. Que poder é esse? Qual verso justifica sua resposta?

O poder da palavra, do uso da composição poética para atacar as pessoas: "Não vá, que tem terríveis consoantes" (último verso).

b. Como os nobres senhores devem agir?

Os senhores devem seguir cortejando-o: "E se os senhores nobres e elegantes / não querem que o soneto vá de valhas, / Não vá, que tem terríveis consoantes." (última estrofe).

17 As inversões são uma marca bastante comum nos poemas barrocos. Nesse tipo de construção, as frases não atendem à ordem sintática composta de sujeito-verbo-complemento. Se, de um lado, elas criam um obstáculo à compreensão mais imediata do poema, de outro, possibilitam o respeito à forma poética. Além disso, podem realçar uma ou outra ideia ao deslocar um dos termos de sua ordem original.

Compare os versos da segunda estrofe com a versão reescrita na ordem direta. Que termos perdem destaque com a nova organização?

Estrofe original	Estrofe na ordem direta
<p>Com seu ódio a canalha que consegue? Com sua inveja os néscios que motejam? Se quando os néscios por meu mal mourejam, fazem os sábios que a meu mal me entregue?</p>	<p>Que a canalha consegue com seu ódio? Que os néscios motejam com sua inveja? Se quando os néscios mourem por meu mal, os sábios fazem que me entregue a meu mal?</p>

As palavras “ódio” e “inveja”, do início dos dois primeiros versos, perdem o destaque na ordem direta; a palavra “mal” se repetiria no final dos dois últimos versos, perdendo bastante a expressividade garantida pelo lugar ocupado nos versos originais, antecedendo as duas formas verbais que se opõem no contexto do poema.

O gênero lírico e as formas poéticas

Os improvisos da batalha entre os MC's Colombiana e Wad, os improvisos do desafio de repente entre João Santana e Chico de Assis e o poema satírico de Gregório de Matos têm em comum o fato de serem expressões do **gênero lírico**.

Charles Segat/Acervo do artista



Batalha de rap, ilustração de Charles Segat, 2017.
Acervo do artista.



Os violeiros, de Marcelo Alves Soares (MS), 2013
(xilogravura). Acervo do artista.

Na Grécia antiga, foi concebida uma teoria para classificar as diversas obras literárias. Ao longo da história, essas classificações, muitas vezes, caíram em descrédito, mas hoje são aceitas como um dos meios para o estudo da literatura.

Assim, para as narrativas (em prosa ou em verso) que relatam as ações dos personagens transcorrendo em tempos e espaços determinados, tem-se o **gênero épico** ou **gênero narrativo**. Para o desenvolvimento de ações dos personagens diante de um espectador, tem-se o **gênero dramático**. E para a expressão da subjetividade de um *eu*, tem-se o **gênero lírico**, do qual trataremos mais detalhadamente.

Em sua origem, na Grécia antiga, os poemas eram acompanhados por um instrumento musical chamado lira, daí o nome “lírico”. A poesia seguiu ligada à música, sendo acompanhada por outros instrumentos até por volta do século XV. Apesar da separação, o poema continuou carregando em sua estrutura as marcas dessa origem; por isso, a maior parte dos poemas tem como importantes características formais a organização em estrofes, a harmonia rítmica, além das rimas como apoio à musicalidade.

A temática inicialmente assentada na expressão das emoções, dos sentimentos, de um “eu lírico” também se diversificou com o passar do tempo e comporta hoje conteúdos filosóficos, sociais, cotidianos, além de uma forte reflexão sobre o próprio fazer poético.

A seguir, você vai conhecer um pouco mais alguns componentes, formas e estruturas que compõem o gênero lírico. Essas informações possibilitam ao leitor do poema uma maior compreensão de uma certa dinâmica implicada no fazer poético. O reconhecimento dessa dinâmica pode levar a uma maior aproximação das interações entre forma e conteúdo, o que, em geral, leva ao prazer estético, à fruição.

Eu lírico e eu poético

O eu poético refere-se ao eu do poema e, visto como elemento que constitui o próprio texto, deve ser compreendido como um “ente” distinto do poeta, do autor do poema. Na poesia lírica, esse eu poético é chamado de eu lírico.

Podemos encontrar poetas mulheres expressando em seus poemas um eu poético masculino, assim como há poetas homens expressando vozes femininas ou mesmo de um homem bastante diferente de si. Da mesma forma, há poetas homens e mulheres adultos que dão voz a um eu poético infantil.

Formas líricas

As formas líricas mais conhecidas são: **elegia**, poema lírico que trata de acontecimentos tristes; **écloga**, poema que retrata a vida bucólica dos pastores em um ambiente campestre; **ode**, com tom de louvação, exalta valores nobres; e soneto, poema de 14 versos, divididos em dois quartetos e dois tercetos, que apresenta nas duas primeiras estrofes o desenvolvimento de um tema e, nas duas últimas, sua conclusão. Surgida no Renascimento, trata-se de uma das formas líricas mais conhecidas.



18 Responda:

- a. Qual dos três textos lidos nos estudos de Língua Portuguesa deste capítulo é um soneto? Você conseguiu identificar a exposição do tema e sua conclusão?
- b. Troque ideias com a turma: os improvisos do *rap* e dos repentes podem ser acrescentados a essa lista de formas poéticas? Justifique. Se sim, como você os caracterizaria?



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Aspectos estruturais da poesia

As **rimas** são as semelhanças entre os sons finais (a partir da última vogal tônica) de um verso. Conforme a distribuição das rimas ao longo de uma estrofe, elas podem ser classificadas como **emparelhadas**, quando o esquema seguido é AABBCC; **intercaladas** ou **opostas**, quando o esquema seguido é ABBA; **cruzadas** ou **alternadas**, quando o esquema seguido é ABAB; **encadeadas**, quando a tônica do final de um verso coincide com uma sílaba do interior do verso seguinte; **mistas** ou **misturadas**, quando as rimas são aleatórias, não correspondendo a nenhum dos demais esquemas.



19 Responda:

- Qual é o tipo de rima encontrada nos improvisos dos MC's Wad e Colombiana? *Rimas misturadas.*
- E nos repentes de Chico de Assis e João Santana? *Rimas emparelhadas e intercaladas.*
- Como esses tipos de rima se relacionam com as formas poéticas adotadas nos improvisos? *Há mais espaço para certa espontaneidade nos raps, não há uma metrificação rigorosa; as formas adotadas no repente são mais rígidas.*

Metrificação

Os versos de um poema podem ser **regulares**, quando apresentam o mesmo número de sílabas poéticas, ou **irregulares** ou **livres**, quando o número de sílabas poéticas é diferente.

Para conhecermos a métrica de um verso, devemos contar as sílabas poéticas até a última sílaba tônica. Veja, por exemplo, um dos versos de Gregório de Matos: “Que é discreta a fortuna em seus reveses”. Observe que nas sílabas 1, 4 e 7 ficam na mesma sílaba poética a palavra terminada por vogal e a palavra seguinte se iniciada também por vogal.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Última sílaba tônica	Sílaba átona			
Que	é	dis	cre	ta	a	for	tu	na	em	seus	re	Ve	ses

Os metros mais comuns na poesia são os seguintes:

Redondilha menor: verso composto de cinco sílabas poéticas.

Redondilha maior: verso composto de sete sílabas poéticas.

Decassílabo: verso composto de dez sílabas poéticas.

Alexandrino ou **dodecassílabo**: verso composto de doze sílabas poéticas.

A compreensão das diferentes manifestações artísticas não pode prescindir do conhecimento de alguns caminhos que ora seguem paralelos, ora se entrecruzam até culminarem na origem de uma obra, de um estilo ou de um projeto literário que, a despeito de ser novo, carrega em si muito do legado daquilo que o precedeu.

O *rap*, por exemplo, nasceu no Bronx, distrito de Nova York, nos Estados Unidos, e carrega como legado elementos dos cantares de negros africanos levados para as Américas como escravizados. Mas imigrantes jamaicanos também influenciaram essa cultura, ao levar os costumes de festas de rua acompanhadas por equipamentos de sons. Os repentistas nordestinos, de modo



semelhante, são comumente relacionados aos trovadores ibéricos, às cantorias itinerantes acompanhadas por violas. Gregório de Matos, poeta barroco, carrega em sua poesia elementos indicadores de uma formação poética clássica.

Ao comparar as três produções poéticas, ficam claras as diferenças, mas as semelhanças também são muito marcantes. Todos atendem a, no mínimo, um elemento formal característico do gênero lírico criado na Grécia. O conhecimento dessas formas basilares possibilita a abertura para a fruição de qualquer expressão poética. Que tal experimentar essa produção?

TÉCNICAS PARA PRODUÇÃO DE UM RAP, REPENTE OU SONETO

Veja a seguir algumas dicas para a produção de um *rap*, de um repente e de um soneto. Se você se sentir confiante para improvisar, não hesite em explorar essa forma de expressão no sarau da turma.

≡ Se escolheu o *rap*, selecione a batida correspondente ao ritmo do estilo, sinta a batida da música e, despretensiosamente, coloque versos quaisquer que correspondam ao ritmo. Concluído esse primeiro exercício, defina um tema e um objetivo para sua produção. Veja algumas sugestões, mas conte com o fato de esta ser uma produção de tema livre: crítica a um problema social; elogio ao *Hip-Hop* ou a outro tipo de cultura urbana; elogio à cultura nordestina ou, mais especificamente, ao talento dos repentistas; valorização da escola e da educação; importância da participação política na juventude.

Compreendido como os versos podem se encaixar no ritmo da música de acompanhamento, faça uma lista de palavras importantes para a exposição do seu tema e busque rimas entre elas. Esteja com um dicionário à mão ou consulte um site de rimas e de sinônimos. Faça combinações que surpreendam os seus espectadores. Apresente para um colega os seus versos, acompanhados do ritmo escolhido. Verifique se ele compreendeu a mensagem e peça críticas e sugestões a ele.

≡ Se escolheu o repente, determine a forma: Os versos serão de sete (redondilha maior) ou de dez sílabas (decassílabos)? As estrofes serão compostas de seis (sextilha), sete (septilha) ou dez versos? Lembre-se de que as rimas, no repente, devem ser alternadas.

Pesquise o ritmo de viola que melhor acompanha a forma poética escolhida (os grandes repentistas não contam as sílabas, eles apenas memorizam o ritmo no qual devem “caber” os versos) e brinque de encaixar palavras aleatoriamente.

Concluída essa primeira parte, defina um tema e um objetivo para sua produção. Faça uma lista de palavras importantes para a exposição desse tema e busque rimas entre elas. Esteja com um dicionário à mão ou consulte um site de rimas e de sinônimos. Faça combinações que surpreendam os seus espectadores.

Componha duas ou três estrofes que expressem com clareza a sua mensagem e apresente para um colega os versos acompanhados do ritmo escolhido. Verifique se ele compreendeu a mensagem e esteja aberto a críticas e sugestões.

≡ Se escolheu o soneto, selecione o conteúdo a ser expresso: pode ser um sentimento, uma homenagem a um amigo ou familiar, a descrição de um objeto, a exposição de um conteúdo escolar, uma declaração de amor ou de uma desilusão amorosa, uma cena do seu cotidiano ou uma crítica social, etc.

Escreva de forma livre as ideias que expressam o conteúdo selecionado. Em seguida, distribua essas ideias em quatorze versos de dez sílabas cada. Delimite os lugares em que recairão as rimas. Para obter as rimas, você pode usar a ordem inversa. Recorde este verso de Gregório de Matos:

“Com seu ódio a canalha que consegue?”. Se esse verso fosse empregado na ordem direta, ele seria escrito da seguinte maneira: “Que a canalha consegue com seu ódio?”. Se escrito assim, seria necessário, em lugar de “entregue”, no quarto verso da segunda estrofe, colocar um termo que rimasse com “ódio”. Daí a importância dessas inversões, para manter a musicalidade do poema.

EM LIBERDADE

Sarau de improvisos

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Você e os colegas, ao longo deste capítulo, estudaram a improvisação na música, no teatro e na literatura. Agora, é o momento de se organizarem para mostrar as experimentações realizadas ao longo deste capítulo e para criar e apresentar outras produções, improvisadas ou não.

Para isso, vocês vão realizar um sarau de improvisos. Sarau é um evento cultural, geralmente realizado entre pessoas conhecidas, para o compartilhamento de produções artísticas, que podem ser autorais ou não. Nesse caso, o foco principal são as criações improvisadas, mas também é possível apresentar outros tipos de produção.



Instituto Federal Maranhão/Assessoria de Comunicação/ifma.edu.br

Estudantes apresentam-se na terceira edição do Sarau Poético do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), campus Açaílândia (MA), 2018.



Reprodução: <https://www.saraudaspretas.com/galeria>



Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/ www.pmvba.gov.br

Sarau das Pretas no Festival Pé na África.

Sarau Jovem, em Vitória da Conquista (BA), 2017.

PROCEDIMENTOS

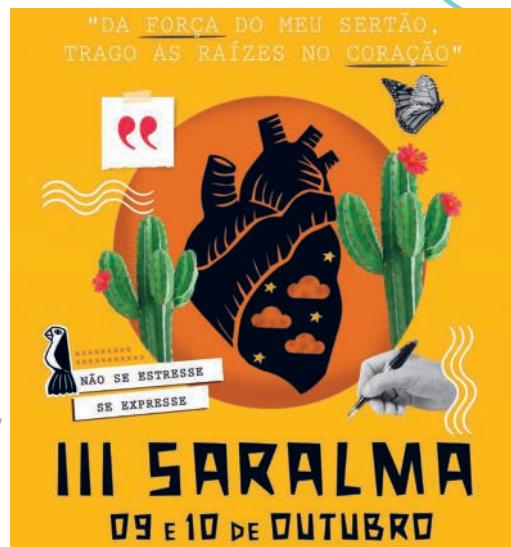
1. Combine com os colegas e o professor dia e horário para o sarau. Estabeleçam também o tempo de duração do evento.
2. Definam um espaço da escola para realizar o sarau. Pode ser interessante um espaço mais amplo, como um anfiteatro, o pátio ou a quadra de esportes.
3. Decidam se vão convidar colegas de outras turmas ou familiares. Essa decisão também implica na escolha do espaço, por conta do tamanho, assim como do tempo de apresentação de cada participante e o número máximo de apresentações.
4. Elaborem uma lista para a inscrição das apresentações, como a sugerida a seguir.

Título	Autor(es)	Tipo de produção	Será improvisada?	Tempo estimado de duração

- Assim que a lista estiver completa, organizem a ordem de apresentações e montem um quadro com os horários de cada uma.

Se o evento for aberto para convidados, divulguem essa programação por meio de cartazes na escola e das redes sociais. Nesses materiais, também é preciso informar o nome do evento, descrever brevemente sua proposta e informar data, horário e local em que vai acontecer. Veja um exemplo ao lado.

Material de divulgação do
III SarAlma, sarau promovido
pela Universidade Federal
Rural do Semi-Árido (Ufersa),
campus Angicos (RN), 2019.



Universidade Federal Rural do Semi-Árido
assecom.ufersa.edu.br

- Elejam alguém da escola para ser o apresentador do sarau. Pode ser um professor, um membro da comunidade escolar, ou mesmo um de vocês.
- Convidem algum artista mais experiente da comunidade para encerrar o sarau com um improviso. Pode ser um repentista, um *rapper*, um ator de teatro, um músico.
- Combinem coletivamente os protocolos de participação, por exemplo:
 - Todos devem permanecer em silêncio no momento das apresentações.
 - São proibidos comentários depreciativos ou desrespeitosos (todos estão fazendo o seu melhor).
 - Nenhuma apresentação pode incitar preconceito, violência ou sugerir qualquer tipo de discriminação.

O mais importante é, nesse momento de apresentação e compartilhamento das produções, experimentar mais um pouco e com liberdade o tópico tão discutido ao longo do capítulo: o da improvisação.

- Formem comissões para a divisão de tarefas, como as sugeridas a seguir.
 - **Comissão 1:** responsável pela montagem do equipamento de som e preparação do espaço de apresentação.
 - **Comissão 2:** grupo responsável pela organização da ordem das apresentações.
 - **Comissão 3:** grupo responsável pela produção dos cartazes e convites.
 - **Comissão 4:** grupo responsável pelo registro (em foto e vídeo) do evento.
 - **Comissão 5:** responsável por convidar artistas da comunidade para as apresentações finais.



Ao final, registrem no diário de bordo as impressões que tiveram da experiência de organizar e participar de um sarau coletivamente. Caso tenham convidado mais pessoas para participar, anotem o que conseguiram observar a respeito do comportamento e das reações do público.

Compartilhem também as fotos e os vídeos com os professores, para que, a partir da análise desse material, vocês possam trabalhar e aprimorar aspectos como o volume de voz, a entonação e a postura para outras situações em que isso se fizer necessário.

Neste capítulo, você e os colegas estudaram a importância da improvisação em diferentes práticas de linguagem. A obra de Hermeto Pascoal e o jazz demonstram a riqueza de possibilidades criativas na música. No teatro, a improvisação é base tanto para a criação e a manutenção de espetáculos profissionais quanto para o desenvolvimento de habilidades expressivas, de comunicação e interação com outras pessoas. Já em Língua Portuguesa, você viu que o *rap* e o repente têm em comum a improvisação e o fato de serem expressões do gênero lírico, assim como os sonetos do poeta barroco Gregório de Matos.

Como você relaciona a improvisação na música, no teatro e na literatura? Ela possui características semelhantes nas três formas de linguagem? Se achar interessante, faça um esquema gráfico que demonstre as semelhanças e as diferenças das improvisações nessas três linguagens.

A reflexão sobre essas questões será feita automaticamente pelos estudantes ao considerarem, de forma contextualizada, as próprias aprendizagens.

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 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: Improvisações

	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 poder 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 ajudá-lo a definir estratégias para desenvolver 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 habilidades desenvolvidas nesse capítulo em seu dia a dia e em seu projeto de vida?

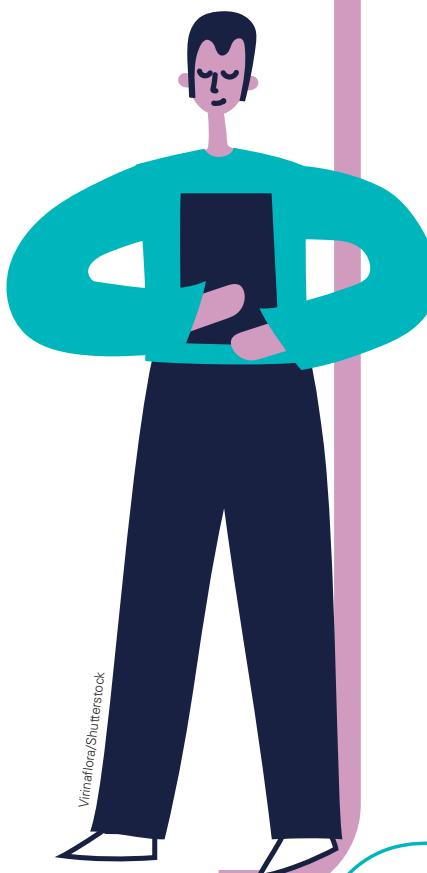
Passo 4

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 do sarau em suas redes sociais e nas da escola. Criem uma hashtag para marcar as postagens e descrevam brevemente sua trajetória neste capítulo.

Vinícius/Shutterstock



CAPÍTULO

3

CORPO EM CENA

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Arte

- Entender o corpo correlacionado ao seu contexto.
- Expressar-se e comunicar-se por meio da dança.
- Refletir sobre a função do corpo no trabalho com teatro contemporâneo.
- Compreender e praticar técnicas corporais de preparação do ator.
- Observar e identificar padrões gestuais, vocais e posturais em diferentes pessoas.
- Conhecer o corpo e refletir sobre ele nas artes circenses.
- Conhecer algumas modalidades das artes circenses e sua estética.

Educação Física

- Compreender o papel da consciência corporal no processo criativo em dança e no uso do corpo no cotidiano.
- Experimentar e criar gestos e movimentos em práticas de dança e expressão corporal, conectados com as culturas juvenis.

Língua Portuguesa

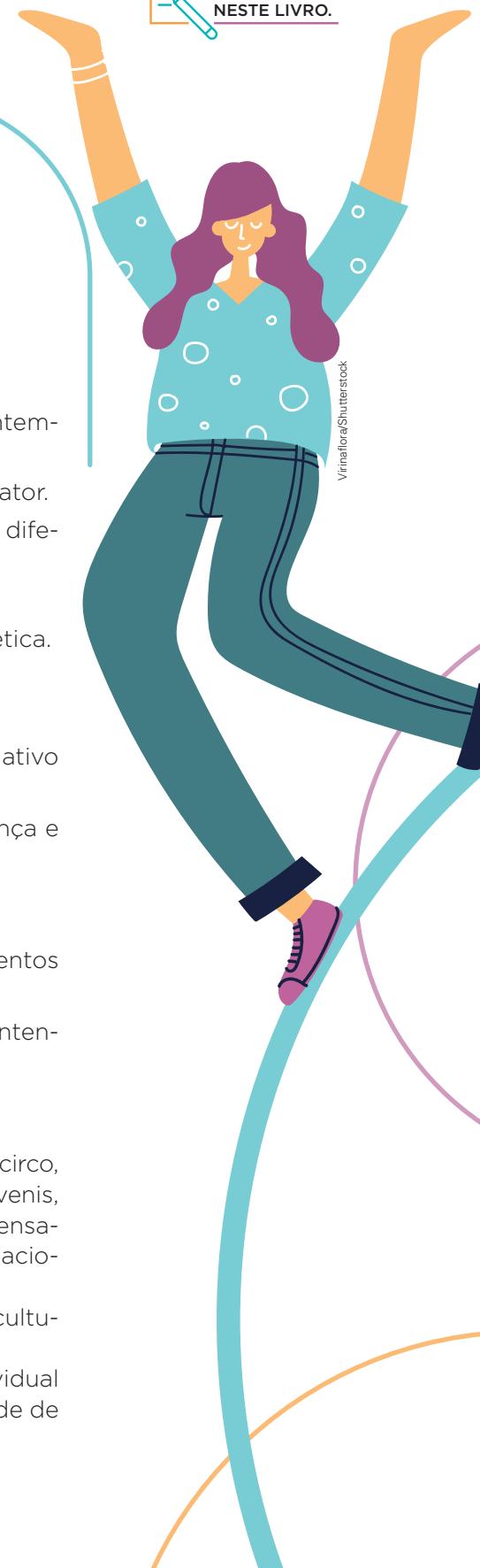
- Exercitar a antecipação da leitura, baseando-se nos conhecimentos sobre elementos do contexto histórico da obra.
- Relacionar as escolhas de caracterização do personagem à intencionalidade na construção do sentido do texto.

Justificativa

Por meio do trabalho com consciência corporal, dança, teatro e circo, você vai experimentar o corpo, a expressividade e as culturas juvenis, refletindo sobre eles. Isso será importante para desenvolver o pensamento crítico pela fruição de criações artísticas nacionais e internacionais, contextualizando-as histórica, social e culturalmente.

A observação de gestos e o compartilhamento de referências culturais promoverão o diálogo e o respeito às diferenças.

Ao longo do capítulo você vai construir criações artísticas individual e coletivamente, aguçando o olhar estético, bem como a capacidade de integrar opiniões, resolver conflitos, discutir perspectivas.



A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	1, 2, 3, 6, 9
Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104); competência específica 2 (EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204); competência específica 3 (EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303); 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	Todos os campos de atuação social EM13LP01 (Competência específica 2) Campo artístico-literário EM13LP52 (Competências específicas 1, 2)
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13CHS101, EM13CHS104); competência específica 5 (EM13CHS503)

 Cena de *O espetáculo*, de
Cia. de Dança Passinho
Brazil, dirigido por
Henrique Talmah,
2014.

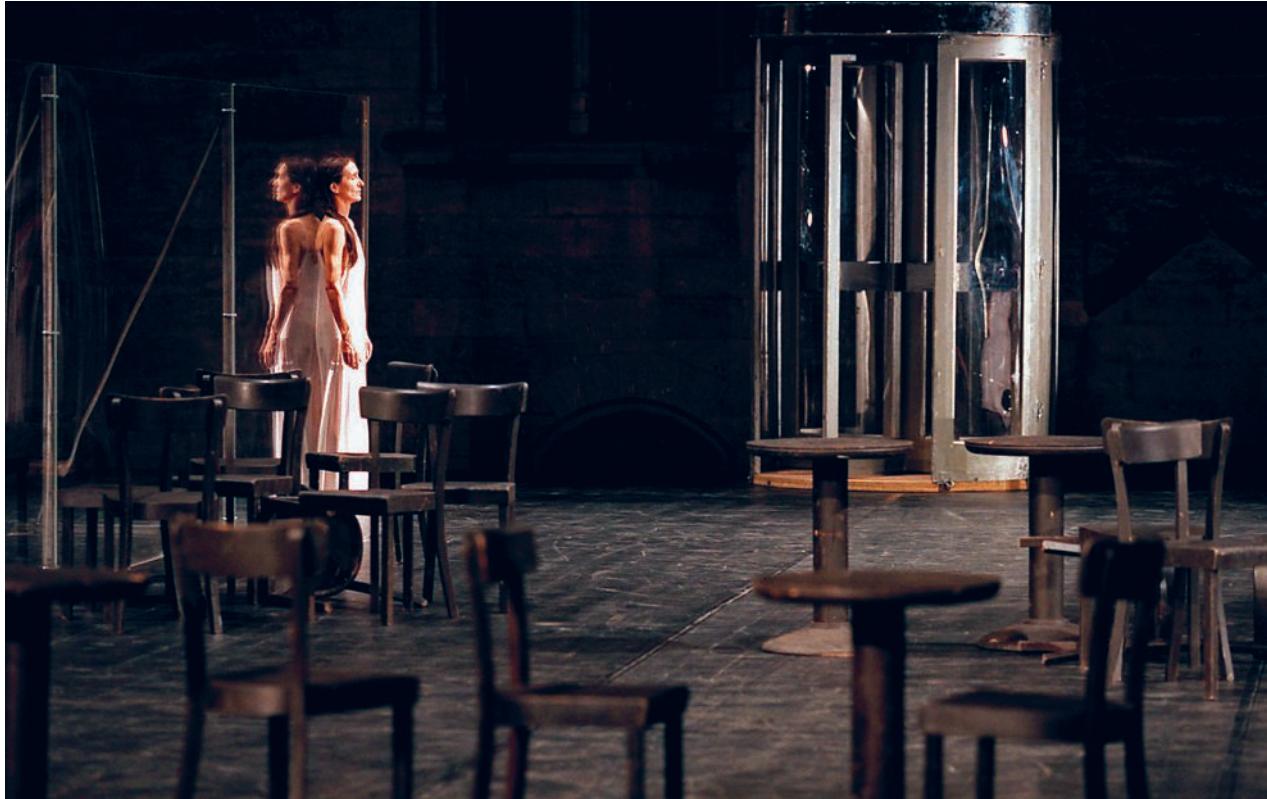
Registrado à sede do RioPhoto.com.br



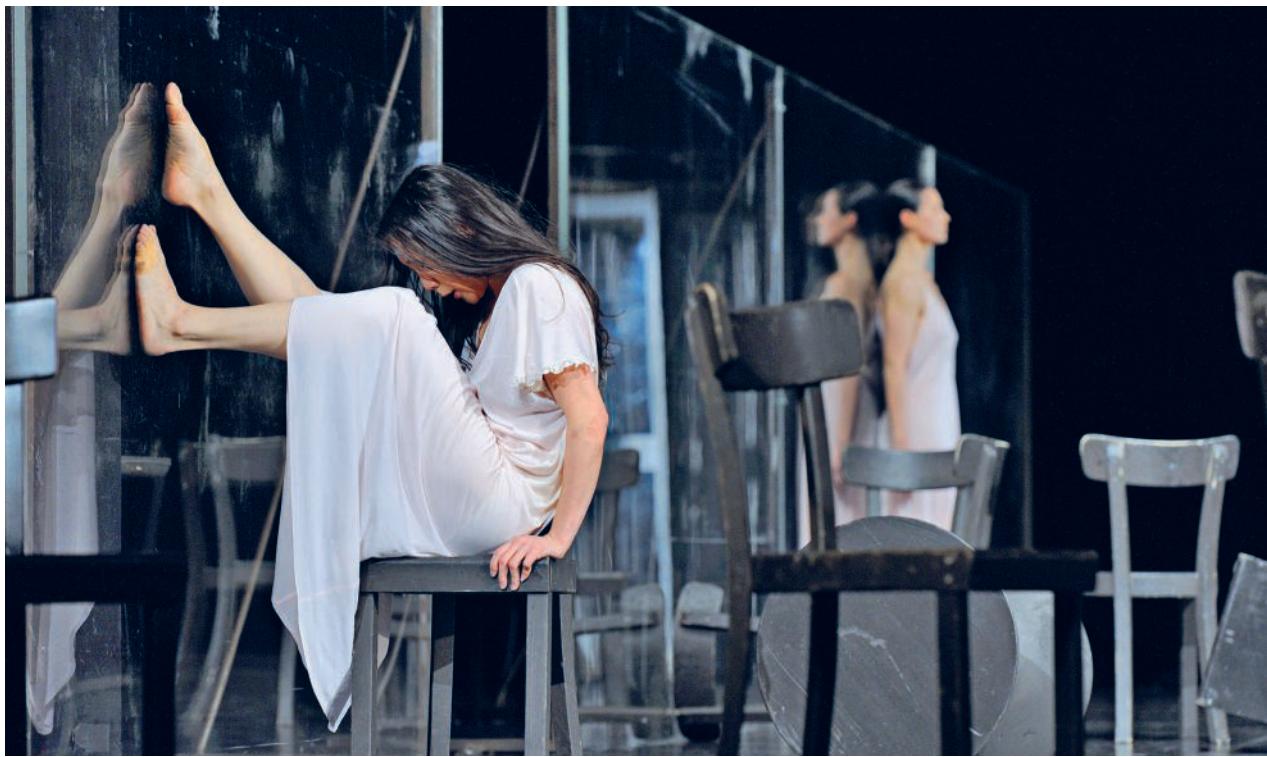
PERSPECTIVAS



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.



© Pascal Victor/ArtComPress/Bridgeman Images/Easypix Brasil



© Laurent Paillet/photosdedanse.com

 Registros fotográficos do espetáculo de dança-teatro *Café Müller*, da companhia Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, Paris, França, 2014.

O espetáculo *Café Müller*, conhecido por suas metáforas sobre solidão, encontros e desencontros humanos, foi criado e interpretado pela coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009) em 1978, com outros cinco bailarinos da companhia. Embora Pina não tenha definido suas obras como dança-teatro, seus trabalhos são conhecidos por integrar essas linguagens. Se possível, assista a trechos do espetáculo disponíveis em plataformas de compartilhamento de vídeos da internet.

1 Observe as imagens e repare no cenário, composto de objetos do cotidiano, como mesas e cadeiras, e como os corpos e os movimentos dos bailarinos interagem com esses objetos. Em uma das imagens, a dançarina interage com uma cadeira. Observe a postura dela: a posição da cabeça, a curvatura das costas, os pés apoiados no alto e as mãos fornecendo apoio para o tronco. Repare também como a outra bailarina, ao fundo, estabelece contato com a parede. Então, responda oralmente às questões:

- a. Que significados essas imagens provocam em você?
Resposta pessoal.
- b. Você já parou para refletir sobre as relações entre os seus movimentos corporais e os espaços e objetos do seu cotidiano?
Resposta pessoal.
- c. Observe as cadeiras no espaço da sala de aula. Como o seu corpo interage com esse objeto tão recorrente de seu cotidiano?
Resposta pessoal.
- d. Em silêncio, procure recordar os incômodos e os momentos agradáveis da relação do seu corpo com a cadeira escolar. Se possível, feche os olhos e perceba seus pontos de apoio: que partes do seu corpo tocam a cadeira? Como estão posicionados os seus braços, mãos e cabeça?
Respostas pessoais. Oriente os estudantes a observar também os modos de sentar dos colegas.
- e. Em seguida, com cuidado para não se machucar e com a orientação do professor, você vai explorar outros usos e movimentos com a cadeira, como:

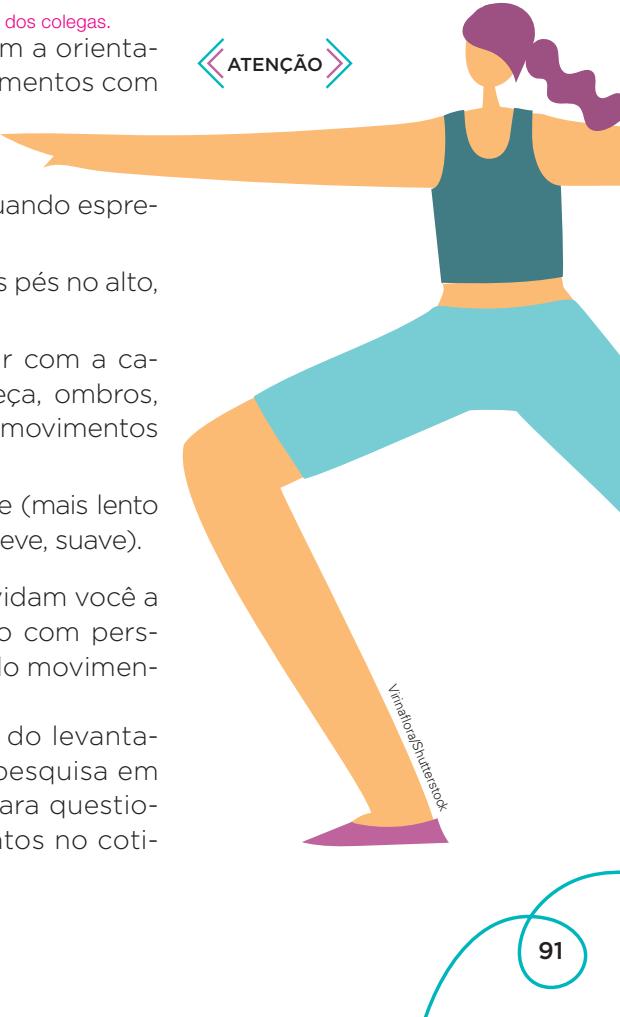
- Encolher-se nela, fechando todo o corpo.
- Abrir-se em um movimento mais expansivo, como quando estrenguiça depois de horas sentado.
- Sentar-se de lado, de frente e de costas, colocando os pés no alto, cruzando e descruzando as pernas.
- Levantar-se e explorar as possibilidades de interagir com a cadeira usando diferentes partes do corpo: pés, cabeça, ombros, cotovelos, joelhos, quadris. Explore também alguns movimentos no espaço que circunda a cadeira.

As possibilidades são infinitas, se você variar a velocidade (mais lento ou mais rápido) e o ímpeto (mais forte, pesado ou mais leve, suave).

Neste capítulo, as **Trilhas de Educação Física e Arte** convidam você a explorar as possibilidades expressivas do corpo em diálogo com perspectivas de estudo da consciência corporal e da produção do movimento expressivo.

Ao final do capítulo, a partir das suas aprendizagens e do levantamento de dados, por meio de entrevistas e da prática de pesquisa em grupo focal, você vai elaborar uma apresentação cênica para questionar e ampliar as potencialidades do corpo e dos movimentos no cotidiano escolar.

ATENÇÃO



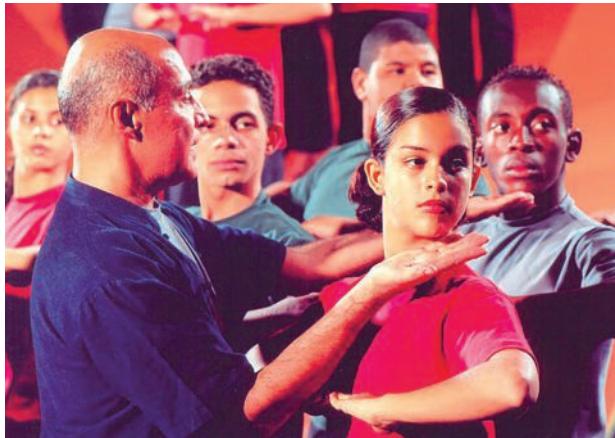


NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Dança, consciência corporal e culturas juvenis



Reprodução/Radiante Filmes Ltda



Reprodução/Radiante Filmes Ltda



Reprodução/Radiante Filmes Ltda

 Frames do documentário *A alma da gente*, dirigido por Helena Solberg e David Meyer (Brasil: 2013, 83 min).

FICA A DICA

≡ ***A alma da gente.***
Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=40kL2FSPyE>. Acesso em: 1º jun. 2020.

Acesse o *link* para assistir ao *trailer* do filme.

≡ ***A alma da gente.***
Disponível em:
<https://www.youtube.com/channel/UCEIRZavSqD5x9kOVQ19mwg>. Acesso em: 1º jun. 2020.

Acesse o canal oficial do documentário e veja depoimentos de vários artistas que participaram do lançamento do filme.

Observe as imagens reproduzidas de cenas do documentário *A alma da gente*, de 2013, dirigido pelos cineastas Helena Solberg (1938-) e David Meyer (1972-). O filme conta a história de um grupo de 62 jovens, de 11 a 18 anos, que participaram do Corpo de Dança da Maré, coordenado pelo coreógrafo, educador e fisioterapeuta paulista Ivaldo Bertazzo (1949-) na comunidade Complexo da Maré, no Rio de Janeiro (RJ). No projeto foram produzidos três espetáculos de dança: *Mãe gentil*, de 2000, *Folias guanabaras*, de 2001, e *Dança das marés*, de 2002. O documentário acompanha os ensaios do grupo e mostra entrevistas com os jovens, que falam sobre seus sonhos e perspectivas de vida em dois períodos: em 2002, durante a preparação do espetáculo *Dança das marés*, e depois de dez anos, em 2012, para que, já adultos, avaliassem de que forma a participação no projeto trouxe transformações em suas vidas.

Dança das marés, com música composta e executada ao vivo pelo Grupo Uakti e textos escritos pelo médico e escritor brasileiro Drauzio Varella (1943-) a partir de depoimentos dos jovens, aborda passagens, preocupações e anseios da adolescência.



1 Observe com atenção as imagens e, se possível, as cenas do documentário e responda às questões no diário de bordo.

- Observe o olhar e os gestos dos dançarinos. São gestos que você realiza ou poderia realizar quando dança? Por quê? *Respostas pessoais*.
- Você já observou esses gestos em outras práticas de dança? *Resposta pessoal*.
- Em sua opinião, são gestos simples ou complexos de aprender e realizar? Por quê? *Respostas pessoais*.
- Você já participou de algum projeto gratuito ou de aulas de dança na comunidade em que vive? Se sim, como foi essa experiência? *Respostas pessoais*.

PARA IR MAIS LONGE

CULTURAS JUVENIS

As culturas juvenis têm sido exploradas por pesquisadores de diversas áreas, principalmente da Educação e da Sociologia. No programa Observatório da Juventude, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o conceito é utilizado para designar práticas culturais que demarcam as identidades dos jovens, diferenciando-os das crianças e dos adultos e marcando determinados estilos de vida e práticas culturais da moda, da música, da dança, dos esportes, da literatura, entre outras. Nessas múltiplas

culturas, os jovens, muitas vezes, partilham interesses, constroem laços afetivos e usam espaços sociais da cidade para se manifestarem em encontros coletivos. O conceito é usado no plural, pois não é possível falar em uma única cultura juvenil, pois a juventude é vivida de múltiplas formas.

As culturas juvenis misturam-se e modificam-se com o tempo. Certamente os grupos e as práticas culturais das quais seus familiares adultos participavam já não são os mesmos que você cultiva.

Agora observe os gestos dos dançarinos do grupo pernambucano FunkNáticos, especializado em criar coreografias e apresentações de dança de rua, misturando os estilos **funk style**, **locking** e **popping**.

Peu Ricardo/DPI/DA Press.



Anderson Dimas, Glaudsone Mago, Hulli Cavalcanti (Hullipop), Ayrton Tavares e Igor César. Jovens do grupo de dança pernambucano FunkNáticos, que tem participado de apresentações, festivais e projetos de dança em Pernambuco, no Nordeste brasileiro.

2 Observe as imagens acima com atenção e responda oralmente às questões:

- Como são os olhares dos dançarinos do grupo?
- E os gestos com as mãos? Você já experimentou dançar usando esse recurso?
Respostas pessoais.
- Como são as suas experiências com dança? Você acha fácil ou difícil dançar? Por quê?
Respostas pessoais.
- Que outros movimentos de dança comuns em culturas juvenis você conhece e/ou pratica?
Resposta pessoal.
- Em sua opinião, o que é preciso para aprender a dançar?
Resposta pessoal.

Resposta pessoal. É esperado que os estudantes percebam que o olhar tem um papel tão importante quanto os gestos na dança.

funk style: estilo de dança de rua que surgiu na Califórnia, Estados Unidos. É o precursor do **popping** e do **locking**.

locking: dançado originalmente no movimento **funk**, esse estilo de dança trava os movimentos articulares e, com membros relaxados, cria efeitos robóticos.

popping: nesse estilo, os movimentos de contrair e relaxar rapidamente os músculos envolvidos na dança criam a ideia de que o corpo é empurrado nas batidas fortes da música; também são utilizadas poses entre os passos.

A dança de rua, também conhecida como *street dance*, agrupa diferentes estilos. Ela foi desenvolvida a partir da cultura *hip-hop* estadunidense, nas décadas de 1960 e 1970, e, desde então, influencia culturas juvenis de muitos países, principalmente com o advento da internet, que ampliou as formas de disseminação das culturas juvenis globalmente. Os estilos de dança de rua são dinâmicos e constantemente reinventados, tendo como marca a ocupação dos espaços urbanos: ruas, praças, parques e espaços culturais.

Os estilos de dança de rua também foram adotados em academias privadas, projetos sociais, grandes eventos esportivos, videoclipes musicais e apresentações de artistas. Dessa maneira, passaram a compor espetáculos apresentados em espaços de teatros e centros culturais, agregando recursos de iluminação, figurino e cenário, combinados com gestos de expressão corporal de outros estilos de dança e música. Um exemplo é a dança do passinho, cuja imagem ilustra a abertura deste capítulo e que você também vai apreciar com as vivências artísticas a seguir.

Dança do passinho

A dança do passinho foi criada por jovens de comunidades do Rio de Janeiro (RJ) a partir do *funk* e circulava desde os anos 2000 em bailes de comunidades, onde os dançarinos criavam competições – conhecidas como batalhas – para escolher quem dançava melhor. Mas foi em 2008, quando um dos jovens da comunidade do Jacarezinho publicou um vídeo na internet dançando com os amigos, que a dança repercutiu e se transformou em um fenômeno cultural, despertando o interesse de outros grupos culturais e se expandindo por outras culturas juvenis. Muitos jovens que se dedicavam à dança do passinho começaram a participar de programas de entrevistas e reportagens e a ocupar espaços culturais da cidade. Depois, criaram o próprio grupo de apresentação em espetáculos de dança em eventos e espaços culturais.

A visibilidade dessa dança inspirou a produção do documentário chamado *A batalha do passinho*, de 2012, dirigido pelo cineasta Emílio Domingos (1972-). No mesmo ano, a dança do passinho integrou-se à música erudita em um ***flash mob*** no metrô do Rio de Janeiro (RJ). Junto com os violoncelistas do Duo Santoro, os jovens cantaram versões de funks, acompanhadas de *beatbox* (sons de percussão executados pela boca) enquanto dançavam.

A dança do passinho também é reconhecida internacionalmente. Fez parte do encerramento das Olimpíadas de Londres, em 2012; foi incluída na apresentação da cantora estadunidense Beyoncé (1981-) no *Rock in Rio*, em 2013; foi incluída nos vídeos oficiais da emissora de televisão BBC sobre a Copa de Mundo de Futebol, de 2014, no Brasil; e foi apresentada na abertura das Olimpíadas do Rio de Janeiro, em 2016. Em 2018, foi considerada patrimônio cultural imaterial do Rio de Janeiro.

Apresentação da dança do passinho na abertura das Olimpíadas do Rio de Janeiro, no Brasil, em 2016.



Cena de *O espetáculo*, de Cia. de Dança Passinho Brazil, direção de Henrique Talmah, 2014.

flash mob: apresentação em grupo que ocupa um espaço público sem aviso prévio, de forma repentina e rápida. O intuito é criar um momento de ruptura do cotidiano e chamar a atenção para uma temática específica.



Christian Petersen/Getty Images



Leia excertos de um texto sobre a dança do passinho publicado em um site de notícias voltado para questões que afetam as comunidades cariocas. Em seguida, leia o depoimento de um dos jovens praticantes da dança do passinho em uma reportagem publicada sobre o documentário *A batalha do passinho*. Durante a leitura dos textos, registre no diário de bordo palavras ou expressões que apoiem a sua compreensão ou os pontos que você quer propor para discutir com a turma.

Estigmação da cultura do *funk*

Porque o passinho é tipicamente dançado ao som do *funk* carioca, a dança recebeu muito do estigma associado ao estilo musical. Funk carioca, uma fusão das batidas do funk norte-americano e ritmos afro-brasileiros originado nos anos 70 e 80, enfrentou criminalização e críticas por ser associado a músicas cujas letras ultrapassam os limites do senso comum ao retratar violência, drogas e referências sexuais. Muitos artistas dizem que estão falando sobre a sua realidade e apontam para outros gêneros musicais que também incluem temas tabus, mas que não enfrentam reações com a mesma magnitude. Para muitos, a criminalização do *funk*, e por extensão a criminalização do passinho, é uma expressão da criminalização da pobreza.

[...]

Passinho e mudanças sociais

Acredita-se que o passinho é capaz de ajudar a amenizar a tensão entre diferentes favelas, uma vez que os dançarinos têm a capacidade de ultrapassar barreiras que separam territórios comandados por traficantes rivais. O passinho dá aos praticantes uma afirmação do seu valor enquanto indivíduos.

Para os dançarinos do passinho, ele dá a jovens homens negros, o grupo demográfico mais propenso a ser vítima de violência policial e coerção ao mundo do tráfico de drogas, um refúgio da violência e meios alternativos de ganhar *status* e dinheiro. O passinho tem um cunho político inerente através da afirmação do orgulho da cultura negra e da favela em um país que historicamente estigmatiza ambos.

Também inerente ao movimento do passinho é o senso de comunidade e pertencimento. Muitos dançarinos referem-se aos seus colegas como “família” e os mais veteranos possuem um sentimento de responsabilidade como guias da próxima geração, não somente na dança mas em suas escolhas de vida.

FICA A DICA

≡ **Flash mob.** Disponível em: https://youtu.be/OOEeqgLk_wc8. Acesso em: 23 jun. 2020.

Assista ao vídeo para observar a integração dos violoncelistas com os dançarinos de passinho.

≡ **Duelo do passinho.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AqOBixcd94I>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Acesse o vídeo para ver outro *flash mob* de passinho.

O passinho também ajudou a romper o sexismo dentro da comunidade da dança. Ele criou um espaço para homens mostrarem suas habilidades na dança, desafiando a noção preconcebida de que apenas mulheres podem fazer apresentações de dança. Os movimentos divertidos e unissex da coreografia também permitem que os homens desafiem a expectativa de demonstrações de hiper-masculinidade.

Essa desconstrução de regras de gênero indiretamente abriu a possibilidade para artistas mulheres entrarem em cena e usarem o *funk* e o passinho como meios de empoderamento. Inicialmente, quando dançarinas entravam no passinho, elas enfrentavam discriminação e exclusão. Embora garotas estivessem envolvidas em batalhas de passinho desde 2012, havia uma regra implícita que dizia que um homem não podia perder para uma mulher.

Em 2015, finalmente, foi criada para as meninas uma categoria própria na *Batalha do Passinho da Cidade Alta*, uma vitória para aquelas que esperavam por reconhecimento em um estilo dominado pelos homens.

[...]

CRONIN, Sarah. A história do passinho e sua chegada às Olimpíadas de 2016. *RioOnWatch*, 20 ago. 2016. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=21737>. Acesso em: 30 jun. 2020.



Mario Tama/Getty Images

Jovens de comunidades cariocas participam de batalha do passinho, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

Fala de Cebolinha, um jovem carioca que difunde a dança do passinho e está no documentário *A batalha do passinho*:

“O passinho é a minha arte, a minha profissão. Dou aulas e faço até alguns shows. A dança já me levou até para fora do país. Participar do filme contando um pouco sobre a nossa história, a nossa luta, é muito gratificante”, disse Cebolinha, que acrescentou ainda que espera que o passinho seja eternizado. “Quero que passem cem anos e ainda lembrem do nosso trabalho. Com o filme, a nossa arte ficará eternizada nas imagens e também na memória das pessoas.”

SOARES, Renata. ‘Passinho’ vira filme e mostra expansão da cultura funk no Rio. *G1*, 2 out. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/10/passinho-vira-filme-e-mostra-expansao-da-cultura-funk-no-rio.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Você apreciou duas formas de inserção de jovens em práticas de dança. Na primeira, eles participaram de um projeto de dança coordenado por Ivaldo Bertazzo. Nesse projeto, os jovens tiveram a oportunidade de participar de um corpo de dança e produzir espetáculos. Na segunda, eles criaram grupos e coletivos de dança por conta própria e passaram a se apresentar em espaços urbanos e culturais da cidade. Essas experiências conectam-se porque ambas trazem possibilidades de ampliar reflexões sobre a dança e práticas com ela, chamando a atenção para diversos pontos, como a relação entre a dança e a condição juvenil, permeada por marcadores sociais de um lado e a dança como forma de expressão subjetiva de outro. É importante perceber que conhecer perspectivas de aprendizagens da dança que valorizam o sujeito dançante e seus processos de criação traz possibilidades de emancipação e de reflexão crítica para as práticas de dança que você aprecia e cria.

3 Depois da leitura dos dois textos, reflita sobre as seguintes questões e discuta suas percepções com os colegas:

- Marcadores sociais, como a classe social, o gênero, o local de moradia e a cor da pele, afetam o modo como as práticas corporais são inseridas na sociedade?
- Você identifica essa questão em outras práticas de dança? Quais?
Respostas pessoais.
- Em algum momento você experimentou ou testemunhou preconceitos ou discriminações, de qualquer natureza, em suas práticas corporais ou de pessoas com quem você convive? O que isso significou para você?
Respostas pessoais.
- Você acha que há diferenças entre o reconhecimento de uma dança criada pelos jovens e uma dança trazida por projetos sociais? Qual delas tem mais chance de ser legitimada socialmente? Por quê?

Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes discutam o processo de legitimação da cultura juvenil. Problematize com eles o fato de o projeto social representar o universo adulto, envolver patrocínios, o que pode facilitar a entrada de suas produções na grande mídia.



→ Espera que os estudantes reconheçam que a origem de jovens negros e de baixa renda influencia o modo como suas práticas de dança são percebidas pela sociedade. E, mesmo no interior da própria comunidade, as meninas precisaram lutar pelo espaço delas na dança do passinho.



ViníciusShutterstock

EXPERIMENTAÇÃO

CRIAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE ESTILOS DE DANÇA DAS CULTURAS JUVENIS



- Forme um grupo com mais três ou quatro colegas e conversem sobre estilos musicais e de dança de que vocês gostam. Depois, escolham uma música e preparem alguns passos para apresentar aos colegas, sem que eles saibam o estilo ou a música que vocês escolheram.
- Então, apresentem os passos sem a música e sem dizer nada, como em uma sessão de mímica, para que o restante da turma adivinhe o estilo e/ou a música.
- Quando finalizarem as apresentações e adivinhações, conversem sobre a atividade: Quais gestos, expressões e movimentos possibilitaram a identificação do estilo?

4. Após a conversa, experimentem, com músicas, todas as danças trazidas pelos grupos. Cada grupo fica responsável por ensinar os passos da dança que apresentou aos demais, mas sem a preocupação de dançar perfeitamente. O intuito é brincar, interagir e experimentar diferentes estilos de dança.
5. Ao final, converse com os colegas sobre os sentimentos que a atividade gerou e anote no diário de bordo alguns pontos da discussão que achar relevantes. Para a conversa, sigam as questões:
 - a. Há pessoas que se sentem tímidas para dançar ou acham que não sabem dançar?
 - b. Que estratégias vocês utilizaram para aprender e ensinar os passos das danças apresentadas?
 - c. O grupo criou um clima de colaboração para que todos participassem sem se sentirem constrangidos ou envergonhados?
 - d. Todos se envolveram na atividade?
 - e. Retome a discussão dos textos e converse com os colegas sobre as possíveis influências de marcadores sociais, como classe social, cor da pele e gênero, no reconhecimento social, nos preconceitos e nos estereótipos relacionados às danças levantadas experimentadas na aula.

As contribuições do coreógrafo Ivaldo Bertazzo

Para Ivaldo Bertazzo, todas as pessoas são seres dançantes, mas no processo de aprendizagem da dança é preciso favorecer a consciência corporal e o refinamento de gestos e movimentos por meio de experiências e estudos. Para ele, a consciência dos movimentos na dança permite novos modos de estar e se posicionar no mundo, permitindo que as pessoas desenvolvam as próprias potencialidades gestuais para a vida. O gesto dançante nasce da individualidade dos cidadãos dançantes e não da mera cópia de gestos ou técnicas exteriores ao sujeito.

O coreógrafo afirma que o corpo é o nosso primeiro instrumento de conhecimento e transformação. Ele viajou o mundo para pesquisar danças de diferentes culturas a fim de incorporar gestos diversificados em seus trabalhos. Em seus projetos, consciência corporal e expressividade tornaram-se mais importantes do que gestos codificados repetidos à exaustão pelos bailarinos.

O coreógrafo rompeu com a visão de que a dança só pode ser praticada por pessoas que dominam a técnica. Para isso, ele utiliza conhecimentos da biomecânica do aparelho locomotor humano para criar exercícios e experiências de dança que favoreçam a ampliação da consciência corporal dos praticantes, sejam eles jovens, sejam adultos ou idosos. Mais importante do que a busca por estética corporal, o movimento consciente permite compreender a relação entre todas as partes do corpo e suas combinações, respeitando a diversidade dos corpos.

 Ivaldo Bertazzo durante uma de suas aulas. O diretor está em primeiro plano na foto, vestido de preto.



Acervo Ivaldo Bertazzo/gq.globo.com

Ações cotidianas, como caminhar, sentar-se, pegar objetos, subir e descer escadas, que realizamos de forma automática todos os dias, precisam ser observadas. Como pisamos e como usamos a nossa coluna vertebral, nossos ossos, músculos e articulações? Prestar atenção em nossos gestos permite que possamos ter mais conforto e prazer tanto nas ações cotidianas quanto nas práticas corporais, como a dança.



Se nos movimentamos apenas de forma automática e sem consciência corporal, perdemos a possibilidade de refinar e aperfeiçoar os nossos gestos. Para isso, é preciso estabelecer contato consciente com nossos gestos cotidianos: reparar como usamos nossos apoios, nosso alinhamento postural e como cada parte do corpo se relaciona com a outra. Esse trabalho de consciência corporal pode ser realizado com o uso de objetos e ações simples, como você poderá experimentar logo a seguir.



4 Reflita sobre as questões a seguir e registre suas ideias e observações no diário de bordo.

- a. Você observa seus gestos cotidianos? De que maneira?
Respostas pessoais.
- b. Como é a sua postura na escola e em casa?
Resposta pessoal.
- c. Nos próximos dias, procure prestar mais atenção nas sutilezas de seus gestos cotidianos: execute-os de forma mais lenta e preste mais atenção nas sensações que eles geram. Registre essas sensações no diário de bordo.

EXPERIMENTAÇÃO

APOIO DOS PÉS



Se possível, consiga uma bolinha de borracha pequena ou uma bolinha de tênis e posicione-a abaixo do calcanhar de um dos pés. Use o peso do corpo para pressioná-la e vá movimentando a bolinha até que ela perpasse toda a sola do pé, chegando à extremidade onde os dedos se articulam com o metatarso. Então, pressione a bolinha até o limite que conseguir, sem sentir dor; para algumas pessoas, a pressão da bolinha pode causar um pouco de dor, então fique atento para respeitar o seu limite e não se machucar.

Sinta como a musculatura da sola do pé relaxa e se abre. Após explorar toda a sola do pé com a bolinha, coloque-o de novo no chão e compare os apoios que ele oferece com os apoios do pé que ainda não foi ativado pelo exercício. Repita todo o processo no outro pé. Para finalizar, avalie como você sente o corpo e a distribuição do peso nos pés e nas pernas depois da experiência.

Rudolf Laban: um método de conhecimento corporal e criação de gestos

Outra referência importante para pensarmos novas formas de aprender dança é o coreógrafo e pesquisador húngaro Rudolf Laban (1879-1958), que você também vai estudar na **Trilha de Arte**, integrando e complementando suas aprendizagens.

Para Laban, a dança é um processo criativo, no qual exploramos as qualidades expressivas do corpo e do movimento. Os gestos cotidianos podem se transformar em dança quando exploramos as suas qualidades. Para ele, os gestos têm uma dimensão tangível, de execução e alcance de objetivos, como pegar um objeto no chão, e uma dimensão intangível, ou seja, a forma como nos movimentamos em termos de fluência, velocidade, ritmo e peso.

FICA A DICA

= **Exercícios de alongamento de Ivaldo Bertazzo.**
Disponível em:
<https://casa.abril.com.br/bem-estar/conheca-o-metodo-de-alongamento-de-ivaldo-bertazzo/>. Acesso em: 23 jun. 2020.
Acesse o site para conhecer exercícios de alongamento do coreógrafo.

É justamente na dimensão intangível que a dança criativa acontece, trazendo expressividade aos gestos da dança. Para percebê-la, Laban propõe o estudo e a prática de quatro elementos do movimento:

- **Espaço**: os **planos** do movimento do corpo e suas partes; os **níveis** (alto, médio e baixo) que utilizamos para nos mover; as direções e os contrastes espaciais do movimento.
- **Força ou o peso**: os níveis de esforço que usamos em cada movimento (forte, passivo, leve, fraco, pesado).
- **Tempo**: envolve ritmo, pulso, duração, velocidade.
- **Fluência**: movimentos fluidos ou pausados, recortados.

níveis: referem-se a diferentes alturas nas quais os gestos podem ser executados.

planos: referem-se à dimensão do espaço em termos de recorte horizontal, vertical e de profundidade.

EXPERIMENTAÇÃO

EXPLORANDO MOVIMENTOS



Com o professor e os colegas, explore possibilidades de movimento ao ritmo de músicas de estilos diversificados.

1. Em pé, explore movimentos articulares das diferentes partes do corpo, realizando um aquecimento leve. Comece pela cabeça: Quais movimentos você consegue realizar para frente e para trás, para os lados e na diagonal? Desça para os ombros: O que é possível fazer movimentando apenas essa parte do corpo?
2. Siga para os braços: Quais movimentos são possíveis de executar usando os cotovelos e punhos, por exemplo? Explore também o que é possível fazer com as mãos: Como elas podem dançar?
3. Siga explorando movimentos do tronco, dos quadris, joelhos e pés, sempre procurando descobrir as múltiplas possibilidades de cada articulação.
4. Em seguida, combine os movimentos articulares com deslocamentos pelo espaço. Individualmente, explore caminhar para frente, para trás, para os lados, na diagonal e em círculos e escolha uma ou mais articulações para compor seus gestos ao se deslocar. Não há certo e errado, não há regras predefinidas; o importante é a liberdade de expressão. As possibilidades são infinitas.
5. Lembre-se de observar os movimentos dos colegas e explorar também algumas possibilidades que eles descobriram. Depois, conversem sobre a vivência:
 - a. Como foi a experiência de explorar possibilidades livres de movimentos dançantes pensando apenas em conhecer o próprio corpo? O que você sentiu?
Respostas pessoais.
 - b. Em sua opinião, é possível usar essas experiências de experimentação e diversificação de movimentos em danças das culturas juvenis que você conhece? Por quê?
Respostas pessoais.

Laban comparava a composição de gestos da dança à composição da linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os gestos são formados por elementos de espaço, tempo, esforço e fluência. Na técnica de dança criativa não há estilo preconcebido; pratica-se toda a gama de gestos a partir da combinação de elementos. Para explorar os elementos é necessário perguntar-se:

- De onde provém o impulso do movimento?
- Que espaços cada parte do corpo alcança?
- Que trajetórias os movimentos criam no espaço?

Laban considerava as sessões de dança como experiências de estudo dos gestos e propunha a experimentação diversificada de práticas de criação em dança, utilizando os elementos tempo, espaço, peso e fluência combinados com oito gestos básicos: socar ou arremeter, dar lambadas leves ou chicotear, pressionar, flutuar, dar toques ligeiros ou pontuar, cortar o ar, torcer, deslizar.



Com os colegas, escolha uma música e explore, no ritmo dela, gestos cotidianos com diferentes partes do corpo. Lembre-se dos elementos do movimento descritos por Laban – espaço, tempo, fluência e peso – e desloque-se pelo espaço incluindo gestos inspirados em atividades do seu dia a dia, como lavar e pendurar roupas, escovar os dentes, usar o computador ou celular, levantar da cama, sentar-se, preparar comida e usar o transporte público. A ideia é não se prender à imitação literal dos gestos, mas trazer elementos dançantes e variações estéticas dessas ações. Também é possível criar variações do exercício e inserir gestos ligados a profissões, atividades culturais e artísticas, por exemplo.

Ao final, registre no diário de bordo as sensações e descobertas durante a realização das experimentações.

PRÁTICAS DE PESQUISA

GRUPO FOCAL

O grupo focal é uma estratégia de entrevista na qual grupos de 6 a 10 pessoas discutem um tema (foco) social a partir da perspectiva de cada sujeito e da interação entre eles. A utilização de entrevistas em grupo focal é bastante disseminada na pesquisa social, pois tem a vantagem de fornecer ao pesquisador diferentes ângulos e pontos de vista sobre o tema em foco. Cada participante, ao ouvir a opinião do colega, pode trazer ideias complementares ou diferentes, somando elementos à discussão colocada em pauta. Em grupo, as pessoas geralmente são mais inclinadas a acolher novas ideias. Além disso, a interação em grupo é uma situação próxima do dia a dia, por isso permite que as entrevistas sejam mais naturais. Outra vantagem é que o nível de envolvimento emocional tende a ser maior na entrevista em grupo do que em uma entrevista individual. Essa estratégia de pesquisa é interessante em processos colaborativos de produção de conhecimentos, pois mais vozes são ouvidas.

A pesquisa em grupo focal vai apoiar a conexão entre a sua produção, a gestualidade de cul-

turas juvenis e questões importantes para os jovens da região em que vive na criação da dança. Ao longo do capítulo, você investigou gestos e movimentos que compõem o seu cotidiano e contexto social e cultural. Agora, a ideia é expandir essas questões para diferentes olhares e pontos de vista para que a criação final tenha uma potência estética mais ampla e conectada com a comunidade escolar.

Para desenvolver a pesquisa, você deverá formar um grupo com mais cinco ou seis colegas e definir, junto com eles, os objetivos da entrevista, elaborando um roteiro de questões relacionadas ao trabalho no capítulo. Lembre-se de que o intuito da entrevista é pesquisar as experiências gestuais de outros estudantes da escola, mas o foco é o grupo que vai definir. Por exemplo: gestos dos adultos que incomodam os jovens, gestos mais usados no cotidiano, gestos que o grupo considera importantes para a expressão de sentimentos, gestos que ilustram atividades que o grupo gosta de fazer. Depois de definir esse foco, elaborem questões para apoiar a interação com os participantes do grupo focal.

TÉCNICAS PARA ELABORAR UM ROTEIRO DE PERGUNTAS

Você pode utilizar as seguintes estratégias:

- 1 Selecione alguns tópicos para que os participantes façam livres associações a partir de uma expressão ou palavra-chave. Então, peça que respondam o que acham sobre aquele tema ou o que relacionam com ele. Por exemplo: gestos cotidianos, sociedade e dança, expressões corporais das culturas juvenis.
- 2 Selecione imagens que apresentem alguns temas relacionados à pesquisa, como jovens em movimentos cotidianos e pessoas dançando, e peça aos participantes que falem sobre essas imagens.
- 3 Crie algumas questões referentes ao tema e peça aos participantes que respondam apenas com gestos.

Depois de realizarem o planejamento da entrevista em grupo focal, você e os colegas vão convidar de seis a dez estudantes de 14 a 18 anos para compor o grupo focal. É importante que haja equilíbrio de gênero e que os estudantes sejam de turmas escolares variadas, para haver maior representatividade. Procurem evitar compor um grupo só com participantes com pontos de vista muito próximos ao de vocês.

Ao convidarem os participantes, expliquem o objetivo da pesquisa e agendem uma data e horário para a conversa. O tempo médio para esse encontro deverá ser de uma hora e trinta minutos, não devendo ultrapassar duas horas, para evitar que se torne muito cansativo.

Para o dia da conversa, você e os colegas devem preparar uma ficha para cada participante preencher, contendo espaços para nome, idade, gênero, bairro em que reside, atividades extraescolares que realizam, e outros dados que vocês considerarem relevantes.

Durante a realização do grupo focal, você e os colegas devem escolher um ou dois representantes que atuarão como mediadores e farão as perguntas e interações com os participantes. Os demais integrantes do grupo serão observadores responsáveis por fazer registros escritos sobre os gestos e movimentos que compõem os discursos não verbais.

TÉCNICAS PARA MEDIAR UM GRUPO FOCAL

Você pode utilizar as seguintes estratégias:

- 1 Apresentar-se aos participantes e retomar a temática e objetivos da discussão do grupo.
- 2 Solicitar a cada participante que se apresente brevemente.
- 3 Agradecer a participação de cada um.
- 4 O moderador deve encorajar e estimular a participação ativa de todos os presentes, ressaltando que não há resposta certa ou errada.
- 5 Zelar e garantir que todas as interações sejam respeitosas, democráticas e éticas, recusando qualquer forma de preconceito e discriminação.
- 6 Estimular a conciliação de ideias e opiniões caso alguma divergência surja entre os participantes.
- 7 Estimular os participantes a comentar uns as falas dos outros para favorecer a colaboração.
- 8 Manter o foco de todo o grupo, cuidando para que a discussão não se desvie muito do tema proposto.
- 9 Depois de terminada a participação, o moderador deve agradecer a todos pela participação.

Já os observadores deverão anotar o que se destacar nos discursos verbais, mas, principalmente, o que observarem nos discursos não verbais, ou seja, nos gestos e movimentos dos participantes. Lembrem-se de que esse material fará parte de uma criação cênica sobre as culturas juvenis. Por isso, é importante registrar tudo em folhas à parte e guardá-las para uso futuro.

Depois da realização do grupo focal, voltem a se reunir em grupo e descrevam, também em folhas à parte, pontos fortes e marcantes do processo. Procurem registrar a diversidade de opiniões, considerando também pontos divergentes e como foram trabalhados durante o grupo focal.



Ines Correa/mitsp.org

 Cena do espetáculo *Riso*, do Núcleo keyzetta e cia., 2017.

Riso é uma criação do Núcleo keyzetta e cia. e dá forma ao riso enquanto acontecimento no corpo. Para o desenvolvimento desse trabalho, o grupo perguntou-se o que acontece nos corpos e no espaço quando o riso se propaga. E, a partir dessa questão, eles perceberam que o corpo, o riso, a dança e o humor encontram nuances variadas e se afirmam como formas de resistência. Durante as apresentações, o riso e os movimentos dos artistas invadem os corpos dos espectadores, e vice-versa, possibilitando que o riso se alastre rápida e continuamente. O Núcleo keyzetta e cia. é dirigido pela diretora, coreógrafa e dançarina Key Sawao e por Ricardo Iazzetta, formado na The Juilliard School, em Nova York, Estados Unidos, e em práticas orientais de movimento. Para potencializar os processos artísticos, o grupo agrupa outros dançarinos e artistas, promove diálogos e pesquisas em dança e possíveis inter-relações com outras áreas do conhecimento.

FICA A DICA

≡ ***Riso*** (vídeo, 2min 42s). Disponível em: <https://youtu.be/q7hXAPSVTcQ>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Assista ao vídeo e veja o trailer do espetáculo do Núcleo keyzetta e cia.



1 Observe a imagem e, se possível, assista ao vídeo. Em seguida, faça as seguintes atividades:

- Escreva no diário de bordo o que acontece nos corpos e no espaço quando alguém ri.
- Com o restante da turma, posicione-se em um círculo, de modo que todos possam se ver o tempo todo. Comecem a rir e deixem-se contaminar pelas risadas uns dos outros; mantêm essa proposta por cinco ou dez minutos. Enquanto estiver rindo, perceba como o seu corpo reage ao riso e como o riso do outro provoca ou não o seu riso. Depois, registre suas sensações no diário de bordo, contemplando as perguntas: O que o riso pode expressar? O que o riso pode comunicar?

A intencionalidade na dança



Album/Fotoarena/www.photoarena.com.br

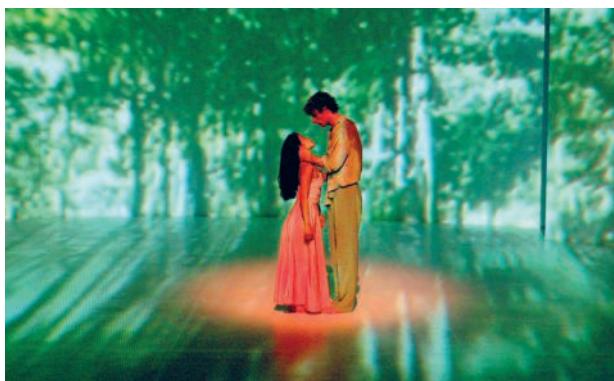
Frame do filme *Pina*, dirigido por Wim Wenders, 2011 (Alemanha, 106 min.).

A imagem acima é do filme *Pina*, de 2011, do cineasta alemão Wim Wenders (1945-). A obra é um documentário cinematográfico em 3-D sobre a trajetória artística da bailarina, coreógrafa e diretora alemã Pina Bausch, já trabalhada anteriormente, na seção **Perspectivas** desse capítulo.

2) Observe a imagem e responda oralmente:

- Onde os artistas estão? Que tipo de relação eles estabelecem entre si? *Respostas pessoais.*
- Que sensação lhe causa ver uma mulher apoiando um homem em suas costas e uma outra mulher olhando a cena de longe? Por quê? *Respostas pessoais.*
- Em sua opinião, o que se pode discutir sobre as relações afetivas a partir dessa imagem? O que você acha que é necessário em uma relação afetiva? *Respostas pessoais.*

As criações de Pina Bausch junto à sua companhia, a Tanztheater Wuppertal, basearam-se no cotidiano, nas experiências de vida dos bailarinos e em informações coletadas nos diferentes lugares por onde viajaram em suas turnês. Após passar pelo Brasil, a artista criou o espetáculo *Água*, de 2001, que apresentou um olhar breve e estrangeiro sobre o país, reunindo impressões de uma artista sensível sobre a diversidade cultural brasileira, a partir de sua perspectiva europeia.



 Cenas do espetáculo Água, de Pina Bausch, 2002.



3 Observe as imagens do espetáculo Água e responda oralmente:

- Que aspectos do Brasil parecem ter chamado mais a atenção da artista? Por quê?
Respostas pessoais.
- Em sua opinião, esses aspectos são importantes para refletir sobre o Brasil? Por quê?
Respostas pessoais.
- Se você fosse eleger elementos principais da história, geografia, cultura e sociedade brasileiras, quais você escolheria? Por quê? *Respostas pessoais.*

Os espetáculos de Pina Bausch costumavam ser desenvolvidos de forma colaborativa, ou seja, por meio de uma estrutura horizontal, na qual todos os envolvidos se colocavam, compartilhavam experiências, propunham e debatiam suas ideias. O que mais interessava a Pina Bausch não era como os artistas se moviam, mas o que os movia. A dança é um ato de intencionalidade do corpo para expressar e comunicar sentimentos, ações, pensamentos, conceitos, julgamentos, entre outros. Durante a dança, movimentos e percepções das próprias experiências de vida são processados de maneira a expandir imagens e sentidos. O corpo e o ambiente são correlacionados e corresponsáveis um pelo outro; assim, o dentro e o fora do corpo são indissociáveis. Por isso, a dança trabalha com o que é interno e externo ao corpo, simultaneamente.

Pina Bausch atualizou o conceito de dança-teatro, uma herança de Rudolf Laban e do trabalho dele.

Corpo e movimento

Como visto anteriormente, Rudolf Laban foi um bailarino, coreógrafo e educador que desenvolveu um sistema de movimento. Laban desenvolveu grande parte do seu trabalho na Alemanha, mas seus estudos atravessaram fronteiras geográficas e períodos históricos, estando presentes até os dias de hoje e pautando inúmeros processos de pesquisa, criação, ensino e aprendizagem em dança.

Laban questionou e criticou premissas, como a de “perfeição”, rigidez técnica ou mecânica, substituindo-as pela noção de expressão criativa. Os elementos do movimento corporal propostos e desenvolvidos por Laban tratam os movimentos de uma maneira ampla. Na pesquisa de movimento, podem-se reconhecê-los, identificar os que estão sendo priorizados, fazer escolhas entre isolar, associar, sobrepor, fragmentar, destacar, concatenar, etc. São infinitos os caminhos para ação-los, mesmo porque Laban não propôs um modelo de trabalho, mas elementos a serem explorados amplamente.





Juntamente com a turma, escolha um lugar amplo na escola para realizar esta proposta.

1. Dividam-se em quatro grupos e sorteiem um elemento do movimento corporal – tempo, peso, espaço e fluência – para cada grupo.
2. Então, cada grupo deverá desenvolver esse elemento e suas qualidades de movimento por meio da ação de andar. Todos do grupo precisam prestar atenção e manter o andar sob a mesma qualidade de movimento.
 - Quem pegar “tempo” precisará variar o andar entre o rápido, lento, crescente e decrescente.
 - Quem pegar “peso” experimentará andar firme e suave.
 - No caso do “espaço”, será em deslocamentos por meio de retas, curvas, com passos curtos ou longos.
 - E quanto à “fluência”, o andar será contínuo, com pausas, intermitente. Em todos, o andar pode ser para a frente, para trás, de lado, etc.
3. Depois da atividade prática, reflita e converse sobre a experiência com o restante da turma seguindo questões, como: Como foi realizá-la? Como era estar atento a si e ao mesmo tempo ao outro para conseguir conciliar os elementos do movimento? Você estava mais atento a si ou ao outro? Em sua opinião, no grupo você era mais conduzido ou conduzia?
4. Ao final, anote suas impressões sobre a atividade no diário de bordo.

Dança: expressividade e comunicação

A expressividade em dança depende de uma troca constante entre as experiências pessoais e coletivas. Por isso, não há uma técnica ou método indispensável à dança: cada um desenvolverá certos elementos em prol de outros e, desse modo, trará entendimentos diversos sobre o mundo. A improvisação é um meio de investigação da expressividade do corpo e do movimento, assim como a exploração dos sentidos e a percepção das transformações do corpo em cada situação.

O trabalho *Se você quiser...*, do Grupo X, integra componentes da história do grupo, reunindo elementos de espetáculos anteriores, da memória dos dançarinos e da interação com o público. Ele foi criado para ambientes externos e conta com improvisações, possibilitando que os intérpretes-criadores reconfigurem o trabalho em tempo real, a partir dos encontros com os espectadores e com o espaço.

O Grupo X de improvisação em dança foi fundado em 1998, como projeto de extensão da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pelos professores Fafá Daltro e David Iannitelli. O grupo desenvolve pesquisa acadêmica e criação artística, focando na improvisação cênica como eixo condutor da dança e em questões relacionadas à acessibilidade. A improvisação em dança pode acontecer sem acordos prévios, cujo fim é a própria experimentação, ou com acordos anteriormente definidos, quando se escolhem algumas condições e regras para a improvisação, podendo-se almejar muitos objetivos diferentes, como desenvolver estudos do corpo e do movimento para, a partir deles, compor uma dança.

Cena do espetáculo *Se você quiser...*, do Grupo X, Salvador (BA), 2018.



Acervo Grupo X de Improvisação em Dança/grupoxdeimprovisacao.blogspot.com



Observe a imagem na página anterior e, em seguida, forme um grupo com mais três ou quatro colegas para trocarem experiências sobre dança. Nesse grupo, certamente há movimentos e gestos que todos conhecem. Escolham alguns deles, selecionem uma música e organizem uma pequena dança que integre esses diferentes movimentos e gestos. O desafio é construir essa dança juntando as experiências de movimento de todos os integrantes do grupo, que inclusive podem ser ações cotidianas, como aquelas que você realiza em casa, na escola e em outros lugares que frequenta.

Organizem a dança como quiserem; não é necessário que todos façam tudo igual e ao mesmo tempo, mas todos devem participar dos movimentos escolhidos e experimentá-los. Quando tudo estiver planejado, apresentem a dança ao restante da turma e conversem sobre a experiência seguindo as questões:

- ≡ Há movimentos comuns entre vocês? De que contextos eles vêm?
- ≡ Um determinado movimento é igual para todos que o realizam? Por quê?
- ≡ O que você identificou de comum e de diferente nas formas de se mover mesmo quando partiam de uma mesma referência?

Ao final das discussões, anote suas impressões e ideias no diário de bordo.

Para que uma dança comunique algo é preciso que atinja o espectador e crie sentidos para ele. O significado de um trabalho não está fechado; o artista é impulsionado por questões, mas não tem o domínio de tudo o que a sua criação pode gerar. A arte tem a capacidade de expandir ou até mesmo se deslocar de uma ideia inicial, pois sempre depende das interpretações dos espectadores. Por esse motivo, a arte atravessa fronteiras e períodos com facilidade. Ainda assim, é importante que o espectador tenha alguma familiaridade com o contexto de um trabalho artístico. Obviamente, mesmo sem conhecer um certo código de dança, é possível ter sensações e imagens a partir de um contato com a obra artística, mas a aproximação cada vez maior com a linguagem, com processos de pesquisa e criação auxilia o espectador no desenvolvimento da complexidade da fruição.



Anderson Freire/Acervo do fotógrafo



Instagram/@passinhobrazil



Cenas do espetáculo *Favela digital*, da Cia. de Dança Passinho Brazil, no Recife (PE), 2017.

A Cia. de Dança Passinho Brazil, do Rio de Janeiro (RJ), surgiu como um projeto para a realização de um espetáculo de dança urbana e acabou desenvolvendo uma linguagem particular que legitimou o passinho como manifestação urbana carioca, como visto anteriormente. O passinho é constituído por referências do frevo, da capoeira, do *breaking*, do samba, do pagode, entre outras músicas e danças afro-brasileiras marcadas pela percussão.

4 Observe as imagens da página anterior e responda oralmente:

- a. Você reconhece, na dança do passinho, algumas referências que fazem parte de suas experiências em dança? Se sim, quais?
Respostas pessoais.
- b. Que outras referências em dança você conhece?
Resposta pessoal.

Nas imagens da Cia. de Dança Passinho Brazil, é possível ler a frase “e eu falo pra vocês”. Isso lança um problema: O que eles nos dizem? É possível responder a essa pergunta fazendo uso de estratégias pautadas no raciocínio lógico. Para isso, alguns procedimentos para decompor a cena serão sistematizados: reconhecer padrões, resolver a questão e analisar todo o processo, de modo a elaborar um pensamento crítico sobre ele. Com isso, além de apreciar e fruir as cenas de forma mais profunda, você poderá relacioná-las com outras experiências e construir e aprofundar conhecimentos.

5 Em dupla, sigam as etapas e anotem as informações no diário de bordo.

- a. Observem as imagens da Cia. de Dança Passinho Brazil e, se possível, assistam ao vídeo indicado no boxe **Fica a dica**, separando e descrevendo os seguintes componentes da cena: corpo, movimento e espaço. Anotem tudo o que identificarem e acharem relevante para a análise e compreensão do espetáculo, por exemplo: quem são os bailarinos; como estão vestidos; que movimentos e gestos fazem e de que forma; como se distribuem no espaço; etc. Para compreender o problema apresentado, é fundamental distinguir as informações que a cena oferece.
- b. A partir das descrições realizadas, façam o exercício de reconhecer alguns padrões nos corpos, nos movimentos e no espaço. Por exemplo: Vocês percebem uma sensação geral de entusiasmo na cena? Ou percebem que eles realizam movimentos semelhantes, mas que também ressaltam características pessoais? Façam isso com o máximo de elementos possíveis que identificarem.
- c. Com base nas informações selecionadas no item **a** e no reconhecimento de certos padrões nas cenas feito no item **b**, procurem responder à pergunta inicial: O que eles nos dizem? Para isso, elaborem um texto que apresente os elementos observados, a escolha de alguns deles e o raciocínio que levou vocês a essa conclusão. Incluem sensações, imagens, pensamentos e sentimentos perante essas cenas.
- d. Ao finalizarem, leiam o texto jornalístico “Márcia Milhazes e sua Arte de sofisticação e rigor”, da crítica de dança Helena Katz (disponível em <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz51495298383.pdf>; acesso em 27 jun. 2020). Durante a leitura, observem como os elementos da cena estão correlacionados com a experiência de fruição e com outros saberes de diferentes áreas do conhecimento.

FICA A DICA

= Favela digital.
(vídeo, 5min 20s)
Disponível em:
<https://youtu.be/8gffw75oiow>.
Acesso em: 30 jun.
2020.

Acesse o *link*
para conhecer o
espetáculo da Cia. de
Dança Passinho Brazil.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL



- e. Ainda em duplas, retomem o texto que escreveram no item **c** sobre o trabalho da Cia. de Dança Passinho Brazil e desenvolvam uma análise crítica relacionando os aspectos que levaram a outras experiências e conhecimentos. Para isso, escrevam um texto em que vocês estabeleçam diálogos entre o espetáculo *Favela digital* e outros saberes. Vocês podem, por exemplo, integrar a dança com conteúdos de História, das culturas juvenis, das Ciências Sociais, entre outras. Assim, a Arte é compreendida em sua ampla potência de construção de conhecimento.
- f. Para finalizar, formem grupos com seis integrantes, compostos de três duplas, e leiam em voz alta os textos produzidos. Então, discutam as semelhanças e as diferenças dos processos de resolução do problema inicial.

Fernando Frazão/Agência Brasil



 Cena do espetáculo *Sob rodas*, criado no projeto Entrando em Dança, Rio de Janeiro (RJ), 2014.

EXPERIMENTAÇÃO

JUVENTUDE NA DANÇA



PRÁTICA DE PESQUISA

Forme um grupo com mais três colegas e selecione danças e músicas de que vocês gostem. Então, retomem a pesquisa com entrevistas em grupo focal, realizada na **Trilha de Educação Física**, e lembrem-se dos gestos e movimentos que compunham as danças e expressões dos jovens participantes. Releiam suas anotações, reflitam sobre essas danças e analisem em que eventos ou situações acontecem. Então, conversem sobre as seguintes questões:

- ≡ O que vocês sabem dessas danças?
- ≡ Quais são as origens e referências delas?
- ≡ Elas existem em outras cidades?
- ≡ São manifestações da cultura brasileira ou de outro país?
- ≡ Acontecem de forma diferente e em momentos e lugares distintos?
- ≡ Relacionam-se ou representam algum grupo social? Qual?
- ≡ Podem caracterizar-se como uma atividade econômica desse grupo? Por quê?
- ≡ O que essa manifestação artística expressa e o que comunica sobre a dança brasileira?

Se não souberem responder a alguma questão, pesquisem e troquem o máximo de informações possíveis. Ao final, registrem suas conclusões no diário de bordo.

Como você já estudou, para que o movimento se torne dança, ele precisa expressar e comunicar algo. Para haver dança é preciso uma capacidade de se autorressignificar continuamente, tanto em quem dança quanto em quem frui. Uma dança é uma produção de conhecimento, pois questiona, reflete, critica, reforça ou propõe outras visões de mundo. Ela expõe atitudes físicas e simbólicas perante a arte e a vida.

É preciso lembrar que, na dança contemporânea, diferentes referências podem se entrecruzar e novos conhecimentos podem surgir a partir de encontros. É preciso estar atento às crenças em verdades absolutas ou a modos rígidos de pesquisar e criar; o que percebemos depende do que fazemos, do que sabemos que fazemos ou do que desejamos fazer.

Eu elas é um solo de Juliana Moraes (1976-) que busca desconstruir comportamentos a partir do questionamento de gestos e posturas consideradas femininas no Ocidente, especialmente a partir dos anos 1950. A artista move-se intensamente, acumulando gestos em diferentes partes do corpo e em inúmeras combinações. A maior parte do trabalho transcorre em silêncio, com o corpo criando variações rítmicas por meio de repetições, acelerações e interrupções de ações corporais. De forma exaustiva, ela finaliza a cena provocando uma sensação de sufocamento. Será que a mecanização do corpo feminino sufoca?

O trabalho aborda a identidade feminina construída em processos complexos de submissão e resistência. Em cena, a intérprete lida, no tempo presente, com as imposições e estratégias de seu corpo perante posturas e gestos que ela aprendeu desde a infância.

Ao longo da nossa vida, aprendemos posturas e gestos que nos categorizam em determinados grupos sociais. Sem nos darmos conta, os repetimos constantemente. Também exigimos do outro certas posturas que satisfaçam a representação prévia que temos dele. São configurações definidas pelas ordens sociais, mas, justamente por serem acordos construídos histórica e culturalmente, são passíveis de transformação ou, ao menos, poderiam ser. Especialmente sobre a ideia de feminino, isso é muito forte. Questionar padrões de corpo, de beleza, de postura e de gesto é uma forma de atuar socialmente, respeitando as diferenças e promovendo a autonomia.



Registro da performance/
ação *Eu elas*, de Juliana
Moraes, 2017.

EXPERIMENTAÇÃO

RECONFIGURAÇÕES DO CORPO

PRÁTICA DE PESQUISA

1. Forme um grupo com mais três ou quatro colegas e, juntos, escolham gestos e movimentos investigados na **Experimentação Partilha do movimento** e na **Experimentação Juventude na dança**, ou seja, provenientes de danças vivenciadas por você e da pesquisa em grupo focal.
2. Retomem as qualidades de movimentos corporais estudados anteriormente. Experimentem reinventar esses movimentos fazendo-os de modo mais rápido ou mais lento, mais firme ou mais suave, mais controlado ou contínuo; desloquem-se mais ou menos no espaço; façam-nos maiores ou menores do que costumam; criem pausas em momentos inesperados; etc.
3. Depois de explorarem esses movimentos de várias maneiras, escolham algumas delas para organizar uma dança. Quando tiverem uma versão pronta da dança, perguntuem-se: A que ela me remete? Por quê?
4. Intensifiquem imagens, sensações, pensamentos que essa dança lhes provoca, trocando ideias com o grupo até vocês encontrarem um tema e um título para essa dança. Então, mostrem-na aos demais colegas de turma.
5. Ao final, conversem sobre a experiência: O que mudou no movimento? Como foi construir a dança, modificá-la e encontrar sua intencionalidade? Em sua opinião, houve expressão e comunicação nessa dança? Por quê?

O corpo no teatro

Neste trecho, você dará continuidade ao trabalho sobre o corpo em cena, mas agora pelo viés teatral. Também vai estudar como atores preparam e utilizam o corpo de forma expressiva para criar coreografias, personagens, espetáculos e, principalmente, para se comunicarem e interagirem entre si e com os espectadores. Esse conhecimento poderá auxiliar você a perceber, compreender e fazer uso da comunicação corporal, que é responsável por grande parte da forma como transmitimos nossas mensagens durante uma interação presencial com outras pessoas.

O grupo LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais foi criado, em 1985, por Luís Otávio Burnier (1956-1995), Carlos Roberto Simioni (1958-), Ricardo Puccetti (1964-) e Denise Garcia (1955-). Observe a imagem desta página e, se possível, assista ao vídeo indicado no boxe **Fica a dica**. Perceba os detalhes dos gestos, as expressões faciais, a postura dos corpos e a distribuição espacial dos atores. Repare que todos esses elementos cênicos estão dispostos de maneira a colaborar para que se crie um **jogo cênico** acolhedor, emocionante e de troca entre os atores e a plateia.

Os atores do grupo LUME utilizam uma técnica própria, chamada mimese corpórea, baseada em pesquisar e selecionar gestos corporais de pessoas e, a partir disso, desenvolver gestualidades para compor os personagens. A gestualidade e as características vocais das pessoas são observadas e registradas por meio de escritos, fotografias, gravações de áudio e da própria memória dos artistas. Depois, são levadas para a sala de ensaio com o objetivo de serem **teatralizadas** e utilizadas em **colagens cênicas** em que os atores agrupam trechos de depoimentos, ações físicas e vocais para transformá-los em personagens.

Nesse processo, infinitos arranjos podem ser criados, desde os que se aproximam fielmente a uma pessoa até a elaboração de personagens compostos de elementos oriundos de diferentes pessoas, sempre buscando se distanciar de estereótipos. Paralelamente à composição dos personagens, os atores acionam suas preparações psicofísicas para articular os elementos de seus personagens em um todo orgânico, que deve ser interiorizado por eles, de maneira a evitar a mera repetição mecânica de gestos e vozes, deixando a atuação mais fluida e convincente.



Cena do espetáculo *Café com queijo*, do Grupo LUME, Campinas (SP), 2017.

jogo cênico: é aqui entendido como a interação que acontece tanto entre os atores em cena como entre eles e a plateia.

teatralizar: adaptar gestos, ações e expressões à linguagem teatral de maneira a torná-los representáveis no teatro.

colagens cênicas: ação de juntar características vocais e corporais de diferentes pessoas e origens para compor um personagem.

FICA A DICA

≡ **Café com queijo** (vídeo, 1min 37s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XhSxaSUK51c>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Assista ao vídeo para conhecer mais o espetáculo do grupo LUME.



Como visto, parte do trabalho com a técnica do LUME é fazer pesquisa e observação de pessoas em seu cotidiano, procurando perceber a gestualidade corporal, vocal e o padrão comportamental delas.

1. Quando você estiver no intervalo, na saída ou na entrada das aulas, observe alguns dos colegas sem revelar a eles que você os está observando. Faça essa observação com respeito e ética e, caso alguém se incomode, explique a atividade e procure outras pessoas para observar.
2. Durante essa observação, procure identificar as características de padrão gestual e vocal, postura, biorritmo, os comportamentos sutis dos colegas. Observe também o tônus muscular, as formas de olhar, etc. Se achar interessante, retome os elementos de movimento de Rudolf Laban (tempo, peso, espaço e fluência e suas graduações: pequeno/grande, longo/curto, fraco/forte, pesado/leve, etc.) para auxiliar na observação.
3. Registre essas informações na memória e, assim que puder, escreva-as no diário de bordo. Lembre-se sempre de ser respeitoso, não agir com preconceitos e discriminações e não criar estereótipos.
4. No dia indicado pelo professor, converse com o restante da turma sobre o que foi observado.

O corpo e suas interações com outras pessoas, objetos, sons, imagens e sensações são a base do trabalho com o teatro. É por meio dos cinco sentidos físicos (tato, olfato, gustação, audição evisão) que todos nós nos entendemos e nos comunicamos com o mundo à nossa volta.

Desde a década de 1970, a vertente teatral baseada em práticas corporais, chamada por alguns estudiosos de teatro físico, colocou o trabalho corporal do ator como um importante elemento de criação, desvinculando-o da supremacia do texto dramático que, até então, era o condutor do teatro. Dessa forma, o corpo passou a ser um importante meio de produção de simbologias e sentidos na linguagem cênica, gerando processos criativos e espetáculos muito visuais, em que a gestualidade e a movimentação muitas vezes substituem o próprio texto teatral, cenários e outros elementos de cena.

Muitos artistas, como Laban, Pina Bausch e o próprio grupo LUME, preocuparam-se com a rigidez mecânica dos atores e bailarinos e desenvolveram formas de equilibrar o rigor técnico e a espontaneidade. Entre eles estava o polonês Jerzy Grotowski (1933-1999), considerado um dos principais diretores teatrais do século XX a propor formas de evitar um possível “teatro morto”, em que as representações perdessem frescor e vida ao longo das apresentações.

Para Grotowski, equilibrar o binômio técnica-espontaneidade é fundamental para o trabalho do ator, pois é esse equilíbrio, em conjunto com o contato e a interação entre atores e público, que pode gerar um acontecimento teatral dinâmico, vivo, vibrante e significativo. O diretor classifica esse binômio em dois polos complementares: o polo artificial (técnico e estrutural) e o polo orgânico (sensações, interações e emoção).

No primeiro polo estão as ações de preparação física do ator: o pleno domínio gestual e de uso da voz e a criação de códigos e signos corporais para estabelecer interação com o público. No segundo polo estão as formas e os momentos de interação entre os atores e destes com a plateia, que despertam sensações, emoções, memórias e trazem frescor e novidade à cena.

Alguns exemplos de gêneros teatrais que se valem do domínio técnico do corpo e preservam significados profundos das culturas tradicionais de seus povos são as formas de teatro clássico oriental, como a Ópera de Pequim, da China, o Teatro Noh (Nô) e o Teatro Kabuki, do Japão, e o Teatro-dança Kathakali, da Índia. Estude alguns desses exemplos a seguir.

Teatro Noh

Noh significa “habilidade”, “talento”. É conhecido como teatro de máscaras porque é como, geralmente, o protagonista (*shite*) e seu acompanhante, ambos espíritos, aparecem nas apresentações, usando vestimentas pesadas com várias camadas de tecido. Também é conhecido como teatro das essências, com o mínimo de movimentos, chamados *kata*.

Kathakali

O Kathakali (*katha*, “estória”; *kali*, “jogo”) é uma manifestação cultural e religiosa que une dança e teatro, originária do Kerela, no extremo sul da Índia. Os atores representam personagens do universo mítico-religioso indiano, como deuses, seres sobrenaturais e demônios. Uma de suas funções é transmitir os ensinamentos do Vedas (escrituras sagradas do hinduísmo).

Os movimentos corporais utilizados pelos atores têm alto grau de refinamento, principalmente das expressões faciais, que possuem grande simbologia. A maquiagem e os ornamentos utilizados nas apresentações são complexos, as cores representam diferentes personagens ou espíritos da natureza, como se pode ver na imagem ao lado, em que a pintura facial verde representa selvagens com características heroicas.



Cena de Teatro Noh, Londres, Inglaterra, 2014.

© Stephen Chung/Alamy Live News/www.fotoarena.com.br



Bobinsonk/Wikimedia Commons

Teatro-dança Kathakali, Kochi, Índia, 2010.

EXPERIMENTAÇÃO

O ESTADO DE PRESENÇA CÊNICA



Junto com a turma e o professor, escolham um espaço amplo em que vocês possam se movimentar livremente. O professor vai colocar músicas e sons de diferentes ritmos e estilos. Você só precisará se movimentar seguindo os estímulos sonoros que estão ouvindo; a ideia é explorar livremente gestos e movimentos diferentes e inusitados.

Sigam as instruções do professor, que, de tempos em tempos, vai pausar os sons. Nesse momento, vocês devem parar de se movimentar, ficando totalmente imóveis e apenas sentindo suas respirações e as sensações geradas em seus corpos. Esse é o princípio da presença cênica expandida e do estado de atenção necessário para a atuação teatral. O professor também apresentará outras instruções e variações para esta atividade.

Vivencie a experiência com os colegas, percebendo as possibilidades do corpo em movimento. Ao final, registre suas impressões, sensações e ideias no diário de bordo; elas poderão ser úteis para a atividade final deste capítulo.

O corpo nas artes circenses



Reprodução/Cirque D'Hiver, Paris, França.



Alvaro Leandro, 23 anos, Jorge Pontual, 20 anos, e Aurino Rodrigues, 23 anos, artistas brasileiros apresentando-se com número de força e equilíbrio no Cirque d'Hiver, em Paris, França, um dos circos mais antigos em atividade.

6 Observe a imagem com atenção e responda às questões oralmente:

- O que mais chama a sua atenção? Por quê? [Respostas pessoais.](#)
- Que sensações isso lhe causa? Por quê? [Respostas pessoais.](#)
- Você já viu uma apresentação artística como essa? Como foi essa experiência? [Respostas pessoais.](#)

Nas artes circenses, muitos artistas colocam seus corpos em situações que dependem de grande habilidade, destreza e força física, muitas vezes em ações que trazem riscos.

Uma apresentação circense, geralmente, é composta de uma série de pequenas apresentações das mais variadas habilidades. Essas apresentações são chamadas, no linguajar circense, de “números”. Ao longo da história, o circo deu espaço para muitas modalidades artísticas, como a música, o teatro e a dança. Mas existem alguns tipos de apresentação que identificamos como circenses mesmo que sejam apresentadas fora do espaço de um circo.

7 Observe as imagens abaixo e da página seguinte e veja se reconhece essas modalidades de circo, apontando, oralmente, o nome de cada uma delas:

a.



b.



Circo Mundo Mágico/@circomundomágico



Imagen do Circo Universo Casuo.
Trapézio.



Imagen do Circo Mundo Mágico.
Contorcionismo.

C.



© Paulo Barbuti/Imagens Becker



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Apresentação da dupla Duba e André Becker, os "Irmãos Becker", 2014.
Malabares.

Muitas das modalidades acrobáticas têm sua definição vinculada aos equipamentos que são utilizados em sua apresentação, que são chamados de “aparelhos”. Assim, o trapézio ou a cama elástica, por exemplo, são alguns dos “aparelhos circenses”.

Perceba que, nas três imagens anteriores, há elementos variados que compõem a cena, como o figurino e a iluminação. Mas a centralidade de todos esses números encontra-se principalmente no corpo e na realização de uma proeza, de uma habilidade que se apresenta como sobre-humana. Por exemplo, um trapezista, aos olhos do público, parece desafiar as leis da Física ao passar a ideia de voo.

Mario Fernando Bolognesi, um dos principais pesquisadores das artes circenses no Brasil, diz:

A transgressão do natural e a realização do impossível acabam sendo as características básicas do espetáculo circense. [...] A proeza delimita o extraordinário. A educação corporal específica do circo induz à realização de atos impossíveis aos homens, no cotidiano.

BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 187.

O corpo dos acrobatas trabalha a ideia de “corpo sublime”. “Sublime” diz respeito à qualidade de ultrapassar o comum, transcender e superar aquilo que é ordinário, como se desafiasse as leis naturais, buscando algo sobre-humano. O corpo sublime dos acrobatas é um corpo em condições de força e equilíbrio que vai além das realizações da vida cotidiana. E, como um ingrediente importante para fisgar o interesse do público, além da apresentação de habilidades extraordinárias, está o suspense diante da possibilidade da falha. O medo da queda do trapezista coloca o público diante da perspectiva da morte, que, nesse caso, não é apenas simbólica.

Como nos lembra mais uma vez Mario Bolognesi:

Na execução do sublimado triplo salto-mortal o artista jamais pode se entregar ao acaso.

BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 100.

John Tahan/Shutterstock

Mesmo que os circos tenham, cada vez mais, aprimorado seus equipamentos e a segurança dos artistas, sempre há a possibilidade de falha. Essa tensão diante do risco faz parte do modo como as artes circenses prendem a atenção do público. Entre um salto e outro do trapezista, diante do abismo que há entre seu corpo e o público, até a respiração da plateia se encontra em suspensão.

Trapezistas durante apresentação
em Quebec, Canadá, 2012.



8 Muitas outras formas de arte e esporte também trabalham com a ideia de realização de uma habilidade extraordinária. Reflita sobre o assunto e converse com os colegas seguindo as seguintes questões:

- Quais são as suas habilidades e as dos colegas?
- Alguém tem experiência com as artes circenses? *Resposta pessoal.*
- Alguém faz algo que considere surpreendente ou fora do comum? *Resposta pessoal.*
- Você conhece o *slackline*? É um tipo de esporte que se assemelha muito aos números de corda bamba. Você já viu ou praticou essa atividade? *Respostas pessoais.*

Imagem do Circo Imperial da China durante apresentação em São Petersburgo, Rússia, 2015.



Alamy/Fotoarena/www.fotoarena.com.br

O sublime dos acrobatas e o grotesco dos palhaços

Nem tudo em um espetáculo circense é tensão. A dramaturgia do espetáculo traz outras sensações e possibilidades de apresentação e representação do corpo. Em oposição à tensão de uma acrobacia há o relaxamento cômico, trabalhado por uma das figuras que, ao longo da história das artes circenses, se tornou central: o palhaço.

O corpo do palhaço é a extrema contraposição do corpo sublime do trapezista. No palhaço, tudo é disforme, exagerado; as ações mais simples do cotidiano assumem grande dificuldade, como se a figura que o palhaço nos traz fosse incapaz dos gestos mais corriqueiros. Esse é o corpo grotesco, ou seja, um corpo risível, estranho, uma caricatura do corpo humano.

Para a criação de um palhaço, é comum que os artistas se voltem para as próprias incapacidades, enfatizando tudo que o próprio corpo tenha de mais ridículo. As dimensões são ampliadas pelas roupas largas ou apertadas, a boca aumentada pela maquiagem. Nesse sentido, o palhaço consegue ser um personagem que é, ao mesmo tempo, universal e único em cada artista.

Ele é universal porque sua imagem é facilmente reconhecida por pessoas de culturas muito diferentes, especialmente pela presença da pequena máscara, o nariz vermelho. Ao mesmo tempo, a maneira de criar a maquiagem traz uma outra máscara que é também pessoal, bem como os elementos do próprio ridículo que cada artista escolhe trazer à cena.



Na imagem da esquerda, o brasileiro Roger Avanzi (1922-2018), o Palhaço Picolino; acima, o espanhol Charlie Rivel (1896-1983), dois dos grandes nomes da arte dos palhaços no século XX.

“Auto” é um texto do gênero dramático, de origem medieval. Essa palavra foi usada em Portugal, durante a Idade Média, para designar qualquer obra encenada. Com o passar do tempo, foi definido como qualquer peça de curta duração, em geral, escrita em versos, abordando temas religiosos ou profanos, com elementos cômicos e alegóricos.

A seguir, você vai conhecer um trecho do *Auto da barca do Inferno*, uma das obras teatrais mais conhecidas de Gil Vicente. Representado para a rainha dona Maria I (1734-1816), de Portugal, em sua câmara, esse texto teatral teve a primeira versão impressa em 1517. A peça, toda escrita em redondilha maior (versos de sete sílabas), versa sobre o destino das almas que chegam a um **braço de mar**, onde estão ancorados dois **batéis**: um seguirá para o paraíso, o outro para o purgatório ou inferno, onde embarcarão figuras representativas da sociedade (a nobreza, o clero, a dos artesãos, a judicial; a dos agiotas e ladrões, a dos mistificadores) que não atenderam aos preceitos morais e religiosos da época.



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

braço de mar: canal confinado entre duas ilhas ou uma ilha e o continente.

batéis: pequenos barcos.



1 O trecho destacado para leitura retrata a chegada de um frade, acompanhado de uma dama, ao batel do inferno. Observe como se dá essa chegada. Relacione os gestos adotados pelos personagens e verifique como esses gestos podem compor suas características. Anote as suas observações e impressões no diário de bordo.

Auto da barca do Inferno

Vem um **FRADE** com uma Moça pela mão, e um broquel e uma espada na outra, e um casco debaixo do capelo; e ele mesmo fazendo a baixa começou a dançar, dizendo:

Frade – Tai-rai-rai-ra-rã; ta-ri-ri-rã;

ta-rai-rai-rai-rã; tai-ri-ri-rã: tã-tã; ta-ri-rim-rim-rã. Huhá!

Diabo – Que é isso, padre?! Que vai lá?

Frade – Deo gratias! Sou cortesão.

Diabo – Danças também o **tordião**?

Frade – Por que não? Vê como sei!

Diabo – Pois entrai, eu **tangerei**

e faremos um serão.

E essa dama, porventura?

Frade – Por minha a tenho eu,
e sempre a tive de meu,

Diabo – Fizeste bem, que é lindura!

Não vos punham lá censura
no vosso convento santo?

Frade – E eles fazem outro tanto!

Diabo – Que preciosa **clausura**!

Enrai, padre reverendo!

Frade – Para onde levais gente?

Diabo – Para aquele fogo ardente
que não temestes vivendo.

Frade – Juro a Deus que não te entendo!

E este **hábito** não me val?

Diabo – Gentil padre mundanal,
a Belzebu vos encomendo!

tordião: dança renascentista em compasso ternário.

tanger: guiar, conduzir, referindo-se à dança.

clausura: local fechado, referência ao convento onde o frade vive e cujas regras deve seguir.

hábito: referência à vestimenta eclesiástica, o que, no entender do padre, daria a ele condição para seguir para o céu.

Frade – Corpo de Deus consagrado!
Pela fé de Jesus Cristo,
que eu não posso entender isto!
Eu hei de ser condenado?
Um padre tão namorado
e tanto dado à virtude?
Assim Deus me dê saúde,
que eu estou maravilhado!

Diabo – Não façamos mais detença.
Embarcrai e partiremos:
tomareis um par de remos.
Frade – Não ficou isso na avença.
Diabo – Pois dada está já a sentença!
Frade – Por Deus! Essa seria ela?
Não vai em tal caravela
minha senhora Florença?

Como? Por ser namorado
e folgar c'uma mulher?
Se há um frade de perder,
com tanto salmo rezado?!
Diabo – Ora estás bem arranjado!
Frade – Mas estás tu bem servido.
Diabo – Devoto padre marido,
haveis de ser cá pingado...
[...]

Começou o frade a dar lição d'esgrima com a espada e o broquel, que eram d'esgrimar, e diz desta maneira:

Frade – Deo gratias! Demos caçada!
Então logo um contra, sus!
Um pendente, ora sus!
Esta é a primeira levada.
Alto! Levantai a espada!
Talho largo, e um revés!
E logo colher os pés,
que todo o al não é nada!
[...]
Tornou a tomar a Moça pela mão, dizendo:
Prossigamos nossa história,
Não façamos mais detença.
Dai cá a mão, minha Florença:
Vamos à barca da Glória!

Começou o Frade a fazer o tordião e foram dançando até o batel do Anjo desta maneira:

Frade – Ta-ra-ra-rai-rã; ta-ri-ri-ri-rã; rai-rai-rã; ta-ri-ri-rã; ta-ri-ri-rã. Huhá!

VICENTE, Gil. *Auto da Barca do Inferno*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000107.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

avença: acordo, combinado.

dar caçada: iniciar o ataque.

pendente: golpe dado de cima para baixo.

talho: golpe dado da direita para a esquerda.

revés: golpe dado da esquerda para a direita.

- 2** Perceba que, para apresentar o Frade, Gil Vicente escolheu uma cena que pudesse antecipar algumas marcas desse personagem. Agora reflita: *As respostas estão nas Orientações específicas deste Manual.*
- Qual é a relação entre a aparição do Frade dançando o tordião acompanhado de uma dama, os tipos de objeto que ele portava e sua sentença condenatória?
 - Qual é o papel do corpo, da gestualidade, na construção desse personagem?
- 3** O Diabo diverte-se com as faltas cometidas pelo Frade e, em virtude delas, faz algumas perguntas, alguns comentários que são imediatamente rebatidos. *As respostas estão nas Orientações específicas deste Manual.*
- Que frases, ideias e reflexões o Frade usa para justificar ou reagir às acusações e aos comentários do Diabo?
 - Por que o Frade julgava ser “merecedor” do paraíso?
- 4** Hoje, vocês salvariam esse frade da condenação à qual Gil Vicente o legou? Por quê?
Respostas pessoais.

EM LIBERDADE

Cotidiano na cena

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Mario Tama/Getty Images



Competição de dança do passinho, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

PRÁTICA DE PESQUISA



Para a produção final, você utilizará as experiências corporais e artísticas vividas ao longo do capítulo. Tenha em mãos as suas anotações sobre as entrevistas feitas na pesquisa em grupo focal, realizada na **Trilha de Educação Física**, e também os registros feitos no diário de bordo. Agora, tudo isso será retomado e transformado em dança.

Em síntese, você e os colegas produzirão uma dança integrando informações da pesquisa em grupo focal, das práticas corporais desenvolvidas em Educação Física, dos conhecimentos da Língua Portuguesa sobre o gênero dramático e das experiências artísticas vividas em dança, teatro e circo durante o capítulo.

Serão selecionados gestos e movimentos do seu repertório, dos colegas de turma e de outros jovens, ou seja, aqueles experimentados no dia a dia, em casa, na escola, no transporte público, nas festas, em cursos extracurriculares, etc. Então, eles serão transformados conjuntamente.

PROCEDIMENTOS

1. Definam o que fará parte dessa dança, isto é, quais contextos e questões ela abordará. Para isso, selezionem quais referências de movimentos, gestos, momentos e lugares vão compô-la, lembrando que as anotações feitas durante a pesquisa em grupo focal são fundamentais para fazer essas escolhas. Juntos, refletam o que querem questionar, mostrar ou transformar com essa dança que será criada: Tem a ver com o cotidiano em casa, na escola, nos transportes, nas festas ou em outros locais?

- 2.** Desenvolvam essas ideias e questões em termos cênicos, por exemplo: se há um ambiente em que os corpos se agitam e não há muito espaço, isso pode ser transposto em cena. Tenham em mente que também é possível ir mudando a situação por meio do movimento e da relação entre os corpos.
- 3.** Depois de escolhidos os gestos e movimentos, retomem os elementos de movimento propostos por Rudolf Laban: tempo, peso, espaço e fluência.
- 4.** Então, organizem esses elementos em forma de uma composição de dança. Avaliem também se vale utilizar alguma música e/ou texto falado e, em caso positivo, qual seria e por quê. Retomem a atividade 5 da **Trilha de Arte**, que explora o pensamento computacional, e lembrem-se de como cada elemento que compõe a cena está relacionado com a experiência de fruição; por isso deve ser pensado e planejado com atenção.
- 5.** Escolham figurinos e, se acharem interessante, algum elemento cênico, como cadeiras, papéis ou pequenos objetos.
- 6.** Lembrem-se de que a dança deve ser desenvolvida coletivamente, respeitando as opiniões e as particularidades de cada integrante do grupo. Para garantir isso, conversem sobre as divergências e busquem soluções democráticas. Saber escutar e saber a sua hora de falar, assim como ceder e conciliar, são atitudes importantes nesse momento.
- 7.** Depois de finalizada a criação da dança, ensaiem algumas vezes e busquem captar o que mais a dança pode propor. Há sempre uma intenção inicial, mas isso não impede que novas ideias e objetivos surjam ao longo dos ensaios. Discutam juntos: O que essa dança expressa? O que comunica? Há diferentes possibilidades de interpretação?
- 8.** Deem um título à dança e escolham um espaço na escola para compartilhá-la com outras turmas. Definam também como vocês querem que o público se coloque: ao redor de vocês, na frente, em meia-lua, etc.

No dia da apresentação, lembre-se de que não há um jeito certo ou errado de se expressar. A expressão é livre, o seu único compromisso é comunicar. Não se preocupe se o público não entender exatamente a sua intenção inicial, pois a arte possui infinitas formas de interpretação. Não é por um caminho lógico que a fruição artística e estética acontece.

Antes da apresentação, combine com a turma como serão os registros: Haverá foto, vídeo, relato escrito, desenho, pintura ou outra forma? Quem será responsável por registrar? Não se esqueçam de registrar as reações do público também!

Depois da apresentação, converse com a turma sobre as impressões, sensações, emoções, sentimentos e pensamentos que o trabalho gerou em cada um. Para essa conversa, reflita:

- O que você percebeu de pessoal e coletivo nas cenas que surgiram?
- O que provém de um ambiente em comum?
- O que essa dança criada e apresentada por vocês tem a ver com o seu contexto juvenil, seus comportamentos e pensamentos sobre o mundo?
- Como vocês desenvolveram o processo de criação colaborativamente?
- Como você negociou suas ideias?
- Como você se sentiu ao se apresentar?
- Como a pesquisa em grupo focal contribuiu para a criação?

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Vinifera/Shutterstock



Neste capítulo, você conheceu experiências de danças vividas e criadas por jovens e experimentou práticas de consciência corporal e de dança na **Trilha de Educação Física**. Na **Trilha de Arte**, foi possível conhecer muitas maneiras de o corpo se movimentar para expressar e comunicar suas mais diferentes intencionalidades. As capacidades de movimento foram ampliadas e conectadas aos gestuais do seu cotidiano e às danças que você conhece. Em diferentes propostas, você estudou a gestualidade e o movimento na dança, no teatro e nas artes circenses, compartilhando suas experiências. Na **Trilha de Língua Portuguesa**, você pôde perceber como um texto dramático pode se relacionar com as práticas teatrais, pautadas na gestualidade e expressão dos atores.

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, além de auxiliá-lo na realização da autoavaliação de aprendizagem.

Agora, é o momento de cada um refletir sobre essas questões e sobre 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: Corpo em cena

	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 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.

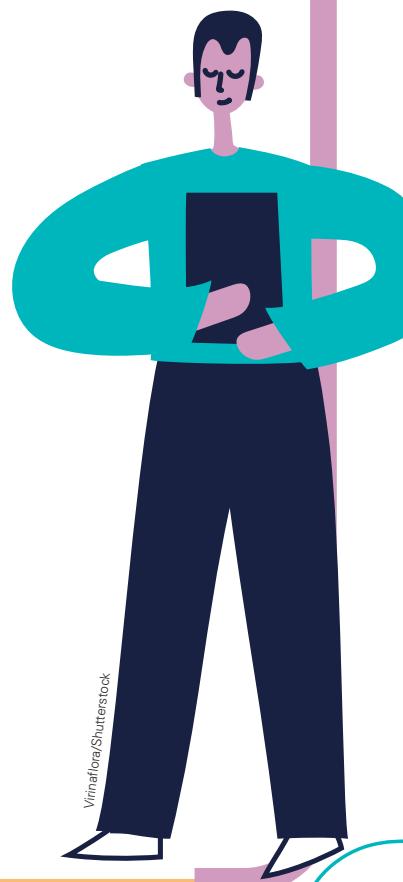
- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste capítulo?
- Há alguma coisa que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia você usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você 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. Discoram sobre os pontos em que avançaram e os que ainda precisam ser melhorados e troque ideias sobre as estratégias de aprimoramento e consolidação das aprendizagens.

Após a conversa, se acharem interessante, compartilhem as fotos e os vídeos das danças finais em suas redes sociais e nas da escola. Criem uma hashtag para marcar as postagens e descrevam brevemente a trajetória de vocês neste capítulo.



Virgínia/Shutterstock

4 NARRATIVAS HÍBRIDAS



COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Arte

- Fruir e apreciar filmes brasileiros contemporâneos, em especial dos gêneros de animação e ficção em curta-metragem, analisando elementos da linguagem audiovisual.
- Participar e se expressar em processos de criação autorais de modo individual, coletivo e colaborativo, utilizando diferentes mídias e recursos tecnológicos e considerando seus funcionamentos.
- Elaborar roteiros, vídeos, sites/blogs para produzir e compartilhar criações e compreender os processos de elaboração e compartilhamento.

Língua Portuguesa

- Conhecer a relação entre texto e condições de produção e recepção, identificando os objetivos e usos da linguagem para determinado público leitor e reconhecendo os elementos linguísticos que colaboram para efeitos expressivos no texto.
- Conhecer e explorar o gênero conto, mobilizando seus elementos narrativos e composicionais.
- Analisar os efeitos de sentido decorrentes de escolhas para a composição de imagens.
- Reconhecer as marcas da estrutura composicional de uma resenha e, por meio delas, produzir comentários apreciativos e críticos sobre filmes ou outras produções audiovisuais.
- Selecionar e utilizar recursos textuais e expressivos adequados para a criação de obras autorais em diferentes gêneros (conto, roteiro) e mídias (filme de 1 minuto, curta-metragem), considerando a adequação do tema e da linguagem ao público-alvo.

Justificativa

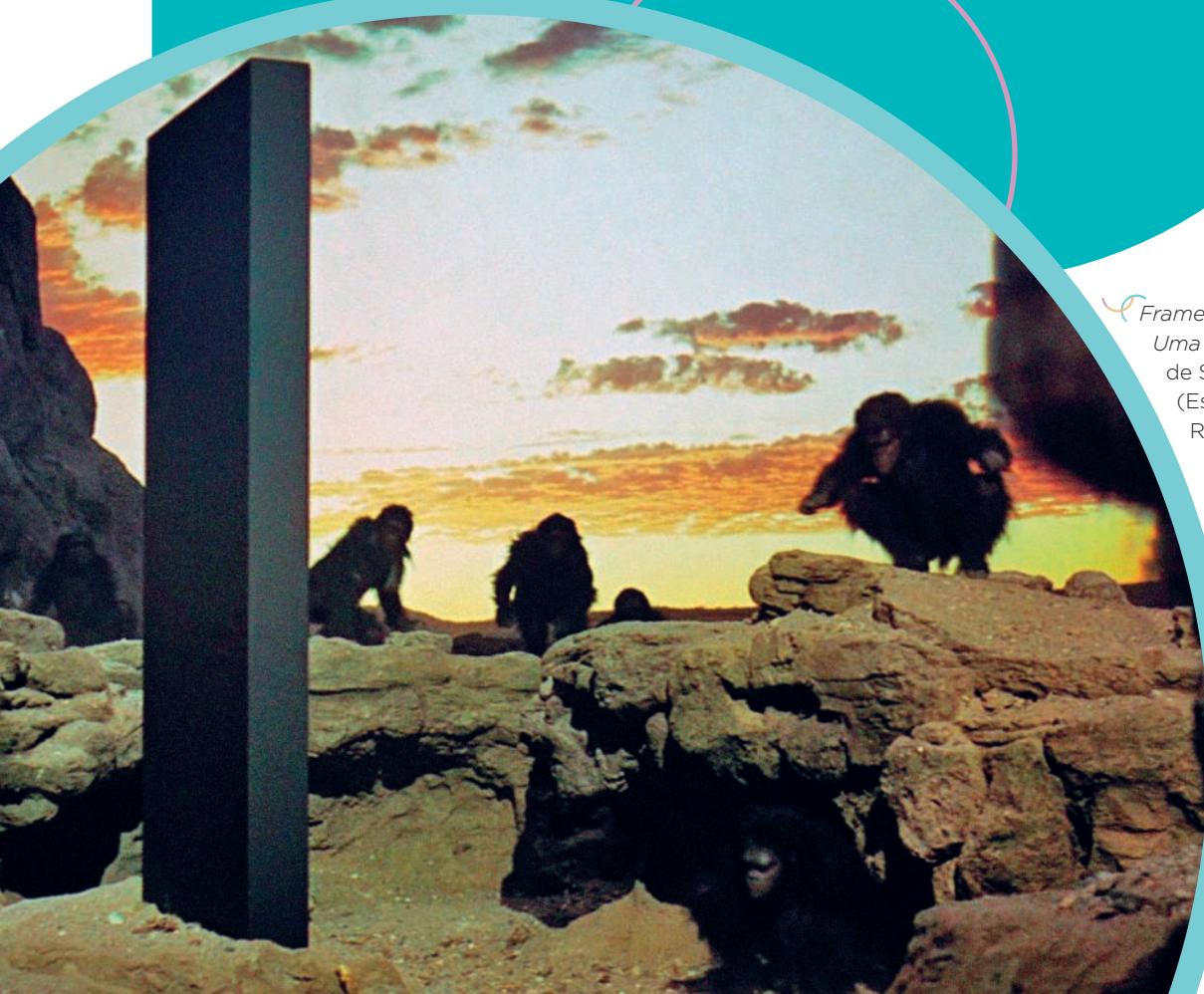
Assim, por meio das atividades propostas neste capítulo, você passará pela experiência de leitura e estudo de gêneros ligados direta ou indiretamente ao universo do audiovisual. A partir disso, deverá planejar e produzir contos, resenhas e roteiros, editar e reescrever trabalhos com a finalidade de publicá-los ou de transformá-los em outra linguagem, como um vídeo, por exemplo. Ao fazer essa passagem do verbal para o audiovisual, serão mobilizados novos recursos e novas maneiras de comunicar e você poderá refletir sobre intencionalidade, recepção e sobre seu papel de autor atento ao contexto social e histórico mais imediato.



Victorioal/Shutterstock

A BNCC neste capítulo

Competências gerais da Educação Básica	3, 5, 9
Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105); competência específica 3 (EM13LGG301, EM13LGG302); competência específica 6 (EM13LGG602, EM13LGG603); competência específica 7 (EM13LGG703, EM13LGG704)
Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	Todos os campos de atuação social EM13LP01 (competência específica 2); EM13LP02 (competência específica 1); EM13LP14 (competência específica 1); EM13LP15 (competências específicas 1, 3); EM13LP17 (competências específicas 3, 7); EM13LP18 (competência específica 7) Campo artístico-literário EM13LP46 (competência específica 6); EM13LP52 (competências específicas 1, 2); EM13LP53 (competências específicas 1, 3)
Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 2 (EM13CNT206, EM13CNT207)
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades	Competência específica 1 (EM13CHS106)



 Frame do filme 2001 – Uma odisseia no espaço, de Stanley Kubrick, 1968 (Estados Unidos e Reino Unido, 142 min).

Stanley Kubrick Productions/Alamy/Fotoarena

PERSPECTIVAS



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

Observe a seguir o cartaz de divulgação do **curta-metragem** *A Terra a gastar*, dirigido por Cassia Mary Itamoto e Celina Kurihara (São Paulo, 2009, 6 min).

curta-metragem: filme com duração de até 30 minutos.

Cassia Mary Itamoto e Celina Kurihara/Arquivo da editora

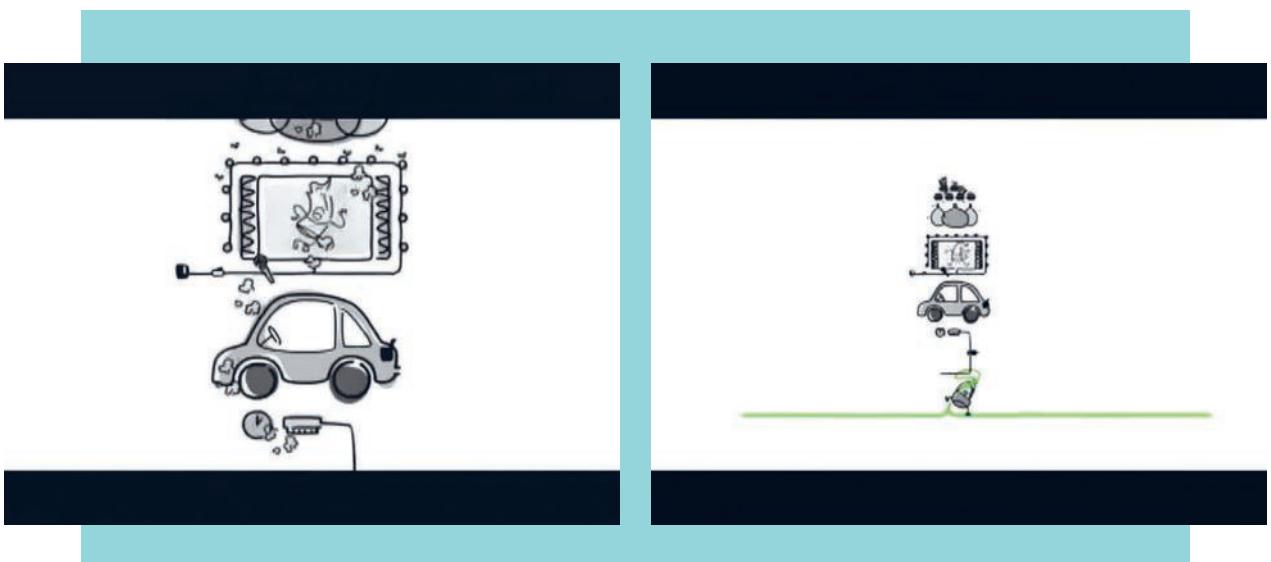


 Cartaz de divulgação da animação *A Terra a gastar*, de Cassia Mary Itamoto e Celina Kurihara, 2009.

Esse curta foi feito como trabalho final de graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP).

- 1 Com os colegas e o professor, assista ao filme (disponível em: <https://youtu.be/FO4ZcOnAKRw>; acesso em: 18 jun. 2020) antes de responder às questões propostas.
 - a. Se é verdade que uma história puxa a outra, o curta-metragem *A Terra a gastar* é um exemplo disso, com uma estrutura que costuma ser chamada de história acumulativa. Você conhece outras histórias acumulativas? Resposta pessoal. Deixe que os estudantes apresentem suas considerações e, caso conheçam outros exemplos, peça que compartilhem.
 - b. Por que você acha que foi usada uma estrutura acumulativa para falar da Terra a gastar? Resposta pessoal. Esse deve ser o contato inicial dos estudantes com a relação entre forma e conteúdo na narrativa audiovisual. O uso da estrutura acumulativa se justifica pela temática do consumismo e dos prejuízos ambientais gerados por essa prática, que se acumulam e produzem efeitos cada vez mais potencializados.

- c.** Em sua opinião, que reflexões o filme pretende despertar no espectador? *Resposta pessoal. Deixe que os estudantes se expressem. Destaque para eles durante a discussão a crítica ao consumismo desenfreado que tem ameaçado o planeta. Não deixe de apontar a perspectiva otimista da animação, que propõe, ao final, uma solução para o problema apontado.*
- d.** Observe os traços, as cores, os movimentos e relate todos esses elementos à música e à narrativa do curta. Como forma (as escolhas para a composição das cenas) e conteúdo foram associados? *Resposta pessoal.*
- e.** Essa narrativa foi apresentada em forma de um curta-metragem de animação. Você acha que ela poderia ter sido apresentada de outra forma? Essa outra forma produziria o mesmo sentido? Atingiria a audiência do mesmo modo? *Respostas pessoais. Essa questão inicia com os estudantes um dos tópicos a serem discutidos ao longo do capítulo: as diferentes formas de expressão de uma narrativa e seus diferentes recursos para a expressão da história.*
- f.** O curta *A Terra a gastar* foi exibido em diversos festivais de cinema infantil. Em sua opinião, há narrativas específicas para cada público? *Resposta pessoal.*



Frames da animação *A Terra a gastar*, de Cassia Mary Itamoto e Celina Kurihara, 2009.

Como você acha que os autores de uma obra definem seu público-alvo? Qual o papel social deles ao definirem essa audiência? Como imaginam serem seus leitores e espectadores? E em função das expectativas sobre os seus leitores, que escolhas temáticas e linguísticas fazem?

Neste capítulo, você trabalhará com os conceitos de condições de produção e contexto sócio-histórico de produção e circulação de uma obra e, com base nisso, verificará algumas marcas dessas condições, como intencionalidades e relação entre temas e as questões próprias de determinado momento, de determinada situação.

Complementa esse estudo a discussão das diferentes formas de recepção de um texto, porque, se de um lado existe a situação de produção, de outro existe a situação de recepção. Leitores diferentes acionam diferentes experiências na relação com uma obra e isso também contribui para a construção do sentido dela.

Trabalhará também com a análise e a fruição de diferentes filmes, destacando aspectos da linguagem audiovisual para o desenvolvimento de processos de criação artística. Ao final, você e os colegas vão criar uma mostra digital para compartilhamento dos vídeos e das demais produções escritas ao longo deste capítulo. Para isso, vocês poderão explorar ferramentas, como *blog* ou *site*.

Essas perguntas são disparadoras dos estudos que serão desenvolvidos no capítulo. Se achar pertinente, peça aos estudantes que compartilhem as ideias que tiverem neste momento.



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

As narrativas acompanham o ser humano desde o momento em que nasce. Contar histórias é inerente ao humano. Basta “sobrar” um tempo que alguém diz: “Deixa eu te contar uma coisa...”. E você? Gosta de ouvir e contar histórias? Quando foi a última vez que ouviu uma boa narrativa?

Nesta trilha, você vai estudar um conto exemplar de como o hábito de contar histórias faz parte do dia a dia. Na sequência, verá também um conto que foi transformado em um curta-metragem e o roteiro de um curta-metragem adaptado de um conto popular.

Respostas pessoais.

Pequenas narrativas: o conto

Agora, você vai conhecer a história de seu Liberato, no conto “A ilha da Maré”, publicado no livro *Velhos amigos* (São Paulo: Cia. das Letras, 2003), da psicóloga e escritora paulista Ecléa Bosi (1936-2017), uma escutadora de casos atenta e uma contadora de histórias sensível, que nos traz personagens que parecem conhecidos de tanta proximidade transmitida ao leitor.

A ilha da Maré

O táxi parou de novo; outro engarrafamento. O chofer parecia tão cansado como eu. Via seus ombros magros e pelo espelhinho captei um olhar azul e preciso.

Parecia velho. Mas por que a chama de teimosia nos olhos? Sorri, então, e pegamos a conversa.

“Estou há quarenta anos rodando na praça, batendo os costados por aí. Vida dura.

Sempre morei em Santo Amaro, desde que casei. Atrás da nossa casa só tinha eucalipto. Depois veio o progresso, asfaltaram a rua e aquilo virou um inferno. Quando derrubaram o último eucalipto para abrir a marginal, a minha mulher foi lá, arrancou um pedaço da casca e pendurou na parede da sala. Hoje ela conta pros vizinhos novos:

‘É o que restou do bosque, vejam só!’

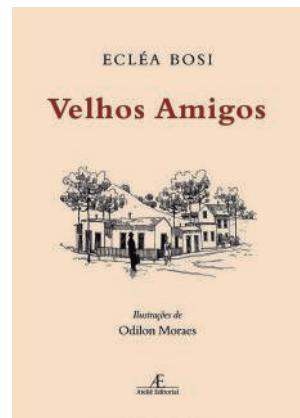
Joana é assim. Não esquece nada. As duas filhas, graças a Deus, estudaram o que quiseram. Dei duro, comi um pão amargo no começo, mas elas estudaram. Casaram já faz muito tempo. E a vida ficou um pouco mais aliviada. Cheguei a juntar uns cobres. Joana queria mobília nova. As meninas se envergonham dos nossos cacarecos. Um dia falei:

‘Pronto, Joana, vai escolher teu sofá, tua mesa, teus móveis. Toma o dinheiro.’

Mas ela não quis. Tem mãe na Bahia e encasquetou de visitar a velha. Fui amarrado, contra a vontade, mas ela preferiu assim...

Agora é que vem a loucura da minha vida. Ouça: um compadre deles estava querendo vender uma ilhota que tinha herdado. Ficava retirada no mar, na direção da embocadura do rio, e não lhe servia para nada. Comprei a ilha.

Eu, Liberato, que nunca paguei fiado, que nunca dei um passo maior que as pernas, comprei uma ilha. Eu, que deixei meus móveis cair aos pedaços para não pagar prestação, comprei uma ilha.



Reprodução/Ateliê Editorial

Capa do livro *Velhos amigos*, de Ecléa Bosi (Cotia: Ateliê Editorial, 2019).

cobres: dinheiro.

Voltei para cá sem um tostão no bolso, dia e noite no batente.
Todos diziam: 'Seu Liberato ficou louco!'
E o pior é que Joana me acompanhou. Antes de voltar para São Paulo,
fomos de canoa nos despedir da ilha. Era só capim e pedra.

Subimos o pico e Joana começou:
'Vamos fazer a casa aqui no cocuruto?'

E eu:
'Vamos.'

'Vamos plantar mangueiras e coqueiros e jaqueiras tudo em roda, até
embaixo, na beira do mar?'

'Vamos.'

'A gente pode plantar dendê e ir vender na embocadura do rio, lá no
estreposto.'

'Mas nós não temos barco, Joana!'

Voltamos para São Paulo. A gente economizava, mandava um dinheirinho
para lá. Aos poucos, conseguimos plantar as frutas em círculos, como ela
queria. Anos depois, pudemos levantar uma cabana lá no alto. É um cômodo
do só, mas amplo. E o que se avista das janelas!

O mais difícil foi a lancha a motor. São muito caras, mas agora já vou dar
entrada numa. Então, sim, podemos ir morar na ilha. Tenho aposentadoria
e posso vender o dendê para ajudar. E as mangas.

Joana e eu já ficamos velhos e faz dez anos que a ilha está esperando
nós dois."

O táxi parou. Paguei e desci. Seu Liberato me estendeu um cartão pela janela.

"Se um dia for para lá, dê uma esticada até Rio Verde. Chegando no lugar
é só perguntar pela ilha da Maré. Todos me conhecem e dá para avistar da
praia muito bem, quando o tempo está claro, e a maré, baixa."

Ergui o braço, acenando na calçada, como se estivesse no cais. Adeus,
seu Liberato!

De repente comecei a enxergar: atrás dos prédios, do barulho atroz das
buzinas... Lá longe, na direção da embocadura do rio... As mangueiras se
espelhavam na água, uma orla de areias brancas, a ilhota...

Era o porto dos olhos cansados de Liberato.

BOSI, Ecléa. A ilha da Maré. In: BOSI, Ecléa. *Velhos amigos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

cocuruto: cume; o ponto
mais elevado de alguma
coisa.



Marcos Santos/USP Imagens

Ecléa Bosi foi uma psicóloga, escritora e
professora emérita de Psicologia social da Universidade
de São Paulo (USP). Nos seus estudos acadêmicos,
investigou as leituras de operárias e as memórias dos
idosos, com um olhar especial voltado a grupos sociais
fragilizados, como as mulheres trabalhadoras de baixa
renda. Assim, conseguiu se dedicar a ouvir e reunir de
forma sensível relatos diversos que dão voz aos que ainda
não conseguiram se manifestar e contar suas histórias.

FICA A DICA

≡ **Ecléa Bosi: Narrativas sensíveis sobre grupos fragilizados**, de Mariluce Moura, publicado
em *Pesquisa Fapesp*, ed. 218, abr. 2014. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/eclaea-bosi-narrativas-sensiveis-sobre-grupos-fragilizados/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Nessa entrevista, Ecléa Bosi conta da sua ligação com as histórias, do seu apreço pelas
narrativas dos grupos fragilizados e da importância de dar voz a eles.

1 Agora, responda às questões propostas a seguir.

a. Leia esta definição de conto:

[...] o conto expressa apenas uma “fatia”, um “momento” da vida humana, um fragmento expressivo de todo. É dessa intencionalidade que surge a técnica de construção de conto: concentração de elementos (e não, expansão, como acontece no romance); uma só célula dramática, um único eixo temático, um único conflito. Os quatro elementos básicos que entram em sua composição (personagens, factos, ambiente e tempo), são iguais ao romance, apresentam-se condensados, conduzidos sem desvios para o desfecho final. O conto exige, acima de tudo, a arte da alusão, sugestão... [...]

COELHO, Nelly N. Conto. In: *E-Dicionário de Termos Literários*, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/conto/>. Acesso em: 18 jun. 2020.



b. Releia este trecho: “o conto expressa apenas uma ‘fatia’, um ‘momento’ da vida humana [...]”. É possível dizer que isso acontece nessa história? O que é narrado?

É possível reconhecer isso, pois há o narrador pegando um táxi e ouvindo a história de vida do taxista. No caso da história de seu Liberato, conhecemos sua luta para garantir estudo às filhas e comprar a ilha onde iria morar na velhice.

c. Você deve ter notado que há dois planos narrativos nessa história.

Quais são eles? Como você os diferenciou?

O primeiro plano é o do narrador que entra no táxi, escuta a história do taxista e o observa. O segundo plano é a narrativa do taxista. É possível reconhecer as diferenças de plano quando o narrador abre aspas para iniciar a história de seu Liberato.

2 Apesar do cansaço do motorista, o narrador reconhece nele uma “chama de teimosia”. Considerando o conto como um todo, o que isso pode representar?

Isso pode representar, apesar de haver o cansaço, a insistência na realização de um sonho. Com muito esforço e depois de muito tempo, ele ainda não havia desistido de viver na ilha.

3 O conto tem como característica poucos personagens e um tempo e espaço delimitados. Como é possível reconhecer isso no texto?

No primeiro plano, existem apenas dois personagens, o narrador e o seu Liberato, o espaço é o táxi, onde o taxista conta sua vida, constituindo o segundo plano, que introduz Joana, mulher do taxista, como personagem do conto e esboça novos espaços (a casa de seu Liberato e a ilha) e tempos (desde que começou a trabalhar até quase aposentado), enquanto se desenvola o tempo do primeiro plano, que é o tempo da corrida até o destino do narrador.

4 Toda a paisagem do entorno da casa de seu Liberato mudou com o chamado “progresso” e Joana sentiu muito essa mudança. Como isso se relaciona com o desejo de morar na ilha?

Joana chegou a guardar um pedaço da casca do último eucalipto como memória da área verde que ali existia. Ao comprarem a ilha, ela deseja plantar mangueiras, palmeiras e construir uma casa com vista num nível um pouco acima do mar para ver o pomar e o mar.

5 Existe algum momento em que os planos narrativos se encontram?

Sim. No final da história, ao ser convidado para uma possível visita à ilha, o narrador acena como se os dois personagens se despedissem no cais, como se o narrador adentrasse na história de seu Liberato e passasse, ele mesmo, a ter a sensação de estar próximo da ilha.

O gênero conto

O conto narra um fragmento, uma “fatia” de vida, com um número de personagens, tempo e espaço reduzidos se comparado ao romance. Surgiu da tradição oral, sendo posteriormente registrado pela escrita. É importante notar que o conto não tem compromisso direto com o real, podendo aproximar-se ou distanciar-se disso, dependendo da intencionalidade do autor. Segundo o *E-Dicionário de Termos Literários*:

Desde as origens, o conto é definido, formalmente, pela brevidade: uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens; concentrada em uma única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço. Desse necessário de brevidade, deriva a grande arte do conto que, mais que

qualquer outro gênero em prosa, exige que o escritor seja um verdadeiro alquimista na manipulação da palavra.

Por muitas que tenham sido as discordâncias entre escritores e teóricos acerca da forma “conto” (Mário de Andrade chegou a dizer: “É conto tudo o que o escritor chamar de conto.”), um dado persiste como indiscutível, ao analisarmos em conjunto aqueles consagrados pelos tempos: a brevidade ou densidade dramática e sedução de linguagem. Enquanto o romance se constrói com várias células dramáticas, pois procura expressar a vida humana em seu todo complexo, através de um conflito individual, o conto expressa apenas uma “fatia”, um “momento” dessa vida, um fragmento expressivo do todo. É dessa intencionalidade que surge a técnica de construção de conto: concentração de elementos (e não, expansão, como acontece no romance); uma só célula dramática, um único eixo temático, um único conflito. Os quatro elementos básicos que entram em sua composição (personagens, factos, ambiente e tempo) são iguais ao romance e apresentam-se condensados, conduzidos sem desvios para o desfecho final. O conto exige, acima de tudo, a arte da alusão, da sugestão... daí o ter-se transformado na forma predileta das narrativas fantásticas e de suspense.

COELHO, Nelly N. Conto. In: *E-Dicionário de Termos Literários*, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/conto/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

Como afirma Nelly N. Coelho, os autores precisam ser “alquimistas das palavras” para condensar aquilo que desejam contar; para tanto utilizam recursos estéticos capazes de acrescentar o que foi perdido pela transposição do oral para o escrito. Como contar “entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões” — estratégias usadas para manter a atenção de um público ouvinte?

Ao pensar na escrita do conto, é fundamental considerar os elementos estruturantes desse gênero textual: narrador, personagens, espaço e tempo. Além disso, considere os recursos textuais que garantem o engajamento do leitor. A descrição das cenas e dos personagens é um desses recursos para auxiliar na construção, não só do ambiente, mas também das sugestões de ações e personalidades.

A ideia de condensação é importante para garantir que o texto conte o essencial, deixando um espaço para o imaginário e o engajamento do leitor.

Assim, é fundamental, para analisar um conto, considerar, além de suas características compostonais, a interação entre os diferentes aspectos da situação de produção para a construção do sentido que o leitor dará a ele.

Veja quais são os elementos da situação ou contexto de produção de um texto:

- o enunciador (qual é o papel social a adotar para escrever?)
- o objetivo comunicativo a atingir (o que se pretende como texto a ser produzido? Para que serve o texto que produzo? Quais são as expectativas?)
- o destinatário (A quem se dirige o texto? Quais são as características particulares do meu leitor? Qual é seu estatuto? Como adaptar-se a ele?)
- o lugar social (Quais são as características da instituição em que o texto vai circular?)

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção, escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Do conto ao curta



No conto “A ilha da Maré”, seu Liberato encontrou uma ilha para levar uma vida sem o “barulho do progresso”. Um local em que pudesse viver com sua esposa desfrutando a vida na natureza, aliviado do cansaço de anos de trabalho.

A interação entre o homem e a natureza tem sido tema de diversas histórias e muitas delas revelam a tensão entre o ser humano que avança sobre ela, tirando-a da frente para alcançar seus objetivos ao mesmo tempo que a deseja, reconhecendo-a como fundamental para a vida.

Essa relação é apresentada em outro conto da língua portuguesa, escrito pelo romancista, contista e poeta português José Saramago (1922-2010): *A maior flor do mundo*. Os livros desse grande autor, único escritor de língua portuguesa a receber um Prêmio Nobel de Literatura, em 1998, são dirigidos predominantemente para o público adulto.

Essa narrativa é uma exceção em sua obra, pois é dirigida, a princípio, ao público infantil. O temor em não conseguir contar uma história para crianças leva o escritor-narrador a imaginar como seria essa história se ele fosse capaz de contá-la. O conto foi transformado em um curta de animação pelo uruguai Juan Pablo Etcheverry (1975-). Acompanhe o início da narrativa, observando a linguagem empregada e o ideal de história para crianças pensado pelo escritor.

A maior flor do mundo

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas.

Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim faltam-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

Se eu tivesse aquelas qualidades todas, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei, mas que, assim como a vão ler, é apenas o resumo de uma história, que em duas palavras se diz... Que me seja desculpada a vaidade se eu até cheguei a pensar que a minha história seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas... Há quanto tempo isso vai!

[...]

Não se temam, porém, aqueles que fora das cidades não concebem histórias nem sequer infantis [...].

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

6 Agora, responda às questões propostas a seguir.

- O fato de o próprio autor se colocar como personagem e compartilhar com o leitor sua visão do que seria uma “história para crianças” pode ter que intencionalidade? Releia o primeiro e o segundo parágrafo e destaque trechos que comprovem sua resposta.
- Que expectativas são pressupostas pelo narrador ao dizer aos leitores: “Não se temam, porém, aqueles que fora das cidades não concebem histórias nem sequer infantis”?

O narrador pressupõe que parte dos leitores espera histórias que se passem no espaço da cidade, como se as “grandes aventuras” fossem vividas em espaços conhecidos por eles.



Reprodução/Companhia das Letras

Capa do livro *A maior flor do mundo*, de José Saramago (São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001).

a. O fato de ele se colocar como personagem mostra uma reflexão sobre a importância que existe na escolha do público leitor e nas especificidades que surgirão a partir daí. Ele afirma que “as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas [...]. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar”. Com isso, mostra seu conhecimento (ou suas reflexões) sobre a necessidade de falar ao pequeno leitor por meio de um universo linguístico conhecido e compartilhado.

- c. Que elementos linguísticos tornam possível reconhecer que o narrador estabelece uma interlocução direta com o leitor?

Por meio do uso do pronome pessoal na **1ª pessoa do singular**, é possível indicar a inclusão do leitor na narrativa, pois o narrador se dirige diretamente a ele, construindo a metalinguagem. Ao dizer, por exemplo, "do que peço desculpa [a você]", essa construção se torna explícita.

7 Releia o seguinte trecho:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

- a. Você concorda com o narrador? Em sua opinião, para ser compreendido por uma criança, esse conto deveria ser escrito de uma forma mais simples?

Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reconheçam que as crianças podem ler textos como esse.

- b. Proponha uma reescrita para esse trecho.

Sugestão de resposta: "As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças pequenas conhecem poucas palavras e não gostam das que são complicadas."

Curta-metragem

Você já se perguntou como os personagens ganham vida nas telas? Como as diferentes linguagens são combinadas para a produção de um filme? Como se planeja uma narrativa que será vista e não lida? Como dar vida às cenas descritas, às ações narradas?

Para tentar responder a essas questões, você estudará o curta-metragem *A maior flor do mundo* que ganhou uma versão no cinema, sendo adaptado em 2007 para uma animação.

Reprodução/Pancho Casal



Cartaz do filme *La flor más grande del mundo* [A maior flor do mundo], de Juan Pablo Etcheverry, 2007 (Espanha, 10 min).

Ficha técnica

Curta-metragem: *A maior flor do mundo*

País: Espanha

Ano: 2007

Gênero: Animação

Duração: 10 min

Realização: Juan Pablo Etcheverry

Vozes: José Saramago

Argumento: Juan Pablo Etcheverry

Música original: Emilio Aragón

Ilustrações: Diego Mallo

Produção: Pancho Casal

Censura: Livre

- 8) Após assistirem ao curta (disponível em: <https://vimeo.com/3691184>; acesso em: 13 ago. 2020), é possível perceber a passagem de um narrador em terceira pessoa para um narrador-personagem. Como isso se deu?

Reprodução/Pancho Casal



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

O narrador encontra o menino e seu pai no começo da história. O narrador está analisando o espaço, e o menino e o pai vão retirar a última flor que encontram.

- 9) É possível afirmar que o menino empreendeu uma jornada para salvar a flor? Justifique sua resposta com trechos do vídeo.

É possível afirmar que o menino fez uma grande jornada para conseguir levar, com as mãos, alguns punhados de água para a sedenta flor (trecho dos 5 min 25 s aos 6 min 10 s). Trechos que comprovam: "atravessa o mundo todo [...] volta o mundo a atravessar [...], carrega a água com as pequenas mãos."

- 10) Após a jornada, o menino descansa sob a flor; esta, por sua vez, como se retribuisse o gesto dele, o acolhe e o protege. O que é possível inferir dessa relação? É possível inferir uma relação de reciprocidade, uma vez que a flor o acolhe sob uma de suas pétalas e o protege no final da tarde, até que ele seja encontrado pelos pais.

- 11) No conto, após salvarem a flor, as pessoas da aldeia diziam que quando o menino saísse de lá faria coisas grandiosas. Nesse momento, o narrador afirma que essa é a moral da história.

De acordo com o *Dicionário Priberam*,

moral da história

- Lição ou ensinamento que se pode retirar de um acontecimento ou história narrados. = MORALIDADE

MORAL. *Dicionário Priberam*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/moral%20da%20hist%C3%B3ria>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Pode ser entendida a partir do ato do menino de salvar a flor ao mesmo tempo que a flor "salva" o menino do cansaço. Isso é reforçado pela imagem do menino coberto pela pétala da flor, o que traz a reciprocidade da ação. Ao cuidar da flor, o menino também estava garantindo seu acolhimento e cuidado.

- a. Como pode ser entendida a moral da história?

- b. Por que o narrador/autor apresenta essa "moral da história"?

O narrador vai ao encontro das narrativas tradicionais infantis em que havia uma preocupação com o aprendizado do leitor, mas diverge delas a partir do momento em que as ações são recíprocas, ou seja, não há compensação ou castigo, mas sim troca: ele salva a flor e esta o protege.

- 12) Leia a seguir a autobiografia do autor do conto e responda às questões.

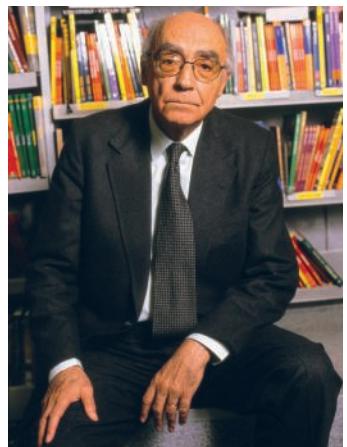
Autobiografia de José Saramago

Nasci numa família de camponeses sem terra, em Azinhaga, uma pequena povoação situada na província do Ribatejo, na margem direita do rio Almonda, a uns cem quilómetros a nordeste de Lisboa. Meus pais chamaravam-se José de Sousa e Maria da Piedade. José de Sousa teria sido também o meu nome se o funcionário do Registo Civil, por sua própria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado a alcunha por que a família de meu pai era conhecida na aldeia: Saramago. (Cabe esclarecer que *saramago* é uma planta herbácea espontânea, cujas folhas, naqueles tempos, em épocas de carência, serviam como alimento na cozinha dos pobres). Só aos sete anos,

alcunha: denominação ou qualificativo, geralmente fundado em alguma particularidade física ou moral do indivíduo ao qual ele se atribui.

quando tive de apresentar na escola primária um documento de identificação, é que se veio a saber que o meu nome completo era José de Sousa Saramago... [...]

SARAMAGO, José. Autobiografia de José Saramago. *Fundação José Saramago*. Disponível em: <https://www.josesaramago.org/autobiografia-de-jose-saramago/>. Acesso em: 19 jun. 2020.



Cover/Getty Images

Ao escrever sua autobiografia, Saramago escolheu nos contar como surgiu esse sobrenome que não vinha nem da mãe nem do pai, mas sim de uma “alcunha” da família. O escritor conta aos leitores uma particularidade de sua vida, descrevendo como “ganhou” esse sobrenome.

José Saramago afirma que a criação de um estilo próprio como escritor iniciou-se em 1979, quando escreveu a obra *Levantados do chão*, cujo enredo apresenta Portugal ainda rural, local em que predominavam as narrativas orais, passadas de geração em geração sem que se usasse a palavra escrita.

- a. Que aspectos da biografia do autor podem ser relacionados à história infantil criada por ele? Retome com os estudantes as imagens que fizeram parte da história do Saramago menino: a relação do tamanho do mundo, a busca dos pais ao final do dia, já que o menino não volta para casa no horário.
- b. Ao pensar sobre como representar determinados contextos (país, população, etc.), o que você acha que um escritor deve ter em vista? Como criar uma realidade por meio da ficção?
- c. Compare o conto “A ilha da Maré” com a história de *A maior flor do mundo*. Na sua opinião, qual das duas narrativas se aproxima mais das crianças? Justifique sua resposta resgatando características de ambos os textos. Respostas pessoais.
- d. Então, na sua opinião, escrever para crianças e adultos é a mesma coisa? Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes percebam que cada tipo de público tem suas particularidades.

José Saramago.

Respostas pessoais. Comente com os estudantes que o primeiro passo é conhecer não somente o que se vai contar, mas também a quem se destina a narrativa. Nesse sentido, é fundamental a escolha do público leitor.

13 Observe agora estas imagens do curta. Para que aspectos do espaço elas chamam a atenção?



Frames do curta-metragem *La flor más grande del mundo* [A maior flor do mundo], de Juan Pablo Etcheverry, 2007 (Espanha, 10 min).

TÉCNICAS PARA

ESCREVER UM CONTO

Ao final deste capítulo, você produzirá um curta-metragem. Ele poderá ter como argumento um conto escrito por você, e ambos serão compartilhados por meio de um *blog* ou *site* organizado pelo professor junto com a turma, na seção **Em liberdade**.

Ecléa Bosi, ao escrever o conto “A ilha da Maré”, dá voz a um personagem que se transforma em narrador de sua própria história ao contar um fragmento de sua vida. Que fragmento de vida seria o tema da sua história? Você daria voz a outro narrador? Que história vívida, ouvida ou inventada você contaria? Para iniciar seu conto, é importante responder a algumas perguntas que podem compor o planejamento de seu texto:

- ≡ Quem contará essa história?
- ≡ Quem participará dela?
- ≡ Qual é o enredo? Por qual aventura passará(ão) seu(s) personagem(s)? Qual será o desfecho?
- ≡ Onde se passará essa história?
- ≡ Quando ocorre essa história? Quantos planos haverá?
- ≡ Para quem ela será contada? Para adultos, para jovens de sua idade ou para crianças?
- ≡ Que cuidados com a linguagem serão necessários em função da escolha desse público leitor?
- ≡ Haverá uma moral da história, como acontece nas fábulas? Haverá uma lição a ser aprendida, como acontece nos contos maravilhosos?

Após responder a essas perguntas, pense também se gostaria de defender uma causa em sua história, como a valorização e preservação da natureza, a redução do consumo desenfreado, o respeito por todas as pessoas, por todos os povos, o incentivo à solidariedade, ou outro tema que leve o leitor a refletir com base na observação das ações dos personagens.

EXPERIMENTAÇÃO

ESCRITA DE CONTO



Agora, é sua vez de produzir uma história.

1 O planejamento de seu conto é uma parte importante da produção. Organize o plano no diário de bordo. Você pode montar utilizando setas indicativas:

- ≡ Quem? (personagem) ⇒ o que acontece? (fragmento narrado/fato) ⇒ onde? (ambiente/espaço) ⇒ quando? (tempo).
- ≡ O plano ajuda a visualizar o encadeamento das ações. É fundamental, ao iniciar a escrita, saber qual será o desfecho desejado.

2 Durante a produção de sua história:

- ≡ planeje a **descrição**. Descrever é retratar, detalhar, delinejar, ou seja, é criar cenas, cenários e personagens por meio de palavras capazes de levar os leitores a visualizar o que é narrado.

Para a literatura, descrever é levar o leitor a conhecer o tema descrito, a conhecer o personagem, seu espaço, seus sentimentos, seus pensamentos, suas emoções, suas características físicas e psicológicas, o tempo, a localização. É, na verdade, uma fotografia apresentada pelo escritor. [...]

DERRADI, Carol. A importância da descrição no texto. *Blog 11 Editora*. Disponível em: <https://www.11editora.com.br/index.php/blog/coluna-da-carol/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

- ≡ selecione os recursos linguísticos. Na narrativa de Saramago, ele constrói o herói e usa alguns recursos linguísticos para dimensionar a trajetória do menino; um deles é a hipérbole, ao mostrar quantas vezes e por quais caminhos o pequeno teve de passar. Nesse sentido, é fundamental destacar que recursos utilizará para transmitir a mensagem que deseja.

- 3 Releia seu conto, procurando encontrar respostas às seguintes questões, em um exercício de autoavaliação.
 - Há personagens, espaço, conflito e desfecho bem delimitados?
 - A linguagem empregada na composição do conto é adequada ao público leitor?
 - O tema e sua abordagem são compreensíveis ao seu público?
 - Há recursos de linguagem que revelam preocupação em integrar conteúdo e forma?
 - A narrativa é envolvente, ou seja, ela prende a atenção do leitor?
- 4 Submeta seu conto à avaliação de um colega e avalie o conto dele também seguindo os mesmos critérios.
- 5 Avalie as sugestões dadas pelo colega e faça os ajustes que achar necessários. Ao final, guarde seu conto, porque pode ser que ele seja transformado em um roteiro para ser filmado.

Resenha

Ao leremos um texto ou ao assistirmos a um vídeo, vamos tecendo comentários apreciativos, nem sempre tão críticos, mas bastante opinativos. Expressar um julgamento sobre obras literárias, filmes, peças de teatro, exposições artísticas é algo comum no universo jornalístico, uma vez que há seções específicas em que esses textos são publicados.

O gênero discursivo responsável pela divulgação crítica dessas obras é a resenha crítica. Esse gênero exige informações sobre o conteúdo e o contexto das obras e análise crítica de quem a produz. É bastante comum a resenha ser pensada como um texto próximo do resumo, mas a diferença se dá pelo uso da crítica e da apreciação do objeto resenhado.

A resenha, ao mesmo tempo em que apresenta a obra, destaca seus aspectos relevantes e até curiosos. A seguir, você lerá a resenha crítica do curta-metragem *A maior flor do mundo*.

A beleza de Saramago em “A maior flor do mundo”

O livro infantil *A maior flor do mundo*, uma bela história do célebre escritor português José Saramago, foi lançado no Brasil em 2001. Nesta obra, o autor narra a história de um menino e de uma flor prestes a morrer, como se fosse apenas o esboço do que ele teria contado se tivesse o poder de fazer o impossível: escrever a melhor história de todos os tempos.

Na narrativa, o autor transforma-se em personagem e conta a história de um menino que mora na cidade e vai até o fim do mundo para salvar uma flor que está para morrer. Uma crítica ao crescimento desenfreado das cidades e ao devastamento das vidas, não apenas das flores, *A maior flor do mundo* é uma magnífica história para crianças de todas as idades.

Em 2007, a Continental Animación produziu um curta-metragem baseado no livro, todo construído em massinha. A animação, que tem direção de Juan Pablo Etcheverry, trilha sonora executada pela Orquestra Sinfônica de Tenerife e apoio da Unicef, ganhou o prêmio de melhor animação do Anchorage International Film Festival. Uma delicadeza que vale a pena ser conferida.

Filme e livro são indicados para educadores e para estudantes. Assista ao vídeo e viaje pelo mundo de Saramago e pelos encantos da literatura infantil.

A BELEZA de Saramago em “A maior flor do mundo”. Conteúdo extraído da *Plataforma do Letramento*, um ambiente virtual mantido pelo CENPEC Educação (www.cenpec.org.br).

Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-dica-letrada/233/a-beleza-de-saramago-em-a-maior-flor-do-mundo.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

14 Uma resenha prevê uma estrutura com quatro etapas: apresentação, descrição, avaliação e recomendação. É possível reconhecer essas etapas no texto lido? Justifique sua resposta.

15 É possível perceber que o autor da resenha fez comentários apreciativos tanto do livro quanto do curta-metragem. Retire do texto palavras ou expressões que exemplificam esse caráter avaliativo do texto.
As palavras são: bela, célebre, magnífica, delicadeza, entre outras.

16 A resenha caracteriza-se por apresentar as ideias centrais do objeto resenhado. Isso acontece nesse texto? Justifique.

É possível notar que o autor faz um pequeno resumo da história, contando parte do enredo, juntamente com um convite para que o leitor conheça o texto na íntegra.

17 Por que o autor faz referência aos prêmios que o curta-metragem recebeu? Os prêmios reforçam a qualidade da obra, sendo mais um argumento para convencer o leitor/espectador a assistir ao filme.

14. É possível verificar a apresentação no 1º parágrafo, em que o resenhador traz as informações de autoria da obra; a descrição no 2º parágrafo, no qual é detalhada a obra em si. Já a avaliação aparece no 3º parágrafo, reforçada pelo reconhecimento externo por meio dos prêmios recebidos; e a recomendação está no 4º parágrafo, em que o resenhador convida o leitor a ler o conto e a assistir ao filme.

A resenha crítica

A resenha crítica é um gênero discursivo bastante difundido na esfera jornalística, podendo ter como tema um livro, uma exposição, um espetáculo artístico, um filme, entre outros. É escrita com a finalidade de apresentar uma descrição e uma análise crítica do objeto resenhado.

Boas resenhas atraem o público, pois auxiliam-no na escolha de todo o conteúdo ofertado. Imagine chegar a uma livraria e deparar-se com uma infinidade de livros. Como escolher? Quais os critérios avaliativos para essa escolha? Uma boa resenha pode ajudar, uma vez que funcionará como indicador de qualidade.

Esse gênero textual é bastante utilizado também no meio acadêmico para avaliar criticamente uma produção intelectual. A resenha pode apresentar uma avaliação positiva ou negativa do objeto resenhado, sugerindo, em alguns casos, que a leitura de determinado texto não é uma boa opção.

Você pode se perguntar: A resenha considera apenas a apreciação do resenhador? A resposta a essa pergunta é “não só”. Para a avaliação crítica ser relevante, é necessário que esteja pautada em alguns critérios importantes. A resenha de um filme, por exemplo, deve apresentar um resumo do enredo, apontando a (in)coerência da narrativa, uma avaliação baseada em aspectos compostionais audiovisuais, podendo destacar o elenco e os prêmios que recebeu, evidenciando, assim, a relevância (ou não) dessa obra para o cinema em geral.



TÉCNICAS PARA PRODUZIR UMA RESENHA CRÍTICA

Para escrever uma resenha crítica, é fundamental seguir as quatro etapas discutidas anteriormente:

- 1 Apresentação: dados e informações da obra e do autor.
- 2 descrição: detalhamento do conteúdo e do contexto da obra.
- 3 avaliação: comentários apreciativos e críticos sobre a obra.
- 4 recomendação: convite à fruição da obra.

É importante destacar que a etapa de avaliação não deve estar restrita a apenas uma parte do texto; ela deve compor outros parágrafos por meio de uma seleção lexical adequada, como visto no texto “A beleza de Saramago em ‘A maior flor do mundo’”:

“uma **bela** história do **célebre** escritor”
“A maior flor do mundo é uma **magnífica** história”

Observe que os adjetivos “bela”, “célebre” e “magnífica” reforçam a apreciação e o ponto de vista do resenhador. É importante também apresentar alguns argumentos, como prêmios, citações de outros especialistas no tema, etc.

O objetivo de sua resenha crítica é apontar os aspectos mais relevantes sobre curta-metragem e convidar o leitor a vê-lo. Seu texto será publicado ao final deste capítulo, na seção **Em liberdade**.

EXPERIMENTAÇÃO

PRODUZINDO UMA RESENHA



Neste momento, você produzirá uma resenha crítica de um dos curtas-metragens estudados neste capítulo.

- 1 Registre, no diário de bordo, os aspectos fundamentais da resenha crítica, garantindo em sua estrutura os aspectos fundamentais:
 - Apresentação do objeto resenhado: destaque título, diretor, possíveis prêmios e uma síntese do enredo, sem dar pistas do desfecho;
 - Apreciação desse objeto: recupere detalhes relevantes, que possam ser objeto de críticas ou elogios. Nesse momento, você pode recorrer a adjetivos;
 - Convite (ou não) para conhecer o que foi exposto: finalize seu texto, destacando por que o curta apresentado merece ou não ser visto.
- 2 Siga as instruções fornecidas no boxe **Técnicas para produzir uma resenha crítica** e escreva uma primeira versão do seu texto.
- 3 Releia seu texto e verifique se ele ficou coerente.
- 4 Troque com um colega para que ele dê sugestões de melhoria no seu texto. Avalie também a produção dele e faça comentários que possam ajudar a aprimorar a escrita.
- 5 Faça os ajustes que julgar necessários e finalize o seu texto. Ele será publicado ao final deste capítulo, na seção **Em liberdade**.

O roteiro



Roteiro, argumento ou guião é o texto produzido para uma apresentação audiovisual, que é usado tanto em peças publicitárias televisivas quanto no cinema, em curtas e longas-metragens. Entre um conto e uma adaptação audiovisual há sempre um roteiro. Mas por que não transpor o conto diretamente para um filme?

Por que, afinal, é preciso pensar em um outro gênero textual para dar vida a uma história? Isso é o que vamos procurar descobrir no estudo do roteiro do curta *A estória da figueira*, que remete a uma cantiga popular de mesmo nome. Esse acalanto, baseado em um conto popular homônimo, ganhou uma versão audiovisual em 2006 e é resultado de um trabalho de conclusão de curso de Julia Zakia (1982-), apresentado à Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

A cantiga narra a história de uma menina que morava com o pai viúvo e era bastante agradada pela vizinha, cujo interesse era casar-se com o pai dela. Todos os dias a vizinha chamava a pequena e dava-lhe pão com mel. Como o pai era cego, a menina usava um guizo no pescoço para que ele soubesse onde ela estava. Um dia a vizinha pediu à menina que lhe desse o guizo e convencesse o pai a casar-se com ela. Assim fez a menina, porém a advertiu dizendo que isso não seria bom para ela. Após o casamento, a madrasta passou a maltratar a menina, impunha-lhe o castigo de vigiar uma figueira e impedir que os passarinhos comessem os figos. Um dia a menina adormeceu e, como os pássaros bicaram os figos, a madrasta mandou que o jardineiro abrisse uma cova e a enterasse viva. Quando voltou de viagem, o pai da menina perguntou pela filha e a madrasta afirmou que ela tinha ido embora. Ele não acreditou na mulher e mandou o jardineiro cavar perto da figueira de onde ouviu o choro da menina.

Conheça agora um trecho do roteiro:

A estória da figueira

1 – INTERIOR – CASA/COZINHA – DIA (a casa é composta somente de uma cozinha, há uma cama, mas tudo é caracterizado como cozinha)

Um feixe de luz natural entra pela janela de uma cozinha, a luz dourada do amanhecer ilumina uma bancada de madeira.

Sobre a bancada, veem-se ingredientes culinários: um saco de estopa com farinha de trigo, um ovo inteiro e dois outros já partidos, leite numa garrafa de vidro grosso e manteiga caseira bem amarela e mole.

Acompanhamos cada um desses ingredientes, um a um até chegar num recipiente onde eles já estão misturados.

Uma mão feminina entra em quadro e adiciona uma pitada de um pó cor de canela.

Ouve-se em off a voz da VIZINHA, no tempo exato da revelação de cada ingrediente.

VIZINHA (off)

— Essa receita só pode ser preparada com:
farinha,
ovos,
leite,
manteiga
e uma pitada de encanto.



2 – EXTERIOR – CAMINHO DE FLORES – DIA

Uma MENINA caminha com dificuldade contra um forte vento. O vento balança seus cabelos, seu vestido, o mato e as flores ao redor. Ouve-se o som de um guizo que está atado ao seu pescoço. Ao fundo vemos uma casinha de sítio (casa do PAI), alguns animais pastando e sons de passarinhos.

Conforme ela caminha, o vento vai diminuindo nela até parar de vez. O som do guizo também para. O vento continua forte dos dois lados da menina; abriu-se, por encanto, apenas um corredor sem vento para ela caminhar.

Para ela tudo fica calmo, ela sorri e saltita alegremente.

A menina passa por uma plaquinha de madeira na qual se lê VIZINHA e chega a uma casa.

A porta já está aberta.

3 – INTERIOR – CASA DA VIZINHA – DIA

A casa é alegre, colorida e com flores. Uma mulher bonita e rosada, vestida com um avental claro e com os cabelos presos em um coque, acaba de tirar bolinhos do forno à lenha.

Ela percebe a chegada da menina e sorri.

VIZINHA

— Ah querida!

Olha o que está te esperando!

A menina sorri de volta e pega um bolinho.

A vizinha vai até a bancada ainda com o resto dos ingredientes da sequência 1 e com o dedo indicador pega um pedaço de um favo de mel fresquinho. Passa o mel sobre o bolo da menina. O mel derrete com o calor do bolo.

Elas sorriem.

A menina leva o bolo à boca enquanto a vizinha lambe o resto de mel que havia em seu dedo.

Elas sorriem novamente.

4 – EXTERIOR – BARRANCO – DIA

Um senhor (PAI da menina) é visto de costas descendo um barranco. Ele caminha com certa dificuldade, apoiando seu cajado no chão. Alterna movimentos com o cajado da esquerda para a direita, orientando-se através disso pelo caminho tortuoso do barranco.

Ele é cego. Os sons são mais presentes e decompostos nas sequências em que está sozinho.

O senhor continua descendo.

Escuta-se o mesmo som do guizo da menina, o senhor estica a cabeça para ouvir melhor e segue em direção ao som.

[...]

6 – EXTERIOR – FRENTE DA CASA DA VIZINHA – DIA

A vizinha cochicha algo no ouvido da menina. A menina escuta com atenção, sempre concordando com a cabeça.

A menina desata o nó de seu próprio guizo e o entrega à vizinha, que satisfeita entra em casa.

A menina sai em disparada pelo caminho de flores.

[...]

8 – EXTERIOR – FINAL DO BARRANCO – DIA

O pai caminha de costas, continua a ser orientado pelo som do guizo, mas vê-se que é a vizinha na janela de sua casa que chacoalha o guizo da menina para atraí-lo. Seu cabelo não está mais preso em um coque, está solto e ela não usa mais o avental de cor clara.



Ele se aproxima da casa da vizinha.

Quando está quase chegando à janela, escuta o choro da menina que vem de outra direção e desvia seu caminho.

A vizinha, irritada, sai da janela.

9a – INTERIOR – CASA DO PAI – NOITE

A menina e o pai estão na mesa da sala, ele, de costas, termina de dar uma última colherada de sopa para a filha. Assopra bem a colher para esfriar a sopa e dá na boca da menina.

A menina desvia da colherada, brincando com a cegueira do pai, ele tenta achar sua boca até que ela toma a sopa.

Silêncio dentro de casa, o som da menina tomando a sopa é o mais presente na cena.

Ele se levanta e caminha até entrar em seu quarto.

Ela o acompanha com o olhar.

Os ambientes da casa são separados por véus já amarelados pela poeira.

Não há paredes.

9b – INTERIOR – QUARTO DO PAI – NOITE

O pai se senta na cama, ainda de costas (o pai sempre aparecerá de costas, em contraluz ou planos mais fechados de partes de seu corpo. Importante frisar que nenhuma vez vemos seu rosto, durante todo o filme).

Ela vai atrás dele, sempre em silêncio. Os dois conversam por pensamento, portanto a boca não se abre quando há diálogo.

[...]

ORLANDI, Julia Zakia. *A estória da figueira*. 2006. Monografia (Graduação em Audiovisual) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

- 18** Após a leitura desses trechos do roteiro de *A estória da figueira*, que aspectos se destacam nas cenas? *Inicialmente, destacam-se o ambiente: se é externo ou interno, dia e noite; o direcionamento para a iluminação (um feixe de luz); em seguida é feita a descrição dos elementos que compõem a cena, o figurino dos personagens, a descrição de comportamentos importantes para a caracterização deles.*
- 19** O texto mostra que o pai da menina é cego. De que forma o roteirista marca essa característica do personagem por meio de imagens? Retire trechos que comprovem sua resposta. *O roteirista marca a cegueira do pai por meio da forma de andar, que se direciona pelo guizo no pescoco da filha. Isso é bem visível no momento em que, depois de a menina dar o guizo à vizinha, ele se dirigiu à casa dela, mas mudou o caminho ao ouvir o choro da filha: Ele se aproxima da casa da vizinha.*
- 20** Releia o seguinte trecho: *(o pai sempre aparecerá de costas, em contraluz ou planos mais fechados de partes de seu corpo. Importante frisar que nenhuma vez vemos seu rosto, durante todo o filme)*
- a. Qual é a função desse trecho entre parênteses?
Enfatiza o ângulo de visão que o espectador terá do pai da menina; assim, em nenhum momento será possível vê-lo e conhecê-lo de fato.
- b. Por que é importante escolher e determinar o ângulo de visão do espectador? *O ângulo da câmera corresponderia ao foco narrativo em um texto escrito; assim, é o ponto de vista pelo qual conhecemos a história e seus personagens, o que pode nos fazer cúmplices, apenas espectadores, questionadores, enfim, dependendo desse foco, é escolhida uma forma de recepção do texto.*
- 21** É possível perceber que há apenas uma fala em voz alta e o uso da voz da vizinha em off. Qual pode ser a intenção do roteirista ao marcar essa diferença? *É importante observar que a única fala em voz alta é “— Ah querida!” e a voz em off é utilizada para apresentar os ingredientes dos bolinhos. Até a pitada de encanto, todos os ingredientes são comuns em um bolo, mas, ao dizer “encanto”, surge o primeiro indicio de que a vizinha não era exatamente quem parecia ser, o que contrasta com o uso do discurso direto, em que chama a menina de “querida”, soando aos espectadores algo não tão verdadeiro assim.*

22 Qual é a importância do espaço para a história? Como se marca a mudança de cada lugar? O espaço externo é fundamental para mostrar que a casa da vizinha possuía um encantamento, uma vez que lá ela assava um bolo e sugere uma "pitada de encantamento"; nesse momento, o vento que atingia o cabelo da menina para a direciona para a casa encantada. O vento se faz presente toda vez que há uma mudança no caminho, seja da menina, seja do pai dela.

23 Outra questão importante a observar é a passagem do tempo. Como reconhecemos esse aspecto no roteiro?

A passagem do tempo é marcada pelas referências ao dia e à noite, mostrando que as ações ocorrem em poucos dias.

O roteiro auxilia no direcionamento das filmagens, pois, ao indicar ângulo ou foco de visão, constrói o foco narrativo da história. As notas de cenografia, figurino, de vozes em off ou diretas são essenciais para atenderem à intencionalidade do filme.

EXPERIMENTAÇÃO

ROTEIRO



Você conheceu alguns curtas e estudou o roteiro de um deles. Deve ter observado que esse gênero tem um papel importante na produção audiovisual. Neste momento, você é o roteirista. Volte ao conto produzido neste capítulo e prepare-se para transformá-lo em um roteiro.

1 Pense na sequência de cenas e na descrição que compõe cada uma delas. Para isso, use palavras que auxiliem na visualização dos componentes da narrativa: Como marcar a passagem do tempo? Como caracterizar o espaço? Que objetos e detalhes estão presentes? Qual será o foco da câmera? Será em plano aberto, uma visão ampla do espaço e dos personagens? Ou apenas um feixe de luz? Veremos o rosto dos personagens? Ouviremos a voz deles?

É fundamental que esteja claro o conceito de sugestão para deixar espaço para as inferências do espectador.

2 Pensar no roteiro de um filme exige imaginar as cenas em detalhes: Que elementos devo destacar em uma cozinha? Em um quintal? Dentro de um carro?

3 Registre, no diário de bordo, a sequência de cenas de seu roteiro. Você pode organizar em quadros; lembre-se da clareza no detalhamento: O ambiente é interno? Externo? Sob qual ângulo os personagens serão mostrados?

Lembre-se de que esse é um trabalho coletivo, por isso as anotações devem ser específicas para todos que participarem da produção do curta.

4 Após finalizar o roteiro, você poderá utilizá-lo na filmagem do curta e divulgá-lo na seção **Em liberdade**.

FICA A DICA

≡ **Como fazer um roteiro**, de Mônica Wojciechowski, publicado em Academia Internacional de Cinema, 7 dez. 2017. Disponível em: <https://www.aicina.com.br/como-fazer-um-roteiro/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Esse texto apresenta nove passos que os roteiristas costumam usar para fazer seus roteiros, com exemplos e modelos para download.

≡ **Estruturas de roteiro** (vídeo, 15 min). Disponível em: <https://youtu.be/AAqO-ictKdw>. Acesso em: 13 ago. 2020.

O vídeo apresenta diferentes estruturas de roteiro mais comuns no teatro e no audiovisual.



Virinaflora/Shutterstock

Narrativa em audiovisual

A narrativa em audiovisual é o resultado de um conjunto de elementos que compõem o filme. Com base no roteiro e no trabalho dos profissionais envolvidos, é possível construir **o que contar** e **como contar**.

Veja a seguir alguns tipos de narrativa cinematográfica. Há outros tipos de narrativa; destacamos aqui as mais comuns.

Narrativa linear: É a narrativa mais comum. A história tem um fio condutor com início, meio e fim, no qual os personagens são apresentados no início da história, até que se chegue a um conflito e a suas consequências, e termina com um desfecho e a resolução final. Um exemplo é o filme brasileiro *Chega de saudade*, de Lais Bodanzky.

Narrativa binária: acontece quando há duas histórias paralelas independentes que, a partir de determinado ponto, se cruzam e seguem juntas até o final. Um exemplo é o filme estadunidense *Titanic*, dirigido por James Cameron (Estados Unidos: Twentieth Century Fox, 1997).

Narrativa circular: é uma narrativa em que a história termina onde começa, concluindo um círculo.

Narrativa fragmentada: nessa narrativa, a história é contada por meio de recortes para apresentar diferentes cenas, fontes, histórias, entrevis-tas, etc. É muito utilizada em documentários, por exemplo.

Esses tipos de narrativa têm dois formatos mais comuns: **curta-metragem**, filme com duração de até 30 minutos, e **longa-metragem**, filme com duração de pelo menos 70 minutos. Entre esses dois tipos, há também os filmes de **média-metragem**.

Assista a estes dois curtas-metragens e observe como a narrativa de ambos os trabalhos foi realizada:

■ *A estória da figueira*, dirigido por Julia Zakia (São Paulo, 2006, 17 min). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_estoria_da_figueira. Acesso em: 22 jun. 2020.

■ *Os filmes que não fiz*, dirigido por Gilberto Scarpa (Minas Gerais, 2008, 16 min). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=os_filmes_que_nao_fiz. Acesso em: 22 jun. 2020.

Reprodução:Julia Zakia



Frame do curta-metragem *A estória da figueira*, de Julia Zakia, 2006 (Brasil, 17 min).

Reprodução://buzza Films



Frame do curta-metragem *Os filmes que não fiz*, de Gilberto Scarpa, 2008 (Brasil, 16 min).



1 Para exercitar os conceitos estudados, com base nos filmes a que você assistiu, responda às questões a seguir.

- Como você classificaria a narrativa do curta-metragem *A estória da figueira*?
É uma ficção adaptada de um conto popular com narrativa linear. O roteiro desse filme é trabalhado na **Trilha de Língua Portuguesa**.
- Como a narrativa do curta-metragem *Os filmes que não fiz* foi construída?
É uma ficção em que é encenado um documentário, chamado de “falso documentário”, com narrativa fragmentada. No curta-metragem *Os filmes que não fiz*, o diretor Gilberto Scarpa interpreta a si mesmo, em um jogo de metalinguagem, narrando seus projetos de cinema que não foram realizados.

Animação audiovisual

A animação é a arte de criar ilusão de vida e movimento a desenhos, objetos, bonecos e pessoas. Nos filmes de animação, a ilusão de movimento é alcançada por meio da junção de imagens fixas que encaminham sequências de movimento. Cada fotograma (imagem) é criado individualmente para depois serem agrupados. Para um segundo de filme são produzidos 16 ou mais fotogramas. O cinema utiliza 24 imagens por segundo, enquanto o vídeo tem cerca de 30 imagens. Quanto maior a quantidade de imagens por segundo, maior é a qualidade da ilusão de movimento.

Observe as imagens a seguir. Elas são *frames* do curta-metragem *Pajerama*, do cineasta paulista Leonardo Cadaval (Brasil, 2008, 9 min). Leia também a ficha técnica do filme e assista a ele (disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=pajerama>; acesso em: 19 jun. 2020).

Reprodução/Neoplastique Entretenimento



Reprodução/Neoplastique Entretenimento



 Frames do curta-metragem *Pajerama*, de Leonardo Cadaval, 2008 (Brasil, 9 min).

Pajerama

Gênero: Animação

Subgênero: Aventura, infantjuvenil

Diretor: Leonardo Cadaval

Duração: 9 min — Ano: 2008 — Formato: 35 mm

País: Brasil — Local de produção: SP

Cor: Colorido

Sinopse: Um menino indígena é pego numa torrente de experiências estranhas, revelando mistérios de tempo e espaço.

Classificação indicativa

Livre

Sem restrições.

Ficha técnica

Produção: Mayra Lucas, Paulo Boccato

Coprodução: Glaz Entretenimento

Roteiro: Leonardo Cadaval

Edição: Leonardo Cadaval

Direção de arte: Leonardo Cadaval

Empresa(s) produtora(s): Neoplastique Entretenimento

Edição de som: Ruggero Ruschioni

Produção executiva: Mayra Lucas, Michele Lavalle

Design dos personagens: Leonardo Cadaval

Música: Ruggero Ruschioni

Desenho de som: Ruggero Ruschioni

PAJERAMA. Porta Curtas. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=pajerama>. Acesso em: 19 jun. 2020.



Youtube/TV Cultura

Leonardo Cadaval é graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo. Atua na produção e na direção de filmes de animação e trabalha com publicidade.

Pajerama foi seu segundo curta-metragem e rendeu ao diretor um prêmio no Festival de Oberhausen, na Alemanha, além de outros seis prêmios.

2. Neste momento, instigue os estudantes a relacionar elementos do filme com a própria vida e em sociedade. Por exemplo: o outdoor propondo reflexão sobre a produção para o consumo, o crescimento e o ritmo acelerado das cidades grandes, as antenas de TV e os celulares, a ocupação e o distanciamento da natureza, etc. Pergunte quais são os elementos dos grandes centros urbanos que aparecem no filme, assim como os das culturas indígenas.



2 Depois de assistir ao filme, responda às questões propostas.

NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

a. O que acontece no filme? Quais as impressões que você teve?

Resposta pessoal. Motive os estudantes a verbalizar livremente seus entendimentos e impressões a respeito do filme, considerando seus repertórios e opiniões.

b. Você acha que esse filme trata de algum aspecto da realidade?

Qual? Que reflexão você acha que ele propõe?
Respostas pessoais.

c. Você se identifica com o personagem do filme? Por quê?

Respostas pessoais.

d. Como você imagina que esse filme foi realizado?

Resposta pessoal. Trata-se de um filme de animação digital.

e. Há falas no filme? Como a história é contada?

Não há falas no filme. A história é contada com base na narrativa criada por meio da animação e da trilha sonora.

3 Assista ao filme novamente com a atenção voltada para a escuta da trilha sonora.

a. Você considera que a trilha sonora do filme amplia os sentidos e as percepções em relação à história contada?

Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é levar os estudantes a perceber a relação entre os estímulos visuais e os auditivos no conjunto de criação do filme.

b. Você acha que é possível contar uma história por meio do som?

Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é estimular os estudantes a perceber a importância da trilha sonora em um filme e motivá-los a explorar esse recurso em suas experimentações e criações.

4 O que o título do filme nos diz sobre a história? Você conhece a palavra tupi “pajerama”? Faça uma pesquisa sobre o significado dela.

Proponha que pesquisem o significado da palavra “Pajerama”, assim como “Sumaré”, referência ao nome de um bairro na cidade de São Paulo (SP), onde se localiza uma estação de metrô com esse mesmo nome, e o que a escolha dessas palavras nos dizem sobre o filme.

5 O filme apresenta uma história em que há paralelos entre tempos e espaços pela perspectiva de um menino indígena.

a. Quais são as possíveis reflexões que o filme nos apresenta sobre o sistema político e econômico, suas relações de consumo, propriedade, devastação e a natureza? Em quais momentos do filme você identifica isso?

Respostas pessoais.

b. Com base no filme, quais questões você levantaria para refletir com a turma?

Resposta pessoal.

6 A animação *Pajerama* faz referência ao filme de ficção científica *2001 – Uma odisseia no espaço* (Estados Unidos: MGM, 1968, 142 min), dirigido pelo estadunidense Stanley Kubrick (1928-1999). No filme há um monólito, uma pedra retangular de grandes proporções que representa o mistério da trama e refere-se a uma estrutura extraterrestre. Ela aparece primeiramente na Terra e depois na Lua, provocando alterações no comportamento dos que se aproximam dela.

a. Como o monólito figura em *Pajerama*? Você acha que ele influencia a história de alguma forma?

A figura que remete ao monólito surge como intervenção do homem branco, que gera impactos na vida dos povos indígenas.

b. Após conhecer a referência da obra de Kubrick, mudou a sua percepção em relação ao filme *Pajerama*? Que outras interpretações e análises você faria?

Respostas pessoais.



Stanley Kubrick Productions/Alamy/Fotoarena

Frame do filme *2001 – Uma odisseia no espaço*, de Stanley Kubrick, 1968 (Estados Unidos e Reino Unido, 142 min). Nesta cena é possível ver o monólito.

FICA A DICA

Ecofalante.

Disponível em:
<http://ecofalante.org.br/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

A organização não governamental Ecofalante atua nas áreas de cultura, educação e sustentabilidade produzindo filmes, documentários e programas de televisão de cunho educativo e voltados a temáticas socioambientais. Essa ONG também realiza a Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental, um importante evento audiovisual sul-americano dedicado a temas socioambientais. No site é possível assistir a diversos desses filmes.

Técnicas de animação

Existem diferentes técnicas de animação. Conheça algumas a seguir.

Animação bidimensional: consiste em animar imagens planas. Entre elas temos desenhos animados, animações em acetato, animação com imagens recortadas, animação com grânulos muito finos, pintura animada, etc.

Animação em stop motion: em inglês, significa “movimento parado” e consiste em produzir movimento com base em uma sequência de fotografias de objetos imóveis: bonecos, plasticina, objetos, etc. Há também a *pixilation*: animação com pessoas.

Muito antes de os computadores serem utilizados nos processos de animação em audiovisual, o artista Norman McLaren (1914-1987) explorou e desenvolveu a *pixilation* em seus filmes, nos anos 1950. Essa técnica é também uma forma de *stop motion*, mas com a presença de atores, como acontece em *A Chairy Tale* (Canadá, 1957, 10 min).

Animação sem câmera: consiste em realizar as pinturas à mão, riscando e pintando diretamente na película, como o filme *Hen Hop* [Pulo de galinha], de Norman McLaren, 1942 (Canadá, 3 min).

Reprodução/Fandor



Frame de *Hen Hop* [Pulo de galinha], de Norman McLaren, 1942 (Canadá, 3 min).



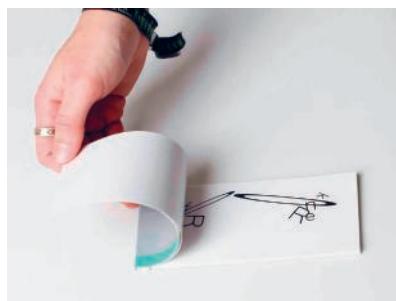
Canal+ 09/Alamy/Fotoarena



Reprodução/National Film Board of Canada

Frame de *Kiriku e a feiticeira*, de Michel Ocelot, 1998 (França, Bélgica e Luxemburgo, 74 min). Este é um exemplo de animação bidimensional.

Animação sem filme: há muitas técnicas de animação sem o uso de câmera, como o *flipbook*, o fenaquistoscópio e os zootrópios.



Pavonka/Shutterstock

Exemplo de *flipbook*.



Reprodução/Wikipedia/Wikimedia Commons

Fenaquistoscópio. Quando o disco gira, dá a ilusão de movimento das imagens.



Zootrópio.

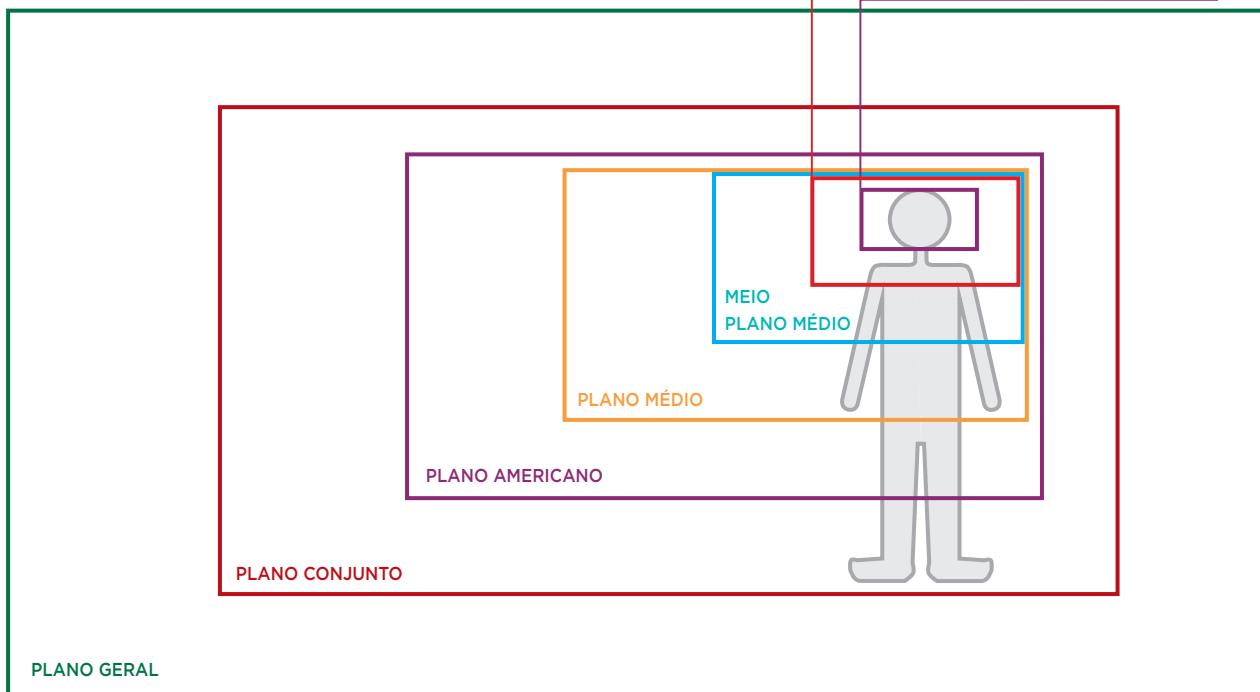
Roteiro e estrutura visual no audiovisual

Na linguagem cinematográfica, a noção de enquadramento é fundamental. Você já observou como você enquadra as fotos e os filmes que realiza?

Enquadrar é também escolher o que o filme quer apresentar em cada momento, mostrando ao espectador o universo visual da história. O principal componente do enquadramento é o plano, que define a estrutura da fotografia do filme. Ao escolhermos um plano, determinamos a distância entre a câmera e o elemento principal que está sendo filmado. No cinema, o tipo de câmera e o tipo de lente são elementos fundamentais para o desenvolvimento do filme.



Diretora de fotografia e operadora de câmera
Silvia Gangemi durante filmagem no Rio de Janeiro (RJ), 2013.



Banco de imagens/Arquivo da editora

Tipos de plano de enquadramento utilizados no audiovisual.

Veja no esquema a seguir os principais tipos de plano de enquadramento utilizados no audiovisual.

Outro elemento importante do enquadramento é o **ângulo**. Veja os três tipos de ângulo mais comuns no cinema e na fotografia:

Ângulo normal: a câmera focaliza a pessoa na altura dos olhos, em um plano horizontal.

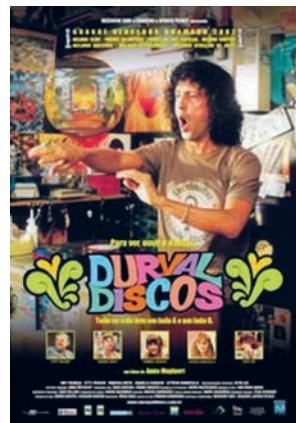
Ângulo alto (*Plongée*): a câmera focaliza a pessoa ou o objeto de cima para baixo.

Ângulo baixo (*contra-Plongée*): a câmera focaliza a pessoa ou o objeto de baixo para cima.

No cinema e no audiovisual muitas vezes também é utilizado o **plano-sequência**, em que a filmagem da ação ocorre de maneira contínua e sem cortes, podendo, em uma mesma sequência, explorar diferentes ângulos de filmagem.

- 7 Assista ao plano-sequência do filme *Durval Discos* (disponível em: <https://www.artofthetitle.com/title/durval-discos/>; acesso em: 22 jun. 2020), dirigido por Anna Muylaert com direção de fotografia de Jacob Solitrenick (Brasil, 2002, 103 min), e responda:

- Como você imagina que essa filmagem foi realizada?
Resposta pessoal.
- Será que houve ensaio e planejamento? Por quê?
Respostas pessoais.
- Você consegue identificar a sincronicidade entre os atores e a filmagem? De que maneira?
Respostas pessoais.



Reprodução/Europa Filmes

Cartaz de *Durval Discos*, de Anna Muylaert com direção de fotografia de Jacob Solitrenick, 2002. (Brasil, 96 min). O filme inicia-se com um plano-sequência de 4 min 36 s.

FICA A DICA

≡ **Tipos de Planos e Ângulos de Câmera | Glossário, 2020. 1 vídeo (4 min 12 s).** Publicado no canal Diorama. Disponível em: <https://youtu.be/mN7Ziafr1xU>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Esse vídeo demonstra os diferentes tipos de plano e ângulo da câmera.

≡ **Enquadramentos: planos e ângulos. Primeiro Filme.** Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/enquadramentos-planos-e-angulos/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Esse site traz exemplos de diferentes planos e ângulos com imagens de cinema.

EXPERIMENTAÇÃO

EXPLORANDO DIFERENTES TIPOS DE PLANO E ÂNGULO E CRIANDO UM PLANO-SEQUÊNCIA.



Material: Máquina fotográfica digital ou celular. Caso nem todos tenham câmera ou celular, organize essa proposta em grupos e adapte-a à realidade escolar. Se a escola possuir uma câmera fotográfica, estipule um tempo para que todos os grupos possam realizar a proposta.

- 1 Reflita sobre as seguintes questões: O que você gostaria de propor para retratar a imagem da escola? O que a escola representa para você? O que você gostaria de destacar? Que outros olhares e percepções podem emergir e fazer refletir sobre esse espaço?
Permita que os estudantes explorem os diversos espaços da escola.
- 2 Agora, caminhe com os colegas pela escola observando os diferentes ambientes. Nesse momento, você vai fotografar o que mais chama a sua atenção.
 - ≡ Procure explorar os detalhes que não são observados no dia a dia, como os cantos, por exemplo.
 - ≡ Experimente também diferentes maneiras de segurar a câmera e explore novas possibilidades de ângulos. Por exemplo, você pode agachar, sentar, deitar, subir em algo, fotografar de baixo para cima ou de cima para baixo, etc.
- 3 Depois dessa exploração, escolha um lugar e algo que será o elemento principal para experimentar os diferentes planos de fotografia de cinema. Pode ser uma pessoa, um objeto, um elemento da natureza (árvore, pedra, flor, planta, etc.).
- 4 Então, fotografe esse elemento de diferentes tipos de plano, desde o plano close até o plano geral, no total de sete fotografias. Lembre-se de que, ao fotografar planos, você também pode explorar os ângulos.
- 5 Veja as fotografias que tirou e verifique os planos e os ângulos explorados.
- 6 Escolha um desses lugares explorados. Lembre-se de que, com base nesse lugar, você criará o seu vídeo.

- 7 Durante a gravação do plano-sequência você poderá explorar diferentes maneiras de se deslocar no espaço com a câmera na mão. Observe o que quer filmar, como e por quê.
- ≡ Você pode planejar um trajeto, experimentando diferentes ângulos, conforme a sequência e o caminhar acontecem.
 - ≡ É possível também explorar diferentes velocidades e movimentações da câmera na mão.
 - ≡ Você pode, ainda, realizar um plano-sequência fixo, com a câmera parada, caso deseje destacar ou apresentar algo que necessite dessa pausa.
- 8 Agora, grave um plano sequência de 15 segundos desse lugar, ou partindo dele. Ao utilizar a câmera, ou o celular, mantenha-a na posição horizontal, que em geral é a utilizada nos filmes.
- 9 Organize o material e apresente-o à turma. Você pode fazer isso por meio de projeção em uma sala ou na tela do computador.
- 10 Registre, no diário de bordo, como foi a experiência de fotografar na escola.
- ≡ O que você achou mais interessante?
 - ≡ O que descobriu nesse processo?
 - ≡ A sua percepção em relação ao espaço se alterou?
 - ≡ Você gostou de fotografar?
 - ≡ Como você descreveria as suas escolhas?
 - ≡ Faça esse registro por meio de palavras e imagens.

Produção de um filme



Diferente dos filmes de curta, média e longa-metragem, os filmes de 1 minuto, por terem um tempo condensado, fazem outro tipo de narrativa. Em 1 minuto não cabe uma história, mas, sim, o desenvolvimento de uma ideia ou conceito. E, para transformar essa narrativa em filme, um caminho é produzir sentidos e emoções por meio de imagens que geram significados no espectador.

Por exemplo, se no seu filme você quiser transmitir determinada ideia, o seu exercício será pensar em quais imagens podem gerar esses sentidos. Supondo que o seu roteiro seja sobre a amizade e o amor, o seu exercício será pensar em quais imagens dão ou podem construir o sentido de amizade e amor. Dessa forma, ao elaborar o seu roteiro, pense em qual é a ideia principal e, com base nela, quais imagens criar. Procure não apresentar imagens estereotipadas; mergulhe no sentimento e nas metáforas da ideia.

O Festival do Minuto brasileiro foi criado em 1991, é pioneiro no mundo e influenciou a criação desse mesmo formato de festival em mais de cinquenta países. O festival nacional seleciona e veicula filmes de estudantes, amadores e profissionais do audiovisual.

FICA A DICA

≡ **Festival do Minuto.** Disponível em: <http://www.festivaldominuto.com.br/>.
Acesso em: 1º jul. 2020.

Acesse o site oficial do festival para conhecer e apreciar diversos filmes de 1 minuto.

≡ **Curso completo do Minuto Escola.** Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLEYDwvJOvS4dDIWMqUmuwOKGDSxq2mFUp>. Acesso em:
1º jul. 2020.

Acesse o link para assistir a todas as aulas do curso de introdução ao audiovisual a partir do Formato Minuto.



Neste momento, você vai adaptar em grupo um dos roteiros já elaborados na **Trilha de Língua Portuguesa** considerando os contos criados para a realização de um filme de 1 minuto.

1 Forme um grupo com mais duas pessoas. Juntos, escolham um dos roteiros já criados pelos membros do grupo para a elaboração do vídeo. Lembrem-se de que:

- ≡ Vocês podem ler os roteiros novamente, escolher um, ou até mesmo elaborar um novo roteiro, combinando ideias.
- ≡ É possível produzir uma animação ou uma *live action* (termo utilizado para definir os trabalhos que são realizados por atores reais).
- ≡ O roteiro para um vídeo de 1 minuto difere do roteiro de curta ou longa-metragem, já que é preciso condensar a ideia central e apresentá-la nesse tempo reduzido.

2 Para o planejamento do filme, façam a adequação do roteiro com base na seguinte estrutura:

- a. Desenvolvam o argumento principal em uma única linha.
Por exemplo: o filme é uma história de terror que se passa dentro da biblioteca da escola.
- b. Desenvolvam o conflito, também em uma única linha.
Por exemplo: um fantasma vai assustar os estudantes na biblioteca.
- c. Se houver personagens, definam-nos, assim como as cenas e os diálogos. Lembrem-se de que é um filme de 1 minuto.
- d. Se for um filme com imagens apenas, definam que imagens desejam capturar.
Por exemplo: cena 1: imagem do céu em plano-sequência, ângulo baixo, duração 15 segundos, etc.

3 Agora, com os roteiros criados, pensem em como vão apresentar essa ideia por meio de um vídeo. Para isso, vejam algumas perguntas para nortear a escolha do trabalho:

- | | |
|--------------------------|---|
| ≡ O que gravar? | ≡ Terá cortes e edição ou será um plano-sequência? |
| ≡ Onde gravar? | ≡ Que ângulos usar? |
| ≡ Como gravar? | ≡ Haverá figurino, cenário, objetos? Trilha sonora? Efeitos de edição, cor, montagem? |
| ≡ Quais planos utilizar? | |

4 Escolham as locações, ou seja, onde vão gravar. Para isso, explorem o espaço e façam alguns ensaios e experimentações com a câmera antes de gravar.

5 Definam as funções de cada um do grupo, que podem se alternar durante o processo.

6 Gravem o vídeo.

7 Assistam à gravação, editando e finalizando conforme o planejado. Editar é o momento de escolher as cenas, fazer cortes, junções, compor com a trilha sonora. Para isso utilizem algum software gratuito de edição de vídeos e busquem tutoriais de como usá-lo.

8 Escolham um título para o trabalho com menção ao conto selecionado e elaborem os créditos finais com o nome dos envolvidos e com as funções que ocuparam.

9 Quando tudo estiver pronto, apresentem o vídeo à turma.

10 Depois da apresentação, contem como foi o processo: criação e escolha do conto, criação do roteiro, planejamento, filmagem e edição.

11 Assistam aos outros filmes, colaborando positivamente para o processo de produção dos colegas.

12 Ao final, registrem, no diário de bordo, as etapas do desenvolvimento do processo até o momento do compartilhamento.

- ≡ O que foi mais marcante?
- ≡ O que vocês consideram importante registrar?
- ≡ Que questões e ideias emergiram?

Professor, possibilite um tempo adequado para o registro e a elaboração do diário de bordo em aula.

EM LIBERDADE

Blog ou site



Agora, com toda a turma, você vai planejar e criar um *blog* ou *site* para compartilhar os contos e os vídeos de 1 minuto realizados neste capítulo. Veja a seguir reproduções de duas páginas da internet que podem servir de inspiração.

The screenshot shows the homepage of the Fundação José Saramago. At the top, there is a large red logo consisting of a stylized 'f' and 'J'. Below the logo, the text "Fundação José Saramago" is displayed. A navigation bar at the top includes links for "INÍCIO" (Home), "A FUNDAÇÃO", "JOSÉ SARAMAGO", "OBRA", "SOBRE A OBRA", "NOTÍCIAS", and "POLÍTICA DE PRIVACIDADE". The main content area features a large image of a map of Lisbon with several red dots indicating locations. Overlaid on the map is the text "«Lisboa, onde o mar se acabou e a terra espera»" and "Percorso a partir de O Ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago". To the right of the map is a photograph of a building labeled "Casa dos Bicos, Lisboa" and "Sede da Fundação José Saramago". Next to the photo is a graphic for "blimundo", a digital magazine, featuring a stack of colorful books. Below these images is another graphic for "A Casa José Saramago em Lanzarote", which includes a stylized tree logo and the text "Uma casa feita de livros".

Reprodução da página inicial do *sítio* da Fundação José Saramago.

The screenshot shows the homepage of the Cinéfilos blog, part of Jornalismo Júnior. The header features the text "Jornalismo Júnior" and "Cinéfilos". The main banner image is a colorful collage of various fruits and a woman's face. Below the banner, the word "CINÉFILOS" is prominently displayed. The navigation menu includes links for "Arquiveiros", "Cinéfilos", "FOCO", "press", "LABORATÓRIO", "Fala", and "Crítica". The main content area has sections for "LANÇAMENTOS" (with a thumbnail for a Netflix movie) and "ENQUETES". A sidebar on the right contains a poll titled "ÚLTIMA ENQUETE" with the question "Quem foi o seu Batman preferido?". The poll options and results are listed in a table.

Reprodução da página inicial do *blog* Cinéfilos, da Jornalismo Júnior.

A Jornalismo Júnior/jornalismojunior.com.br

FICA A DICA

≡ **Fundação José Saramago.** Disponível em: <https://www.josesaramago.org/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

A Fundação José Saramago é a instituição responsável por difundir e preservar o legado de José Saramago. No site é possível encontrar mais informações da vida e obra do escritor.

≡ **Cinéfilos.** Disponível em: <http://jornalismojunior.com.br/cinefilos/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

O blog Cinéfilos é produzido pelos estudantes de Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), organizados em uma empresa júnior ligada ao curso. Nesse blog são publicadas matérias e resenhas de filmes diversos.

A proposta é que vocês trabalhem juntos e de maneira colaborativa. Para isso, todos precisam ter seu espaço garantido para se expressarem, questionar, propor ideias, procurando chegar a acordos e consensos mútuos, por meio do diálogo e de atitudes democráticas.

Para a realização de um site ou blog, primeiramente, você pode refletir sobre estas questões:

≡ A quem se destina?

≡ Qual é a importância de compartilhar processos de pesquisa e criação?

≡ O que eu quero compartilhar? Por quê?

≡ O que quero destacar? Por quê?

≡ Este site/blog é pessoal ou coletivo? Qual é a diferença entre realizar uma plataforma coletiva e uma plataforma pessoal?

≡ Como criar acordos e sugerir ideias?

≡ Eu aprendo com o outro? O que ele me ensina?

Então, deve decidir coletivamente:

≡ Qual será o nome do blog?

≡ Quem será o administrador responsável? Sugerimos que você seja responsável pelo controle do conteúdo que será encaminhado ao blog.

≡ O que vocês querem destacar no site/blog? Vão abrir para comentários e interações públicas?

≡ Como se dará esse espaço de compartilhamento de processos e informações?

≡ Durante quanto tempo pretendem deixar o blog no ar?

Depois, devem pensar coletivamente em propostas objetivas para essa criação.

≡ Elaborem propostas de layout (identidade visual).

≡ Pensem nas cores e nas tipografias que gostariam de utilizar.

≡ Haverá um padrão de postagem? Troquem ideias e sugestões até chegarem a um acordo.

≡ Realizem as postagens dos textos e dos vídeos.

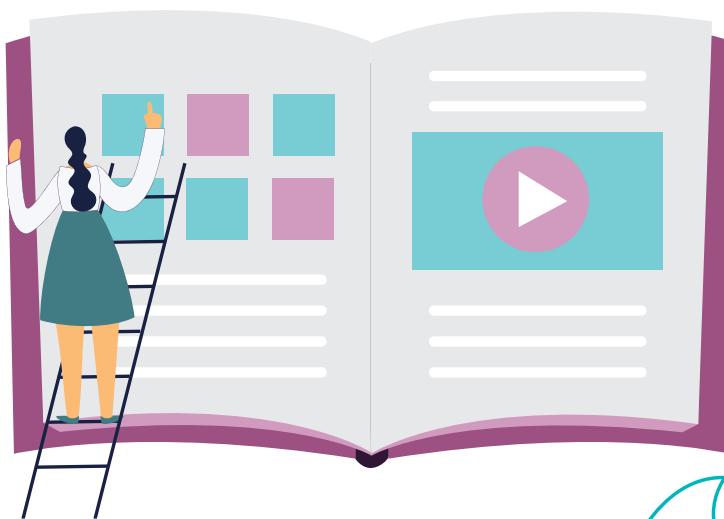
≡ Revisem o material.

≡ Conversem sobre o resultado do blog e façam os ajustes finais.

E, no momento final, é hora do compartilhamento.

≡ Compartilhem e divulguem.

≡ Crem um cronograma de checagem e análise de visualizações, comentários, interações e de vida do site/blog: Quanto tempo pretendem deixá-lo no ar? Por quê?



Ao longo deste capítulo, você teve contato com diferentes formas de contar uma história. Leu um conto e assistiu à adaptação desse conto para um curta de animação. Ao comparar esses dois processos, você pôde perceber que diferentes mídias criam possibilidades diversas de representação e de significação de uma mesma narrativa. Essa ideia se amplia um pouco mais a partir do contato com o roteiro de um curta-metragem adaptado de um conto tradicional. Lendo esse gênero textual, certamente você pôde verificar que um texto pode não contar apenas uma história, mas conter instruções sobre as formas como essa história deve ser contada, caso seja adaptada para o vídeo. Ao estudar uma resenha, você pôde também ter contato com os recursos linguísticos e os conhecimentos específicos necessários para realizar uma crítica responsável sobre uma obra de arte.

Ao adentrar no universo do audiovisual, você se aproximou dos recursos técnicos envolvidos na produção de vídeos e realizou exercícios de experimentação desses recursos, tais como a produção de um vídeo de animação, o estudo de enquadramentos, planos e ângulos das imagens para produção de filmes, assim como conheceu os diferentes tipos de narrativa e elementos do audiovisual para o desenvolvimento de projetos e criações autorais.

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 foram 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: Narrativas híbridas

	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 você já sabe o que precisa rever, defina, com a ajuda do professor, 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 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. Discutam sobre os pontos em que avançaram e os que ainda precisam ser melhorados e troque ideias sobre as estratégias de aprimoramento e consolidação das aprendizagens.

Após a conversa, se acharem interessante, compartilhem as fotos e os vídeos das danças finais em suas redes sociais e nas da escola. Crem uma *hashtag* para marcar as postagens e descrevam brevemente sua trajetória neste capítulo.



Virnaflora/Shutterstock

PONTO DE CHEGADA



Crédito das fotos: © Paulo Nazareth/Mendes Wood DM; Fernando Sette Câmara/Agência Pará/SECOM; Reginaldo Azevedo/Raphoto.com.br; Stanley Kubrick Productions/Alamy/Fotoarena.



N

este volume, você estudou diferentes práticas culturais centradas em questões ligadas ao corpo, à expressão e à comunicação, mobilizando e ampliando seu repertório e por meio de experimentações, vivências e pesquisas.

No **Capítulo 1: Corpo em sociedade**, você estudou diversas práticas corporais e suas infinitas possibilidades na contemporaneidade, compreendendo a complexidade da relação entre corpo, cultura e sociedade. Essas aprendizagens se materializaram na criação de uma *performance* coletiva.

No **Capítulo 2: Improvisações**, você estudou técnicas de improvisação em diferentes contextos sociais e artísticos no âmbito da Arte e da Língua Portuguesa, realizando um sarau de improvisos como produção final.

Já no **Capítulo 3: Corpo em cena**, você pôde estudar consciência corporal, fatores e qualidades de movimento na dança, no teatro, nas artes circenses e na Educação Física, investigando as gestualidades pessoais e sociais, tanto na composição de personagens como na vida cotidiana, sob um olhar estético. Nesse capítulo, você trabalhou também com a prática de pesquisa em grupo focal para coletar informações e compor uma criação cênica coletiva.

No **Capítulo 4: Narrativas híbridas**, você estudou as condições de produção e recepção de narrativas diversas, a linguagem cinematográfica e os gêneros conto, roteiro e resenha. Você também criou um *blog* ou *site* para compartilhamento das produções realizadas ao longo do capítulo.

Além disso, você pôde usar diferentes tecnologias e recursos — inclusive digitais — para pesquisar, apreciar, conhecer repertórios diversos e refletir sobre a importância da valorização da diversidade cultural mundial.

Retome as anotações e os registros feitos no diário de bordo e também os portfólios construídos ao final de cada capítulo. Isso o ajudará a perceber quais 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 no diário de bordo podem auxiliá-lo a relembrar diversos momentos e aulas.

Sistematização

A partir da retomada dos objetivos do volume, das anotações no 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 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. Veja algumas perguntas que podem guiar essa reflexão:

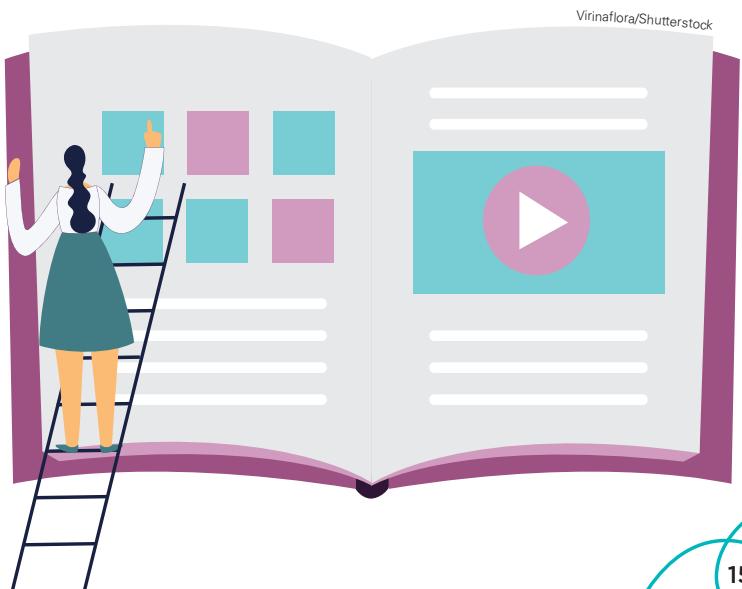
- Quais foram as principais facilidades e dificuldades que você encontrou nos estudos deste volume? Há alguma coisa que você gostaria de melhorar?
- Quais habilidades você desenvolveu nesses trabalhos e qual estratégia usaria para compartilhar esses conhecimentos com outras pessoas?
- Como você pretende usar os conhecimentos e 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 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 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 grande 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. Não se esqueçam de também escrever comentários e relatos sobre os processos e as aprendizagens. Assim os visitantes da exposição ou do *site* poderão entender melhor a proposta e o desenvolvimento de cada trabalho.



Virinflora/Shutterstock

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

A aprendizagem em circo pode ser um caminho profissional e acadêmico, embora conhecer e vivenciar modalidades circenses possa também contribuir para outros aspectos da vida, como o desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, força e agilidade, além de fornecer ferramentas para resoluções de problemas e desenvolver habilidades de trabalho em grupo.

Na década de 1970, surgiram as primeiras escolas de circo, que começaram a sistematizar esses conhecimentos e oferecer oportunidades de ingresso nos estudos dessa linguagem a pessoas que antes não tinham experiências familiares ou profissionais vinculadas ao circo.

Atualmente, a instituição brasileira pública mais conhecida para o aprendizado de diversas técnicas de circo é a Escola Nacional de Circo (ENC), no Rio de Janeiro (RJ). A ENC é vinculada à Fundação Nacional das Artes (Funarte) e oferece preparação técnica para atuação em diversas modalidades, abrangendo o trabalho nos chamados circos itinerantes de lona, mas também capacitando para atuação em diversos setores da arte e da produção cultural.

Escola Nacional de Circo. Disponível em: <https://www.funarte.gov.br/escola-nacional-de-circo-2/> Acesso em: 17 jun. 2020.

Acesse o site oficial da ENC e conheça mais sobre suas disciplinas e particularidades.

Artes visuais

Ao longo deste volume, você teve contato com algumas manifestações das artes visuais e pôde perceber que a arte envolve pesquisa e criação. Além disso, percebeu que as artes visuais, principalmente as manifestações da arte contemporânea, estão em constante diálogo com as diversas áreas do conhecimento, discutindo assuntos do mundo, do indivíduo e da sociedade.

Os conhecimentos de artes visuais proporcionam uma formação mais completa a qualquer cidadão, melhorando sua capacidade de comunicação, de visão crítica de mundo e de argumentação, por exemplo.

Há diversas universidades e faculdades com cursos de bacharelado e licenciatura em artes visuais. Caso queira se aprofundar nessa área, há inúmeras possibilidades de atuação, como artista, curador, arte-educador, galerista, crítico de arte, etc.

Prêmio PIPA - A janela para a arte contemporânea brasileira. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Acesse o site para conhecer produções de diferentes artistas, além de vídeos, textos e podcasts sobre arte contemporânea.

Audiovisual

Neste volume, você teve contato com a linguagem do audiovisual a partir de produções de curtas e longas-metragens de animação e *live-action*, além de experimentar algumas etapas de criação e pesquisa dessa linguagem. O audiovisual é uma área muito ampla de pesquisa, estudo e atuação e faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, por meio de produções para cinema, televisão e internet. Essa é uma área de atuação que envolve diversos profissionais, como roteirista, diretor, diretor de fotografia, diretor de arte, câmera, montador, editor, colorista, produtor, etc. Caso você tenha interesse em seguir carreira na área, há diversos cursos profissionalizantes e de graduação em audiovisual oferecidos em instituições públicas e privadas.

Dança

Neste livro, você estudou como a dança expressa e constrói o mundo e a sociedade. Assim como nas outras artes, os saberes e as práticas da dança conectam-se às outras áreas do conhecimento. A grande especificidade artística da dança é o enfoque sobre o corpo, potencializando, assim, a sua condição simultânea de receptor e agente das próprias experiências, tanto as passadas quanto as atuais.

Há pesquisas complementares que podem ser feitas para contribuir nos seus estudos e caminhos profissionais, como artigos e monografias que discutem a relação do corpo e do movimento com a Arquitetura, com as Ciências Sociais, com a Psicologia, com a Educação, com a Comunicação, etc. Esses materiais são relevantes, tanto para quem quer aprofundar a pesquisa em dança quanto para quem quer se dedicar a outras áreas do conhecimento.

Tente se informar sobre o que é produzido em dança na região em que vive. A internet é uma importante ferramenta para conhecer melhor a dança por meio de produções artísticas, textos e matérias de jornais, além de ser um bom meio para se manter informado sobre programações de dança da região, como apresentações e cursos. Se você tiver interesse em seguir atuando nessa área, é importante que seus estudos tenham frequência e continuidade. Participe de atividades práticas e dedique-se também a estudos teóricos que possam ampliar o entendimento da dança, compreendendo seu papel no mundo e na sociedade para além do entretenimento, explorando-a como área do conhecimento.

Revista Sala Preta, da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Acesse o *sítie* da revista para ler artigos sobre os conhecimentos mais recentes em dança, dentro do campo das artes cênicas.

Revista Percevejo Online, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio-RJ). Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Outra opção para conhecer pesquisas recentes sobre dança como campo do conhecimento das artes cênicas, tanto nacionais quanto internacionais.

Revista Dança, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Acesse o *link* para ter acesso a pesquisas nacionais e internacionais específicas em dança.

Cinemateca brasileira.

Disponível em: <http://cinemateca.org.br/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Acesse o *sítie* da instituição responsável pela preservação e difusão da produção audiovisual brasileira.

Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (Socine).

Disponível em: <https://www.socine.org/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Acesse o *sítie* para conhecer a Socine, criada com o objetivo de promover a realização e o intercâmbio de pesquisas e estudos de cinema e audiovisual.

Educação Física



Neste volume, você refletiu sobre a origem sociocultural das práticas corporais, percebendo que estão sempre conectadas a outros campos do conhecimento e, por isso, contribuem não apenas para seu desenvolvimento pessoal como cidadão, mas para o futuro do mundo. Consciente de seus posicionamentos, você pode se tornar uma pessoa envolvida no combate às injustiças sociais, à opressão e à falta de representatividade de grupos culturais.

Você também apreciou e experimentou propostas de ampliação da consciência e da expressividade corporal em atividades do cotidiano e de dança, aprendizagens que contribuem para que você esteja mais atento à qualidade dos seus gestos e aos valores que o movem.

Muitos campos profissionais abrem-se para quem se interessa pelo estudo das práticas corporais. Você pode, por exemplo, escolher a carreira de Educação Física, amplamente oferecida em universidades de todo o país como bacharelado ou licenciatura. O bacharelado prepara o profissional para atuar com treinamento esportivo, como técnico ou preparador físico, com programas de atividades corporais para crianças, adultos e idosos em espaços não escolares. Já a licenciatura forma professores de Educação Física para atuar em ambiente escolar.

Língua Portuguesa

Ao longo deste volume, você estudou diferentes formas de expressão artístico-literária: a criação poética, por meio do improviso no *rap* ou no repente; a produção de um conto; a transformação desse conto em um roteiro e do roteiro em uma produção audiovisual.

São muitas as possibilidades de carreiras relacionadas a essas formas de expressão: o roteirista, por exemplo, alia a escrita a uma noção de imagem para comunicar diversos conteúdos. Trata-se de uma atividade fundamental para o cinema, a televisão, o rádio e a publicidade. Como a escrita de um roteiro envolve, muitas vezes, a criação de uma narrativa, dominar os recursos expressivos de diferentes gêneros, como o conto e a poesia, amplia muito as possibilidades de criação desse profissional. Se você preferir a produção poética, pode encontrar tanto nos repentes quanto no *rap* uma possibilidade de exercício artístico. Nesse caso, é importante buscar cursos de formação nessa área e entender um pouco mais do mercado editorial e/ou fonográfico para a publicação dos próprios trabalhos.

Música

Neste volume, você estudou práticas musicais voltadas à improvisação, que geralmente está mais vinculada às práticas da música instrumental e dos gêneros de música popular (MPB, rock, chorinho, jazz, entre outros). Para estudar um instrumento, você pode procurar por escolas de música, conservatórios e projetos especiais. Existem escolas de música e instituições públicas, como o Conservatório de Tatuí, vinculado ao governo do estado de São Paulo, nas quais é possível ingressar tanto na categoria para estudantes sem conhecimentos prévios de música, quanto na voltada para aqueles que já têm algum nível de conhecimento do assunto. Procure saber das possibilidades de estudo na sua região.

Conservatório de

Tatuí. Disponível
em: <http://www.conservatoriode.tatu.br/como-estudar/>.
Acesso em: 17 jun. 2020.

Acesse o site oficial para
conhecer melhor a escola.


Teatro

O campo de atividades com teatro é bastante amplo. Nele você pode estudar, pesquisar e trabalhar em diversas profissões ligadas às artes cênicas, como ator, diretor, produtor, cenógrafo, iluminador, dramaturgo, crítico teatral, professor, maquiador, figurinista, etc. No que diz respeito ao trabalho corporal e com improvisações, ele faz parte da essência da formação básica em teatro e, por isso, está presente em cursos livres e profissionalizantes de nível médio e superior (bacharelado e licenciatura) por todo o país.

Caso você queira ampliar seus estudos em teatro para seguir nessa área, é interessante procurar cursos ou oficinas livres na região onde mora, oferecidos tanto por instituições culturais e de ensino de Arte quanto por grupos teatrais locais.

Práticas de pesquisa

Grupo focal

No **Capítulo 3** deste volume, você explorou um tipo de prática de pesquisa com entrevistas, geralmente chamado **grupo focal**. Essa prática foi utilizada como ferramenta para coletar dados sobre o ponto de vista de outros colegas da comunidade escolar acerca dos temas trabalhados, visando integrar outras vozes à criação cênica da seção **Em liberdade** daquele capítulo.

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados verbais, com entrevista de grupos de pessoas, dentro da abordagem de pesquisa qualitativa, isto é, trata-se de um tipo de pesquisa utilizada para aprofundar um tema, descrevendo-o e buscando sua compreensão por uma variedade de opiniões e pontos de vista. Caso explore novamente esse tipo de técnica, tenha em mente alguns pontos estudados:

- Elabore um roteiro de perguntas bem centrado no tema, com um foco bem definido.
- Faça combinados com os participantes da pesquisa logo no início.
- Para exercer o papel de moderador, fique atento para observar se os entrevistados mantêm o foco nas questões e no tema da discussão e controle o tempo para que todos possam se expressar, mesmo os mais tímidos.
- No papel de observador, fique atento à comunicação não verbal, ou seja, tudo aquilo que é possível perceber sem a fala, como os gestos e expressões; tudo isso é material para um entendimento mais profundo do assunto.
- Caso faça gravações em vídeo ou tire fotografias, lembre-se de que todos os entrevistados devem estar cientes da existência desses registros e autorizar por escrito o uso e a captação de voz e imagem para as finalidades da pesquisa.

Os grupos focais também são muito utilizados em diversos contextos da vida profissional, inclusive em entrevistas de emprego. Caso isso aconteça, lembre-se de sua experiência e de que é importante comunicar de forma clara as suas opiniões, procurando considerar os pontos de vista dos demais participantes, mas tomando cuidado para não dominar o tempo de fala nem deixar de colocar seus pontos de vista. Procure manter o foco e esteja atento à interação com o mediador.

■ **Revista Manzua**, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/index>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Acesse o *sítio* da revista para conhecer mais as pesquisas ligadas ao trabalho corporal e às improvisações.

■ **Revista lamparina**, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/lamparina>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Essa revista é outra possibilidade para que você possa ler artigos sobre artes cênicas e artes do corpo.



Viniflora/Shutterstock

Referências bibliográficas comentadas



NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.

ALBUQUERQUE, Carolina Abreu. Batalhas de afirmação, batalhas de institucionalidade: uma análise discursiva de performances da resistência no Duelo de MC's. *RuMoRes*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 371-389, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/69448>. Acesso em: 25 ago. 2020.

O artigo caracteriza os duelos de MC's ocorridos debaixo do Viaduto Santa Tereza, em Belo Horizonte (MG), e os analisa a partir do contexto social de sua criação, destacando a construção da ideia de resistência nas performances.

ARRAIS, Marcos A. G. *A música de Hermeto Pascoal: uma abordagem semiótica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-01082007-144148/pt-br.php>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Essa dissertação analisa o processo de construção de sentido e a significação na linguagem musical do compositor Hermeto Pascoal.

BOLOGNESI, Mario F. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

Esse livro é resultado de uma pesquisa pioneira nas artes circenses brasileiras, abordando o trabalho de palhaços de círcos populares de diversas regiões do país, a história do circo moderno, as origens dos palhaços e suas aproximações com o teatro.

BRANDÃO, Marina. Panaibra Gabriel Canda, bailarino: 'A dança é um exercício de democracia'. *O Globo*, 26 nov. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/panaibra-gabriel-canda-bailarino-danca-um-exercicio-de-democracia-20522434>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nessa entrevista, o bailarino moçambicano Panaibra Gabriel Canda fala do caráter político da dança e de como ela se conecta com a realidade.

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.

CEIA, Carlos (coord.). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Lisboa: NovaFCSH, 2018. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

O dicionário virtual do professor português Carlos Ceia reúne verbetes de termos e conceitos técnicos em uso nas teorias da literatura, na teoria literária, nos textos acadêmicos e nas bibliografias específicas dos estudos literários e culturais.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Nesse livro, a autora faz um estudo da presença da improvisação na atuação em teatro, observando fatores e processos pelos quais se produz a obra artística teatral.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O livro é resultado de uma série de palestras ministradas por John Dewey na Universidade de Harvard e aborda a estrutura formal das artes e seu impacto sobre o espectador, leitor ou ouvinte.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

Nessa obra, os autores buscam discutir a produção escrita a partir da teoria dos gêneros e do contexto de produção, apresentando as principais dificuldades dos estudantes na produção de textos.

ELLWANGER, Giovana. *A arte de Paulo Nazareth: perspectivas locais e globais em sua criação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/150901/001010000.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º ago. 2020.

Essa dissertação aborda a vida e obra de Paulo Nazareth, buscando problematizar questões como de que forma as ações do artista refletem sua posição no campo globalizado da arte.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas: Unicamp, 2003.

Essa obra reúne os principais fundamentos para a formação do ator com base no trabalho e na pesquisa do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Universidade Estadual de Campinas (Lume-Unicamp).

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

Nesse livro, Grotowski sintetiza suas ideias sobre a artesania do ator, com base no seu principal veículo de trabalho: o próprio corpo, que deve ser treinado e preparado continuamente.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

Esse livro explora a relação entre as motivações interiores do movimento e o funcionamento exterior do corpo, com uma sistematização que integra teoria e prática.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

O livro apresenta um estudo do surgimento da dança contemporânea e de seus modos de leitura, além de buscar a formulação de uma teoria do movimento.

TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

O livro aborda questões como as batalhas de rap, o posicionamento dos rappers no mercado musical, o racismo e a desigualdade social denunciados em sua expressão.

TUDO na vida é política, inclusive o esporte. *Observatório da Discriminação Racial no Futebol*, 27 fev. 2018. Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/tudo-na-vida-e-politica-inclusive-o-esporte/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Esse texto, produzido pela equipe do Observatório da Discriminação Racial no Futebol, trata das relações políticas que envolvem as lutas raciais, de gênero e de classe e o esporte.



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

Orientações gerais	165
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

Procedimentos e estratégias	212
Estratégias de trabalho com estudantes de diferentes perfis	212
Análises críticas, criativas e propositivas	212
Argumentação	212
Leitura inferencial	214
Práticas de pesquisa social	215
Revisão bibliográfica (Estado da Arte)	216
Análise documental (princípios de análise de discurso)	216
Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)	216
Entrevistas	217
Grupo focal	217
Análise de mídias tradicionais (princípios de análise de discurso multimodal)	217
Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e princípios de análise de discurso multimodal)	218
Pesquisa-ação	218
Pensamento computacional	218
Cultura de paz	219
Propostas de avaliação	220
Passo 1 – Quadro de autoavaliação	221
Passo 2 – Reconhecimento das aprendizagens	221
Passo 3 – Estratégias para aprimorar seu aprendizado	222
Passo 4 – Socialização das aprendizagens	223
Avaliação e preparação para exames de larga escala	223
A avaliação das produções de texto nas Trilhas de Língua Portuguesa	225
A avaliação nas Trilhas de Arte	227
A avaliação nas Trilhas de Educação Física	227
Referências bibliográficas comentadas	229
Orientações específicas	233

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 2019¹, 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 2017².

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. Acesso em: 31 ago. 2020.

2 Disponível em: 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. 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 autorais 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 sujeito³ 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

³ 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 interdisciplinarmente 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">• Ritmos e corporalidades brasileiros• América Latina: culturas dos povos indígenas• Brasil e Brazil• Representatividade negra brasileira
Relações	<ul style="list-style-type: none">• Minha história• Minha voz• Vozes da cidade• (Des)Equilíbrios
Natureza humana	<ul style="list-style-type: none">• Corpo em sociedade• Improvisações• Corpo em cena• Narrativas híbridas
Olhares sobre o futuro	<ul style="list-style-type: none">• Saúde e vida• Percepções do ambiente• Divulgação científica• Arte e tecnologia
Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho e tecnologia• Trabalho e escolhas• Mulher, trabalho e sociedade• Trabalho e sociedade
Arte e vida	<ul style="list-style-type: none">• Eu social• Culturas urbanas• Multiculturalismos• Fluxos culturais

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 entrelaçamentos 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. 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.

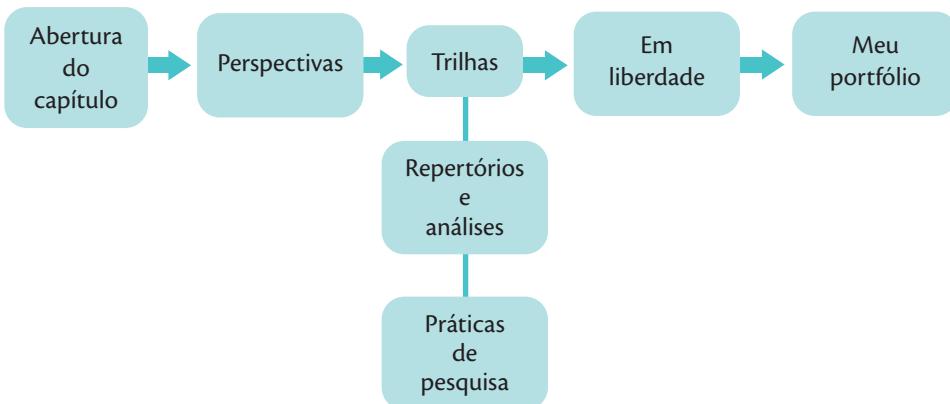
CONJUNTO DE CAPÍTULOS DOS VOLUMES	MACROÁREAS E TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS FAVORECIDOS
Ritmos e corporalidades brasileiros América Latina: culturas dos povos indígenas Brasil e Brazil Representatividade negra brasileira	CIDADANIA E CIVISMO • Vida Familiar e Social • Educação em Direitos Humanos MULTICULTURALISMO • Diversidade Cultural • Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras
Minha história Minha voz Vozes da cidade (Des)Equilíbrios	SAÚDE • Saúde MEIO AMBIENTE • Educação Ambiental
Corpo em sociedade Improvisações Corpo em cena Narrativas híbridas	CIDADANIA E CIVISMO • Vida Familiar e Social • Educação em Direitos Humanos MULTICULTURALISMO • Diversidade Cultural
Saúde e vida Percepções do ambiente Divulgação científica Arte e tecnologia	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
Trabalho e tecnologia Trabalho e escolhas Mulher, trabalho e sociedade Trabalho e sociedade	CIDADANIA E CIVISMO • Educação em Direitos Humanos • Direitos da Criança e do Adolescente CIÊNCIA E TECNOLOGIA • Ciência e Tecnologia SAÚDE • Saúde ECONOMIA • Trabalho
Eu social Culturas urbanas Multiculturalismos Fluxos culturais	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:

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

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
Faixa de apresentação da obra	
“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.	Saúde e vida
“Also Sprach Zarathustra – Prelúdio”. Compositor: Richard Strauss. Intérpretes: Beliner Philharmoniker, Herbert Von Karajan.	Arte e tecnologia
“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.	Brasil e Brazil
“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.	Brasil e Brazil
“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.	Vozes da cidade
“Clarinet Nocturne”. Compositor: Murray Schafer. In: SCHAFER, Murray; LAUGHTON, Stuart. Patria. [S.I.]: Opening Day, 2000. 1 CD. Faixa 11.	Percepções do ambiente
“Crystalline”. Compositora: Björk. In: BJÖRK. Biophilia. [S.I.]: Universal, 2010. 1 CD. Faixa 3.	Trabalho e tecnologia
“Elegância”. Compositor: Rincon Sapiênciा. Intérprete: Rincon Sapiênciা. [S.I.]: 2011. Single digital.	Culturas urbanas
“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.	Improvisações
“Etnia”. Compositores: Chico Science, Lúcio Maia. Intérpretes: Chico Science & Nação Zumbi. In: AFROCIBERDELIA. [S.I.]: Sony Music, 1996.	Multiculturalismos
“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.	Ritmos e corporalidades brasileiros
“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.	Culturas urbanas
“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.	Improvisações
“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.	Ritmos e corporalidades brasileiros
“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.	Brasil e Brazil
“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.	Ritmos e corporalidades brasileiros
“Olhos coloridos”. Compositor: Macau. Intérprete: Sandra de Sá. In: DE SÁ, Sandra. [S.I.]: RGE, 1982. 1 vinil. Faixa 1.	Representatividade negra brasileira

“Pelo telefone”. Compositores: Donga. Intérpretes: Bahiano e Coro. Rio de Janeiro: Casa Edson, 1917. 78 RPM.	Ritmos e corporalidades brasileiros
“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.	Brasil e Brazil
“Raça negra”. Compositores: Walmir e Gibi. Intérprete: Olodum. In: OLODUM. Egito Madagascar. [S.I.]: Continental, 1987. 1 vinil. Lado A. Faixa 4.	Vozes da cidade
“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.	Culturas urbanas
“Valente”. Compositora: MC Tha. Intérprete: MC Tha. [S.I.]: gravação independente, 2018. Single digital.	Brasil e Brazil
“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.	Arte e tecnologia

■ 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.

D 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		
Ritmos e corporalidades brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> Danças afro-brasileiras (jongo, coco, dança afro-orientada, dança dos orixás). Decolonialidade. Gêneros musicais brasileiros da virada do século XX ao XIX – lundu e maxixe. Chiquinha Gonzaga. Surgimento do samba. 	<ul style="list-style-type: none"> Ciranda, jogos e brincadeiras tradicionais. Danças circulares e protagonismo comunitário. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatório de pesquisa. Organização e hierarquização das informações. Adequação às condições de produção. 	Pesquisa-ação.	Relatórios de pesquisas divulgados por meio de ferramentas e softwares.
América Latina: culturas dos povos indígenas	<ul style="list-style-type: none"> A arte contemporânea indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos e esportes dos povos indígenas. Esportivização das práticas corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> Reportagem. Artigo científico. Relato. Estratégias de leitura de um texto científico. Marcas de parcialidade e imparcialidade em um texto. 	Fotorreportagem em grupo.	
Brasil e Brasil	<ul style="list-style-type: none"> A projeção da música brasileira no cenário internacional. Villa-Lobos. A Bossa Nova. Tom Zé e o “Estudando a Bossa”. A projeção internacional do funk carioca. 		<ul style="list-style-type: none"> Podcast de divulgação cultural. Contexto de produção e propósitos discursivos. Marcas da oralidade e efeitos de sentido. Intertextualidade na construção do posicionamento no texto. Playlist comentada. Resenha musical. Seleção lexical e campo semântico na descrição avaliativa do texto. 	Análise de mídias sociais	Playlist comentada para participação de uma mesa redonda ou para a gravação de um podcast.
Representatividade negra brasileira	<ul style="list-style-type: none"> O teatro negro: Capulanas Cia. de Arte, Orquestra de Pitexs Novxs. Representatividade negra no teatro. Teatro experimental negro (TEN). Processos colaborativos de criação. Bando de Teatro Olodum Instalações artísticas: trabalhos de Rosana Paulino e Aline Motta. 		<ul style="list-style-type: none"> O texto teatral de José de Alencar. Elementos do texto teatral. O humor em seu contexto. Conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional na construção dos sentidos do texto. 		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		
Minha História	<ul style="list-style-type: none"> Autorepresentação no Teatro documentário. Biodrama – no limite entre realidade e ficção. Teatro Documentário. Autoficção na dança. Autorretrato nas artes visuais. 	<ul style="list-style-type: none"> Autobiografia e autoficção. A seleção lexical e os usos expressivos da língua. Assimilações; rupturas e permanências no processo de constituição da literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão Bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposição de autorretratos. 	
Minha Voz		<ul style="list-style-type: none"> Padrões de beleza e questões de gênero, etnia e deficiência. Ginásticas de condicionamento físico e padrões de beleza. 	<ul style="list-style-type: none"> Artigo de divulgação científica. Artigo de opinião. Modalizações. Marcas de discurso reportado no artigo de divulgação científica. Progressão – processos de referenciamento e de sequenciação. 	<ul style="list-style-type: none"> Artigos de opinião e artigos de divulgação científica. 	
Vozes da Cidade	<ul style="list-style-type: none"> Intervenção urbana. Os músicos de rua. O carnaval: de Salvador. Bloco Afro Olodum. 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas corporais de aventura e mobilidade urbana. Bicicleta, skate e Parkour e às culturas juvenis. 	<ul style="list-style-type: none"> Lambe-lambe. Literatura de cordel. Poesia na cidade. Processos de produção e circulação de discursos. Seleção lexical e usos expressivos da língua. 	<ul style="list-style-type: none"> Intervenção no bairro: cortejo pelas ruas. 	
(Des)equilíbrios		<ul style="list-style-type: none"> Ginásticas de consciência corporal e ioga: modos alternativos de vida e autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Publicação de notícias e propósitos editoriais. As marcas linguísticas do posicionamento do enunciador do texto. Posicionamento do enunciador diante de recursos reportados. Conceito de interdiscursividade. Subordinadas adjetivas, seus usos e efeitos de sentido no texto. 	<ul style="list-style-type: none"> “CADERNO DE EXISTIR” – um planejamento de qualidade e projeto de vida. 	

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		
Corpo em sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Performance</i>: corpo hibridismo e experiências de vida na contemporaneidade. • <i>Happening</i> e arte sensorial. • Dança na contemporaneidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Significados culturais dos jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas • Indústria cultural, racismo e discriminação da mulher no esporte • Estudo antropológico das práticas corporais 			Performance coletiva.
Improvisações	<ul style="list-style-type: none"> • A Improvisação em música. • Herneto Pascoal. • Improvisação no jazz. • Improvisação no teatro. • <i>A commedia dell'arte</i>. • Viola Spolin e os jogos teatrais. 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>O rap</i>. • O repente. • Poesia Satírica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de produção e elementos contextuais. • O gênero Lírico e os elementos formais para a análise do texto poético. 	Realização de um sarau.
Corpo em cena	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo e movimento. • Dança: expressividade e comunicação. • O corpo no teatro. • Ações físicas e partituras corporais. • LLUME e Jerzy Grotowski. • O corpo nas artes circenses. • O corpo na arte dos palhaços. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dança, consciência corporal e culturas juvenis. • Dança do passinho. • Contribuições Ivaldo Bertazzo e Rudolf Laban. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Auto Teatral. • A construção da personagem. • O contexto histórico na análise do texto. • Formas de apreensão dos sentidos do texto. 	Grupo focal.	Criação cênica em grupo.
Narrativas híbridas		<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa em audiovisual. • Animação audiovisual. • Técnicas de animação. • Roteiro e estrutura visual no audiovisual. • Produção de um filme. 	<ul style="list-style-type: none"> • O conto. • O curta-metragem. • O roteiro de curta metragem. • Resenha crítica. • Recursos textuais e expressivos para a criação de obras adequadas ao público-alvo. 		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		
Saúde e vida	<ul style="list-style-type: none"> Dança e abordagem somática (Técnica de Klauss Vianna). 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas corporais e saúde como direito à cidadania. Cinásticas, aptidão física e saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de cartazes de campanha por hábitos mais saudáveis. Cartaz de campanha publicitária. 		<p>Campanha sobre hábitos saudáveis.</p>
Percepções do ambiente	<ul style="list-style-type: none"> Mapa afetivo. Arte efêmera; instalação e escultura. O caminhar como método de pesquisa e prática artística. O conceito de Paisagem Sonora. Murray Schafer. 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas corporais de aventura na natureza. Preservação ambiental, estilos de vida e consumo consciente. 	<ul style="list-style-type: none"> Poemas com características árcades; o homem e a natureza. Poesia da antiguidade clássica. 		<p>Projeto Acústico Escolar.</p>
Divulgação Científica	<ul style="list-style-type: none"> Teatro e divulgação científica. Técnicas vocais. 		<ul style="list-style-type: none"> Divulgação científica. Infográficos estáticos e animados. Vídeos animados e vídeo artigos. 		<p>Podcast de divulgação científica.</p>
Arte e Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> Dança, ciência e tecnologia. A indústria cultural. O cinema de ficção científica. Trilha sonora em filmes de ficção científica. 		<ul style="list-style-type: none"> Ficção científica. • Marcadores linguísticos de progressão narrativa. • Processos de subordinação e coordenação. 		<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		
Trabalho e tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> A influência das mudanças tecnológicas no trabalho dos músicos. Björk. A Era do Streaming 	<ul style="list-style-type: none"> Corpo tecnologia e trabalho. Ginástica laboral. O corpo nas sociedades industriais. Ergonomia, postura e uso de tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> Romance. As características do romance da geração de 1930. Reportagem de divulgação científica com apoio de infográficos. As condições de produção e o contexto sócio-histórico na análise do texto. Seleção lexical e usos expressivos da língua. 	Análise documental.	Seminário de pesquisa: apresentando a reportagem de divulgação científica e infográficos.
Trabalho e escolhas	<ul style="list-style-type: none"> Relações entre teatro e trabalho. Augusto Boal e a teatro do oprimido. 		<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre o ingresso no mundo do trabalho. Relato autobiográfico. Reportagem. Wiki de profissões. Diferenças entre textos e propósitos comunicativos. Gramática normativa e gramática descritiva. 		Intervenções teatrais sobre a temática do capítulo, tendo como base técnicas de Augusto Boal.
Mulher, trabalho e sociedade			<ul style="list-style-type: none"> Texto normativo. Recursos coesivos e progressão textual. Artigo de opinião. Estratégias argumentativas. Mecanismos de modalização do discurso. Texto dissertativo-argumentativo – modelo Enem. 		Exposição de cartazes de fotomontagens ou colagens sobre a temática mulher, trabalho e sociedade.
Trabalho e sociedade			<ul style="list-style-type: none"> As relações de trabalho nas artes circenses. O Circo-família. Novo circo e circo contemporâneo. Dança como profissão. Dança como esporte. Paradesportos. Ação protagonista no lazer. 		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		
Eu Social	<ul style="list-style-type: none"> Cinema documentário. Documentário de Eduardo Coutinho: a entrevista como método. Elementos da linguagem audiovisual: movimentos de câmera, quadro e eixo. Entrevista com diretor de fotografia. 	<ul style="list-style-type: none"> O corpo nas redes sociais. Imagem corporal e distúrbios alimentares. Ginásticas de condicionamento físico. Cordofobia e protagonismo juvenil na internet. 	<ul style="list-style-type: none"> Postagem. Condições de produção e contexto histórico-social na análise de um texto. Seleção lexical e efeitos de sentido. Discussão sobre <i>cyberbullying</i>. 	Entrevista	Mostra de <i>minidocs</i> e debates.
Culturas urbanas	<ul style="list-style-type: none"> Danças urbanas (<i>funk</i>, danças sociais e <i>breaking</i>). O Hip-Hop. Danças urbanas no palco. O grafite. O <i>rap</i>. O Dj – <i>disc jockey</i>. 		<ul style="list-style-type: none"> Letra do <i>rap</i>. Relação entre o conteúdo composicional da letra do <i>rap</i> e o contexto de sua criação e desenvolvimento. Notícia. Entrevista radiofônica. Debate televisivo. As múltiplas línguagens que compõem as mídias de circulação dos gêneros estudados. Debate regrado. 	Análise de mídias tradicionais	Evento de <i>Hip-Hop</i> com debate regrado.
Multiculturalismos	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos da História do Circo. Clowns e palhaços. Os círcos no Brasil. Benjamim de Oliveira. 	<ul style="list-style-type: none"> Lutas e multiculturalismos: Capoeira e luta indígena Huka-Huka. Questões de gênero nas lutas. 	<ul style="list-style-type: none"> Conto. Variação Linguística. Relações intertextuais e interdiscursivas. Compartilhamento de leituras e interpretações por meio de um clube de leitura. 		Organização de um clube de leitura..
Fluxos culturais	<ul style="list-style-type: none"> O teatro dos refugiados. Estranhamento e modelos de ação em Bertolt Brecht. Teatro Épico. Modelos de ação. 		<ul style="list-style-type: none"> Depoimento. Texto normativo. Reportagem multimídia. Infográfico. Adaptação de conteúdos a novas mídias (remediação). Marcas do posicionamento do enunciador. 		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. Lembre-se de que os volumes são autocontidos e não possuem uma ordem correta, portanto, esta é apenas uma sugestão de caminho.

	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
1º ano	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
2º ano	Corpo em sociedade	Corpo em cena	Saúde e vida	Divulgação científica
	Improvisações	Narrativas híbridas	Percepções do ambiente	Arte e tecnologia
3º ano	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	
Nome do volume	
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 sugestões⁸:

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL (EM LIBERDADE)	PROFESSOR SUGERIDO
Ritmos e corporalidades brasileiros	Produção de relatórios de pesquisas e divulgação por meio de ferramentas e softwares.	Educação Física e/ou Arte.
América Latina: culturas dos povos indígenas	Criação de fotorreportagem em grupo.	Língua Portuguesa.
Brasil e Brazil	Playlist comentada para participação de uma mesa-redonda ou para a gravação de um <i>podcast</i> .	Língua Portuguesa.
Representatividade negra brasileira	Preparação de uma mostra de memórias coletivas com instalações de artes visuais e leituras dramáticas.	Arte.

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL	PROFESSOR SUGERIDO
Minha história	Exposição de autorretratos.	Arte.
Minha voz	Criação de revista eletrônica.	Língua Portuguesa.
Vozes da cidade	Intervenção no bairro: cortejo pelas ruas.	Arte e/ou Educação Física.
(Des)Equilíbrios	Criação de um diário em tópicos pessoal.	Língua Portuguesa e/ou Educação Física.

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL	PROFESSOR SUGERIDO
Corpo em sociedade	<i>Performance</i> coletiva.	Educação Física e/ou Arte.
Improvisações	Realização de um sarau de improvisos.	Arte e/ou Língua Portuguesa.
Corpo em cena	Criação cênica em grupo.	Arte e/ou Educação Física
Narrativas híbridas	Construção de um <i>blog</i> ou <i>site</i> para compartilhamento dos roteiros e vídeos.	Língua Portuguesa e/ou Arte.

⁸ 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.

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL	PROFESSOR SUGERIDO
Saúde e vida	Campanha sobre hábitos saudáveis.	Educação Física.
Percepções do ambiente	Projeto acústico escolar.	Arte e/ou Educação Física.
Divulgação científica	<i>Podcast</i> de divulgação científica.	Língua Portuguesa.
Arte e tecnologia	Cinedebate.	Arte.

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL	PROFESSOR SUGERIDO
Trabalho e tecnologia	Seminário de pesquisa: apresentando a reportagem de divulgação científica e infográficos.	Educação Física e/ou Língua Portuguesa.
Trabalho e escolhas	Intervenções teatrais sobre a temática do capítulo, tendo como base as técnicas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.	Arte.
Mulher, trabalho e sociedade	Exposição de cartazes de fotomontagens ou colagens sobre a temática mulher, trabalho e sociedade.	Arte e/ou Língua Portuguesa.
Trabalho e sociedade	Revista para a publicação dos ensaios filosóficos.	Língua Portuguesa e/ou Educação Física.

CAPÍTULOS	PRODUÇÃO FINAL	PROFESSOR SUGERIDO
Eu social	Mostra de <i>minidocs</i> e debates.	Língua Portuguesa e/ou Educação Física.
Culturas urbanas	Evento de <i>Hip-Hop</i> com debate regrado.	Arte e/ou Língua Portuguesa.
Multiculturalismos	Organização de um clube de leitura.	Língua Portuguesa.
Fluxos culturais	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
Ritmos e corporalidades brasileiros	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
América Latina: culturas dos povos indígenas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Brasil e Brazil	Matemática e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Representatividade negra brasileira	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Minha história	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Minha voz	Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Vozes da cidade	Matemática e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
(Des)Equilíbrios	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Corpo em sociedade	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Improvisações	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Corpo em cena	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Narrativas híbridas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Saúde e vida	Matemática e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Percepções do ambiente	Matemática e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Divulgação científica	Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
Arte e tecnologia	Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Trabalho e tecnologia	Matemática e suas Tecnologias. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Trabalho e escolhas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Mulher, trabalho e sociedade	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Trabalho e sociedade	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Eu social	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Culturas urbanas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Multiculturalismos	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
Fluxos culturais	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 científicamente 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-Tyteca⁵ (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

⁵ 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 sentido⁶. 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; 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 marcas 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. 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. 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 rodapé: 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 **Corpo em sociedade, Improvisações, Corpo em cena e Narrativas híbridas**, os estudantes desenvolverão estudos que partem das noções de corpo, comunicação e expressão, de modo a atingir determinados objetivos, de forma articulada com a BNCC.

Objetivos

Os objetivos deste volume são:

- Compreender e expandir as possibilidades de expressão e comunicação do corpo nas diferentes linguagens, em diálogo com contextos históricos, sociais e culturais.
- Vivenciar, experimentar e refletir sobre as possibilidades expressivas do corpo de forma contextualizada, analisando e desconstruindo estereótipos e preconceitos.
- Pesquisar, conhecer e analisar repertórios artísticos diversos, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural.
- Conhecer e explorar formas de construção de narrativas cênicas, audiovisuais e literárias.
- Pesquisar e analisar práticas corporais das culturas juvenis, por meio de uma pesquisa em grupo focal.
- Mobilizar as diferentes linguagens e suas relações para produzir criações de forma coletiva e colaborativa.
- Usar diferentes tecnologias e recursos digitais para pesquisar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, corporais e linguísticos.

Esses objetivos também são apresentados para o estudante na seção **Conheça e explore** (páginas 18 e 19).

Em síntese, visa-se promover a compreensão sócio-histórica-cultural de diferentes discursos verbais, corporais e artísticos, experimentando questões ligadas ao corpo, à expressão e à comunicação de forma ampla e dialógica. Referências, análises e reflexões associadas a repertórios e experimentações provenientes das Linguagens e suas Tecnologias são reconhecidas como expressões de valores e identidades que compõem diferentes lugares e momentos da contemporaneidade. Dessa forma, o estudante é estimulado a apreciar e fruir esteticamente manifestações culturais nacionais e internacionais, de modo a mobilizar seus conhecimentos, assim como atuar com protagonismo

em produções autorais individuais e coletivas, de modo a potencializar o exercício da autonomia, da colaboração e da solidariedade em uma perspectiva democrática e de respeito às diferenças.

Justificativa

Este volume é permeado pelo entendimento de que cada um de nós se constrói por meio de processos de correlação com o mundo e com a sociedade. Assim, ao reconhecer e expandir as capacidades expressivas e comunicativas, ampliamos as possibilidades de pensar, sentir e agir nos diferentes contextos que nos envolvem.

Os valores, conceitos e procedimentos que constituem este volume buscam promover a identificação da diversidade de pensamentos e ações no mundo, assim como das suas implicações sócio-histórico-culturais. O intuito é instigar o pensamento crítico para que se possa evidenciar modos de viver voltados a princípios éticos e democráticos.

O exercício de observação, os conhecimentos e as produções desenvolvidas por meio das diferentes linguagens são mobilizadores integrados entre si e que se articulam aos saberes e experiências pessoais e sociais dos estudantes e da comunidade escolar. Isso permite que o processo de aprendizagem aconteça de forma interdisciplinar, de maneira integral e plena.

Nesse sentido, a proposta de pesquisa em grupo focal, presente no volume, é fundamental para que os estudantes possam observar, questionar e refletir sobre a gestualidade dos jovens de forma contextualizada em relação ao seu momento atual e ao contexto em que estão inseridos, aprofundando e ampliando as temáticas propostas no volume em diálogo com as culturas juvenis.

Abordagem teórico-metodológica em articulação com os objetivos, a justificativa e a BNCC

As abordagens teórico-metodológicas desta obra, descritas e detalhadas 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 interdisciplinar 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; 6. Trabalho e projeto de vida; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Por extensão, essas concepções norteadoras articulam também as competências específicas e habilidades contempladas ao longo deste volume¹.

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.

¹ 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 são devidamente justificadas ao longo do seu desenvolvimento.

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

O Núcleo de Dança Pélagos surgiu em 2010 no âmbito do Projeto Arrastão, uma organização social sem fins lucrativos criada em 1968, na Zona Sul de São Paulo (SP), com o objetivo de transformar a realidade da comunidade por meio de ações pedagógicas, sociais e culturais diversas voltadas a jovens de 15 a 18 anos. A iniciativa do núcleo foi de Rubens Oliveira, coreógrafo e bailarino profissional e ex-aluno do Projeto Arrastão.

SUGESTÃO DE SITE

- **Projeto Arrastão.** Disponível em: <http://www.arrastao.org.br/index.php>. Acesso em: 15 jun. 2020.
Acesse o site do Projeto Arrastão para saber mais do Núcleo de Dança Pélagos e de outras iniciativas desenvolvidas pela organização. Peça aos estudantes que também explorem a página para conhecer melhor o projeto.

As discussões propostas na página 17 servem de aquecimento para os trabalhos que virão e são bem livres, mas essenciais para traçar um diagnóstico geral da visão da turma em relação ao tema deste livro. Ao final do volume, é interessante que os estudantes retomem esse registro inicial para que reflitam sobre o próprio processo de aprendizagem, reconhecendo avanços e pontos que eventualmente precisem ser aprimorados.

Atividade complementar: Equilíbrio corporal

Neste momento inicial, se achar interessante, proponha uma atividade complementar de sensibilização para que os estudantes exercitem o equilíbrio corporal. Observe as instruções a seguir.

1. Peça a eles que formem uma roda, todos em pé, um ao lado do outro.
2. Depois, eles deverão colocar as mãos nos antebraços dos colegas que estão ao lado deles na roda.
3. Então, quando todos estiverem com as mãos e os braços conectados e segurando uns aos outros, peça que juntem os pés e observem se a roda se mantém. Ressalte que é importante manter a conexão para que a roda não se desfaça.
4. Diga a eles para tentar perceber quem está na roda e olhar para os colegas.

- Depois, proponha que experimentem fechar os olhos, todos juntos, e levar o corpo levemente para trás, buscando no apoio dos colegas o equilíbrio comum. Peça que fiquem alguns segundos nessa posição e depois voltem, todos juntos, até a posição inicial.
- Ao final, proponha que conversem rapidamente com base nas seguintes questões: como foi realizar a atividade? Como você se sentiu em relação ao grupo? De que modo você colaborou para que todos chegassem ao objetivo final?

Deixe que se manifestem livremente e compartilhem o que sentiram ao realizar essa dinâmica. Um dos objetivos principais da atividade é o exercício de confiança nos colegas, com a ação coletiva e colaborativa. Na imagem a seguir, por exemplo, esses aspectos são perceptíveis. Para realizar a acrobacia retratada, além da força e do equilíbrio, a confiança e a parceria que se estabelecem para concretizar a ação são fundamentais.



Estudantes em atividade de um curso de artes circenses.

Conheça e explore p. 18-19

Para que o estudo deste volume se inicie, cabe incentivar os estudantes a folhear o livro, observando as imagens e as seções que o compõem. 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 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

Duas macroáreas temáticas são contempladas neste volume.

Em **Cidadania e Civismo**, abordam-se os temas contemporâneos transversais **Vida Familiar e Social e Educação em Direitos Humanos**. O foco está no respeito às diferenças e aos princípios democráticos, por meio da valorização da pluralidade de conhecimentos e experiências, bem como da representatividade de diferentes vozes sociais.

Em **Multiculturalismo**, abrange-se o tema contemporâneo transversal **Diversidade Cultural**, de modo que são estudadas e valorizadas manifestações culturais e práticas corporais diversas, provenientes de diferentes regiões e momentos históricos do Brasil.

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 breve 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.

Capítulo 1

Corpo em sociedade p. 20

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
Componentes curriculares	Arte e Educação Física
Produção final	Performance coletiva
Sugestão de especialista responsável pela produção final	Educação Física e/ou Arte
Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O Capítulo 1 aborda as relações entre corpo, cultura e sociedade nas práticas da cultura corporal e da arte. Esse enfoque se justifica porque a compreensão da origem cultural, da reprodução e/ou transformação da sociedade

pelas práticas de linguagens da Educação Física e da Arte possibilita ao estudante do Ensino Médio fazer escolhas mais conscientes sobre a presença dessas linguagens em seus projetos de vida, como previsto no marco de referência da BNCC. As habilidades em foco no capítulo possibilitam a compreensão do funcionamento das linguagens da cultura corporal e da arte em conexão com outros aspectos culturais e com os processos de circulação de discursos sociais.

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 obra. 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.).

Depois, solicite aos estudantes que observem a imagem de abertura e o título do capítulo e levantem hipóteses sobre o que esperam encontrar no trabalho. Peça, em seguida, que observem em si e nos colegas como a sociedade está presente em seus corpos e cultura, como seus cortes de cabelo, roupas e adereços, por exemplo, refletem os significados e as questões sociais e culturais que permeiam o corpo.

As **competências gerais da Educação Básica** 1, 3, 9 e 10 são trabalhadas ao longo do capítulo. A competência geral 1 está presente na integração de diferentes conhecimentos construídos historicamente que são valorizados e utilizados para compreender variadas situações e contextos. A competência geral 3 é mobilizada pela apreciação e fruição de diversas manifestações culturais, nacionais e internacionais, e na promoção de práticas variadas de produção artístico-cultural e da cultura corporal. A competência geral 9 é trabalhada por experimentações que promovem a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito, a negociação e a resolução de conflitos. Desta forma, questionam-se preconceitos e estereótipos, ao mesmo tempo que se reforça o acolhimento à diversidade. A competência geral 10 é desenvolvida na mobilização de ações pessoais e coletivas com autonomia, responsabilidade, solidariedade e comprometimento, pautado em princípios éticos e democráticos.

O capítulo propõe ainda integrações com a área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, por meio de habilidades ligadas às competências específicas 1, 4 e 5 dessa área. Em Arte, a habilidade EM13CHS101 é desenvolvida ao apresentar aspectos históricos e sociais relacionados à história da arte e o conceito de contemporâneo com base filosófica. Há uma sugestão para que os estudantes realizem uma discussão a partir deste conceito, expandindo seus conhecimentos. A habilidade EM13CHS404 é trabalhada quando se discute a relação entre dança, produção e mercado, de maneira a expandir o entendimento sobre as relações de trabalho na sociedade para além dos habitualmente considerados. O conceito de trabalho imaterial corrobora neste sentido para apoiar a compreensão da noção de trabalho na atualidade. A competência 5 é desenvolvida quando se analisa a ação de resistência que se constrói com a dança ao se questionar e propor pensamentos contra-hegemônicos de corpo e movimento. Isso se dá em duas referências artísticas distintas que nos fazem pensar sobre preconceito e racismo.

Assim, a habilidade EM13CHS501 é trabalhada ao se identificarem aspectos da cultura de Moçambique e suas marcas da colonialidade que ainda está presente nas relações sociais e étnico-raciais. O estudante é estimulado a observar o papel social da arte ao se opor a opressões e propor esteticamente a cooperação, a ética, a igualdade e a liberdade. Esta dança propõe estas questões em suas escolhas dramatúrgicas. Com a análise do trabalho do grupo Giradança, o estudante pode desenvolver a habilidade EM13CHS502, pois comprehende o corpo no cotidiano, encarando as diferenças e as dificuldades como algo integrante de todos nós. Num movimento de auto-observação e de alteridade, o estudante pode problematizar as desigualdades, preconceitos, discriminações e intolerâncias, de forma a buscar ações sociais em prol da solidariedade e do respeito às necessidades de todos.

Em Educação Física são mobilizadas as competências 1 e 5 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A habilidade EM13CHS101 é desenvolvida na medida em que os estudantes são convidados a identificar, analisar e comparar as mudanças históricas e culturais que modificam o modo como o esporte é reconhecido socialmente e praticado. A habilidade EM13CHS104, na abordagem da fatos históricos que marcaram o esporte contemporâneo, apoia os estudantes a perceber como a cultura corporal revela identidades inseridas no tempo e no espaço. Já as habilidades EM13CHS502 e EM13CHS504 são mobilizadas na identificação e na promoção do combate ao preconceito racial e à discriminação contra a mulher no esporte.

Perspectivas p. 22-23

As competências específicas da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 2 e 6 são mobilizadas nesta seção. A habilidade EM13LG204, quando estudantes são solicitados a estabelecer diálogos e consensos para realizar a experimentação artística e corporal. As diferenças aparecem como potências que, por meio da troca, enriquecem os processos, os princípios e os valores de equidade baseados no respeito às

opiniões. Já a habilidade EM13LGG603 é trabalhada ao motivá-los a se expressarem e a atuar de forma coletiva, criando conjuntamente formas de integrar conhecimentos, referências e experiências à proposta.

3. Oriente os grupos a escolher espaços distintos para iniciar os trajetos. Depois que os registros forem finalizados, promova um caminhar coletivo, procurando todos os trajetos de fita-crepe. Se considerar pertinente, peça aos estudantes que convidem outra turma para colaborar na procura dos trajetos. Como forma de enriquecer as reflexões, lance a seguinte pergunta: em sua opinião, há relações entre a sociedade em que vivemos e os caminhos que podemos trilhar e escolher? O intuito é que os estudantes estabeleçam relações entre sociedade, desejos e projetos de vida e como eles se imbricam e caminham juntos. Reflita com eles sobre o fato de que, em uma sociedade com desigualdade social, as escolhas, possibilidades e projetos de vida são também reflexos dessas diferenças.

Trilha de Educação Física

► Repertórios e análises | p. 24

Nesta trilha, são mobilizadas as competências específicas da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 1, 2, 3 e 5 por meio das habilidades: EM13LGG101, ao propor que o estudante analise os processos históricos de produção e circulação de discursos imbricados nas práticas corporais, compreendendo que a intencionalidade dos praticantes é decisiva para o modo como a prática corporal produz discursos e significados culturalmente; EM13LGG104, pois propõe aos estudantes o uso da linguagem corporal para compreender a função comunicativa dos gestos e de suas conexões com as intencionalidades do sujeito, como divertir-se, competir, combater preconceitos; EM13LGG102 e EM13LGG202, na análise das relações de poder entre as práticas das culturas juvenis como o *skate* e o universo adulto e na problematização dos processos de legitimação das práticas corporais de diferentes grupos culturais.

A observação de desigualdades de acesso ao esporte por mulheres e a luta contra o racismo no esporte contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG302 e EM13LGG502, pois os estudantes são convidados a observar e debater as origens históricas de discursos e visões de mundo presentes no esporte que ainda hoje não reconhecem os direitos iguais das mulheres. A trilha mobiliza ainda o desenvolvimento da habilidade EM13LGG501, pois os estudantes são convidados a selecionar movimentos corporais para interagir nas experimentações propostas em diferentes atividades.

1. A proposta de apreciação das imagens, da questão 1, visa mobilizar os estudantes para a discussão dos conceitos de prática corporal e cultura corporal

nos quais a intencionalidade do praticante, isto é, os significados atribuídos à prática, é fundamental. É necessário que o estudante perceba que a intencionalidade dos praticantes é decisiva para o modo como a prática corporal produz discursos e significados culturalmente.

- c. Na primeira imagem, duas crianças jogam futebol, provavelmente para se divertir. Os meninos estão brincando sem sapatos e sem uniforme e não há plateia. Podem até estar pensando e falando de seus times preferidos ou tentando copiar gestos de jogadores profissionais de futebol (não é possível saber, mas é importante estimular os estudantes a levantar hipóteses sobre as intencionalidades presentes em cada imagem).

Na segunda imagem, é possível observar um jogo oficial de futebol, em um estádio, com jogadoras uniformizadas e torcida. Nessa modalidade de prática, há regras internacionais do futebol que são respeitadas e, ainda, conta-se com a presença de um juiz para garantí-las.

2. A proposta de observar a historicidade do esporte, da questão 2, pode ser aplicada também a outras práticas corporais. Compreender a origem delas contribui para o desenvolvimento da criticidade do estudante, por exemplo, ao convidá-lo a observar a desigualdade na participação das mulheres na vida pública e no esporte na Grécia antiga, apoiando a compreensão sobre as origens históricas de discursos e visões de mundo que ainda hoje não reconhecem os direitos iguais das mulheres no esporte.

- a. Oriente os estudantes a perceber que, na imagem da pintura em vaso da Antiguidade, os sujeitos que correm estão nus e parece haver uma competição entre eles, mas não se pode afirmar a intenção da prática, a não ser que você traga para os estudantes breves informações sobre o valor dado ao esporte na cultura grega durante a Antiguidade. Na segunda imagem, referente ao atletismo, os sujeitos usam sapatilhas especiais, uniformes e a pista é pintada com material especial. Quanto às imagens do voleibol, na primeira não há uso de uniformes, as vestimentas são confortáveis, mas muito semelhantes a roupas de uso cotidiano, enquanto na segunda imagem há uniforme e protetores de braço (manguitos).

- b. A ideia é que os estudantes percebam que, embora haja diferenças entre os movimentos realizados, é possível identificar no primeiro conjunto de imagens práticas de corrida e, no segundo, o voleibol. Comente que, com o tempo, o voleibol, criado para ser um esporte mais suave, passou a apresentar movimentos técnicos e de grande intensidade.

A indústria cultural e os esportes p. 26

Neste momento, propõe-se uma visão mais geral das práticas corporais, por isso há exemplos de diferentes tipos de prática. Os exemplos estão unidos pelas intencionalidades explicitadas nas habilidades da BNCC trabalhadas no capítulo. Procure discutir com os estudantes como percebem as relações de poder entre as práticas das culturas juvenis, como o *skate*, e o universo adulto e como eles percebem o reconhecimento das práticas corporais de que gostam. Essa discussão terá continuidade nas próximas propostas.

p. 28

Lembre-se de que as brincadeiras apresentadas na página podem ter nomes diferentes dependendo da região do Brasil. Por exemplo: a amarelinha também pode ser chamada de sapata, macaca, academia ou maré. Já o pega-pega pode ser chamado de picula, manja ou trisca. Se na região da escola essas brincadeiras forem conhecidas por outros nomes, faça essa observação aos estudantes, aproveitando para relacionar esse fato com o aspecto cultural dessas brincadeiras.

p. 29

3. Espera-se que os estudantes reconheçam que o balé clássico é mais valorizado socialmente do que as danças de rua das culturas juvenis. O balé é, sem dúvida, reconhecido como uma prática artística mundo afora, e os bailarinos costumam ser admirados pelo prestígio elitizado associado à prática. Por outro lado, as danças de rua muitas vezes são vistas com discriminação e seus praticantes são proibidos de utilizar os espaços públicos. Perceba que novamente exploramos o desenvolvimento de competências de análise crítica sobre a produção das práticas corporais.

4. É importante, ao tratar das lutas, discutir com a turma a difusão de diferentes culturas e o porquê desse apagamento geralmente observado das culturas indígenas. Note que, mesmo que algum estudante seja indígena ou tenha ascendência indígena, pode ser que ele não conheça as lutas e características culturais de grupos e culturas indígenas diferentes da dele. Caso algum estudante tenha conhecimento sobre o assunto, peça que os compartilhe com o restante da turma.

EXPERIMENTAÇÃO: PRÁTICAS CORPORAIS p. 30

1. Procure apoiar os estudantes dizendo que todas as práticas são válidas, desde as brincadeiras da infância, do dia a dia, até esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura que os estudantes vivenciam na escola ou em outros espaços de socialização. Se for necessário, ajude-os a confirmar se a prática experimentada se enquadra nessa ou naquela categoria.

- 2.** Nesse momento, vale trazer questionamentos sobre quanto os estudantes estão ou não conectados e conhecem a tradição local. Você pode ajudá-los a trazer e/ou pesquisar esse conteúdo.
- 3.** Apoie os estudantes lembrando os canais de televisão e/ou internet que divulgam atividades esportivas e da cultura corporal. Lembre a turma de transmissões recentes ou usos de sites, jornais, redes sociais ou aplicativos de compartilhamento de vídeos que eles utilizam. As questões de mapeamento e problematização da experiência dos estudantes têm a intenção de mobilizá-los a perceber o caráter cultural e a diversidade das práticas corporais em uso na atualidade, bem como seus processos de legitimação. A problematização da tradição cultural e da apropriação midiática deve contribuir para observar a distribuição desigual dos conteúdos da cultura corporal na sociedade e os interesses em jogo, mas em perspectiva de descoberta e de levantamento de questionamentos.
- 4.** Geralmente, as práticas criadas e divulgadas por países do hemisfério norte, como países da Europa e os Estados Unidos, estão mais presentes, embora os estudantes também possam trazer experiências locais significativas. Se isso acontecer, é importante que você problematize o assunto e discuta com eles sobre os espaços que essas produções da tradição local têm na sociedade, fazendo perguntas como: vocês conhecem exemplos de práticas corporais cultivadas na Índia, na China ou no Japão? E práticas de países africanos, como Moçambique, Congo e Etiópia? Quantos tipos de dança devem existir mundo afora? Nós conhecemos as danças de todas as regiões do Brasil? Alguns tipos de dança são mais aceitos socialmente que outros. Por que isso acontece? Retome também a discussão sobre as lutas das culturas indígenas, trazida anteriormente. Procure problematizar também o fato de geralmente conhecermos pouco as práticas corporais de grupos culturais com menos visibilidade social e que costumam sofrer mais opressões.
- 5.** A questão propõe olhares para as experiências escolares anteriores, pois a ideia é discutir os processos de legitimação das práticas corporais.
- 6.** Seguindo a lógica da discussão proposta inicialmente, esta atividade prevê a produção de um registro e o aprofundamento da análise dos estudantes sobre seus conhecimentos de cultura corporal de forma coletiva. Integrar os conhecimentos de todos em um único levantamento e observar a ocorrência social das práticas corporais conhecidas ajuda-os a avaliar seus conhecimentos prévios sobre a temática.
- 7.** É importante que você planeje atividades de experimentação das práticas corporais citadas pelos estudantes. Para isso, procure mapear as práticas mais e menos citadas e envolva-os na escolha daquelas que serão objeto das vivências. É importante que você integre as vivências práticas com a observação dos fatores que implicam o funcionamento da linguagem corporal, como o posicionamento do corpo, o controle dos movimentos para não invadir o espaço do colega ou machucá-lo e os recursos gestuais possíveis em cada prática. Também é essencial apoiar os estudantes no reconhecimento de valor e legitimidade das práticas corporais locais trazidas por eles

como representativas da identidade cultural e na tomada de consciência das escolhas de movimentos, gestos e falas, de forma que não promovam a exclusão dos colegas ou o desrespeito a eles.

Práticas corporais e sentidos p. 30

Aqui há uma conexão direta entre as aprendizagens da área de Linguagens, em Educação Física, e os trabalhos desenvolvidos na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, que também influenciaram pesquisadores no campo da Educação Física, como Jocimar Daolio, referência que você encontrará no final do capítulo. O recurso de trazer a relação entre a Antropologia e a Educação Física, com estudos de antropólogos como Clifford Geertz e Marcel Mauss, possibilita que os estudantes compreendam o conhecimento escolar em conexão direta com suas práticas sociais no campo da cultura corporal. Além disso, dessa maneira, torna-se mais viável que os estudantes reconheçam as interdisciplinaridades possíveis entre os conteúdos trabalhados na escola e reconheçam a importância de todas as áreas para sua formação como cidadão. Os estudantes serão instigados a se posicionar criticamente diante de visões de mundo, levando em conta os contextos de produção e de circulação das práticas corporais não apenas como exercícios corporais, mas como linguagem corporal.

p. 32

5. Espera-se que os estudantes tragam conhecimentos sobre modos diferentes de executar movimentos em esportes conhecidos por eles. Chame a atenção para movimentos criados pelos atletas citados, como o chute de bicicleta, criado por Leônidas da Silva, ou o salto duplo twist carpado, executado pela ginasta Daiane dos Santos, que podem ser observados nas imagens da página. Também é possível explorar a criação de novas manobras do skate e as transformações de passos de dança, dependendo dos interesses dos jovens. Você também pode ajudá-los a observar mudanças em técnicas corporais cotidianas, de diferentes culturas e sociedades, como modos de sentar-se, caminhar ou comer.

Técnicas para recrutar práticas corporais

p. 32

Aqui, o intuito é instrumentalizar os estudantes para a recriação de práticas corporais. No boxe **Experimentação: Recriando práticas corporais** (página 33), eles terão a oportunidade de já mobilizar esses instrumentos conceituais para adaptar uma prática corporal considerando transformações de espaços, materiais, regras, gestos e movimentos. Assim, eles serão estimulados a produzir e negociar sentidos nas práticas sociais, considerando interesses próprios e coletivos, assim como os recursos de que dispõem.

EXPERIMENTAÇÃO: RECREANDO PRÁTICAS CORPORAIS p. 33

Para a atividade, a turma deve se apoiar nas orientações do boxe **Técnicas para recrutar práticas corporais**. Durante as práticas, vale a pena reforçar os valores que devem orientar o processo, como a inclusão de todos, o direito de participação, a postura colaborativa e o senso ético e democrático.

Fique atento para que nenhum estudante se machuque. Para isso, não permita que escolham práticas muito arriscadas ou perigosas para fazer na escola sem a supervisão de um técnico especialista.

Ao promover atividades de experimentação e transformação das práticas corporais segundo os interesses da turma, você permite que os estudantes passem a observar a dinamicidade do funcionamento da linguagem corporal, selecionar novos movimentos e atuar em grupo, de forma respeitosa, dialogando para produzir entendimento mútuo para decidir como recrutar a prática corporal escolhida.

SUGESTÃO DE SITE

- **Jogos e brincadeiras – Voleibol.** Disponível em: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=468>. Acesso em: 9 jun. 2020.
Se a opção for criar jogos inspirados no voleibol, você pode acessar os conteúdos produzido por professores de Educação Física do Paraná sobre o tema.

Esporte e questões sociais p. 33

Aproveite o momento para levantar uma breve discussão com a turma a respeito do machismo e das opressões e violências contra as mulheres, esclarecendo que essa é uma temática de muita relevância social. Cabe também lembrá-los de que esse não é um problema apenas do passado e que hoje, apesar de as mulheres já serem oficialmente aceitas nos esportes e competições, elas ainda são invisibilizadas e grande alvo de preconceitos e violências. Lembre-os também de que as mulheres sofrem preconceitos em diversas esferas sociais e não apenas nos esportes; problematize a questão com os estudantes e, caso ache interessante, compartilhe leis sobre a violência contra a mulher e diga a eles que o número 180, no Brasil, recebe especificamente ligações de denúncia de assédios contra a mulher. Acolha questões que possam surgir e, caso verifique que a resolução não esteja a seu alcance como professor, procure encaminhar a questão à gestão da escola.

p. 34

Se possível, contextualize o gesto explicando um pouco sobre o racismo e os Panteras Negras. O Partido dos Panteras Negras (1966-1982) foi um movimento de luta contra o racismo e a violência policial nos Estados Unidos, criado por jovens ativistas negros, incluindo a

participação ativa de mulheres negras. A pauta dos Panteras Negras integrava a valorização da beleza negra, a defesa do direito à educação, à saúde, ao trabalho e à moradia para a população negra. O grupo chegou a ser classificado como ameaça à segurança interna do país e muitos de seus líderes foram presos e acusados de terrorismo, gerando revolta da população afro-americana. Os Panteras Negras desenvolveram projetos comunitários e ações sociais, como a oferta de café da manhã para crianças negras antes de irem à escola, além de programas de clínica médica e a publicação de um jornal que divulgava arte e cultura negras. O grupo tornou-se referência para diversos movimentos contra o racismo no mundo.

Discuta o conceito de racismo como o conjunto de práticas no qual etnias em situação de favorecimento social colocam outras etnias em situação desfavorável. Solicite aos estudantes que observem a permanência do racismo ao longo do tempo e sua forte presença na sociedade brasileira atual.

O gesto de Colin Kaepernick e os punhos cerrados dos Panteras Negras foram novamente utilizados no maior protesto contra o racismo e a violência policial contra negros já registrado na história dos Estados Unidos, quando George Floyd, um homem negro, foi assassinado por um policial branco. O caso ocorreu em 25 de maio de 2020 na cidade de Minneapolis, Minnesota. O crime foi filmado e publicado em redes sociais por uma jovem de 17 anos e chocou o mundo todo, gerando centenas de manifestações antirracistas em meio à pandemia de covid-19.

A observação de desigualdades de acesso ao esporte por mulheres e negros, assim como o compromisso com a luta contra o racismo e com o combate à violência contra as mulheres, permitirá que os estudantes analisem visões de mundo diferentes e preconceitos e ideologias presentes na sociedade, nos esportes e nas veiculações das mídias. Dessa maneira, a turma poderá fazer análises críticas, problematizando relações de poder e estereótipos, e adotar posicionamentos contrários a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

EXPERIMENTAÇÃO: GESTO E SOCIEDADE p. 35

Esta atividade vai contribuir para a elaborar a proposta da seção **Em liberdade**, em parceria com o professor de Arte. A ideia é levar os estudantes a levantar questões sociais percebidas nas práticas corporais, como racismo, inserção feminina, desigualdades sociais, violências e questões ambientais. Preconceitos de outra natureza também podem vir à tona, por isso acolha os estudantes e deixe-os livres para compartilhar as respectivas visões e experiências, sempre os orientando e problematizando atitudes preconceituosas ou antidemocráticas. Procure favorecer o processo criativo deles na criação de gestos que denotem seus posicionamentos críticos.

Se necessário, solicite que pesquisem ou traga imagens de gestos de posicionamento crítico que já foram utilizados no esporte ou em outras práticas corporais significativas para a comunidade escolar.

Trilha de Arte

► Repertórios e análises p. 36

Nesta trilha são mobilizadas as competências específicas da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 1, 2, 3, 5 e 6. A habilidade EM13LGG101 é desenvolvida ao estimular a compreensão de processos de produção e circulação de trabalhos de artes visuais e de dança contemporânea em uma perspectiva crítica, estimulando a relação com as experiências de vida e os interesses pessoais e coletivos dos estudantes. Soma-se a isso a habilidade EM13LGG103, que é mobilizada na análise e reflexão a respeito dos conteúdos propostos, assim como na produção e experimentação artística, possibilitando ao estudante uma interpretação que extrapola a dimensão do gosto e aprimora o pensamento crítico, expressado por discurso verbal e em texto gestual.

A habilidade EM13LGG201 é trabalhada em atividades e experimentações que abordam a *performance* em diferentes contextos, compreendendo sua relação com o *happening* e a arte sensorial, e enquanto fenômeno artístico, social e histórico. Já a habilidade EM13LGG204, em experimentações de *performance* e de dança que estimulam os estudantes a estabelecer diálogos e consensos para realizar a proposta. As atividades enfatizam que as diferenças existem e são bem-vindas, bem como fortalece a importância do respeito às muitas formas de vida e às diversidades. Assim, as propostas da trilha favorecem a compreensão dos processos identitários das práticas artísticas, buscando o respeito às diversidades e pluralidades de pensamentos e expressões artística.

A habilidade EM13LGG301 é desenvolvida por meio das experimentações em que os estudantes são estimulados a participar de processos de produções individuais, coletivas e colaborativas em Arte de forma autônoma e considerando aspectos do funcionamento e elementos da linguagem trabalhada, assim como os repertórios próprios. O estudante também será convidado a posicionar-se criticamente perante as próprias referências e suas transformações, focando no corpo e no movimento, mobilizando a habilidade EM13LGG302.

A habilidade EM13LGG502 também é desenvolvida, pois há propostas que incentivam uma análise crítica a preconceitos, estereótipos e relações de poder sobre o corpo, promovendo posicionamentos que reforçam os direitos humanos e os valores democráticos.

Ao contextualizar diversas manifestações artísticas e proporcionar práticas de apreciação, fruição e análise, mobiliza-se a habilidade EM13LGG602. Há também uma indicação para relacionar a arte às experiências de vida dos estudantes, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação

e a criatividade. Esses pontos se intensificam nas criações coletivas de uma *performance* e de uma dança a partir de gestos e movimentos, movidos por uma intenção de expressar e comunicar algo escolhido pela turma, o que mobiliza a habilidade EM13LGG603.

1. Promova trocas e conversas sobre as imagens. Não há necessidade, nesse momento, de trazer mais informações sobre a obra, somente o que a imagem comunica e as análises, interpretações, metáforas e repertórios de vida dos estudantes.
 - e. O intuito desta questão é trazer reflexões de que o trabalho artístico está relacionado ao contexto em que ele está inserido; nesse caso, a ditadura militar brasileira e as censuras e repressões da época. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que, mesmo tendo sido realizada em 1978, a obra também traz reflexões pertinentes à arte e à nossa vida em sociedade atualmente.
 - f. Esta pergunta tem o intuito de investigar os repertórios dos estudantes e suas livres associações e entendimentos. Comente que o capítulo vai abordar a *performance*, e que o debate sobre o que é obra de arte e o que é registro é bastante relevante.

SUGESTÃO DE VÍDEO

- **Paulo Bruscky** (vídeo, 6 min). Disponível em: <https://youtu.be/ddsYeP0QNeU>. Acesso em: 10 jun. 2020.
Nesse vídeo, o artista Paulo Bruscky conta detalhes de sua obra e trajetória.

p. 37

2. a. Promova um diálogo em que todos os estudantes possam se posicionar diante desta questão e que expressem o que entendem por arte com base nos repertórios e referências pessoais. O intuito é estimulá-los a pensar sobre a arte de modo abrangente e introduzir temáticas que serão abordadas nesta trilha.
b. Como essa resposta é de caráter subjetivo, alguns estudantes podem dizer que a arte acontece em museus, TV, shows, cinema, etc. A trilha trata também de espaços não convencionais da arte, portanto essa reflexão é um modo de estimular o interesse pelo assunto e já colocá-lo em discussão.
c. É importante que todos possam apresentar suas visões e opiniões. Caso considerem a questão muito complexa, estimule-os a pensar nos momentos em que fruem a arte e suas manifestações, ou daí que consideram arte.
3. a. Observe com os estudantes que há semelhanças do corpo e dos objetos em relação às cores (branco e preto) e às formas. No entanto, há também diferenças entre eles, como: ser móvel versus ser estático, ser animado versus ser inanimado.

Se achar interessante, estimule os estudantes com novos questionamentos, por exemplo: como essas particularidades afetam as possibilidades de transformação desses corpos? No vídeo, o movimento do artista nos remete a uma série de imagens, questione: por que elas provocam estranhamento e comédia? O que mais elas provocam? Estimule os estudantes a se expressarem e compartilharem livremente as percepções, pois a diversidade de opiniões torna a atividade mais potente.

- b. Chame a atenção dos estudantes para os modos como o corpo se desloca no espaço em quatro apoios ou sobre as mãos. Peça que percebam que as funções comuns de pés e mãos são alteradas e a cabeça ganha um lugar imaginário; o corpo se transforma. Com base nesses apontamentos, peça aos estudantes que reflitam sobre a questão anterior. Estimule-os a se expressarem sem a pretensão de chegar a alguma conclusão, pois essa é uma resposta pessoal.
- c. Mencione aos estudantes que, ao longo da vida, temos interesses e necessidades muito diferentes. Isso afeta as nossas buscas e maneiras de nos relacionarmos com as outras pessoas e com o nosso entorno. Peça a eles que se lembrem de mudanças que viveram em suas vidas decorrentes das diferentes fases do desenvolvimento, das alterações nas rotinas e nos ambientes que transitaram. Estimule-os a descrever como isso de alguma forma transformou os seus corpos e seus modos de pensar, sentir e agir.

Performance: corpo, hibridismo e contemporaneidade p. 38

Se for possível e houver interesse, selecione e apresente trechos do filme *Pollock*, de Ed Harris, 2001. Nesse filme de ficção, é possível conhecer alguns aspectos relacionados à vida e ao trabalho artístico de Pollock, como a maneira que o artista se deslocava pela tela ao realizar uma pintura.

Pode ser interessante também que você leia a matéria do jornal *Folha de S.Paulo* intitulada “Estudo desbanca tese de que pintura de Pollock era aleatória” (disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/02/1591823-estudo-revela-que-jackson-pollock-planejava-suas-telas.shtml>; acesso em: 10 jun. 2020). O autor traz uma nova hipótese a respeito do processo de criação das pinturas do artista que foi descoberta por meio do restauro, mostrando que a pintura era previamente planejada, o que não descarta a relação de ação entre corpo/gesto/material em seu processo. Se achar viável, apresente a matéria aos estudantes depois de assistirem ao vídeo e converse com eles sobre suas impressões a respeito da maneira não

convencional de pintar do artista, em que o corpo todo em movimento está presente na criação. Em relação à matéria, proponha uma reflexão de como as análises e o restauro de obras nos permitem desvendar procedimentos não revelados ou registrados em determinado momento histórico.

Para ir mais longe: Ensino de Arte p. 38

Se achar interessante, pesquise um pouco mais a respeito de Ana Mae Barbosa e do ensino de Arte no Brasil. Tenha em mente também que este livro didático é pautado em algumas das ideias da autora, que compreendem que vida, experiência e aprendizagem caminham juntas e se completam.

SUGESTÃO DE LEITURA

- **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**, de Ana Mae Barbosa (São Paulo: Perspectiva, 2014).

A proposta metodológica desse livro é pautada na ideia de arte-educação, propondo a organização e promovendo uma leitura da obra artística que configura uma nova visão do papel das artes na cultura contemporânea.

Happening e arte sensorial p. 39

- Permita que os estudantes expressem livremente as opiniões. Exponha que, assim como Kantor, muitos outros artistas desenvolvem propostas em espaços não convencionais da arte, como praias, praças, ruas, etc. Amplie o debate propondo reflexões aprofundadas sobre o lugar da arte e sobre como o acesso à arte se torna muito mais amplo e democrático quando ela é praticada em ambientes públicos e abertos, como a rua.
- Esta pergunta tem o intuito de gerar diálogos a respeito das visões de arte dos estudantes e, ao mesmo tempo, convidá-los a perceber que a escola é também um espaço em que se pode praticar e realizar arte.
- Esta pergunta tem o objetivo de promover a reflexão sobre a capacidade e a possibilidade que temos de reinventar e ressignificar a vida e o mundo, por meio da arte ou não, desenvolvendo novas percepções e sentidos para as coisas e os ambientes.

SUGESTÃO DE VÍDEO

- **Máquina Tadeusz Kantor** (vídeo, 3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2pVr1lqqgQo>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Nesse vídeo é possível ver o processo de criação e a exposição sobre Tadeusz Kantor realizada no ano de 2015, em São Paulo (SP), ano em que foi celebrado o centenário do artista. O vídeo também aproxima os estudantes com exemplos de performances (há atores “performando” na exposição), além de dar um panorama da obra do artista e de como se pensa e se constrói uma exposição.

EXPERIMENTAÇÃO: COMUNICAÇÃO SENSORIAL p. 40

Auxilie os estudantes a organizar o espaço antes da experimentação, de modo que facilite o caminhar e impeça que eles se machuquem em obstáculos pelo caminho. A ideia é que estabeleçam relações de comunicação, troca e confiança, ampliando e ativando a percepção do próprio corpo e do corpo em relação ao espaço. Depois que todos finalizarem, promova um momento para que façam o registro nos diários de bordo e, em seguida, compartilhem as experiências e impressões com o restante da turma.

- Instigue os estudantes a imaginar ambientes como a Cosmococa, por exemplo, ou a interação por meio de um cartaz com pistas escritas, como a obra de Kaprow.

p. 41

Leia em conjunto com a turma a legenda da obra *Exercício do ego nº 3*, do grupo Fluxus, e proponha uma reflexão acerca das palavras escritas na parede, principalmente o trecho “talvez sejamos todos corruptos também”. Questione o que compreenderam e apresente a ideia de corrupção como decomposição e fim. converse com eles sobre o que representa a presença desse grupo antiarte em uma bienal de arte, assim como o que é a Bienal de Arte de São Paulo, contextualizando o espaço e sua importância histórica e social.

Se houver a possibilidade, assista ao vídeo indicado no boxe **Fica a dica** em conjunto com os estudantes e converse a respeito das impressões que tiveram ao ver músicos quebrando instrumentos. Questione-os: o que queriam quebrar? Com o que queriam romper? É preciso chegar ao limite para transformar? Aponte também que Patterson conta sobre o encontro dele com John Cage, importante referência e colaborador do movimento Fluxus.

SUGESTÃO DE SITE

- **Bienal de São Paulo**. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Para saber mais da Bienal, acesse o site oficial do evento. Se houver a possibilidade, interesse e tempo disponível em seu plano de aula, é possível fazer visitas virtuais pelo site, conhecendo e explorando esse recurso e aproximando os estudantes desse referencial.

■ Corpo e performance: experiências de vida p. 42

EXPERIMENTAÇÃO: PERFORMANCE E SOCIEDADE p. 42

- Espera-se que os questionamentos sejam diversos e podem ser relacionados a: universo escolar, relações afetivas, mundo do trabalho, região em que vivem, devaneios filosóficos e poéticos, etc. Estimule-os a elaborar questões consistentes para compartilhar em pequenos grupos e chegar a uma única síntese ou consenso. A intenção é que sejam questões

que gostariam de lançar para provocar reflexão e troca, garantindo o espaço de liberdade de escolha, com respeito e sem preconceito.

2. Se quiser, crie uma dinâmica para que os estudantes debatam as questões oralmente. Pergunte se gostariam de criar registros desse momento. Se sim, uma sugestão é colocar um pedaço grande de papel no chão (pode ser papel *kraft*), pedir que todos sentem em volta do papel e, ao mesmo tempo que alguém estiver falando, outras pessoas registram, por meio de palavras, questões, frases ou desenhos, aquilo que a conversa está sugerindo. Esse papel pode ser exposto ou revisitado em diferentes momentos posteriores, fazendo parte de outros processos de criação.
3. converse com a turma sobre as maneiras de criar panfletos: podem usar papéis variados, escrita, colagem, *xerox*, colagens, programas de computador, diferentes tipografias, etc. Os panfletos podem ser de tamanhos variados e conter somente a pergunta ou outras ideias que surgirem no decorrer do processo. Incentive-os a realizar a ação de distribuição de maneira que se sintam confortáveis, mas que, ao mesmo tempo, provoque um desafio novo de experimentação e socialização. Auxilie-os a pensar nessa ação, fazendo questões como: a distribuição será feita em um único lugar ou será espalhada pela escola? Quanto tempo ficarão distribuindo os panfletos? Pretendem falar algo ou usar alguma sonoridade ao mesmo tempo que os distribuem?

Após realizada a ação, promova um momento de troca para que possam falar como foram o processo e a experiência. Nesse momento, pode ser interessante que retomem os registros, de maneira a analisar mais precisamente a própria ação. Se achar interessante, sugira encaminhamentos para as produções de registros: eles podem virar uma exposição?

p. 43

Se houver a possibilidade, apresente o vídeo indicado no boxe **Fica a dica** aos estudantes para que saibam o que pensam e como atuam as artistas jovens, além de verem trechos de performances.

SUGESTÃO DE SITES

- **Paulo Nazareth – Arte Contemporânea/LTDA.** Disponível em: artecontemporanealtda.blogspot.com.br. Acesso em: 19 ago. 2020.
- **Latinamericanotice.** Disponível em: latinamericanotice.blogspot.com.br. Acesso em: 19 ago. 2020.
- **Cadernos de África.** Disponível em: cadernosdeafrica.blogspot.com.br. Acesso em: 19 ago. 2020.
- **Bienal de Veneza.** Disponível em: 56bienaldevenezablogspot.com.br. Acesso em: 19 ago. 2020.

Pode ser interessante consultar alguns *blogs* do artista Paulo Nazareth e selecionar mais algumas de suas obras para apresentar aos estudantes. Nos *links* indicados você pode encontrar esse conteúdo.

Todo corpo move **p. 44**

7. Sobre a imagem, vale incentivar a observação das relações dos corpos entre si e com os objetos, chamando a atenção para os gestos e os olhares.

SUGESTÃO DE VÍDEO

- **Panorama 2013 | Onde o horizonte se move,** de Gustavo Ciríaco (vídeo, 3 min). Disponível em: <https://youtu.be/dl8mRfyquts>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Se possível, apresente o vídeo do trabalho de Gustavo Ciríaco, a fim de facilitar a compreensão da descrição do trabalho, além de ser um complemento para ampliar as reflexões.

EXPERIMENTAÇÃO: EXPLORANDO A INTENCIONALIDADE

p. 44

É importante deixar bem claro que não há um jeito correto de fazer essa experimentação. O que interessa nesse momento é pensar a intencionalidade de gestos e movimentos. Para isso, os estudantes precisam estar bem à vontade. Os movimentos não devem ser permeados pelo virtuosismo, competição ou exibicionismo. Diga a eles que a simplicidade do gesto já comunica, por isso foi proposto um exercício de recordar experiências em eventos sociais.

No momento da discussão, evite que sigam por um caminho de adivinhação, tentando acertar a intenção escolhida. O primordial é a possibilidade de ampliação dos sentidos do corpo e do movimento. Esclareça que nem sempre o que se pretende é o que se provoca e, muitas vezes, é isso que torna a criação ainda mais potente. Ao final da atividade, reserve dez minutos para os estudantes anotarem no diário de bordo as respectivas impressões e reflexões.

Dança na contemporaneidade **p. 45**

É importante considerar alguns aspectos para pensar a arte contemporânea. Por um lado, ela não é determinada por valores cronológicos, isto é, não está datada e fixada em um tempo. A sua potência está na capacidade de atualização constante com o mundo. Por outro lado, seu campo é amplo, abrangendo inclusive antagonismos e multiplicidades. As fronteiras da arte contemporânea são movediças, seus objetos não são delimitáveis.

SUGESTÃO DE LEITURAS

- **Arte contemporânea: sobre nossa dificuldade de pensar e fazer,** de Márcia Tiburi, publicado em *Revista Cult*, 27 dez. 2012. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/arte-contemporanea-sobre-nossa-dificuldade-de-pensar-e-fazer/>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- **O que é dança contemporânea,** de Jussara Janning Xavier, publicado em *O teatro transcende*, 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrot transcende/article/view/2500>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Consulte este artigo para aprofundar algumas questões apresentadas na trilha.

p. 46

8. A arte abre possibilidades e não há respostas definitivas e absolutas. Por isso, muitas interpretações e entendimentos podem compor essa conversa e

a troca de diferentes pontos de vista entre os estudantes enriquece a reflexão. Para contribuir com a discussão, cabe observar que a imagem e a fala do artista indicam hibridismos entre dança, música, história e sociologia. É possível também haver outras transversalidades que compõem o processo de pesquisa e as experiências de vida dos artistas envolvidos. É possível e desejável que os estudantes identifiquem outros elementos, o que será bastante positivo para ampliar a discussão. Um indício de como se dão esses hibridismos é a fala do artista sobre a “libertação” e ressignificação dos gestos. Nessa criação artística, danças e músicas típicas de Moçambique são atualizadas e transformadas, criando outro corpo. Se partirmos do pressuposto de que corpo e mundo se constroem mútua e constantemente, esse corpo que apresenta outra possibilidade de entender a sua história, a sua sociedade e a sua cultura também os reconfiguram.

- 9. a.** É interessante propor questões aos estudantes que os auxiliem a perceber alguns aspectos na imagem. Os dois artistas estão em um palco, o que se observa pela iluminação, pelo chão de linóleo e pelas paredes que se revelam uma caixa preta. A cadeira aponta para possíveis transições que levam músico e dançarino a se levantarem e se sentarem. Ambos estão em movimento na cena. O capacete e os chocalhos expõem que o dançarino também toca. Músico e dançarino tocam e dançam, cada um de um jeito, reforçando um elemento ou outro. Música e dança são acontecimentos do/no/para o corpo.
- e.** Caso os estudantes não tenham familiaridade com a expressão “percussão corporal”, vale trazer referências de manifestações culturais brasileiras, como o coco, o maculelê, a catira, a chula, entre outros. O grupo brasileiro Barbatuques, criado por Fernando Barba em 1995, e o grupo inglês Stomp, criado em 1991 por Steve McNicholas e Luke Cresswell, possuem trabalhos que desenvolvem essa linguagem e podem contribuir nesse estudo.
- f.** Se achar interessante, peça que experimentem produzir sons com partes do corpo e relacioná-los a movimentos e gestos.

EXPERIMENTAÇÃO: LIBERTANDO GESTOS p. 46

Para orientar a proposta, vale explicar aos estudantes que o trabalho consiste em partir de danças, movimentos e gestos que eles já conhecem e, então, modificá-los. Pode ser pela repetição, tornando-os mais lentos ou mais rápidos, acrescentando um movimento, tentando fazer o mesmo gesto com outra parte do corpo, enfim, usando a criatividade.

Os estudantes podem realizar uma apresentação oral compartilhando as próprias experiências. Depois disso, sugere-se um debate sobre as transformações dos gestos e movimentos em diferentes práticas corporais e culturais. A proposta é estabelecer um diálogo entre as linguagens artísticas e a da Educação Física, integrando o que foi desenvolvido neste capítulo.

Pode ser interessante explicar aos estudantes que a arte contemporânea é um conceito e, como tal, é marcada por certos modos de conceber o mundo e agir nele. Na arte contemporânea, arte e sociedade estão correlacionadas e se constroem mutuamente. Não por acaso, há um intenso fluxo entre estudos das artes e das Ciências Humanas. Conforme Agamben explica no livro citado:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mas precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 59.

Se achar pertinente, é possível apresentar essa citação aos estudantes e discuti-la conjuntamente.

EXPERIMENTAÇÃO: CAMINHOS p. 47

Antes de começar a atividade, sugere-se fazer uma sensibilização com os estudantes. Um caminho é pedir que eles parem em um lugar do espaço e respirem profundamente algumas vezes, com os olhos fechados. Depois disso, com os olhos abertos, eles podem andar lentamente pela sala de aula percebendo o próprio passo e peso, com quem cruzam e o que há no espaço. Peça que se atentem aos mínimos detalhes, como cores, formas, marcas, manchas, etc. No momento de falar sobre o que vivenciaram, cabe destacar com os estudantes que as respostas são livres, sendo fundamentais para essa questão a observação e o diálogo. O propósito é apurar a percepção e a consciência corporal.

- 10. a e b.** Cabe refletir com os estudantes que as experiências de vida, os interesses e as necessidades são pontos que atuam diretamente na percepção. Em processos perceptivos, as experiências no presente negociam com as experiências passadas, construindo sentidos, sejam estes conscientes ou não. Isso se dá também nos processos educativos e profissionais. O que é de algum jeito familiar e/ou que faz sentido naquele momento é mais facilmente captado, mesmo que seja por meio de incertezas ou desejos. Essa discussão pode contribuir para a reflexão de interesses e perspectivas para o futuro, no campo acadêmico e profissional.

- c.** Nesse momento, vale esclarecer aos estudantes que o objetivo dessas questões é desenvolver uma reflexão sobre perspectivas e visões de mundo. Há aspectos pessoais, mas há também pontos de convergência oriundos da nossa cultura e experiências compartilhadas com nossos grupos sociais. O estudante deve ser estimulado a conectar a fruição artística ao pensamento

crítico, buscando compreender o que a criação artística sugere, como a percebemos e a relacionamos com o nosso contexto.

- e. Cabe refletir com os estudantes sobre a ideia de corpo comumente associada à dança e questioná-la. O corpo que dança é expressivo e não limitado a noções estáticas do que se entende por força, flexibilidade, agilidade, virtuosismo, etc. É um corpo que expande suas possibilidades, e nisso também amplia o pensar-fazer-sentir o corpo do espectador. O caminho não é do cumprimento de padrões, mas de construção de sentidos, de um olhar crítico e engajado para o mundo e a sociedade.
- f. Cabe estimular os estudantes a ampliar os entendimentos sobre corpo, movimento, gesto e dança. Com base na auto-observação e na alteridade, pode-se refletir sobre diversidade. Lembre-se de que estígmas e preconceitos devem ser combatidos e discutidos de forma crítica, mantendo o ambiente agradável e democrático.

p. 48

Pode ser interessante potencializar a discussão sobre essa criação artística apresentando o conceito de trabalho imaterial, que vem sendo desenvolvido por alguns cientistas sociais, entre eles o estadunidense Michael Hardt (1960-) e o italiano Antonio Negri (1933-). Segundo esses autores, a produção imaterial constrói a vida social, pois parte do que é comum nas relações humanas.

SUGESTÃO DE LEITURA

- **Multidão: guerra e democracia na era do Império**, de Michael Hardt e Antonio Negri (Rio de Janeiro: Record, 2005).

Leia o livro para aprofundar seus conhecimentos sobre o tema trabalhado.

11. b. Pode ser importante destacar com os estudantes que isso depende das experiências que se tem com a linguagem da dança. Para alguns, os espaços convencionais serão os teatros, centros culturais e salas de aula, porque foi assim que comumente assistiram ou souberam que é onde acontece. Para outros, as ruas são lugares da dança, seja pelas performances, *site specifics*, danças urbanas, apresentações de rua, manifestações da cultura popular, entre outros. Para outros ainda, são as festas, igrejas, cultos, clubes, etc. O que determina o convencional e o não convencional é a nossa experiência de vida em relação ao fenômeno.

c. É esperado que os estudantes apontem para o fato de uma estar dançando e a outra, sentada, observando. Geralmente há uma ideia de artista ativo e espectador passivo, mas é interessante questioná-la. Ao longo deste capítulo, foi possível conhecer trabalhos artísticos que rompem com esse padrão. Além disso, se achar pertinente,

pode-se pensar em situações em que os espectadores são provocados e têm um papel ativo em sua relação com a arte. Para isso, cabe relembrar aspectos que foram apresentados sobre performance e dança na contemporaneidade.

EXPERIMENTAÇÃO: DESAFIO p. 49

O objetivo aqui é retomar as experimentações anteriores, integrando os processos desenvolvidos ao longo da trilha em uma criação. Estimule os estudantes a retomar essas pesquisas criativas, por exemplo, pelos registros que fizeram no diário de bordo.

Laurence Louppe tem dois livros publicados. O seu primeiro livro é de 1997 e foi traduzido para português em 2012 com o título *Poética da dança contemporânea*. O segundo livro da pesquisadora chama-se *Poétique de la danse contemporaine: la suite*, é de 2007 e não tem tradução para o português até o momento.

Em seu primeiro livro, ela propõe a noção de corpo híbrido. Diferentemente do que acontecia com o corpo na dança clássica e na dança moderna, o corpo híbrido não está vinculado a uma mesma técnica e mestre que o preparam para determinado modelo estético proposto para a cena. O artista da dança contemporânea tem sua formação por práticas corporais diversas, cujas informações provêm de inúmeras origens. Não há um modelo *a priori*. O que conduz o processo é a experiência, que, por sua vez, comporta tudo que a pessoa vivenciou. É dela que se parte e é a ela que se vai. O corpo é constituído e gera processos complexos, constantes e inestancáveis.

Em seu segundo livro, ela desdobra o conceito de corpo híbrido e propõe a ideia de corpo crítico. Este é propulsivo, pensante e inquieto. Não se tem controle de como o corpo absorverá as experiências nem da totalidade dos acontecimentos que a vida reserva. Porém, é possível, algumas vezes, escolher onde e por quanto tempo se quer experimentar algo. Há responsabilidade e autonomia em certas decisões, ainda que parciais perante a complexidade da vida. As experiências do corpo constituem a sua expressividade. Cada dança expõe e propõe formas de compreender e atuar no mundo. Cabe um papel reflexivo em face disso, questionando-se sobre o que se pretende compartilhar como pensamento de corpo. O corpo é sempre social e político.

Outra importante referência para pensar a dança e que dialoga com essa perspectiva é o texto *A arte de territorializar e criar vida*, de Christine Greiner (2014), indicado nas referências bibliográficas. Nesse texto, a autora analisa a formação artística dos profissionais da dança, propondo um pensamento crítico pautado em diversos estudos das Ciências Humanas.

Em liberdade p. 50-51

Performance coletiva

Nesta seção são mobilizadas as competências específicas da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 2, 3 e 6. A habilidade EM13LGG603 é desenvolvida por meio da expressão e atuação dos estudantes em processos de criação e suas interseções em experiências individuais e coletivas. Junto a isso, a habilidade EM13LGG301 também está presente ao realizar a criação e ação performática considerando suas formas e funcionamentos, de modo a ampliar os sentidos do próprio contexto escolar. A habilidade EM13LGG204 é trabalhada também pelos estudantes ao dialogarem entre si, lidando com a diversidade de opiniões, para produzir a ação performática sob princípios e valores de respeito às diferenças, à democracia e aos direitos humanos.



Ahmad Odeh/Unsplash

Jovens durante *performance* no Festival de Dança Contemporânea de Ramalá, Palestina, s/d.

Estimule os estudantes a planejar e elaborar essa ação performática com vista a algum interesse em comum. Pode ser interessante retomar os conteúdos e experimentações vividos no capítulo, propondo que agora eles escolham ou mesclam essas aprendizagens. Caso haja necessidade de encaminhar algum procedimento para despertar o interesse de criação, proponha que escrevam em pedaços de papel frases que expressem as opiniões deles sobre a escola e sugestões para aprimorar esse espaço. É possível propor que analisem e escolham, em grupo, que frases expressam melhor as necessidades e os desejos coletivos. Esses manifestos podem integrar a *performance* e ser fixados em diferentes partes da escola. Se houver disponibilidade, intensifique o caráter performático estimulando a turma a colar esses papéis de forma inusitada, fazendo uso de gestos, vozes ou diferentes maneiras de se deslocar.

Meu portfólio p. 52-53

Nesta seção, o estudante mobiliza a habilidade EM13LGG101 ao ser estimulado a compreender e analisar o seu próprio processo de produção e circulação de

discursos artísticos e corporais. Ao observar e avaliar o seu caminho neste capítulo, é possível expandir a capacidade de tomar decisões baseadas em interesses pessoais e coletivos.

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

Improvisações p. 54

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
Componentes curriculares	Arte e Língua Portuguesa
Produção final	Sarau de improvisos
Sugestão de especialista responsável pela produção final	Arte e/ou Língua Portuguesa
Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Este capítulo parte do tema improvisações para aproximar manifestações artísticas distintas, que têm em comum a mobilização de saberes historicamente construídos e a percepção de aspectos do contexto para a expressão de ideias por meio de diversas técnicas de improvisação.

Os estudantes, ao longo das **Trilhas de Arte e de Língua Portuguesa**, vão conhecer o trabalho de artistas que têm no improviso uma das formas de comunicação de seu trabalho, e farão experimentações que lhes possibilitem vivenciar a conciliação entre técnica e espontaneidade, entre ativação de repertório e expressão singular de uma ideia associada ao contexto de produção.

Serão contempladas manifestações artísticas diversas do campo da música, do teatro e da literatura, com destaque a aspectos das culturas juvenis – representados pelo *freestyle*, por exemplo – e alguns de seus correspondentes em culturas tradicionais.

O estudo de trabalhos artísticos, tendo como eixo o tema do improviso, possibilitará a ampliação de repertório cultural, o que favorece o reconhecimento da diversidade artística, a fruição e a valorização da arte sem discriminações, sem preconceitos de qualquer ordem, uma vez que os estudantes compreenderão que todo conhecimento é situado historicamente e guarda as marcas daqueles que clamam por expressão de suas formas de ver, sentir e experimentar o mundo.

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 obra. 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 abertura do capítulo tem como propósito o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre saraus. Peça aos estudantes que a observem a imagem, leiam a legenda e conversem com os colegas sobre questões como: você já participou de um sarau? Sabe como funciona esse tipo de evento? Como você imagina que as improvisações podem estar presentes em um evento como esse?

As perguntas propostas neste momento são diagnósticas; por isso as respostas são pessoais. Caso algum estudante já tenha vivenciado a experiência de participar de

um sarau, peça que compartilhe com os colegas. O importante é que eles tenham em perspectiva que grande parte das atividades desenvolvidas ao longo do capítulo é voltada à construção ou ampliação de repertórios para a produção de trabalhos a serem compartilhados no sarau da turma. No decorrer do capítulo, eles vão conseguir traçar relações mais sólidas.

As **competências gerais da Educação Básica** 3, 4 e 9 são trabalhadas ao longo do capítulo. A competência geral 3 é desenvolvida pelo estudo das produções artísticas que têm o improviso como tema. As leituras e audições de músicas e textos teatrais e a interpretação de textos poéticos, ao ampliar repertório de apreciação de cada trabalho, favorecem a valorização e a fruição dessas manifestações de arte. A competência é desenvolvida ainda, na produção de trabalhos artísticos para serem compartilhados em um sarau cultural. A competência geral 4, ao propor empregar conhecimentos da linguagem teatral, em especial dos jogos teatrais, e da linguagem poética para que os estudantes possam improvisar cenas e criar *raps*, repentes ou sonetos em que expressem suas ideias. Já a competência geral 9 é mobilizada por meio da preparação para o Sarau Cultural, proposto na seção **Em liberdade**, para compartilhamento das produções desenvolvidas nas trilhas. Toda a organização do evento permite que os estudantes exercitem a empatia, o diálogo, a resolução de conflito e a cooperação, sendo também acolhidos em suas singularidades, diversidades e saberes.

O capítulo propõe ainda integrações com a área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, por meio de uma habilidade ligada à competência específica 1 dessa área, que é abordada na **Trilha de Arte** pela habilidade EM13CHS101 na abordagem da importância histórica da improvisação teatral. O tema será tratado desde sua origem na Itália até se tornar referência em processos de criação na atualidade, de modo a demonstrar a pluralidade de acontecimentos cênicos que a utiliza como fonte de criação de narrativas e técnicas teatrais que promovem o pensamento crítico sobre diversos temas. A mesma habilidade é mobilizada na **Trilha de Língua Portuguesa**, na análise e comparação de expressões artísticas diversas (*freestyle*, repente, soneto satírico), o que contribui para o estudante compreender processos históricos, sociais e culturais.

Perspectivas p. 56-57

A leitura da imagem de Hermeto Pascoal fazendo música com uma chaleira e o exercício de relacionar essa imagem ao texto do músico sobre improviso, além de sensibilizar para o estudo do tema do capítulo, contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LG602, da competência específica 6 da área de **Linguagens e suas Tecnologias**, na medida em que promovem a fruição artística e ampliam o repertório dos estudantes.

Trilha de Arte

Repertórios e análises p. 58

Nesta trilha são mobilizadas as competências específicas da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 1, 3, 5 e 6.

Em teatro, a habilidade EM13LGG103 será trabalhada com o conhecimento e experimentação do sistema de jogos teatrais, que, por sua vez propiciará aos estudantes a participação em ações de improviso, desenvolvendo a habilidade EM13LGG301. A habilidade EM13LGG501 é trabalhada também, por possibilitar que os estudantes selecionem movimentos corporais de forma consciente e intencional durante a criação e produção individual e colaborativa. Nesse processo, os estudantes manifestarão suas formas de inventividade, criação e expressão a partir de suas próprias referências estéticas e culturais, em interação com as dos colegas, o que colabora para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG603. Em função da contextualização histórica sobre a importância das improvisações no teatro desde o século XVI, com a *commedia dell'arte*, até as produções teatrais contemporâneas, em conjunto com as referências pessoais e com os temas abordados durante as atividades, a habilidade EM13LGG604 também será trabalhada. Ainda, ao propiciar a fruição, apreciação e apropriação de uma manifestação artística que constitui um patrimônio do teatro mundial, em especial para o Ocidente, a habilidade EM13LGG602 é mobilizada.

Em música, a habilidade EM13LGG201 é desenvolvida, por meio de atividades de escuta ativa e de improvisação que utilizam a linguagem musical e o improviso de modo contextualizado enquanto fenômeno social e histórico. A habilidade EM13LGG301 é mobilizada na participação dos estudantes em um processo de produção criativa na linguagem musical levando em conta o funcionamento da linguagem em experimentações. A habilidade EM13LGG602 é desenvolvida pela fruição de obras de música brasileira e de jazz internacional; a EM13LGG603, pela participação em um processo de criação em música em experimentações; e a EM13LGG604, pela identificação dos processos de construção histórica das práticas de improvisação em música e no reconhecimento do patrimônio artístico musical de diferentes lugares, como a música de Hermeto Pascoal e de um exemplo significativo do jazz estadunidense, compreendendo a diversidade das práticas de improvisação musical.

Os estudos e experimentações em música e teatro, realizados ao longo desta trilha, poderão ser utilizados para compor o repertório de apresentações que os estudantes irão fazer no sarau da seção **Em liberdade**.

Improvisação na música p. 58

Converse com a turma sobre as questões que iniciam este segmento do capítulo a fim de investigar a ideia que os estudantes têm das práticas musicais. Incentive que falem

de suas experiências enquanto ouvintes, que tipo de artistas já assistiram tocar ao vivo, em que gêneros musicais esses artistas se enquadram, em quais contextos tocaram, etc. Questione também se alguém na turma estuda ou já estudou música para que compartilhe sua experiência.

No senso comum, muitas vezes tem-se a ideia de que um músico está “tocando de ouvido” ou improvisando quando não há uma partitura à sua frente, mas nem sempre é assim. Muitos músicos estão habituados a tocar “de cor”, mesmo que tenham estudado a música por meio de uma partitura; por isso, muitas vezes algo que parece improvisado na realidade foimeticulosamente estudado e planejado. Por exemplo: quando vemos um concertista tocando uma obra de muita complexidade técnica sem acompanhar uma partitura, podemos ter a impressão de que aquilo é improviso, mas trata-se de uma autonomia alcançada pelo músico por meio do estudo e da prática intensos, o que possibilita que ele toque sem precisar acompanhar em uma partitura.

Por outro lado, há muitos músicos, em especial nas práticas de música popular, que partem de uma melodia já conhecida para fazer improvisações. No decorrer deste capítulo, abordaremos alguns dos tipos de improvisação em música, em especial a improvisação no jazz.

O processo de consolidação da escrita da música ocidental durou vários séculos, mas houve uma predominância da partitura e sua interpretação mais estrita, no século XVIII, entre 1750 e 1780, após o Barroco e no início do Clássico – na música, o período correspondente ao Neoclassicismo das artes visuais é chamado Clássico, época de Haydn (1732-1809), Mozart (1756-1791) e da primeira fase de Beethoven (1770-1827). Apesar de nessa época as práticas de improvisação mais livres não serem muito comuns como no Barroco, no gênero concerto, às vezes havia trechos em que os solistas deveriam improvisar. Mesmo com uma predominância da música escrita e interpretada conforme foi pensada pelo compositor, outras práticas também coexistiam, havendo referências de realização de improvisos por parte de instrumentistas que também eram compositores dos gêneros musicais que se valiam da escrita. Além disso, na música que era tocada na Europa em ambientes mais informais, ou de práticas ligadas a outras etnias, como os povos romani (ciganos), coexistiam formas diversificadas de improvisação.

A inventividade de um improviso musical depende da experiência que o artista tem em improvisar. Existem músicos de orquestra, por exemplo, que têm como trabalho somente executar obras já previamente escritas e, apesar de muito desenvolvimento técnico no instrumento, não têm o hábito de improvisar. A improvisação é uma prática e, à medida que um músico a desenvolve e

entende os códigos e convenções de seu gênero musical, ele adquire mais facilidade em criar música. Mas não é “do nada” que uma improvisação é construída, e sim da experiência. Um estudante iniciante de música pode também improvisar, especialmente se tiver disponibilidade para explorar as sonoridades do instrumento e os recursos que já aprendeu.

Sobre a imagem da obra *La Barre e outros músicos*, de André Bouys: considera-se que o homem de pé, à direita da imagem, seria o músico Michel de La Barre. Peça aos estudantes que observem a pintura de André Bouys. Esse é um exemplar da chamada Pintura de Gênero, um estilo surgido durante a ascensão do Barroco, mas que buscava retratar cenas rotineiras e temas cotidianos com riqueza de detalhes, precisão e rigor técnico, na busca de registrar fielmente o que o olho humano vê. Essas características diferenciam a Pintura de Gênero do Barroco.

Para ir mais longe: Barroco **p. 59**

Caravaggio foi o primeiro grande representante do Barroco na península Itálica, exercendo grande influência nesse estilo. Se possível, sugira aos estudantes que façam uma pesquisa para conhecer outras obras e informações sobre a trajetória desse artista.

■ Hermeto Pascoal e a improvisação instrumental **p. 59**

Se possível, assista ao vídeo indicado no boxe **Fica a dica** com os estudantes e verifique se eles observam que há notas acrescentadas como ornamento pelo próprio intérprete. É complexo perceber quais notas compõem a ornamentação, por ser um trecho rápido, mas todo o trecho mostra bem como era a sonoridade das improvisações da época.

p. 60

Se necessário, esclareça aos estudantes os conceitos de andamento e ritmo, que estão ligados às relações dos sons com o tempo. O ritmo diz respeito essencialmente à duração dos sons (notas longas, curtas, etc.), mas também chamamos de ritmo uma sucessão de sons, geralmente percussivos, que se repetem em padrões que estruturam uma composição (por exemplo, o ritmo de samba, o ritmo de bolero, etc.). O andamento refere-se a uma marcação mais ampla, que organiza também a velocidade em que a música se desenvolve (por exemplo, se tem o andamento lento ou rápido). É possível tocar uma mesma música (um samba, por exemplo) com seu andamento mais lento ou mais rápido, embora geralmente exista uma intenção quanto ao andamento por parte do compositor.

1. Promova a escuta da faixa “Era pra ser e não foi”, de Hermeto Pascoal, disponível na coletânea de músicas. Neste momento, a escuta musical deve

primeiro possibilitar a fruição. Em seguida, os estudantes devem tentar responder às questões propostas de forma mais livre, verificando o que puderam extrair desse primeiro contato. No boxe **Experimentação: Escuta ativa** (página 61) eles terão a oportunidade de realizar uma escuta mais detida e aprofundada, focando em alguns detalhes formais mais específicos.

1. a. Incentive os estudantes a compartilhar as impressões que tiveram da música, inclusive seus estranhamentos com relação às mudanças bruscas de andamento e à instrumentação.
b. É possível que os estudantes mencionem o fato de a música não ter uma voz com letra como elemento de destaque. Essa música é predominantemente instrumental, com apenas um momento curto com voz. Ela difere-se, portanto, de gêneros como a canção pelo fato de a voz não cantar uma letra. Comente com a turma a existência de músicas que são somente instrumentais e pergunte se eles conhecem ou costumam escutar algum tipo de música que seja instrumental.
c. Chamamos de contorno ou desenho melódico a maneira como uma melodia se desenvolve. No caso indicado, a melodia está estruturada em um tipo de desenho melódico característico da música típica do Nordeste brasileiro. Esse desenho é caracterizado pelo modo mixolídio, que consiste em uma alteração na sequência de notas da escala daquilo que chamamos de tonalidade maior. Essa característica permite ao nosso ouvido reconhecer um “estilo nordestino” em uma música.
- Esclareça aos estudantes, se preciso, que, em música, chamamos de temas as melodias ou fragmentos melódicos que se repetem ou estruturam uma composição. Melodia é um elemento da linguagem musical que diz respeito a uma sucessão de sons, de diferentes alturas e durações, que se desenvolvem em uma sequência linear e têm a intencionalidade de criar um sentido ao ouvinte. As melodias são as frases da música, inclusive a ideia de frase musical diz respeito às partes de uma melodia. Quando cantamos uma canção ou a identificamos sem falar sua letra, estamos cantando ou percebendo sua melodia. Questione os estudantes acerca do entendimento que eles têm desse conceito.

Se julgar pertinente, incentive os estudantes a fazer uma busca rápida na internet pelos nomes dos artistas citados no boxe **Biografia**. A turma pode buscar por biografias e exemplos de obras desse artistas, que são facilmente encontradas em plataformas de streaming de áudio e vídeo. Se for interessante, proponha também uma discussão acerca das semelhanças e diferenças

entre a música desses artistas e a de Hermeto Pascoal. Essa pesquisa pode ser introdutória para a abordagem mais detalhada do jazz, que acontecerá mais adiante neste capítulo.

Se possível, ao exibir para a turma o vídeo *Hermeto Pascoal – A música universal*, indicado no boxe **Fica a dica**, destaque o trecho em que o artista fala mais da ideia do que seria essa música universal e de sua importância para quem cria (intervalo: 3 min 20 s-3 min 52 s): “O abstrato é o que eu posso chamar de universal. Não tolhe a criatividade, não faz com que as pessoas se padronizem, que se esqueçam da criação, se esqueçam do sentir... Tem que sentir as coisas, cada um sentir da sua maneira e tirar as padronizações o máximo que puder. Isso vai dar mais poder de cada um acreditar em si”. Então, provoque-os com a seguinte questão: como a improvisação, presente na obra de Hermeto Pascoal, se relaciona com a ideia de música universal defendida por ele? Verifique se eles percebem que tanto o uso de objetos cotidianos quanto a criação improvisada de sons com instrumentos convencionais constituem processos criativos que fogem das padronizações.

Para aprofundar a questão do uso que Hermeto faz de instrumentos não convencionais, os estudantes podem explorar mais detidamente o canal de vídeos do artista ou mesmo buscar outras informações na internet.

SUGESTÃO DE PODCAST

- **O compositor, arranjador e multi-instrumentista**

Hermeto Pascoal, de André Amaro, publicado em *Trilha das artes* (Brasília: Rádio Câmara, jul. 2012). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/379173-o-compositor-arranjador-e-multi-instrumentista-hermeto-pascoal/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Nesse link é possível acessar o podcast da edição do programa *Trilha das artes*, da Rádio Câmara, que traz uma entrevista com Hermeto Pascoal, contando curiosidades de sua relação com a música e de como extrai sonoridades de instrumentos não convencionais para compor melodias de improviso. Se achar interessante, compartilhe essa sugestão com os estudantes.

EXPERIMENTAÇÃO: ESCUTA ATIVA **p. 61**

Esta atividade de experimentação propõe aos estudantes que realizem uma escuta ativa da música “Era pra ser e não foi”. A escuta ativa envolve a percepção atenta das nuances musicais, como os elementos da linguagem musical (como timbre, andamento e alturas) e a capacidade de sentir e reagir a esses elementos. Assim, nesse tipo de exercício é preciso estar aberto para sentir e deixar que o corpo responda a estímulos e percepções musicais.

As práticas de educação musical que são chamadas de escuta ativa, e que se valem de escuta com movimentos

corporais, relacionam-se com os princípios do educador Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que influencia o trabalho de educadores musicais até a atualidade.

1. Coloque a música e deixe que os estudantes busquem os momentos descritos nos itens **a**, **b** e **c**. Se achar pertinente, proponha a eles que se manifestem oralmente quando perceberem os aspectos descritos.

a. Essa música tem três momentos com andamentos distintos. Ela inicia-se com um andamento lento até 1 min 45 s, quando se torna mais rápido. Aos 2 min 46 s, há outra mudança, que marca o início da seção de improviso, na qual o andamento se torna um pouco mais acelerado.

b. A seção de improvisação começa, aproximadamente, em 2 min 47 s, e finaliza em 4 min 23 s, com o retorno dos temas iniciais.

c. Aos 4 min 23 s há o retorno dos temas que marcam o início do andamento rápido, ou seja, uma retomada das melodias que haviam aparecido em 1 min 45 s.

2. Se possível, com o auxílio dos estudantes, abra espaço na sala de aula afastando mesas e cadeiras ou realize a atividade em um espaço mais amplo, como o pátio ou a quadra de esportes da escola. Em uma primeira tentativa, deixe que os estudantes façam a atividade sem interferir, observando se eles executam as mudanças de andamento da música com o corpo. Em uma segunda experiência, chame a atenção para mudanças que porventura não tenham percebido. Incentive-os também a evidenciar com todo o corpo as diferentes seções, movimentando também os braços, mudando o jeito de caminhar, acrescentando ainda saltos ou momentos de corrida, etc. Se julgar pertinente, proponha uma terceira rodada incentivando-os a representar até mesmo os pequenos detalhes. Você pode solicitar, por exemplo, que um estudante se movimente somente quando escutar o som de um saxofone, de um triângulo, etc. Na escuta ativa, qualquer elemento sonoro pode ter uma correspondência no movimento.

3. converse com os estudantes sobre o que vivenciaram nessa atividade. Comente os diferentes aspectos trabalhados, como a percepção musical e uma atenção maior à escuta. Questione se estão escutando a música da mesma maneira que antes, se conseguem perceber mais elementos sonoros e, assim, aprimorar a atenção em relação a detalhes mais específicos da composição (andamento, improvisação e retomada de temas).

SUGESTÃO DE LEITURA

- **Escuta ativa: uma proposta mais musical ao ensino de Música na escola regular**, de Aline B. Lima et al., publicado em *Iniciação & Formação Docente*, [s. l.], v. 1, n. 2, maio 2015. Disponível em: <http://seer.ufsm.edu.br/revestaelectronica/index.php/revistagepadle/article/view/920>. Acesso em: 3 jun. 2020.

Esse artigo traz diálogos e reflexões a respeito de maneiras de ensinar música, com foco no desenvolvimento da escuta ativa.

■ Improvisações no jazz p. 61

p. 62

2. Promova um momento de escuta da música "Lullaby of Birdland", cantada por Sarah Vaughan, disponível na coletânea de músicas.
 - a. Como é usual na interpretação do jazz, primeiro a música é executada conforme foi composta para depois iniciar-se uma seção de improvisação em que os diferentes instrumentos realizam seus solos improvisados sobre a base harmônica. Ao final, a canção é retomada para finalizar a execução.
 - b. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que o piano, o contrabaixo e a bateria continuam tocando quando não fazem o solo. Esses instrumentos fazem uma base harmônica para que os outros realizem seus improvisos.

Para ir mais longe: Improvisação e música popular p. 63

Se achar pertinente, incentive os estudantes a buscar mais informações dos artistas mencionados no boxe e, se possível, promova a escuta de algumas músicas para que a turma amplie o repertório.

Verifique se os estudantes compreendem a ideia de música popular brasileira como um conjunto diverso e heterogêneo de práticas culturais que se espalham pelo Brasil, manifestando-se no trabalho de variados artistas, em diferentes gêneros musicais.

EXPERIMENTAÇÃO: IMPROVISANDO COM OBJETOS p. 63

- 1, 2 e 3. Incentive os estudantes a pesquisar sons contrastantes e diferentes modos de produzi-los. Por exemplo: eles podem experimentar as diferenças entre percutir em uma mesa com uma régua, com a palma da mão, com o nó dos dedos, etc.
4. Caso a turma seja muito numerosa, os estudantes podem ser divididos em alguns grupos. Enquanto um grupo faz sua roda de improviso, os outros observam. Esse grupo de observação pode também fazer anotações, tirar fotos e gravar vídeos dos colegas para que depois todos conversem sobre suas experiências como improvisadores e apreciadores.
5. A ideia é que o grupo improvise sobre uma base comum, que, no caso, será o ritmo determinado pelos pés. Oriente os estudantes para que não escolham um andamento muito lento ou muito rápido e não executem as batidas do pé com uma força exagerada, a fim de evitar que se cansem muito rapidamente. É comum que o grupo acelere o andamento sem perceber; caso isso aconteça, chame a atenção acerca desse aspecto.
6. Neste momento, cada estudante fará seu solo, produzindo sons que diferenciem e façam contrastes em relação às batidas de pés.
7. Converse com os estudantes sobre a experiência. Questione se o contato com a obra de Hermeto Pascoal e os estudos

sobre improvisação influenciaram o modo como exploraram os sons. Caso a atividade tenha acontecido em vários grupos, você pode sugerir que os estudantes falem das impressões que tiveram dos outros grupos, lembrando-os de que não devem fazer juízos de valor ou críticas depreciativas ao trabalho dos colegas. Lembre os estudantes de que essa criação pode ser aprofundada para compor o sarau que encerra o capítulo. Caso um dos grupos demonstre interesse, incentive-o a explorar outros objetos sonoros que tenham em casa e desenvolvam sua composição. Assim como acontece na música de Hermeto, podem criar juntos seções em que todos sigam ou não o mesmo andamento e ritmo.

Improvisação no teatro p. 64

Neste segmento do capítulo, vamos tratar da importância da improvisação no trabalho com teatro em duas perspectivas: como estratégia educacional voltada ao desenvolvimento de habilidades ligadas à autoexpressão, ao trabalho coletivo, à escuta, às percepções espacial, sonora e visual dos estudantes; e como forma de compreender que a improvisação teatral é parte indispensável tanto da criação de um espetáculo quanto da manutenção do jogo cênico e da interpretação dos atores, mesmo em peças que permanecem em cartaz por várias temporadas. Em outros termos, as diversas técnicas de improvisação empregadas na perspectiva pedagógica são de grande valia para o contexto educacional, por serem a base tanto do trabalho para o desenvolvimento psicoemocional e expressivo dos estudantes quanto para que eles possam adquirir conhecimentos sobre a linguagem teatral e usá-los para fruição das artes cênicas ou para suas práticas sociais.

Pretende-se que os estudantes compreendam o que é improvisação teatral, como ela pode ser feita por meio do sistema de jogos teatrais da autora, diretora e professora estadunidense Viola Spolin (1906-1994), bem como seu uso em contextos sociais, dentro e fora da escola, sua importância nos processos de criação e manutenção de produções artísticas profissionais e não profissionais.

3. Como elemento fundamental da criação teatral, a improvisação está presente desde os trabalhos iniciais da produção de um espetáculo até nas apresentações de uma longa temporada em cartaz. Nesse caso, ela é praticada a cada nova apresentação por meio de pequenas variações e surpresas que os atores realizam durante o jogo cênico no palco, a fim de se adequarem às reações das diferentes plateias em cada dia, às vezes sustentando por maior tempo alguma cena, encurtando outras ou simplesmente promovendo variações no tom da fala, no gesto e no olhar que oxigenam as repetidas apresentações ao longo das temporadas. A expressão *Ex nihilo nihil fit* (nada surge do nada) é um recurso interessante para iniciar a reflexão

de que o trabalho com teatro, especialmente com improvisações teatrais, sempre parte de algum estímulo, seja ele material (sonoro, visual, tátil, etc.), seja imaterial (memórias, emoções ou sensações), e se concretiza na relação desses estímulos com a bagagem cultural e a subjetividade daquele que cria, assim como com o nível de desenvolvimento e uso das formas de comunicação oral e corporal em interação com outras pessoas.

4. Peça aos estudantes que apreciem e observem atentamente cada um dos estímulos. Promova a leitura em voz alta do poema “Cinco elementos”, de Oubí Inaê Kibuko, pseudônimo do paulista Aparecido Tadeu dos Santos (1955-). Dessa forma, eles poderão perceber melhor a sua sonoridade.

Além dos cinco estímulos apresentados no **Livro do Estudante**, proponha um sexto: cada estudante deverá escrever uma palavra ou frase em um pedaço de papel e depositar em uma caixa. Lembre-os de que não devem usar vocabulário ofensivo, reforçando que devem se pautar pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. Em seguida, misture bem as contribuições e peça que retirem aleatoriamente os papéis. A frase ou palavra sorteada será o sexto estímulo sobre o qual eles refletirão.

Depois desse momento de apreciação, promova a conversa com base na questão proposta no **Livro do Estudante**. Considerando que a improvisação pode partir de qualquer tipo de estímulo, peça aos estudantes que compartilhem ideias de como os estímulos aqui apresentados poderiam disparar cenas improvisadas. Deixe que se manifestem livremente, de modo que exercitem a imaginação. Lembre-os de registrar as ideias no diário de bordo; elas serão retomadas na atividade da página 66.

EXPERIMENTAÇÃO: DO ESTÍMULO À IMPROVISAÇÃO p. 66

É fundamental que os estudantes tenham em mente que os temas das improvisações não precisam ser desenvolvidos de modo literal. Há inúmeras formas de explorar um mesmo tema, e isso vai depender da criatividade e do repertório dos envolvidos, bem como das habilidades que desenvolveram e estão desenvolvendo no contexto da linguagem teatral. Como há estudantes com diferentes repertórios, é possível que a cena tenha momentos de maior ou menor fluidez, mas isso não é um problema. O importante é que eles consigam reconhecer as próprias dificuldades e potencialidades, a fim de aprimorar o repertório e suas habilidades expressivas constantemente.

Até agora, estávamos motivando os estudantes a reconhecerem diferentes estímulos para criar improvisações. Ao propor os jogos de aquecimento e a experimentação, começamos a aproximar-los do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin e, ao mesmo tempo, fazer com que eles migrem do pensamento racional analítico para a ação prática de interação espontânea entre eles. É um momento delicado, uma vez que cada um terá que mobilizar o corpo, a voz e as capacidades de interação e exposição em relação ao outro.

Por isso, é importante escolher um espaço reservado para que a turma realize a proposta. A sala de aula pode ser um bom lugar, desde que seja possível abrir um espaço amplo afastando mesas e cadeiras, mas, caso não seja viável, verifique a possibilidade de utilizar outro espaço amplo e reservado da escola para que os participantes possam se movimentar livremente durante os jogos e as improvisações.

Na medida do possível, tente evitar, nesse primeiro momento, locais abertos com livre circulação de pessoas alheias à experimentação da turma e com excesso de ruídos externos (muito provavelmente os próprios estudantes ficarão agitados com a situação da improvisação); esse tipo de espaço tende a fazer com que os estudantes fiquem inibidos de participar e se expor. Faça combinados com eles, dizendo que poderão surgir situações muito engraçadas, em que as risadas e os comentários são bem-vindos, desde que não atrapalhem ou impeçam a atuação de quem está improvisando, e que fiquem atentos às suas instruções no decorrer das atividades. Assim, seu papel será o de promover e mediar os processos de criação, investigação e expressão cênica com a turma e, para isso, o conjunto de informações e sugestões de atividades apresentado no **Livro do Estudante** o auxiliará nesta tarefa.

■ A commedia dell'arte p. 67

Caso os estudantes se interessem pelos personagens da *commedia dell'arte*, incentive-os a consultar o conteúdo indicado no boxe **Fica a dica** da página 67. Se achar pertinente, peça a eles que realizem pesquisas mais aprofundadas sobre os arquétipos desse gênero teatral e como eles ainda influenciam a criação de muitos personagens do teatro, do cinema e da TV na atualidade.

■ Viola Spolin e os jogos teatrais p. 68

Neste momento, os estudantes trabalharão a compreensão do funcionamento dos jogos teatrais de Viola Spolin, relacionando-os como práticas artísticas inerentes à linguagem teatral a diferentes dimensões da vida social e cultural.

Caso tenha trabalhado com a turma a **Trilha de Arte** do **Capítulo 1**, retome a abordagem do *happening* e da *performance* para que os estudantes reflitam sobre como a improvisação se faz presente neles. E para que eles compreendam melhor a ideia de criação coletiva em teatro, incentive-os a acessar o verbete indicado no boxe **Fica a dica**. Como forma de sistematização, você pode propor que eles façam um resumo da leitura e registrem no diário de bordo.

5. A identificação dessa estrutura vai depender dos temas escolhidos para compor a improvisação. Peça aos estudantes que retomen as anotações do diário de bordo e que as complementem com base nas novas discussões.

SUGESTÃO DE LEITURA

- **Da criação coletiva ao processo colaborativo, de Rafael Ary, Mario Santana**, publicado em *Pitágoras 500*, Campinas, v. 9, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8647190>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Esse artigo discorre sobre aspectos que aproximam e distanciam a criação coletiva e o processo colaborativo no contexto da criação teatral. Se achar interessante, compartilhe com os estudantes os principais pontos do texto para que eles ampliem o repertório de conhecimentos a respeito do funcionamento da linguagem teatral.

Técnicas para realizar jogos teatrais p. 70

O foco, ou ponto de concentração, é aquilo com que o jogador precisa se preocupar em fazer enquanto joga a fim de alcançar o objetivo geral do jogo (que pode ser, por exemplo, compreender determinado aspecto da linguagem teatral).

Para a improvisação sobre a montanha-russa, por exemplo, o condutor do jogo sorteia ou anuncia que os jogadores estarão numa montanha-russa, orienta que é necessário mostrar com o corpo as reações de passear em um brinquedo como esse. Os jogadores vão para a cena e recebem a instrução para que começem. Caso alguém não esteja cumprindo as instruções iniciais, pode receber orientações do tipo: "mostre com seu rosto como é estar em alta velocidade!". Já para indicar a finalização do jogo, o condutor pode dizer "mais 1 minuto!".

EXPERIMENTAÇÃO: JOGO DO ESPELHO p. 70

No decorrer do jogo, é possível que os estudantes tentem antecipar os movimentos dos respectivos pares. Isso pode tornar imprecisos os papéis de gerador de movimento e de espelho, assim como pode tê-los afastado do foco (refletir exatamente o movimento da outra pessoa). Verifique se os estudantes buscaram o foco durante todo o jogo e se as instruções dadas por você ajudaram a mantê-los com o foco.

Com a experimentação, chegamos ao ponto central do tema de improvisações teatrais, momento em que os estudantes passam a praticá-las com a consciência de que estão fazendo as atividades a partir de um sistema de técnicas específico, nesse caso, o criado por Viola Spolin. É importante também que eles pensem em como aproveitar essas vivências teatrais no sarau da turma que será realizado ao final do capítulo. Nesse sentido, incentive-os a continuar experimentando.

Viola Spolin denomina *physicalization* (fiscalização/corporificação) o uso consciente da gestualidade durante as improvisações. *Grosso modo*, trata-se do aprimoramento da capacidade de tornar visíveis e físicas as intenções, emoções, sensações e interações que os estudantes experimentam na prática teatral. Em outras palavras, é a capacidade que o estudante desenvolve de transmitir com gestos e expressões as mais variadas mensagens que ele deseja comunicar. Para isso, eles podem utilizar diversos tipos de estímulos (fragmentos de textos, imagens, depoimentos, sons, sensações, objetos, cheiros, etc.), sempre procurando fazer a leitura do "Onde? Quem? O quê?", presente ou não em tais estímulos. Ao lidar com estímulos que

não têm respostas às três perguntas, peça aos estudantes que usem a imaginação e criem as respostas durante a improvisação, ou seja: digamos que há uma cadeira para ser utilizada; os participantes devem imaginar onde estão com a cadeira, o que está acontecendo e quem são eles na improvisação.

O foco, fundamental para os jogos, nas experiências iniciais pode ser a simples manipulação de um copo ou corda invisível (como acontece no jogo cabo de guerra). Depois, você pode conduzir os estudantes a focos mais diversificados e complexos, na medida em que os problemas de atuação também ganham mais complexidade. Com isso, eles serão levados a aprofundar a criação de personagem, conflitos de cena, emoções, ambientes, etc., além de fixar a atenção na resolução do problema proposto na improvisação, colaborando para a eliminação do medo de desaprovação ou exposição. Tão importante quanto o foco, a instrução dada pelo condutor dos jogos (professor) é um meio de manter os estudantes no foco da ação cênica. Deve ser utilizada antes do início da atividade para passar as orientações gerais e quando o jogador está em ação, ou seja, é um comando a ser seguido. Além disso, a instrução também pode ser utilizada para indicar o término de um jogo, quando necessário.

Pode-se dizer, afinal, que os jogos teatrais usam uma associação dos princípios dos jogos com regras e do gesto consciente para engajar os sujeitos, a partir da ação improvisada em que os papéis de cada jogador não são, necessariamente, estabelecidos *a priori*, mas surgem das interações que ocorrem durante as improvisações. Uma das finalidades do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal, por meio do domínio e uso da linguagem teatral, sem grandes preocupações com resultados planejados e ensaiados.

Veja a seguir mais alguns jogos que podem ser explorados com os estudantes como aquecimento e preparação para as improvisações teatrais. Eles têm o objetivo de integrar, estabelecer regras comuns e criar uma relação de confiança entre os estudantes. Você deve conduzir essas atividades de maneira a aquecer física e mentalmente os participantes.

Trocar de lugar: Os jogadores colocam-se em círculo, sendo que um jogador está no centro e quer encontrar um lugar na roda; para isso, terá que tirar alguém e ocupar o seu lugar. Podem ser propostas diferentes maneiras de essa situação acontecer. Esse jogo permite que o próprio grupo invente encaminhamentos possíveis, que podem ser propostos em diferentes sessões. Exemplos: Variante A – Piscando: O jogador do centro deve piscar para alguém que vai lhe ceder o seu lugar e postar-se no centro da roda. Variante B – Anunciando uma característica: O jogador do centro anuncia um aspecto da vestimenta (ou

uma característica física) de alguém da roda, com quem quer trocar de lugar. Variante C – Desafio: O jogador do centro tem o desafio de, sem usar a fala e sem apontar, fazer o grupo compreender quem é a pessoa com quem ele quer trocar de lugar.

Jogo do olhar: Em círculo. Sem combinação prévia e sem utilizar palavras ou sinais, o grupo deve olhar para uma única pessoa. Quando ela tiver certeza de que foi a escolhida, olha fixamente para um outro jogador e o grupo todo deve voltar o seu olhar para essa pessoa. O jogo segue até que todos sejam observados.

Explorando o espaço: Os jogadores deslocam-se pelo espaço com o objetivo de ocupar os espaços vazios, buscando uma distribuição homogênea do grupo pela sala. Ao sinal do coordenador, todos devem parar onde estão e observar se há espaços vazios ou se o grupo está bem distribuído. Variante A – Observando a sala: Propõe-se aos jogadores que, além de estar atentos em preencher os espaços vazios, observem os detalhes do espaço – paredes, janelas, texturas, cores, etc. Pode-se propor também que se observem uns aos outros, que todos possam se olhar nos olhos. Variante B – Trocando cumprimentos: Além de preencher os espaços vazios, cada jogador vai escolher alguém do grupo. Todas as vezes que sua trajetória pela sala se cruzar com a desse outro participante, este deve cumprimentá-lo. Pode-se propor aos jogadores que encontrem um jeito original de efetuar seus cumprimentos, usando um gesto característico do hip-hop, por exemplo, ou um som. O jogador que está sendo cumprimentado pode reagir, mas o fato de se cumprimentarem não deve fazer com que interrompam a caminhada. Pode-se propor, em seguida, a cada jogador que escolha mais uma pessoa para cumprimentar assim que ela cruzar sua trajetória. Cada vez que encontrar uma das duas, o jogador deve cumprimentá-las, cada uma de um jeito diferente. Mas os participantes não devem forçar o encontro, o seu deslocamento deve seguir a lógica do preenchimento dos espaços vazios.

Cinco lugares no espaço: Os jogadores andam pela sala. Ao sinal do coordenador, eles congelam no lugar em que estão e ele escolhe outro lugar que será denominado “lugar n. 1”. Ao sinal, todos devem chegar o mais rápido possível ao lugar escolhido. Em seguida, o coordenador escolhe um “lugar n. 2”, “3”, “4” e “5”. O jogo segue com ele alterando a numeração solicitada. Pode-se pedir que voltem para o “lugar n. 0”, o que os irá surpreender pois não existe o lugar zero!

Cabo de guerra: Dois grupos devem jogar cabo de guerra com uma corda imaginária. A corda é o objeto entre eles. Os dois grupos devem fisicalizar, dar realidade, à corda invisível.

Elaborado pelos autores com base em: SPOLIN, Viola. *Improvização para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SUGESTÃO DE LEITURAS

- **Improvização para o teatro**, de Viola Spolin (São Paulo: Perspectiva, 2003).

O livro é um manual de improvisação para educadores de teatro, atores profissionais e amadores, professores e estudantes. Nele é possível encontrar diversos tipos de jogos teatrais e informações a respeito dos procedimentos para realizá-los.

- **Natureza e sentido da improvisação teatral**, de Sandra Chacra (São Paulo: Perspectiva, 2005).

Nesse livro, a autora faz um estudo da presença da improvisação na atuação em teatro, observando fatores e processos pelos quais se produz a obra artística teatral.

Trilha de Língua Portuguesa

D Repertórios e análises p. 71

A sequência de atividades propostas na análise da batalha entre Colombiana e Wad contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG602 e EM13LP01 na medida em que a exploração da batalha de rimas possibilita a fruição e a apreciação estética de uma manifestação cultural local, ao mesmo tempo que favorece o exercício da análise a partir da relação entre o contexto de produção e as escolhas linguísticas para a produção do texto. Nesse sentido, permite aos estudantes ampliação do repertório de apreciação de outras produções artísticas e culturais, assim como reconhecer os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem, como prevê a habilidade EM13LGG203.

A habilidade EM13LP13 é desenvolvida nas atividades de análise da expressão oral de Wad e Colombiana, uma vez que o estudante deve considerar o contexto da batalha e o conhecimento sobre métodos de escansão de versos para explicar as diferenças de volume de voz e intensidade de entonação e os recursos adotados para encaixe das sílabas poéticas nas batidas da música e seus efeitos de sentido sobre público e jurado.

A abordagem sobre variação linguística, na análise das expressões de fala de Colombiana e Wad, durante a batalha, e o conteúdo do boxe **Para ir mais longe** possibilitam o trabalho com as habilidades EM13LP10 e EM13LGG401, ao instrumentalizar os estudantes para analisar fenômenos linguísticos em diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária, etc.), ampliando, assim, a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, o que favorece o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

A análise de um texto significativo da literatura barroca brasileira, considerado em seu contexto de produção, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LP52. A análise dos efeitos de sentido de certas escolhas lexicais para a composição do soneto de Gregório de Matos, a sistematização

do gênero lírico e das formas poéticas contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LP06. As análises de efeitos de sentido do uso da ordem inversa e a comparação com os mesmos versos na ordem direta contribuem para o desenvolvimento da competência EM13LP08. A compreensão de especificidades dos gêneros repente, *freestyle* e sone-to, considerados como exemplares do gênero poético, na literatura, favorecem o desenvolvimento da habilidade EM13LP49.

Improvação e expressão poética

p. 71

Esta trilha enfoca o tema da improvisação a partir do estudo de duas manifestações artístico-culturais presentes em diferentes regiões do Brasil: o *rap*, como marca das culturas urbanas de periferia, e o repente, como marca da cultura tradicional do Nordeste. Se é propósito evidenciar vozes culturais distintas em um mesmo contexto amplo de Brasil, não é menos imperativo revelar as conexões entre essas diferentes manifestações, tanto no que concerne aos recursos poéticos quanto no que se relaciona à temática – sem deixar de incluir a significativa semelhança entre as formas de interlocução e de tratamento em um desafio de improvisação. Para completar essa abordagem, teremos o estudo de um soneto do poeta baiano Gregório de Matos (1636-1695/1696), um dos maiores representantes do Barroco em Portugal e no Brasil. Com imprecações semelhantes às adotadas nas batalhas de rimas de *rap* e nos desafios de repente, o poema selecionado torna-se pretexto para a identificação, por parte dos estudantes, dos caminhos paralelos e dos entrecruzamentos presentes na produção artístico-literária.

O *rap* insere-se no contexto da música negra mais recente, assim como o *jazz*, o *soul*, o *rock*, o *funk* e outros gêneros que tiveram influência cultural dos africanos trazidos para a América como escravizados e de seus descendentes. As batalhas de MC's, por exemplo, atualizam os embates com jogos de palavras, provocações e vocabulário próprio das comunidades negras dos Estados Unidos na primeira metade do século XX. Já o repente é considerado herdeiro das trovas dos cantadores ibéricos e a poesia de Gregório de Matos é expressão do legado da produção literária do seu tempo.

Os diferentes pontos de partida, entretanto, não impedem esses registros de guardarem uma identidade que os tornam parte do gênero lírico – todos são formas de expressão poética igualmente legítimas. Seus autores, apropriados consciente ou inconscientemente de elementos desse gênero, encontram nele recursos para expressar descontentamento, participar do convívio jocoso em que o amigo serve de escada para o autoelogio, valorizar um tipo de arte ou, simplesmente, expressar o

sentimento de pertencimento a um grupo que possibilita, por meio de um embate artístico, o reconhecimento de uma identidade.



Andrea Mora/Acervo da fotógrafo

Grupo de MCs criou uma batalha de rimas produzidas e protagonizadas por mulheres. Salvador (BA), s/d.

Ao longo do estudo dos textos, enfatize, sempre que possível, semelhanças e diferenças entre essas formas de expressão poética, de modo a ajudar os estudantes a formular suas próprias conexões. Busque sempre reforçar a não hierarquização dessas produções culturais; cada uma delas tem contextos sócio-históricos e culturais específicos que as legitimam enquanto discursos que circulam socialmente.

Verifique se os estudantes estão familiarizados com as características da *commedia dell'arte*, especialmente com a questão da improvisação. Como os estudos do capítulo podem caminhar paralelamente nos diferentes componentes curriculares, é importante estar sempre em diálogo com os demais professores responsáveis pelo trabalho, a fim de construir caminhos articulados e sem sobreposições desnecessárias.

Comente que o quadro do holandês Karel Dujardin (c. 1621/1622-1678) apresenta uma cena de palco improvisado de uma trupe mambembe, com ruínas romanas ao fundo. No contexto da *commedia dell'arte*, gênero corrente na época, os comediantes zombavam de questões sociais diversas, como as drogas prescritas pela Medicina, por vezes enquadradas como charlatanismo.

SUGESTÃO DE LEITURA

- **Commedia dell'arte**, publicado em Fundação Cidade das Artes, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://cidadedasarthes.rio.rj.gov.br/noticias/interna/405](http://cidadedasartes.rio.rj.gov.br/noticias/interna/405). Acesso em: 9 jun. 2020. O texto apresenta uma síntese da *commedia dell'arte* enquanto forma de arte teatral. Caso seja necessário abordá-la brevemente, compartilhe a indicação com a turma.

■ Freestyle: improvisação no rap p. 71

O Duelo de MCs é um evento que acontece de forma recorrente em Belo Horizonte, quinzenal ou mensalmente. As inscrições são feitas no dia do evento e, a partir delas,

são organizadas batalhas sequenciais em fases (1^a fase; quartas de final; semifinais; e final), de modo que a edição se encerra no mesmo dia, com a escolha de um campeão. Também existe o Duelo de MCs Nacional, com seletivas estaduais que ocorrem ao longo do ano e classificam os competidores para o campeonato em nível nacional, com batalhas que também ocorrem em um mesmo dia.

SUGESTÃO DE SITE

- **Família de Rua.** Disponível em: <https://www.youtube.com/user/Familiaderua/featured>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Se achar interessante, acesse com os estudantes o canal Família de Rua em um site de compartilhamento de vídeos e explore os registros das batalhas das diferentes versões do Duelo de MC's.

Neste momento, as questões apresentadas têm a função de sondar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do *rap freestyle* e das batalhas de MCs. Deixe que compartilhem os repertórios e troquem ideias antes de iniciar a leitura da transcrição da batalha apresentada.

Sobre o *freestyle*:

[...] Segundo seus praticantes, o *freestyle* é uma vertente do *rap* que se caracteriza por ser “feita na hora”. Pode acontecer como uma brincadeira entre amigos; pode ser um número durante uma apresentação de *rap*; servir como animação de uma festa de *hip-hop*; ou ainda, se dar no formato de “batalha” [...].

TEPERMAN, Ricardo I. Improviso decorado. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 36, p. 129, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742013000100006&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 12 ago. 2020.

p. 72

A transcrição apresentada faz parte de uma edição do Duelo de MCs ocorrida em Belo Horizonte (MG), em 8 de setembro de 2019. O trabalho com o gênero será mais bem explorado se a leitura do texto for acompanhada da visualização do vídeo. A audição do improviso possibilita ao estudante compreender, por exemplo, que a pronúncia mais acelerada das palavras do quarto verso da primeira estrofe foi decisiva para que todas elas coubessem nesse verso respeitando o compasso. Se não for possível, faça as adaptações necessárias em relação às perguntas que estão vinculadas a ele.

Peça aos estudantes que observem a imagem que registra a batalha entre Wad e Colombiana e pergunte o que eles acham que se passa na mente de um improvisador nesse momento. Deixe que se manifestem antes de seguir para a leitura e as questões, como forma de aquecimento.

Os improvisos das batalhas de MCs fazem mais sentido quando assistidos. Esses textos são elaborados

diante de um público e, em geral, são cantados com acompanhamento de uma batida típica de *rap*. É possível deduzir o sucesso do improviso pela reação do público ao longo da música.

Esses textos não costumam ter registros escritos, de modo que não temos acesso à forma como o próprio autor pensou a divisão de versos. O critério adotado, então, para essa transcrição foi o mesmo proposto por Teperman (2013), que é o de fazer com que cada verso corresponda a um compasso de quatro tempos:

Esse padrão rítmico específico constitui a primeira lição nas oficinas de MC ou o primeiro conselho que rimadores experientes transmitem aos iniciantes. Nos termos “nativos”, trata-se da técnica do *bum-clap* em “oito tempos”. Muito resumidamente, a ideia é que a escansão dos versos seja calçada na levada da bateria típica do *rap* (*funk* e *soul*) e construída com bumbo (“bum”) no primeiro e terceiro tempos, e caixa (“clap”) no segundo e quarto tempos do compasso quaternário. As rimas frequentemente acontecem no quarto tempo de cada par de compassos [...].

TEPERMAN, Ricardo I. Improviso decorado. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 56, p. 130, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742013000100006&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 9 jun. 2020.

p. 73

As questões de 1 a 5 são meios de destacar para o leitor-estudante algumas das etapas implicadas na construção de sentido do texto. Assim, o percurso proposto considera as ações de seleção, antecipação, inferência e verificação, como apresentado em Koch e Elias (2018). As questões, dessa forma, instigam observações iniciais do estudante sobre elementos contextuais (quem fala, em que situação), pedem a identificação de elementos do texto para, assim, conduzir a exercícios de antecipação e inferência e, mais adiante, solicitar a verificação dessas antecipações por meio da releitura de passagens específicas. Tal sequência favorece uma leitura mais profunda, uma vez que, a cada nova observação, aspectos são retomados para servir de apoio às novas abordagens. O propósito é colaborar para que o estudante compreenda esses percursos como estratégias para suas leituras mais autônomas.

As três primeiras questões podem ser feitas oralmente. Peça aos estudantes que registrem as discussões no diário de bordo. Algumas questões envolvem antecipações e levantamento de hipóteses e serão retomadas ao longo do estudo do texto, daí a necessidade desse registro, para verificação das hipóteses.

1. c. Aceite as respostas dos estudantes. Esse tópico será retomado mais adiante.

2. Essa questão é uma primeira aproximação do estudante com o exercício de antecipação. Aceite as respostas da turma. Esse tópico será retomado mais adiante.

Neste momento, lance aos estudantes uma questão complementar:

- As letras de *rap*, em batalhas de MCs, seguem algumas regras. Após reler e/ou rever o duelo entre Wad e Colombiana, responda:

a) Para quem cada MC fala? Justifique sua resposta destacando um trecho do texto.

Os MCs dirigem-se a seus oponentes. Os estudantes podem destacar, por exemplo, o primeiro verso de Colombiana (“Eu sei, mano, que cê age na coerência”) ou qualquer outro que tenha “você”, “cê” ou “ocê”, ou, ainda, alguma marca de segunda pessoa.

b) Qual parece ser o conteúdo mais evidente do improviso?

O improviso apresenta formas diversas de desqualificação da competência do oponente como MC. É importante destacar para os estudantes que a desqualificação do outro é parte da regra do jogo e está longe de ser uma guerra pessoal. Combater o adversário por meio das rimas, desqualificando-o, é uma maneira de exaltar e proteger os fundamentos da cultura *hip-hop*. Isso será retomado mais adiante.

3. Se achar pertinente e se a turma demonstrar interesse, proponha aos estudantes a criação de um glossário com termos que façam parte do universo das batalhas de rimas. Sugira a pesquisa de palavras e expressões e o levantamento dos significados. Peça a eles que montem um painel na sala de aula ou um documento compartilhado de edição *on-line*, de modo que todos possam colaborar nessa produção.

5. Sugira que essa atividade seja realizada em dupla. Ela retoma as questões 1 e 2, de modo que os estudantes são levados a partir do que é mais geral para identificar o que é mais específico. Nesse momento, é importante retomar os registros anteriores, para que eles mesmos verifiquem se há avanço no processo de reconhecimento dos sentidos do texto.

a. As respostas indicadas no quadro são sugestões. Há outras possíveis.

TIPO DE MOVIMENTO	Colombiana	Wad
Desqualificação do oponente	“E eu vejo que na visão ocê num tá bom.” “Eu vim pra batalhar, só que o seu papo é torto.” “Mas ele vai ser pouco, quando você almejar sabedoria.”	“Só que cê não entende, olha só, eu vou explicar.” “Na próxima que cê volta, eu duvido contra-atacar.” “Eu respondi sua pergunta. Quem tem mais sabedoria?”
Autoelogio	“Cê é competente, eu sou também, não batô continência, mas tenho juízo.” “Consigo ganhar sem ter que fazer você de escada.” “Não quero ser melhor que ocê, mano, mas a rima é cabulosa.”	“Porque, quando eu rimo, eu faço verso e fecho o ciclo.” “Eu quero me aprimorar, não ser melhor que você.” “Eu respondi sua pergunta. Quem tem mais sabedoria?”
Referência ao próprio fazer poético	“Não quero ser melhor que ocê, mano, mas a rima é cabulosa.” “Não é ser melhor que mim, mano, é ser eficaz.”	“Porque, quando eu rimo, eu faço verso e fecho o ciclo.” “Entende, essa é que é minha poesia.”
Referência à própria batalha, à cultura ou à linguagem de MCs	“Infelizmente não vai dar pra você nesse som.” “Eu vim pra batalhar, só que o seu papo é torto.” “Batalho, sei reconhecer, criança sempre se sente melhor que os outros.” “Consigo ganhar sem ter que fazer você de escada.” “Não é ser melhor que mim, mano, é ser eficaz.” “O que é... eu quero é sair daqui vitoriosa.”	“A batalha é nós dois é de igual pra igual.” “Você veio pra batalhar ou pra me dar elogio?”

b. Deixe que os estudantes se expressem. Alguns deles podem conhecer outras batalhas de rimas e considerar essa menos agressiva. O importante é destacar o comedimento dos adversários nos ataques e na comparação com o outro, por exemplo: Colombiana inicia seu improviso reconhecendo a competência de seu adversário, e, mais adiante, Wad afirma não desejar ser melhor que ninguém, apenas ser melhor que ele mesmo.

c. Veja os destaques em negrito no quadro do item a; no momento de verificação das hipóteses, sinalize isso para os estudantes.

d. Retome aqui a resposta dada à questão 2. Autoelogio, referências ao próprio fazer poético e às batalhas e, muitas vezes, desqualificação do oponente são elementos que se confundem nas batalhas de rimas.

p. 74

A questão 6 tem como objetivo levar os estudantes a considerar a importância do contexto para a compreensão do texto. Já a 7 propõe um objetivo de leitura que os incite ao exercício de inferência. O leitor fluente realiza essas operações simultaneamente.

6. É fundamental que os estudantes possam assistir ao vídeo da batalha para que as perguntas propostas possam ser respondidas com mais propriedade. No entanto, se não for possível, faça algumas adaptações. Para os itens a e b, coloque para os estudantes que em alguns momentos o público ovaciona os MCs e pergunte por que eles acham que isso acontece. Eles podem afirmar, por exemplo, que o público aprovou uma rima criada, se empolgou com um ataque ou contra-ataque feito nos versos, etc. Em relação ao item c, leve-os a observar a transcrição da batalha, de modo que percebam que alguns versos são mais longos que outros. Pergunte, então, como eles acham que esses versos se encaixariam nas batidas e no tempo. Compartilhe com eles o método de escansão descrito por Teperman (2013). Dessa forma, espera-se que eles concluam que um recurso possível para encaixar os versos nas batidas seria acelerar a pronúncia.

7. b. Deixe que os estudantes compartilhem suas impressões. A fala de Colombiana é mais intensa, suas finalizações de verso são mais vigorosas. Ao final, ela recebe o voto da plateia e Wad vence a batalha porque recebe o voto dos jurados.

8. Sabendo que se trata de improviso, os ouvintes criam uma expectativa sobre quais termos serão selecionados para a combinação de sons e se eles preencherão de forma lógica a lacuna criada no início do verso. O sucesso virá justamente dessa capacidade de apresentar uma informação que se encaixe ao contexto por meio de uma palavra que rime com outra anterior e, ao mesmo tempo, surpreenda a todos.

9. converse com os estudantes sobre a previsibilidade das variações na língua; a supressão de letras ou sílabas, por exemplo, é muito comum na língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal. No texto

dessa batalha, temos as reduções "ocê" e "cê", mas é possível encontrar em diversos contextos linguísticos termos como "córgo" em lugar de "córrego"; "tá" em lugar de "está". Se pararem para ouvir um texto lido ou falado por um nativo de Portugal perceberão a anulação de letras que são marcadamente pronunciadas no português brasileiro, como "pessoa", que é pronunciado em Portugal com um "p" mudo, "pssoa". O universo da variação da língua é amplo e seu estudo implica a consciência da existência de diversos fatores atuando para que uma palavra, uma estrutura de frase sigam determinado curso. Daí a importância de jamais tratar esse tema com nenhum tipo de julgamento ou preconceito.

10. Deixe que os estudantes apresentem suas considerações. Se necessário, comente com eles que os improvisos são expressões artísticas de jovens que representam uma cultura usada como meio para revelar as marcas que fazem parte da vida deles: sua linguagem, seu modo de pensar, sua forma de enfrentar as dificuldades, seus recursos simbólicos para destacar sua força, seu desejo de superação, etc. A língua é parte fundamental dessa expressão, daí ela ser tão próxima da fala.

p. 75

11. Forme duplas entre estudantes que elegeram o mesmo MC e peça a eles que准备 a defesa de sua escolha. Proponha que duas duplas com escolhas opostas se apresentem para a turma. Pergunte à turma quem mudou seu voto em função da defesa dos colegas. Trata-se de uma atividade rápida, mas um exercício importante para a argumentação.

■ Repente: improvisação na literatura popular p. 76

Assim como as batalhas de MCs, os desafios de repente são apresentações públicas de textos improvisados, acompanhados por um tipo específico de música. Isso significa que esse gênero de texto se completa com a música, daí a importância de veicular para os estudantes a gravação do improviso.

p. 78

14. Essa questão busca valorizar a impressão inicial do estudante sobre o texto em estudo para, na sequência, propor a mobilização de aspectos relativos à forma e ao conteúdo próprios desse gênero para uma análise mais sistematizada de uma das estrofes.

■ Poesia satírica p. 79

Não há como saber se o soneto estudado originou-se de um improviso, mas é possível imaginar uma cena em que o poeta em uma reunião na praça, já em sua condição de andarilho, pega uma viola e ataca seus detratores. Os pesquisadores Rafael Hofmeister de Aguiar e Ana Lúcia Liberato Tettamanzy defendem que o improviso foi elemento constituinte da poética brasileira no período colonial e que está presente na obra de Gregório de Matos:

O improviso e a oralidade encontram-se presentes na poesia ibérica, mais destacadamente na literatura medieval e renascentista, continuando a se manifestar na experiência poética no Brasil colônia. Nela, destacam-se, sobretudo, as figuras de Gregório de Matos e Domingos Caldas Barbosa. Ambos, além de apresentarem uma considerável obra poética que se preservou das vicissitudes do tempo, foram considerados poetas *repentistas* [...] que também se constituíram como violeiros, valendo-se da viola como apoio e acompanhamento do seu versejar. No escoço deste artigo, voltamo-nos para o improviso e a oralidade em Gregório de Matos.

AGUIAR, Rafael H. de; TETTAMANZY, Ana L. L. De Gregório de Matos repentina e outros improvisos na literatura colonial. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 32, jul. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/viewFile/94751/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

■ O gênero lírico e as formas poéticas p. 80

p. 81

18. a. O texto “Queixa-se o poeta da plebe ignorante e perseguidora das virtudes”, de Gregório de Matos, cujo tema é a perseguição de virtudes sofrida pelo eu poético, concluindo com as recomendações dadas por ele aos perseguidores.

b. Deixe que os estudantes façam suas defesas. Se concordarem que se trata de formas poéticas, deverão fazer o exercício de conceituação dos dois gêneros.

Técnicas para produção de um rap, repente ou soneto p. 83

A produção de textos poéticos é um meio importante para os adolescentes expressarem suas dúvidas, anseios e críticas. O proposto nesta atividade possibilita aos estudantes participar de processos de produção individual e/ou colaborativa mobilizando os repertórios conquistados ao longo das atividades realizadas no capítulo. O planejamento de um texto implica o exercício de um importante trabalho interacional, que envolve

pensar na recepção do texto, no gênero propício para a situação, na linguagem mais adequada ao gênero, na situação em que o texto será apresentado, nos recursos linguísticos que acomodem a melhor expressão das ideias e da visão que se deseja de si.

Caso os estudantes se sintam familiarizados com a estrutura do *rap* ou do *repente*, peça que formem duplas e combinem a realização de batalhas de improvisação. Para isso, eles podem determinar um tema e discorrer sobre ele de forma alternada. O público pode escolher o improviso com as melhores rimas.

Em liberdade p. 84-85

► Sarau de improvisos

A organização do sarau, bem como a participação dos estudantes nele, colaboraram para o desenvolvimento da habilidade EM13LP47. A preparação de um sarau envolve a negociação constante de ideias, uma vez que se trata de um evento a ser organizado a muitas mãos. Nesse sentido, são fundamentais a colaboração, o exercício do diálogo, da escuta empática e do senso de responsabilidade e democracia a fim de produzir entendimento mútuo nas linguagens exploradas, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG104 e EM13LGG204.

Para a participação, são necessários resgates de trabalhos desenvolvidos ao longo do capítulo. Isso envolverá seleção, reorganização e, muitas vezes, reunião de diferentes linguagens em uma só expressão de ideia, o que colabora para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG201 e EM13LGG301

Compõe essa tarefa, também, uma reflexão sobre a melhor forma de adequar a linguagem às diferentes situações: como o apresentador deve se dirigir ao público? Que variante linguística pode comunicar melhor o tema pensado para envolver, provocar a plateia? Como integrar o improviso por meio das palavras e dos movimentos do corpo? Assim, são contempladas também as habilidades EM13LGG402 e EM13LP46.

Procedimentos

Seu apoio aos estudantes durante a organização do evento será importante, entretanto, é fundamental que eles assumam o protagonismo dessa montagem. Garanta que todos estejam participando de uma das comissões de organização e que todos levem ao menos uma apresentação para o sarau.

O sarau pode acontecer apenas entre os estudantes da turma ou entre estudantes de todo o Ensino Médio da escola. Se julgarem importante levar os familiares, a

organização talvez se torne mais complexa, pois envolverá outros funcionários da escola.

Definido o público, monte um cronograma com os estudantes e deixe-o afixado na sala de aula. Ali eles devem acompanhar as tarefas e os prazos.



Reprodução/www.11editora.com.br

Sarau literário na cidade de São Paulo, s/d.

Motive-os a uma discussão respeitosa todas as vezes que precisarem tomar decisões. Nesses momentos, peça argumentos que levem em conta o direito de todos à participação. Crie protocolos de fala ao longo das decisões, por exemplo: cada um terá o seu momento de falar; a escuta deve ser empática, ou seja, cada um deve procurar se colocar no lugar do outro, perguntando-se o que o fez tomar certa decisão; certificar-se, antes de falar, de que está compreendendo realmente o que foi dito pelo outro. Peça aos estudantes um esforço para que as diferentes ideias sejam conciliadas. Se houver impasse, organize uma votação.

Meu portfólio p. 86-87

Nesta seção, as habilidades EM13LGG103 e EM13LGG401 são desenvolvidas, uma vez que os estudantes consolidarão uma opinião crítica sobre seus processos de aprendizagem com a seleção e sistematização dos trabalhos realizados ao longo do capítulo. Já o diálogo necessário para que a turma chegue ao entendimento de como socializar os conhecimentos propicia o desenvolvimento da habilidade EM13LGG204.

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

Corpo em cena

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
Componentes curriculares	Arte, Educação Física e Língua Portuguesa
Produção final	Criação cênica em grupo
Sugestão de especialista responsável pela produção final	Arte e/ou Educação Física
Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Neste capítulo, o foco será o corpo e sua potência expressiva, partindo-se do pressuposto de que o corpo expõe e constrói o mundo. Uma série de propostas artísticas, de consciência e preparação corporal, será estudada, de modo a compreender o corpo em sua correlação com os contextos sociais e culturais. Em cada contexto e grupo social há especificidades que se expressam no corpo e na forma de se relacionar com o entorno. Não é diferente com os estudantes, os grupos sociais dos quais fazem parte e as culturas juvenis as quais pertence. Ao longo deste capítulo, ele será convidado a observar o corpo, suas gestualidades e movimentos, em relação às próprias experiências e às de outros jovens, utilizando-se da prática de pesquisa de entrevista em grupo focal. A ideia é que o estudante possa

refletir e questionar a sua atuação social de forma crítica e engajada.

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 obra. 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 imagem do espetáculo da Cia. de Dança Passinho Brazil, os jovens realizam conjuntamente um movimento. Todos parecem ter uma ação em comum, mas as particularidades na forma de se expressar de cada um ficam evidentes. O movimento é expansivo, o olhar e as expressões faciais têm muito em comum, eles parecem alegres e satisfeitos. Cabe perguntar aos estudantes se a imagem causa a impressão de que o movimento é familiar aos jovens e se acham que ele faz parte dos seus cotidianos e de suas danças. Em seguida, vale questionar o porquê dessas impressões. Que indícios na imagem e nas suas experiências de vida lhes dão essa sensação?

As **competências gerais da Educação Básica** 1, 2, 3, 6 e 9 são mobilizadas neste capítulo.

A competência geral 1 é mobilizada por meio da valorização e utilização de conhecimentos diversos para explicar e compreender a realidade. O processo de aprendizagem é entendido como algo contínuo e inestancável, e principalmente, como agente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A competência geral 2 é trabalhada por meio de questionamentos e análises que estimulam a curiosidade intelectual. Deste modo, promove-se a construção de saberes provenientes da abordagem das ciências em integração com diferentes áreas do conhecimento, estimulando o pensamento cognitivo, a criatividade e a imaginação para a

resolução de problemas. A competência geral 3 é desenvolvida por meio da valorização e fruição de uma diversidade de manifestações culturais e artísticas, nacionais e internacionais. A isto se associa a participação do estudante em práticas variadas de produção artístico-cultural. A competência geral 6 é trabalhada por meio de uma experimentação teatral em que os estudantes observam e analisam a gestualidade dos demais estudantes da escola. Também, as danças das culturas juvenis são valorizadas e os estudantes refletem criticamente sobre seu processo de legitimação. A competência geral 9 é mobilizada nas diferentes formas de trabalho autoral e colaborativo nos quais o diálogo é imprescindível para a negociação de opiniões, necessidades e interesses. A empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças tornam-se essenciais para a realização plena das propostas.

O capítulo propõe ainda integrações com a área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, por meio de habilidades ligadas às competências específicas 1 e 5 dessa área. Em Arte, a habilidade EM13CHS503 é trabalhada em dança ao se desnaturalizarem padrões impostos sobre a mulher que imprimem formas de violência e opressão, assim como mantêm a desigualdade. Além disso, a diversidade de corpos que dançam também é trazida para questionar preconceitos, assim como outras expressões da diversidade são abordadas e pontuadas para que se possa desenvolver princípios éticos, democráticos, solidários e respeitar os direitos humanos. Ao estudar o uso expressivo do corpo para produzir gestos e formas simbólicas em processos de criação teatral de diferentes culturas, como a brasileira, a japonesa e a indiana, estimula-se nos estudantes a percepção de diferentes pontos de vista e construções de narrativas com princípios filosóficos inerentes à cultura dos povos aos quais essas manifestações teatrais pertencem. Esse processo de análise favorece o desenvolvimento da habilidade EM13CHS101. A competência específica 1 também é mobilizada pela habilidade EM13CHS104, por meio da análise de um excerto do *Auto da Barca do Inferno*, bem como a proposta de análise da peça completa possibilita identificar e comparar valores, crenças e práticas de diferentes sociedades ao longo do tempo.

Perspectivas p. 90-91

As competências específicas 5 e 6 da área de **Linguagens e suas Tecnologias** são mobilizadas nesta seção. O desenvolvimento se dará com a habilidade EM13LGG602, pois o estudante é convidado a fruir e apreciar esteticamente as imagens, aguçando a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Os estudantes também são convidados a criar movimentos a partir de referências estéticas e a selecionar e utilizar

movimentos corporais de forma consciente e intencional, interagindo com os colegas pela observação e pelo processo criativo compartilhado, o que mobiliza as habilidades EM13LGG501 e EM13LGG603.

1. b. Os nossos movimentos são construídos a partir das ações que fazemos e dos espaços que frequentamos. O espaço também se transforma com a nossa presença e cada forma de viver compõe um entendimento de mundo. Isso também se dá nas atividades relacionadas ao trabalho, por exemplo: um carteiro tem uma dinâmica corporal muito diferente da de um redator que passa a maior parte do tempo sentado em frente ao computador. Tudo isso define as particularidades de cada um, bem como o que há em comum entre as pessoas.
- e. As atividades de sensibilização com o uso da cadeira podem ser recriadas de acordo com o contexto da escola; o importante é promover novos olhares e experimentações sobre o corpo. Se possível, promova a apreciação de cenas do espetáculo de Pina Bausch.

Trilha de Educação Física

► Repertórios e análises p. 92

Serão mobilizadas as competências específicas 1, 2 e 5 da área de **Linguagens e suas Tecnologias**. Os estudantes serão convidados a refletir sobre a influência de marcadores sociais na legitimação de práticas de dança por jovens. Este trabalho visa ao desenvolvimento da habilidade EM13LGG103, na medida em que os estudantes vão observar como a linguagem corporal funciona em práticas de dança. São trabalhadas também as habilidades EM13LGG102, EM13LGG202 e EM13LGG502, pois os estudantes vão analisar, por meio da leitura de depoimentos de jovens de periferia que praticam danças, a presença de preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas de dança. O trabalho de experimentação e criação de gestos na dança proporcionará o desenvolvimento da habilidade EM13LGG503, na medida em que, ao se sentirem capazes e incluídos no processo criativo, os estudantes poderão significar positivamente as danças como modos de autoconhecimento e autocuidado para a construção de projetos de vida ativa. Tais propostas também favorecem o desenvolvimento da habilidade EM13LGG501, pois os estudantes serão convidados a selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional, respeitando e colaborando com os colegas.

Nesta seção, os estudantes serão convidados a conhecer e experimentar danças das culturas juvenis e a ampliar a consciência corporal e a criação de gestos da dança por

meio do estudo das propostas de trabalho corporal em dança de Ivaldo Bertazzo, coreógrafo, fisioterapeuta e educador brasileiro que desenvolve projetos de dança com jovens nas periferias das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, e de Rudolf Laban, coreógrafo alemão que desenvolveu uma proposta de dança educativa que valoriza os processos criativos e subjetivos.

Dança, consciência corporal e culturas juvenis p. 92

Se possível, promova a apreciação do trailer do documentário *Alma da gente*, indicado no boxe **Fica a dica**, na escola e pesquise com os estudantes outros vídeos, imagens dos projetos e coreografias criadas por Ivaldo Bertazzo com jovens da periferia do Rio de Janeiro e de São Paulo.

p. 93

1. a. O objetivo é que os estudantes percebam a simplicidade dos gestos presentes nas imagens, entendendo a ideia de que todos podem dançar. Estimule-os a perceber a importância do olhar, da intenção do movimento e da força do gesto quando realizado em grupo.
- b. Essa resposta depende das experiências anteriores dos estudantes com a dança. O intuito é que iniciem a circulação de seu repertório de práticas de dança.
- c. O objetivo é que os estudantes percebam a simplicidade dos gestos presentes nas imagens, mobilizando-os novamente para a ideia de que todos podem dançar.
- d. O objetivo é mapear as experiências dos estudantes com dança, para apoiar seu planejamento em conexão com as culturas juvenis, como preconiza a BNCC. Se você conhecer algum projeto, espaço público ou gratuito próximo à escola para a prática de dança, vale a pena citá-lo e, se possível, levar os estudantes para conhecê-lo, com a devida autorização da direção da escola e dos responsáveis.

Para ir mais longe: Culturas juvenis p. 93

O diálogo com as juventudes é estruturante das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da BNCC. Ao dividir com os estudantes o conceito de culturas juvenis, você deixa claro que acolhe, reconhece e promove o protagonismo dos jovens como produtores de cultura.

2. Se achar interessante, faça uma busca em plataformas de vídeos da internet e mostre aos estudantes alguns vídeos do grupo FunkNáticos.
- a e b. Essa questão procura mobilizar os estudantes para a consciência e a diversidade de olhares,

gestos e movimentos com diferentes partes do corpo na criação em dança, como será trabalhado no decorrer do capítulo.

c. Essa questão provoca a reflexão e um debate sobre possíveis constrangimentos ou resistências para a experimentação em dança. Não é incomum que alguns jovens, por terem vivido experiências negativas com a aprendizagem e experimentação em dança, tenham vergonha ou não se sintam confiantes para expor seus movimentos para o grupo. Ao conversar sobre essas questões, você tem a oportunidade de alinhar expectativas, reforçando o caráter experimental e criativo que as atividades de dança terão ao longo do capítulo.

d. O objetivo é mapear as experiências dos estudantes com dança para apoiar seu planejamento em conexão com as culturas juvenis, como preconiza a BNCC, mas com foco na percepção da variedade de movimentos presentes nas diversas danças experimentadas anteriormente pelos estudantes.

Neste momento, se achar pertinente, lance uma questão complementar para os estudantes: na cidade em que você vive e na escola em que estuda é possível identificar horários e espaços nos quais os jovens cultivam danças como expressão de suas identidades? O objetivo é mobilizar os estudantes a refletir sobre o conceito de culturas juvenis e suas relações com a prática em dança. A resposta dependerá da experiência prévia deles; por isso, procure oferecer pistas ou novas questões que apoiem a identificação dos espaços de produção de culturas juvenis na comunidade escolar. Você também pode aproveitar para observar se os estudantes percebem a carência de espaços e de reconhecimento da legitimidade das práticas de danças dos jovens da comunidade.

e. Provavelmente os estudantes vão citar itens como: observação de gestos e imitação de praticantes mais experientes; uso de vídeo tutoriais; aprender sozinho, olhando e copiando gestos. Essa é uma boa oportunidade para você fazer uma avaliação diagnóstica sobre os recursos de que os estudantes dispõem para compreender os processos de aprendizagem deles.

■ Dança do passinho p. 94

Aproveite o momento para exibir o vídeo do *flash mob* desenvolvido por praticantes da dança do passinho, indicado no boxe **Fica a dica** (página 95). Na apreciação dos vídeos, solicite aos estudantes que observem

atentamente os passos, gestos, ritmos; quem dança, onde dança e a reação das pessoas ao serem surpreendidas com a ação.

Em 2018, a dança do passinho foi considerada patrimônio cultural imaterial do Rio de Janeiro. Patrimônio imaterial é um conceito criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com o objetivo de reconhecer e preservar tradições culturais. Dividir com os estudantes o reconhecimento do passinho contribui para que ele valorize a diversidade cultural e o protagonismo dos jovens na produção cultural brasileira, como previsto no texto introdutório da BNCC para o Ensino Médio.

p. 95

Se possível, organize a exibição do trailer do documentário *A batalha do passinho* (disponível em: https://youtu.be/XCNWK_gErJo; acesso em: 20 ago. 2020).

Um desdobramento da atividade é pedir aos estudantes que acessem os sites dos dois veículos de comunicação para buscar entender qual é o objetivo de cada um deles e como as informações são apresentadas.

- Site 1: **RioOnWatch**. Disponível em: https://rioonwatch.org.br/?page_id=2. Acesso em: 29 jun. 2020.
- Site 2: **G1**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/10/passinho-vira-filme-e-mostra-expansao-da-cultura-funk-no-rio.html>. Acesso em: 29 jun. 2020.

Assim, antes de promover a leitura com estudantes, se possível, acesse com eles o menu “Sobre”, no site 1. Solicite que leiam os objetivos da linha editorial do site e procurem depois identificar se o texto 1 atende a algum(ns) dele(s). Em seguida, acesse com os estudantes o site 2 e chame a atenção para como foi veiculada a informação sobre o documentário *A batalha do passinho*. Qual é o objetivo da seção e quais conteúdos são publicados nela?

Apoie os estudantes para que percebam o que diferencia a linha editorial dos veículos que publicaram os textos. A observação da linha editorial dos veículos nos quais os textos foram publicados contribui para o desenvolvimento de capacidades críticas de leitura de textos da esfera jornalística. Avalie se a atividade pode ser desenvolvida com a turma no laboratório de informática da escola durante a aula de Educação Física ou em tempos de autogestão dos estudantes em casa ou na escola.

Procure dar luz à discussão que a reportagem traz sobre o papel da dança do passinho no empoderamento das meninas nas comunidades. A desconstrução de

estereótipos e preconceitos de gênero e a diminuição das desigualdades sociais que afetam as mulheres são fundamentais para a agenda contemporânea em todo o mundo. Esse olhar crítico possibilita que os estudantes se posicionem no combate à discriminação e à violência contra a mulher.

- 3. c.** As questões envolvem o conceito de marcadores sociais. Se necessário, resgate os conhecimentos dos estudantes acerca dele e problematize aspectos dos textos que revelam dificuldades de reconhecimento social dos praticantes da dança do passinho em virtude de diversas condições, como a cor da pele, a condição financeira, o local de moradia e o gênero.
- d.** Nesse conjunto de questões, espera-se que o estudante reconheça: a influência dos marcadores sociais nas práticas de dança e as transformações sociais geradas pela dança nas comunidades do Rio de Janeiro apresentadas nos textos.

■ **As contribuições do coreógrafo Ivaldo Bertazzo** p. 97

Considerar chamar a atenção dos estudantes para a imagem na qual Bertazzo trabalha com idosos. Comente que o Estatuto do Idoso, lei brasileira que protege essa população, reconhece o acesso a cultura, esporte e lazer como direito e preconiza que essas atividades devem estar ajustadas à condição peculiar dessa faixa etária. Enfatize que o posicionamento e as técnicas de trabalho corporal de Ivaldo Bertazzo respeitam a diversidade de tipos de corpo, reflexão importante para que práticas de *bullying* relativas à aparência corporal ou ao nível de habilidade das pessoas sejam evitadas.

p. 98

- 4.** O conjunto de questões tem o objetivo de despertar nos estudantes um primeiro exercício de consciência dos movimentos cotidianos. Procure combinar a devolutiva da observação sobre o que mudou na percepção dos gestos quando os estudantes foram convidados, pelo item **c**, a prestar mais atenção no corpo em movimento.

Ivaldo Bertazzo ressalta que os padrões de movimento também guardam padrões culturais, aprisionamentos a regras sociais e a questões de pertencimento social que precisam de nossa atenção consciente. Até que ponto nossos gestos e movimentos são marcados pela condição de classe social, cor da pele, gênero e local de moradia? A tomada de consciência sobre isso ajuda a superar padrões repetitivos e a transformar corporalmente a presença do sujeito no mundo.

Se possível, amplie as experimentações dos estudantes trazendo mais referências do trabalho de Ivaldo Bertazzo. Você também pode trazer seus conhecimentos sobre outras práticas de conscientização corporal para criar exercícios e vivências que favoreçam a aprendizagem da turma.

EXPERIMENTAÇÃO: APOIO DOS PÉS p. 98

Procure separar as bolinhas antes da atividade. Se você não tiver esse material disponível para cada estudante, a pressão nos pés também pode ser realizada com um pequeno bastão de madeira ou bambu. É possível ainda compor a proposta com outras vivências com as quais a turma já tenha autonomia.

Incentive os estudantes a realizar os movimentos com calma, explorando toda a superfície da sola dos pés, incluindo o arco do pé, os calcanhares, a lateral externa e a base de articulação entre os dedos e o metatarso. Essa atividade exige concentração, movimentos leves e calmos. Se possível, coloque uma música suave para criar uma ambiência relaxante. Lembre-se de garantir um espaço seguro e confortável para que os estudantes possam realizar a atividade com os pés descalços.

■ **Rudolf Laban: um método de conhecimento corporal e criação de gestos** p. 98

A dança é um conteúdo essencial tanto para Educação Física quanto para Arte pela própria tradição acadêmica dos dois componentes e pelo tratamento da dança na BNCC. Neste volume, a integração na área de Linguagens é fortalecida pelo tratamento simultâneo de referências de danças das culturas juvenis e da criação de gestos a partir de Laban. Na **Trilha de Educação Física**, explora-se mais o processo de produção de gestos da dança, enquanto, na de Arte, discute-se a dança como expressão artística. O estudante beneficia-se na medida em que as aprendizagens de uma trilha complementam e ampliam as da outra.

p. 99

A perspectiva de trabalho com dança de Laban tem sido objeto de estudo e aplicação em diversas aulas de Educação Física. Se você não conhece o autor, as referências bibliográficas podem apoiar seu trabalho.

EXPERIMENTAÇÃO: EXPLORANDO MOVIMENTOS p. 99

O importante nessa experimentação é favorecer a criação de novos gestos, utilizando intencionalidades diversas, provocadas pelos elementos de tempo, espaço, fluência e peso (esforço). Por isso, resgate com os estudantes esses elementos do movimento propostos por Laban, pois essas questões direcionam o olhar para eles. Na perspectiva de Laban, a experimentação e criação em dança apresenta-se como estudos do movimento e as possibilidades de exploração dos conceitos de espaço, tempo, fluência e peso são infinitas; ajude os estudantes a perceber essa riqueza.

Procure explorar com os estudantes a compreensão e vivência dos oito gestos básicos sugeridos por Laban. Para organizar os processos criativos em dança, Laban criou temas de movimento elementares e avançados.

O estudo dos temas pode contribuir para o planejamento de atividades de experimentação, além das sugestões apresentadas ao estudante. Os temas de movimento elementares envolvem experimentações nas quais os estudantes podem desenvolver consciência: das possibilidades de movimento do corpo e de suas partes (como na **Experimentação: Explorando movimentos**); do peso e do tempo do movimento – movimentos leves, bruscos, pesados; do espaço – movimentos amplos e curtos, próximos ou distantes do centro do corpo, em diferentes direções e níveis em relação ao solo; do fluxo do peso corporal no espaço e no tempo – fluxo e forma dos movimentos, pausas; do movimento individual com o grupo – estátuas coletivas, movimentos de grupo, movimentos guiados pelo coletivo; do uso dos braços, mãos, pernas e pés e de suas possibilidades de

movimento; do ritmo e do acento dos movimentos; dos movimentos cotidianos.

Os temas de movimentos avançados permitem a criação de experimentações que envolvam desenhos com movimentos no ar variando em tamanhos e formas; e a combinação de oito ações básicas de esforço, com variações segundo espaço, tempo, peso e fluência.

EXPERIMENTAÇÃO: MOVIMENTOS COTIDIANOS p. 100

As possibilidades de dinâmicas individuais e em grupo com base no trabalho de Laban são muito diversificadas e potentes, pois envolvem os estudantes sem distinção de nível de habilidade ou exigências técnicas; procure aproveitar esse potencial inclusivo do autor para favorecer a participação de todos. O material bibliográfico disponível no final deste Manual e do Livro do Estudante pode inspirar outras experimentações e práticas. Fique atento para apoiar os estudantes na criação e garanta momentos de roda de conversa ao final da experimentação.

► Práticas de pesquisa: Grupo focal p. 100



Vanilla Bear Films/Unsplash

Gravação de roda de conversa.

A etapa de elaboração do roteiro de questões para o grupo focal exige que os estudantes definam os objetivos da pesquisa. Por isso, procure acompanhar o processo para apoiá-los na escolha de questões que atendam aos objetivos e ao tempo de duração da pesquisa.

Se possível, peça aos estudantes que registrem a interação do grupo focal em vídeo, lembrando-os de que, mesmo sendo para uso interno na escola, é preciso que todos os participantes autorizem a filmagem. Os registros autorizados são um princípio ético essencial na realização de qualquer pesquisa social. Se o registro ocorrer, poderá ser usado pelos estudantes para retomar os dados da pesquisa.

A BNCC define a pesquisa e a produção colaborativa de conhecimentos como modos privilegiados de desenvolvimento do estudante no Ensino Médio. As práticas de pesquisa social propostas na coleção aproximam os estudantes das práticas de linguagens no campo do estudo e da pesquisa, possibilitam a construção da autonomia para aprender a aprender, conectam as aprendizagens do Ensino Médio com as demandas que o jovem enfrentará no Ensino Superior e atendem às finalidades do Ensino Médio definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, Art. 35) item II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e item IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Trilha de Arte

► Repertórios e análises p.102

As competências específicas da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 1, 2, 3, 5, e 6 são mobilizadas nesta trilha.

No repertório e análise, a habilidade EM13LGG501 é desenvolvida ao estimular o estudante a experimentar o movimento corporal intencionalmente, estabelecendo relações empáticas e construtivas com a turma. A habilidade EM13LGG602 é trabalhada ao promover a apreciação e fruição estética do trabalho de dança *Riso* por meio de um olhar crítico, curioso, investigativo, sensível e imaginativo.

Em dança, na proposta baseada no filme sobre Pina Bausch, é possível desenvolver a habilidade EM13LGG202 ao promover uma análise sobre relações de poder e perspectivas de mundo a partir da dança, que, de alguma forma, incita a discussão sobre as relações afetivas. Ao se refletir sobre o assunto, questionam-se certas compreensões e se produzem ressignificações para entender e atuar no mundo. Junto a isso, a habilidade EM13LGG601 também está presente por viabilizar a apropriação do patrimônio artístico da dança no

mundo, por ser Pina Bausch uma importante referência. A partir do espetáculo *Água*, a habilidade EM13LGG302 é desenvolvida por estimular o estudante a se posicionar criticamente diante de uma visão sobre o Brasil que a artista propõe, levando em conta sua perspectiva e seu contexto de produção e de circulação.

Ao longo da seção, uma ampla diversidade de atuações artísticas será apresentada junto a suas distintas maneiras de manifestação na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. Na **Experimentação: Qualidades de movimento**, a habilidade EM13LGG501 é trabalhada ao propor aos estudantes selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional. Assim, o estudante interage com os colegas, desenvolvendo a consciência corporal, a percepção espacial e do outro, estabelecendo relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. Junto a isso, a habilidade EM13LGG103 é desenvolvida ao se analisar um funcionamento mais técnico da linguagem da dança para interpretar e produzir criticamente discursos gestuais e movimentos. Em especial, essa habilidade é intensamente desenvolvida ao se abordar o pensamento computacional. Na **Experimentação: Partilha do movimento**, as habilidades EM13LGG602 e EM13LGG603 são desenvolvidas. Parte-se da fruição da obra apresentada, conhecendo uma referência da arte brasileira, neste caso da Bahia, que realiza apresentações em diferentes ambientes, inclusive na cidade. A perspectiva de trabalho desse grupo com a diversidade do corpo e da pesquisa em dança aguça a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Por fim, a criação de uma dança num processo autoral coletivo integra artisticamente as referências estéticas e culturais dos estudantes e suas experiências pessoais e coletivas.

A habilidade EM13LGG201 é desenvolvida a partir da fruição e contextualização do trabalho artístico da Cia. de Dança Passinho Brazil, pois, por meio da reflexão sobre diferentes contextos, valoriza a dança como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos seus ambientes. Além disso, a habilidade EM13LGG604 é trabalhada por relacionar a prática artística e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. No conjunto das experimentações propostas, a habilidade EM13LGG101 é trabalhada ao se compreender e analisar processos de produção e circulação de criações em dança para então fazer escolhas fundamentadas em interesses pessoais e coletivos. E a habilidade EM13LGG301 é desenvolvida por meio da participação de processos de produção individual e colaborativa em dança, levando em conta as experiências pessoais e sociais dos estudantes para produzir sentidos em diferentes contextos.

Em teatro, a habilidade EM13LGG101 é trabalhada com a compreensão dos processos de criação de discursos teatrais do grupo LUME, já a habilidade EM13LGG103 é desenvolvida a partir da análise do método mimeóporeia de criação de

personagens, do mesmo grupo, e das técnicas de trabalho corporal e preparação do ator criadas pelo diretor Jerzy Grotowski. A habilidade EM13LGG501 é trabalhada por meio da observação de gestos do cotidiano e da percepção corporal realizada durante as experimentações propostas. Ao entender a importância do uso do gesto simbólico e expressivo em manifestações teatrais tradicionais do Brasil, do Japão e da Índia, as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602 também são trabalhadas. E a habilidade EM13LGG604 é abordada com a contextualização sobre as formas de criação em teatro a partir da gestualidade cotidiana dos indivíduos.

Em artes circenses, a habilidade EM13LGG604 é trabalhada ao apresentar as artes circenses em sua variedade (trapézio, malabarismo, palhaços, entre outras) e refletindo acerca de sua dimensão estética e nos sentidos que o corpo dos artistas representa em contraposição ao corpo da vida cotidiana. A seção apresenta também alguns aspectos da construção histórica do circo enquanto modo de organização do espetáculo, relacionando-se assim aos objetivos desta habilidade.

1. Estimule os estudantes a observar os movimentos corporais durante o riso e relacioná-los a emoções e experiência na vida. Deixe o riso transbordar para que eles possam mobilizar seus corpos, relaxar tensões e interagir de uma forma simples, corporal e lúdica. Isso será importante para as propostas que se seguem nesta seção.

A intencionalidade na dança p. 103

2. Se possível, procure trechos do filme *Pina* na internet e mostre-os aos estudantes. Muitos temas podem surgir a partir da imagem, como questões referentes às relações amorosas (encontros, potencializações mútuas, conflitos, resolução de conflitos, relações de poder, separação, abandono, entre outros). Aspectos relacionados ao papel da mulher na sociedade, a violência contra a mulher e as muitas formas de relações afetivas também podem surgir como desdobramentos. Uma sugestão é refletir sobre machismo e homofobia de modo a reforçar o direito à diversidade, o respeito às escolhas e às formas variadas de vida.

p. 104

3. Essa atividade pode contribuir para uma reflexão crítica sobre a nossa cultura e sociedade, bem como permite identificar patrimônios naturais, históricos e culturais. O estudante deve ser estimulado a observar a própria visão sobre o país, contextualizando-a a partir da região em que vive e de suas experiências. Sugere-se desenvolver uma discussão em grupo para que eles compartilhem as respostas e opiniões.

A teoria corpomídia, de Greiner e Katz (2005), traz contribuições para se compreender que, na conexão entre corpo e ambiente, ambos se transformam mutuamente. Desse modo, o corpo não é ferramenta da mente, tampouco simples produto do seu contexto. O corpo é integrado à mente, sendo causa e consequência do ambiente em que vive. Tem-se um corpo-mente e, ao mesmo tempo, um corpo-ambiente. A percepção e a significação são processuais e continuamente provisórias porque, a cada nova experiência, o corpo lida com as informações já vividas e as atuais. Katz propõe que a dança é o pensamento do corpo, um tipo de lógica do corpo e, ao mesmo tempo, um processo físico do pensamento. Dessa maneira, quando o movimento toma a forma de dança, é porque ele percorreu um caminho semelhante ao que produz o pensamento no corpo.

■ Corpo e movimento p. 104

Laban estudou profundamente as estruturas do movimento humano que constituíam a dança e introduziu uma análise minuciosa do movimento importante à arte e ao ensino da dança. Tempo, peso, espaço e fluência abrangem muitas possibilidades para além das qualitativas do movimento. O tempo aborda a duração (curto ou longo), a velocidade (rápida ou lenta), o ritmo que inclui a pulsação e o sentido (estudos musicais elencam os ritmos contínuos, descontínuos, crescentes, decrescentes), a pulsação, a métrica, a medida, etc. O peso leva em conta a relação com a gravidade, que nos atrai para o chão. A relação entre a direção do peso (vertical para cima ou vertical para baixo) e a força aplicada (ativa ou passiva) determina as possibilidades desse elemento, sendo estas: o movimento forte é ativo com ênfase no chão, mas contra a gravidade; o movimento pesado é passivo com ênfase no chão e entregue à gravidade; o movimento fraco é ativo com ênfase para cima e contra a gravidade; o movimento leve é passivo com ênfase para cima e entregue à gravidade. O espaço possui quatro dimensões: a interna, cujo limite é a pele; a pessoal ou kinesfera, que comprehende tudo o que podemos alcançar no nosso entorno; a geral, definida pelo ambiente em que se está (sala de aula, casa, ônibus, etc.); e a social, que se forma da relação com outros corpos. Há três níveis no espaço: alto (em pé, saltando, etc.); médio (de cócoras, engatinhando, etc.); e baixo (deitado, rastejando, etc.). O espaço também abrange as direções em que o corpo pode se mover. O corpo pode se deslocar de maneira direta ou flexível. Os eixos que compõem o deslocamento no espaço são a altura, a largura e a profundidade. Os planos espaciais são: frontal,

relacionado à altura e à bidimensionalidade; horizontal, situado na região do quadril, confere também a bidimensionalidade; e a sagital, que abrange frente/atrás, dando volume ao corpo. Por fim, tem-se o elemento fluência, que integra peso, tempo e espaço. É o fluxo liberado ou controlado da energia do movimento. A fluência pode ser contida, contínua, intermitente, interrompida, etc.

Há também muitas combinações possíveis que determinam as ações básicas e derivadas de esforço. As ações básicas são: socar, talhar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, deslizar e flutuar. Muitas experimentações corporais podem provir dos elementos e qualidades de movimento e das ações básicas.

EXPERIMENTAÇÃO: QUALIDADES DE MOVIMENTO p. 105

Antes de começar a proposta, vale realizar um jogo de percepção espacial com todo o grupo. Todos devem caminhar e parar juntos. Sem uma pessoa específica para comandar, a atividade consiste em manter as velocidades conjuntamente, tendo como referência apenas a percepção do outro e do espaço. Assim, a turma já estará mais conectada para a realização da proposta de experimentação.

Dança: expressividade e comunicação p. 105

EXPERIMENTAÇÃO: EXPRESSIVIDADE E COMUNICAÇÃO p. 106

É muito importante esclarecer aos estudantes que a proposta é de criação e não de reprodução. A atividade não deve se pautar na competição, exibicionismo ou virtuosismo: o foco está na expressão e na observação dos elementos estéticos que compõem as culturas juvenis desse grupo. A partir das experiências de cada um, uma dança será criada colaborativamente, marcada pelas singularidades e coletividades desses estudantes. As particularidades devem ser reforçadas positivamente, posto que não há um ideal de corpo a se conquistar. A potência está em poder ser como se é e compartilhar isso com o grupo, acolhendo diferenças e aprendendo com elas. Auxilie-os a recordar os elementos do movimento e perceber quais são mais usuais, por exemplo, há quem goste mais de se movimentar lentamente, rapidamente, saltando, girando, no lugar, deslocando-se, etc.

p. 107

4. É importante conversar com os estudantes sobre as experiências em dança que eles têm, considerando seus contextos familiares e as regiões onde vivem. As danças presentes nas culturas juvenis e nas manifestações populares são referências fundamentais para compor essa discussão. É possível

que alguns estudantes tenham experiências específicas também por meio de cursos de dança informais oferecidos em centros culturais, projetos sociais, programas para a cultura e/ou aulas em espaços privados.

5. Essa proposta visa desenvolver processos cognitivos, bem como incentivar o raciocínio lógico. Por meio de um sistema que permite analisar o movimento de modo crítico, o estudante é estimulado a compreender, definir, comparar e analisar o problema, buscando soluções. Se for possível assistir ao vídeo da Cia. de Dança Passinho Brazil, isso contribuirá para o desenvolvimento da atividade.

a. Este item permite a decomposição da cena para que os estudantes possam observar mais a fundo os elementos estruturantes do espetáculo e como eles se relacionam. Estimule-os a observar e descrever os corpos, as semelhanças e diferenças entre eles, os figurinos, os modos de organização no espaço e outros pontos que acharem relevantes. Por exemplo: são jovens, garotos e garotas, ainda que a maioria seja de garotos. Movimentam mais os membros inferiores, fazendo uma grande diversidade de movimentos com passos cruzados, grandes saltos e acrobacias. Os figurinos têm cores neutras e são iguais. O espaço é ocupado de diferentes maneiras, como: às vezes, todos juntos fazendo uma mesma sequência de movimento; outras vezes, um faz um movimento e outros, um movimento diferente do primeiro. Há uma projeção de imagem ao fundo, com textos e desenhos que podem remeter às manifestações urbanas das artes visuais, como o grafite. Se for possível assistir ao vídeo, essas descrições podem ser ainda maiores. É importante sugerir ao estudante que se “aproxime” da cena, perceba seu corpo em relação ao que vê, deixando a sensibilidade, a criatividade e a imaginação gerarem informações. Dessa maneira, ele desenvolverá processos cognitivos essenciais ao pensamento computacional, como analisar, compreender e definir problemas e soluções.

b. Neste item os estudantes trabalharão no reconhecimento de padrões, exercitando principalmente os processos cognitivos de comparar e automatizar problemas e suas soluções. Assim, eles poderão definir melhor o que verificaram anteriormente. Um exemplo seria a percepção de serem jovens, garotos e garotas, que se movem com vigor e flexibilidade concomitantemente. Pode ser que os estudantes percebam que há

uma relação de diálogo, parceria e comprometimento entre os artistas na cena, tanto ao dançarem juntos quanto ao se observarem. Isso pode se destacar por meio das direções dos corpos e dos olhares. A movimentação dos membros inferiores parece proporcionar uma grande capacidade de deslocamento, de alteração de direção, entre outros. Pela organização da cena, que não hierarquiza os corpos dançantes, parece haver uma horizontalidade, na qual todos ocupam seus papéis, distribuem os momentos de maior visibilidade e compartilham a cena.

- c. Os estudantes deverão solucionar a questão, fazendo uso das informações coletadas e analisadas, assim desenvolverão o processo cognitivo de resolver problemas. Nesse momento, é interessante que eles ainda estejam concentrados nas cenas e nos elementos dela, pois é uma proposta de leitura crítica aprofundada. Quando perceber que algum estudante está indo por um caminho dicotômico do “gosto”, tudo bem reconhecer, mas cabe trazê-lo de volta para as informações mais objetivas da cena. No entanto, sensações, pensamentos, imagens e sentimentos que a apreciação e fruição gerarem são fundamentais nessa elaboração, pois a obra se constrói junto com o espectador. Um discurso crítico de arte deve ultrapassar a dimensão do gosto e atingir o campo estético, por isso é importante balancear as informações objetivas e as sensações pessoais.
- d. O texto sugerido ajudará os estudantes a trabalhar o processo cognitivo de modelar soluções, pois eles terão contato com um texto de crítica de dança, em que poderão visualizar exemplos mais concretos das relações entre os elementos das cenas estudados até então. Dessa maneira, poderão modelar melhor suas interpretações e estratégias para a solução do problema com a pergunta: o que eles nos dizem?

p. 108

- e. Cabe orientar os estudantes trazendo referências que dialoguem com o caminho que eles trilharam para a resolução da questão inicial. Por exemplo, se eles se concentraram em pensar no corpo, os estudos de Laban podem contribuir na análise. Os movimentos dos passinhos cruzados, rápidos e de variações de direção podem ser discutidos à luz das diferenças sociais que fazem com que alguns grupos precisem desenvolver dinâmicas multiorientadas de sobrevivência.

Se eles se concentrarem na horizontalidade da cena, abordar ações de luta e resistência ao preconceito também pode auxiliar. Se os estudantes resolverem a pergunta inicial em uma perspectiva mais centrada nas referências dos movimentos e das sensações que provocam, estudos de manifestações culturais brasileiras podem trazer maior profundidade para o processo. Enfim, as possibilidades são inúmeras, posto que é uma elaboração de raciocínio lógico sobre processos subjetivos, atravessados pelas experiências de vida dos estudantes e dos saberes que carregam. Essa sistematização é importante para que se façam autores nos próprios processos de ensino e aprendizagem.

- f. Para finalizar a atividade, é importante chamar a atenção dos estudantes para os inúmeros processos cognitivos que desenvolveram. Se achar interessante, comente o pensamento computacional, enfatizando como essa estratégia é importante para os dias atuais, não somente na escola como na vida familiar, social e no mundo do trabalho. Para saber mais do assunto, leia o tópico **Pensamento computacional** presente nas **Orientações Gerais** deste Manual.

EXPERIMENTAÇÃO: RECONFIGURAÇÕES DO CORPO p. 109

É fundamental construir um clima de acolhimento e espontaneidade. Cabe lembrar os estudantes de que a expressão não tem certo nem errado. Esse é um espaço para eles criarem a partir do que conhecem e, mais que isso, fazerem arte. A intenção de quem cria nem sempre é a mesma imagem que o espectador percebe. Não há nenhum problema nisso, ao contrário: são essas aberturas que ampliam a capacidade de significar a arte. É um exercício de construção de sentido que o diálogo expande.

O corpo no teatro p. 110

O intuito dos estudos neste segmento é possibilitar que os estudantes compreendam a essência do trabalho com o corpo no teatro contemporâneo em duas perspectivas: como preparação física e energética para estar em cena e como processo de criação de personagens em espetáculos teatrais.

Para tanto, parte-se da análise da montagem *Café com queijo* do grupo LUME e do processo de criação do espetáculo baseado na técnica de mimeose corpórea; para depois tratar dos conceitos e das práticas desenvolvidas pelo

diretor e pesquisador polonês Jerzy Grotowski (1933-1999), particularmente sobre as ações físicas e as partituras corporais, e como elas podem ser utilizadas em espetáculos de dança e teatro.

SUGESTÃO DE LEITURA

- **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**, de Pierre Weil, Roland Tompakow (Petrópolis: Vozes, 1991).

Consulte o livro para obter mais informações sobre a comunicação não verbal cotidiana.

O trabalho do grupo LUME divide-se em três frentes: a dança pessoal, que é a dinamização de energias potenciais do ator; o estudo do *clown* (palhaço) e da utilização cômica do corpo; e a imitação e tecnificação das ações físicas encontradas no cotidiano – mimese corpórea.

Crie uma discussão em sala sobre as formas corporais que os atores adotam em cena, procurando canalizar os olhares para os detalhes de cada gesto ou movimento e questionando quais foram as percepções que os estudantes tiveram sobre as intenções de comunicação corporal produzidas na ação cênica. Como teria sido o processo de construção corporal dos personagens? Como os atores teriam se preparado fisicamente para essa construção? De onde teriam tirado a inspiração e quais técnicas teriam usado? Seriam as de Rudolf Laban, estudadas anteriormente? Diga que, como descrito, os atores utilizaram uma técnica desenvolvida pelo próprio LUME, chamada mimese corpórea, que dialoga com muitas outras técnicas corporais e que eles vão entender melhor ao longo deste capítulo.

EXPERIMENTAÇÃO: OBSERVANDO PADRÕES CORPORais

p. 111

Esse exercício visa estimular a observação dos padrões corporais existentes na escola. É muito importante que você conduza a atividade de maneira a deixar claro aos estudantes que eles devem perceber detalhes dos movimentos e não criar visões estereotipadas dos colegas. Procure relembrar com eles as qualidades do movimento de Rudolf Laban, de maneira que essas qualidades possam auxiliá-los nas observações. Descrições do tipo: “a pessoa tem gestos rápidos e curtos” ou “caminha com passos largos e lentos e se senta com uma postura rígida” são bons exemplos de como descrever e evitar classificações pejorativas das pessoas observadas.

p. 112

SUGESTÃO DE LEITURA

- **Teatro tradicional japonês**, de Darci Kusano, publicado em Fundação Japão em São Paulo, São Paulo, 15 fev. 2013. Disponível em: https://fjsp.org.br/site/wp-content/uploads/2013/03/teatro_tradicional_japonês.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

Acesse o link para ler o artigo de Darci Kusano, livre-docente em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP).

EXPERIMENTAÇÃO: O ESTADO DE PRESENÇA CÊNICA p. 112

Para conduzir essa atividade você precisará providenciar um aparelho de som ou um celular com volume alto. Procure utilizar diferentes estímulos sonoros de maneira que os estudantes possam experimentar variadas formas de mover seus corpos, das mais expandidas às mais contraídas. Dê instruções para que inventem jeitos de se locomover nos níveis alto, médio e baixo do solo. Diga para experimentarem os movimentos sendo conduzidos pela parte do corpo que você mencionar: cotovelo, pé esquerdo, orelha direita, etc.

De tempos em tempos, pare os sons e peça aos estudantes que “congelem” o movimento e sintam a sensação e a respiração que circulam em seus corpos; que percebam as sensações em cada parte; que percebam e controlem a respiração. Oriente-os a entender que é esse estado expandido que deve ser aproveitado, dosado e utilizado em cena pelos atores, o que gera gestos, movimentos, olhares e interações, vitalidade e vigor teatral.

Após uns minutos realizando a atividade dessa forma, dê novas instruções orientando-os para que toda vez que cruzarem com um colega haja a interação por meio do movimento, ou seja, um estudante realiza uma ação/gesto que, em seguida, é respondido com outra ação/gesto pelo outro estudante, como se estivessem se cumprimentando. Depois de um tempo, você pode propor a eles que, além da troca de gestos, emitam sons inusitados, não necessariamente palavras, a cada vez que encontrarem outro colega.

A alternância de ritmos, sons (agora com sons emitidos também pelos participantes) e pausas, em que os movimentos são congelados para que se percebam as sensações internas e a respiração gerada, deve continuar durante toda a vivência. Ao final, promova uma roda de troca de impressões.

Após a experimentação, esclareça aos estudantes que eles vivenciaram dois conceitos importantes para a preparação corporal do ator: o estado de energia expandida relacionado ao polo artificial/técnico, de treinamento corporal, em que se desenvolvem, entre outros aspectos, o controle da respiração, do movimento e o uso da voz; e o conceito de contato/interação, ligado ao polo orgânico, que é a outra face da dupla de polos descritas nas pesquisas de Grotowski.

O diretor polonês começou seu trabalho pelo desenvolvimento de técnicas corporais de preparação dos atores, mas, gradativamente, migrou para o polo orgânico, baseando-se nas práticas de outro notório diretor teatral, o russo Constantin Stanislavski (1863-1938). Mesmo com essa migração, Grotowski continuou reconhecendo a importância da técnica como “artesanato do trabalho do ator”.

No polo orgânico, a dimensão dos processos pessoais, as memórias, as emoções, as limitações físicas e emocionais e os impulsos que movem internamente os atores são considerados e codificados para serem usados como o fluxo vivo que preenche a articulação/partitura formal de ações físicas. Tal processo relaciona-se com o que Stanislavski chamava de processos psicofísicos do ator.

O corpo nas artes circenses p.113

6. Ao longo da atividade, lance uma questão complementar: Quais elementos compõem o efeito estético da foto?

Espera-se que os estudantes percebam que, apesar dos elementos cênicos como a iluminação e o figurino, toda a força expressiva da imagem encontra-se na capacidade dos artistas de trabalhar sua força e seu equilíbrio, ou seja, a centralidade está na habilidade corporal.

b. Como será abordado, as artes circenses trabalham com as sensações do público diante daquilo que é insólito e extraordinário. São apresentações artísticas que exploram e extrapolam os limites do corpo cotidiano.

c. Questione os estudantes a que espaços ou artistas a imagem lhes remete. A partir de suas respostas, encoraje-os a falar sobre o que pensam sobre as artes circenses e o circo.

Se achar interessante, comente com os estudantes um pouco mais a história do circo. O circo caracteriza-se por ser um modo de organização do trabalho e das apresentações artísticas, abarcando muitas possibilidades e diferentes linguagens. Existe muito equívoco com relação à história do circo, incluindo a falsa ideia de que o circo, do modo como o compreendemos, surgiu na Antiguidade. Isso não é verdadeiro: o circo moderno surgiu no final do século XVIII, na Inglaterra, por iniciativa de Philip Astley (1742-1814), um oficial reformado da cavalaria inglesa que inaugurou um espaço para apresentações de cavalaria e acrobacias em cavalos, que, antes disso, eram parte de eventos ligados à aristocracia. Esse primeiro circo ainda tinha o nome de "Anfiteatro" e era uma construção fixa.

Aos poucos, Astley e os primeiros empresários desse tipo de atividade diversificaram o espetáculo com a inserção de outras apresentações e artistas, em especial a figura do *clown*, que fazia parte do teatro popular da Inglaterra, mas ainda era um personagem muito distinto do palhaço como o conhecemos (o característico nariz vermelho só surgiu no final do século XIX).

Era fundamental que as apresentações equestres tivessem intervalos para o descanso dos animais, mas também porque, estando as apresentações com cavalos em um novo contexto, com presença de público pagante, rapidamente viu-se a necessidade de diversificar o espetáculo. Assim, os circos passaram a empregar também um tipo de artista que era conhecido como saltimbanco, que abarcava os acrobatas, malabaristas e domadores de animais que se apresentavam especialmente nos teatros de feira. Inclusive, a palavra "saltimbanco" vem do italiano *saltare in banco* – o banco, no caso, eram os tablados de madeira onde as apresentações aconteciam.

O nome "circo" foi usado pela primeira vez pelo empresário inglês Charles Hughes (1746/7-1797), em seu Royal Circus, ainda no século XVIII. Consta-se que escolheu o nome para fazer referência aos circos romanos, mas estes eram um tipo de fenômeno cultural muito distinto, que envolvia a corrida de bigas por um espaço marcado por simbologias cosmogônicas e mitológicas, sendo um espaço de competição esportiva.

Aos poucos, o nome "circo", para esse tipo de entretenimento, popularizou-se. Além da Inglaterra, a França foi o país onde o circo teve muito desenvolvimento durante o século XIX, especialmente pela ação do empresário Antonio Franconi (1738-1836), que tinha convívio com os espetáculos populares e contribuiu para a constituição do espetáculo circense do modo como o conhecemos. Durante século XIX, nem todos os circos eram itinerantes, havendo alguns sediados em construções próprias. O Cirque d'Hiver, por exemplo, existe desde 1852 em sede fixa na cidade de Paris.

7. Oriente os estudantes esclarecendo que essas práticas são realizadas apenas por pessoas treinadas e com capacidades técnicas e físicas para cada atividade. Diga-lhes que não tentem repetir essas modalidades sozinhos em nenhum momento. Caso algum estudante se interesse pelas modalidades, converse com ele e ajude-o na busca por escolas de circo ou projetos sociais que possam ensiná-lo de maneira segura e correta.

p. 114

As reflexões apresentadas sobre o corpo circense são discutidas pelo pesquisador Mario Fernando Bolognesi no texto "O Corpo como Princípio", no livro *Palhaços* (Bolognesi, 2003). Bolognesi é um dos pioneiros no Brasil em pesquisas acadêmicas nas artes circenses, em especial, sobre a estética e a história da arte dos palhaços.

A perspectiva da morte é responsável por um tipo de tensão muito característico do circo, em especial nas modalidades de acrobacia aérea, como é o caso do trapézio, mas também em outros tipos, como a pirofagia, o arremesso de facas e o globo da morte.

p. 115

8. Conduza a conversa dos estudantes acerca daquilo que compreendem como uma habilidade fora do comum. Questione também se sabem fazer algo que consideram difícil, como algum tipo de flexibilidade corporal ou algum truque manual. Caso julgue pertinente, eles podem realizar na sala um pequena mostra de habilidades, que, nesse caso, podem abranger também ações simples, mas que sejam realizadas com criatividade.

Dançarinos de *break*, por exemplo, trabalham também com habilidades e a proeza, bem como o *parkour*. Em grandes cidades, é possível encontrar grupos de jovens que se encontram para praticar malabarismo, por exemplo. Em São Paulo (SP), alguns jovens se encontram para praticar malabarismo na praça Roosevelt. Questione se algum deles conhece um lugar assim ou, até mesmo, se sabe de alguma escola ou projeto voltado ao ensino de artes circenses. Reforce a importância de não tentarem repetir as mobilidades apresentadas sozinhos e de buscarem orientação para o aprendizado.

■ O sublime dos acrobatas e o grotesco dos palhaços **p. 115**

O palhaço é um tipo de personagem cômico com uma origem multifacetada que abarcou diversos outros personagens cômicos em seu desenvolvimento. O principal antecessor do palhaço contemporâneo é o *clown* inglês. *Clown*, que etimologicamente significa “rústico” ou “simplório”, foi um personagem que se desenvolveu ao longo do teatro de moralidades de tradições medievais até assumir uma figura central nas pantomimas inglesas, sendo muito em voga na época em que os primeiros circos foram construídos na Inglaterra. Quando Shakespeare escreveu papéis com o nome de *clown*, ele ainda estava trabalhando com um tipo cômico muito distinto do que conhecemos hoje. Com a disseminação do circo na França, os *clowns* receberam influência de outros tipos cômicos, em especial dos personagens da *commedia dell'arte* e do *pierrot* francês. Hoje, as palavras “*clown*” e “palhaço” podem ser compreendidas como sinônimos nas práticas de artistas falantes de língua portuguesa.

Segundo Bolognesi:

A matriz do circo é o corpo, ora sublime, ora grotesco. [...] A queda do trapezista em seu desempenho não é uma imagem ficcional. O que o público presencia é a construção do suspense, do calafrio, seguido de sua superação. No momento seguinte, o espetáculo é “interrompido” e o público é acometido pela descontração da *performance* dos palhaços. O corpo feito espetáculo deixa de lado a roupa cotidiana que o esconde para se mostrar em grandeza contraditória, no jogo incessante entre o sublime e o grotesco. Espetacularmente, ele se desnuda para revelar toda a sua potencialidade. A possibilidade de fracasso é evidente, para ser superada, no momento seguinte, com o riso dos palhaços. A morte está presente nos mais diversos números de acrobacias. [...] O corpo sublime no chão ou nas alturas desafia, em

forma de espetáculo, as leis naturais. O circo trouxe às artes cênicas, no século XIX, a reposição do corpo humano como fator espetacular.

BOLOGNESI, Mario Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 189.

A ideia de grotesco que o palhaço traz não é a do grotesco do Romantismo, muito ligado ao disforme e ao sombrio. A concepção teórica de grotesco adotada comumente pelos pesquisadores e teóricos circenses relaciona-se com a tradição cômico-grotesca segundo os estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Em sua obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, o autor aborda a cultura cômico-carnavalesca e o realismo grotesco, que evidencia o corpo em sua comunhão e ligação com a terra, buscando a simbologia das imagens relacionada ao baixo ventre, que assumem, em sua historicidade, significados muito mais amplos do que nosso pensamento contemporâneo costuma entender como vulgar ou obsceno.

Segundo Bakhtin:

No realismo grotesco, a degradação do sublime não tem um caráter formal ou relativo. O “alto” e o “baixo” possuem aí um sentido absoluta e rigorosamente topográfico. O “alto” é o céu; o “baixo” é a terra; a terra é o princípio de absorção (o túmulo, o ventre). Este é o valor topográfico do alto e do baixo em seu aspecto cósmico. No seu aspecto corporal, que não está nunca separado com rigor do seu aspecto cósmico, o alto é representado pelo rosto (a cabeça), e o baixo pelos órgãos genitais, o ventre e o traseiro. O realismo grotesco e a paródia medieval baseiam-se nessas significações absolutas. Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortilha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se a dâ-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. p. 18-19.

Se possível, é pertinente complementar a abordagem apresentando aos estudantes um exemplo de Charlie Rivel (1896-1983). Em seus números, ele criava um jogo cênico com uma cadeira. Em vez de simplesmente sentar-se, ele explorava as formas mais difíceis e ridículas para essa ação banal. Para completar seu rosto caricatural, ele utilizava um traje longo e sapatos enormes, que enfatizavam a ideia de deformidade e estranheza.



Wikipedia/Wikimedia Commons

Charlie Rivel em cena do número com a cadeira, 1967.

Trilha de Língua Portuguesa

► Repertórios e análises | p. 116

As atividades propostas nesta trilha contribuem para o desenvolvimento da competência específica da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 1 e de campos de atuação de Língua Portuguesa. As habilidades EM13LP01 e EM13LGG102 são trabalhadas ao identificar e interpretar uma visão de mundo relacionada ao contexto histórico e social de que faz parte, de modo a evitar desvincular qualquer leitura de texto do seu contexto de produção. Já a habilidade EM13LP52 é mobilizada ao analisar um excerto ou o texto completo do *Auto da Barca do Inferno* – obra significativa da literatura portuguesa –, comparando os valores que circulam na obra com os valores correntes no século XXI e confrontando interpretações sobre o mesmo trecho com os sentidos construídos pelos colegas, de modo a ampliar as possibilidades de compreensão do texto.



Victor Couto/Wikimedia Commons

Retrato de Gil Vicente, de Victor Couto, 2009.

Não há dados seguros sobre a biografia de Gil Vicente. Acredita-se que ele tenha vivido entre 1465 e 1537, em Portugal. Seus biógrafos, baseando-se no extenso

conhecimento filosófico e teológico revelado no conjunto de sua obra, acreditam que o dramaturgo tenha frequentado alguma escola ou tenha sido orientado por algum religioso culto. Seus textos teatrais puderam ser escritos e encenados graças ao prestígio de que gozava na corte portuguesa da época e à proteção recebida da rainha dona Leonor. Entre sua primeira peça, *A visitação do vaqueiro* (1502), e a última, *Floresta de enganos* (1536), Gil Vicente produziu autos e farsas, usando elementos de teatro alegórico e romanesco (que tem caráter de romance, fantasioso ou cheio de aventuras), e associou o teatro religioso ao de crítica social.

O trabalho com leitura e interpretação do *Auto da Barca do Inferno* segue o exposto em Koch e Elias (2008), que afirmam que a atividade de leitores ativos em interação com o texto começa com antecipações e hipóteses elaboradas com base em certos conhecimentos.

1. Se possível, o ideal é que a turma possa fazer uma leitura completa da obra, que está disponível no site Domínio Público (disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000107.pdf>; acesso em: 6 jul. 2020).

A partir dela, os estudantes poderão caracterizar os diferentes personagens e identificar a regularidade na forma de apresentação dos diferentes tipos sociais. A obra segue uma mesma estrutura para a apresentação dos personagens a serem condenados: o personagem surge, às vezes, acompanhado de uma pessoa ou portando um objeto. Nos dois casos, essas figuras representam sua ocupação ou seus vícios em vida. Na sequência, o personagem questiona para onde vai a barca, ouve do Diabo sua condenação, procura se defender, afasta-se e pede guarida ao Anjo, que sério e mal-humorado não permite a entrada.

2. a. Nesse momento as antecipações feitas pelos estudantes antes da leitura do trecho podem ser recuperadas. Deixe que eles expressem livremente suas conclusões. Para Gil Vicente, o comportamento do Frade deveria ser condizente com os votos eclesiásticos feitos por este ao aceitar a clausura. Para destacar a quebra de alguns dos principais indicadores de respeito a esses votos, o autor evidencia, no comportamento do Frade, hábitos da corte, como a dança e o porte de armas, o que contraria o voto de obediência. Ao mostrá-lo acompanhado de Florença, fica clara a quebra do voto de castidade.

b. O Frade de Gil Vicente é alegre, entusiasmado. Seu corpo é leve e ágil e seus movimentos provocam a admiração do Diabo, afinal o Frade é convededor do tordião e dos golpes de esgrima. Essa gestualidade não é condenada em si, mas

funciona como forma de explicitação da distância entre um comportamento mais comedido, espiritualizado, apartado da relação com o corpo, próprio da visão medieval, e o comportamento real do Frade, marcado pela efusividade, pela admiração, pelas coisas da corte e pelo prazer físico.

3. a. Quando o Diabo chama a atenção para a dama que acompanha o Frade, dizendo "Não vos punham lá censura no vosso convento santo?". O Frade rebate dizendo que, nesse mesmo convento, os demais faziam outras coisas erradas também.
b. Assim que o Diabo condena o Frade, este alega que o hábito, ou seja, o fato de ser da Igreja, deveria garantir seu ingresso no céu; mas adiante o Frade minimiza o fato de ter quebrado o voto de castidade, destacando que isso não poderia se sobrepor ao fato de ele ter rezado tantos salmos em vida.
4. Deixe que os estudantes se expressem. Espera-se que a turma possa compartilhar os sentidos construídos na leitura do texto literário, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e coletivas de apreensão. Não importa aqui se haverá ou não consenso, o objetivo é fechar a discussão destacando o quanto o compartilhamento de diferentes pontos de vista enriquece a compreensão individual de um texto.

A pecaminosidade do sexo e o medo da morte e do inferno eram algumas das marcas imprimidas pela Igreja católica ao sujeito medieval. A isso se acrescenta a pregação para a constituição de um ser mais abnegado, compassivo e desapegado da vida terrena e material, de modo a garantir uma vida espiritual que o preparasse para o paraíso após sua morte. Se quiser aprofundar a análise desses pontos com a turma, converse com os estudantes sobre questões como: Considerando esse breve retrato da religiosidade do sujeito medieval, como vocês descreveriam um padre desse tempo? Por quê? Como acham que seria o seu volume de voz? Quais seriam seus gestos e sua forma de andar? A ele seria permitido dançar, conhecer práticas de luta? Essas questões podem ser feitas antes da leitura do texto, se julgar pertinente.

Atividade complementar: Introdução ao Auto da Barca do Inferno

Segue um roteiro de pesquisa a ser proposto aos estudantes para introdução à leitura da obra, para registro durante a leitura e para discussão após a leitura.

Antes da leitura

Esta primeira parte pode ser realizada em sala de aula com os estudantes. Todos contribuem e fazem um registro único a ser consultado por eles, sempre que necessário, durante a leitura e a discussão.

1. Qual é o papel do catolicismo na sociedade medieval?

Estimule os estudantes a uma pesquisa sobre a Igreja católica na Idade Média: seu poder, seus valores, suas contradições. Essa pesquisa pode acontecer a partir do material didático de História.

2. Quem foi Gil Vicente? Qual foi sua importância para a literatura portuguesa?

A pesquisa pode ser feita na internet.

Durante a leitura

3. Personagens alegóricas são representações concretas de uma ideia abstrata (bem, mal, liberdade, escravidão), sem intenção de referir-se a uma pessoa especificamente. Quem são os personagens alegóricos do Auto da Barca do Inferno? Que ideias abstratas cada um deles representa?

Os personagens alegóricos são o Diabo e o Anjo, por serem representações do mal e do bem, respectivamente.

4. Personagens-tipo são aqueles que representam o comportamento padronizado de um grupo. Quem são os personagens-tipo do Auto da Barca do Inferno?

O Onzeneiro, o Fidalgo, o Sapateiro, o Parvo, o Frade, o Corregedor, o Procurador, o Judeu, o Enforcado e a Alcoviteira.

Se possível, crie um arquivo de edição de texto que possa ser compartilhado entre os estudantes e reproduza a seguinte tabela:

PERSONAGEM – REPRESENTAÇÃO DE QUAL OCUPAÇÃO SOCIAL	COMO É REPRESENTADA? GESTOS, PESSOAS OU OBJETOS QUE LEVA CONSIGO	RAZÃO PARA SER CONDENADO(A)	AÇÃO OU ARGUMENTO PARA A ABSOLVIÇÃO	SENTENÇA FINAL

Peça aos estudantes que formem duplas. Cada uma pode se responsabilizar por um personagem específico, mas toda a turma deve ter acesso a essas caracterizações.

Marque uma data para a conclusão da tabela, dividida a turma em grupos com quatro componentes cada um e sugira o seguinte roteiro de discussão:

- a. Hoje os personagens do *Auto da Barca do Inferno* seriam condenados pelas mesmas razões?
- b. O que, na opinião do grupo, colabora para a manutenção ou para a ruptura com certos valores?
- c. Que ocupações sociais seriam selecionadas para representar as ações condenáveis do nosso tempo, considerando os valores que o grupo julga estarem vigentes hoje?
- d. Ilustrem esses tipos por meio de desenho, de descrição ou do registro fotográfico de um estudante que o presente. Considere a roupa, a postura, entre outros elementos. Lembre-se aqui de que não se trata de um personagem complexo (personagens mais próximos das contradições e das nuances humanas), mas de uma “figura”, de um representante dos vícios de uma sociedade.



Jovens em grupo de leitura.

Cada grupo deve produzir uma síntese dessa discussão, acompanhada de ilustração ou descrição dos personagens pensados. Para garantir participação de todos os componentes, determine tarefas específicas: todos devem participar da discussão; um dos componentes deve ser o responsável pelo registro das respostas às perguntas; outros dois devem trabalhar como ilustradores ou descritores dos personagens criados; o último deve organizar o painel a ser apresentado para a sala. Todos os integrantes devem estar preparados para a apresentação.

Após a leitura

Após a leitura e o compartilhamento das sínteses da discussão, converse com os estudantes:

5. Como imaginam que o *Auto da Barca do Inferno* foi compreendido pelo sujeito medieval português que assistiu à encenação?

O mais importante na resolução dessa questão é a compreensão de que um mesmo texto será apre-

dido de diferentes formas porque sua recepção está condicionada a fatores pessoais e contextuais. A visão de mundo do sujeito medieval poderia estar afetada pela pregação do catolicismo pela abnegação, pela moralidade, pela simplicidade de espírito e pela bondade; o que o texto de Gil Vicente tenta revelar é um completo afastamento de diferentes grupos sociais desses valores. O espectador, portanto, tem a possibilidade de avaliar as próprias incoerências e sentir-se impelido ou não a tomar aquele retrato como verdade, sobretudo se houver a crença no destino ali indicado (*Inferno* ou *Paraíso*) após a morte. Deixe que os estudantes façam suas considerações e ajude-os a concluir que os diferentes contextos poderiam levar a diferentes formas de apreensão.

6. Essa obra ainda hoje pode ser considerada atual? Por quê?

Deixe que os estudantes apresentem livremente suas respostas. Ao atualizarem os grupos observados na sociedade (atividade proposta neste roteiro) e ao fazerem o exercício de caracterização desses grupos, certamente, os estudantes mobilizaram valores e identificaram contradições em seus novos personagens. É possível também que tenham encontrado semelhanças entre certos tipos sociais de Gil Vicente e personagens presentes em nossa sociedade. Isso significa que essa obra publicada no século XVI trata de aspectos humanos que podem ser reconhecidos hoje no século XXI, daí sua atualidade.

7. As representações criadas pelos grupos de novos personagens revelam formas parecidas ou muito diferentes de compreensão e atualização do texto literário?

Após compartilhamento dos personagens, os estudantes devem compartilhar sentidos construídos na leitura do texto, a fim de perceber as diferentes maneiras como cada um apreende um texto literário.

Nesse exercício de compartilhamento, chame a atenção dos estudantes para os critérios adotados na construção dos novos personagens. Todos os grupos buscaram correspondências entre os tipos apresentados por Gil Vicente e os tipos sociais da atualidade? Algum grupo preferiu identificar outros tipos sociais, completamente diversos dos tipos de Gil Vicente, mas comuns nesta sociedade e que, segundo os valores do grupo, deveriam sofrer algum tipo de condenação? Os grupos destacam a contradição entre o que se espera do personagem e aquilo que ele realmente faz, como acontece com o Frade? Essas comparações enfatizam a diversidade de caminhos que um mesmo texto pode gerar nos diferentes leitores.

8. Por que, considerado esse resultado, a discussão dos sentidos construídos por diferentes grupos sobre o texto literário se torna tão importante? A discussão sobre o texto literário favorece a criação de hipóteses interpretativas; sobretudo em

uma situação de equidade, os estudantes ampliam suas possibilidades de compreensão do texto, tornando-se mais atentos e críticos.

Em liberdade p. 118-119

Cotidiano na cena

Nesta seção, as competências específicas da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 1, 2, 3, 5 e 6 são mobilizadas. A habilidade EM13LGG104 é desenvolvida por solicitar uma retomada das diferentes linguagens desenvolvidas ao longo do capítulo para a produção de um discurso artístico integrado às questões relevantes aos jovens. As habilidades EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG603 e EM13LGG604 são trabalhadas nesse processo de criação autoral colaborativa dos estudantes, em que movimentos da cultura juvenil são selecionados intencionalmente na construção de uma dança que expressa e comunica artisticamente aspectos importantes das experiências de vida deles. Além disso, opiniões diversas precisam ser acolhidas, respeitadas e negociadas. É um exercício de diálogo, de respeito mútuo e de democracia.

Ao apresentar a proposta aos estudantes, lembre-se de retomar a pesquisa em grupo focal, relembrar informações importantes sobre essa prática de pesquisa, prever tempos de aula para a elaboração de uma dança e combinar o cronograma de produção.

É importante estimular os estudantes a se colocarem abertamente. Durante a criação da dança, retome os processos cognitivos trabalhados no pensamento computacional para que eles o desenvolvam ainda mais e compreendam a relevância dessa habilidade.

Também será potente discutir as facilidades e dificuldades que eles vivenciam em seus contextos juvenis. A ideia é aguçar um olhar crítico, sem condenações ou estígmas. É um espaço para discutir impressões pessoais, mas também desenvolver modos coletivos de lidar com as diferenças. Garanta que a turma não vá por um caminho de queixas ou acusações. Ao contrário: é uma oportunidade de perceber as estratégias de relação, as possibilidades de aprimoramento para conviver em grupo, construir consensos, lidar com os dissensos e frustrações. Também é um bom momento para debater preconceitos e trabalhar a importância do combate ao *bullying*. É uma vivência para o desenvolvimento da percepção de si e do outro. Nos mecanismos corporais, sob a perspectiva de que mente e corpo são indissociáveis, ocorre uma cadeia de processamentos que iniciam na percepção e se

desdobram em ações, e isso acontece incessantemente. A construção de uma intencionalidade na dança e a reflexão sobre os processos colaborativos de criação geram conhecimentos e outros sentidos de si, do outro e do mundo. É isso que essa proposta busca, dando maior amplitude para discussões sobre o corpo nas diferentes culturas juvenis.

Meu portfólio p. 120-121

Esta seção colabora para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG201, para que possam utilizar as linguagens em seus diferentes contextos, valorizando-as como fenômenos sociais dos quais podem fazer uso para receber e transmitir conhecimentos; EM13LGG204, ao proporcionar que os estudantes possam dialogar e produzir entendimentos mútuos de suas produções, pautados em valores de equidade e democracia; EM13LGG302 e EM13LGG303, por auxiliá-los, durante as trocas de ideias, a se posicionarem criticamente diante das diferentes visões de mundo e discursos e a debater questões polêmicas formulando e sustentando argumentos.

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.

Narrativas híbridas p. 122

DESCRITIVO DO CAPÍTULO	
Componentes curriculares	Arte e Língua Portuguesa
Produção final	Blog ou site para compartilhamento de contos, roteiros e vídeos de 1 minuto
Sugestão de especialista responsável pela produção final	Língua Portuguesa e/ou Arte
Interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento	Ciências da Natureza e suas Tecnologias Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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 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 obra. 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).

O capítulo explora, por meio dos repertórios, das análises, fruições e experimentações, o caráter híbrido da linguagem audiovisual, que abrange outras linguagens na sua produção, como a música, para a trilha sonora; as artes visuais, por meio de imagens e visualidades; as artes cênicas, na atuação; a literatura, para o roteiro. A abordagem desse hibridismo entre linguagens inicia-se na **Trilha de Língua Portuguesa** com o estudo de um curta-metragem baseado em um conto e atravessa toda a **Trilha de Arte**, que destaca os recursos e elementos do audiovisual em explorações visuais e adaptações de roteiros em produções autorais de filmes, em que terão a oportunidade

de exercitar as aprendizagens na linguagem do audiovisual e suas articulações com as outras linguagens. Ao apresentar o título do capítulo aos estudantes, é interessante comentar com eles esse hibridismo entre as linguagens e incentivá-los a perceber isso durante o trabalho com o capítulo.

As **competências gerais da Educação Básica** 3, 5 e 9 são trabalhadas ao longo do capítulo.

A competência geral 3 é mobilizada nas atividades de leitura, análise e fruição dos contos e dos filmes estudados nas **Trilhas de Língua Portuguesa e de Arte**, também nas produções de conto, de roteiro de curta e de um vídeo de 1 minuto. Ao realizar essas atividades, os estudantes são motivados a valorizar a produção artístico-cultural de diferentes lugares e a contribuir com suas produções em manifestações artísticas organizadas em sua escola.

A competência geral 5 é mobilizada na compreensão e utilização de tecnologias digitais, como o uso de câmeras, programas ou aplicativos de edição e na criação de *site* ou *blog*, com o intuito de produzir conhecimentos de forma crítica e reflexiva e possibilitar o compartilhamento de processos, de modo a explorar os mecanismos digitais e de comunicação, exercendo o protagonismo e agindo de forma colaborativa.

A competência geral 9 é mobilizada na preparação do *blog* ou *site* para veiculação dos conteúdos produzidos pelos estudantes, uma vez que a atividade requer diálogo e cooperação para tomada de decisão, resolução de conflitos e negociação de escolhas que considerem a diversidade de indivíduos, de interesses e de opiniões.

O capítulo propõe ainda integrações com outras áreas do conhecimento, por meio da competência específica 1 de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** e da competência específica 2 de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**.

Na **Trilha de Arte**, a habilidade EM13CHS106 da área Ciências Humanas e sociais aplicadas é mobilizada por meio da análise, leitura e reflexão dos filmes *A terra a gastar* e *Pajerama*, em que aspectos sociais, econômicos e ambientais são levantados. O desenvolvimento também se dá na utilização das tecnologias digitais de comunicação, ao compartilharem seus filmes, e na produção de um *site* ou *blog*, exercendo o protagonismo e a autoria na formação escolar. Na análise dos dois filmes, as habilidades EM13CNT206 e EM13CNT207 da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** também são mobilizadas por meio de análises da vida na terra e da discussão sobre a preservação e conservação da biodiversidade, promovendo reflexões sobre a sustentabilidade. As mesmas habilidades são trabalhadas ainda na **Trilha de Língua Portuguesa**, pois a análise do curta-metragem *A maior flor do mundo* favorece a discussão sobre a importância da conservação da biodiversidade e dos efeitos da ação humana sobre o planeta. São desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas e que devem ser debatidos com criticidade.

Perspectivas p. 124-125

As competências específicas 1 e 6 da área de Linguagens e suas Tecnologias são mobilizadas nesta seção. Ao propor a leitura de um discurso integrando diferentes linguagens, as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG101, por meio da recepção e produção de discursos, ampliando as possibilidades de interpretação crítica da realidade.

A habilidade EM13LGG602 é também desenvolvida na apreciação estética e no exercício crítico de análise do filme, buscando relacioná-lo às outras práticas e referências, compreendendo os processos de criação e as dimensões culturais presentes no discurso.

Se possível, assista ao curta-metragem *A Terra a gastar* com a turma (disponível em: http://www.curtanaescola.org.br/filme/?name=a_terra_a_gastar; acesso em: 18 jun. 2020).

Esse curta tem uma música que encadeia a narrativa. É uma paródia de uma conhecida lenha-lenga chamada “A velha a fiar”, presente no curta-metragem *A velha a fiar*, de 1964, dirigido pelo cineasta mineiro Humberto Mauro (1897-1983), considerado também um dos primeiros videoclipes já feitos. Pergunte aos estudantes se eles conhecem essa música ou alguma outra versão dela.

SUGESTÃO DE FILME

- *A velha a fiar*, dirigido por Humberto Mauro (Rio de Janeiro, 1960, 6 min). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_velha_a_fiar. Acesso em: 18 jun. 2020.

O curta apresenta uma ilustração da antiga canção popular “A velha a fiar”, utilizando tipos e costumes das fazendas. Se possível, apresente o filme à turma para que os estudantes possam perceber o diálogo que existe com *A Terra a gastar*.

1. d. Deixe que os estudantes se expressem. converse com eles sobre essa transposição metafórica que relaciona essa linha frágil ao planeta e a tudo que nele é produzido, uma decisão das criadoras do curta que interliga o conteúdo (que relaciona o esgotamento dos recursos do planeta ao consumo excessivo do ser humano) e a forma (linhas frágeis que se encurtam conforme o consumo, diminuindo as possibilidades de sobrevivência do próprio humano).

Trilha de Língua Portuguesa

Repertórios e análises p. 126

As atividades propostas nesta trilha contribuem para o desenvolvimento da competência específica da área de **Linguagens e suas Tecnologias** 1 e de campos de atuação de Língua Portuguesa.

Ao estabelecerem relações entre as partes do texto, considerando sua estrutura de composição e estilo do gênero, as atividades promovem o desenvolvimento da habilidade EM13LP02. Além disso, possibilitam a análise do funcionamento das linguagens verbais, sonoras e visuais de um curta-metragem, desenvolvendo, assim, a habilidade EM13LGG103. O compartilhamento pelos estudantes dos sentidos construídos na leitura dos textos auxilia no desenvolvimento da habilidade EM13LP46.

O boxe **Técnicas para escrever um conto** (página 134) e a **Experimentação: Escrita de conto** (página 134) colaboram para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG104, EM13LP01 e EM13LP15, já que auxiliam o estudante, tanto na leitura quanto na escrita, a reconhecer a importância das condições de produção e o contexto sócio-histórico de um conto. Nesse sentido, a proposta retoma o estudo da composição estrutural, tendo em vista a sequência narrativa e a intencionalidade do autor.

No trabalho com o gênero roteiro, os estudantes desenvolvem as habilidades EM13LGG101 e EM13LGG103, pois as atividades os levam a compreender os processos tanto de produção quanto de circulação dos textos, analisando o funcionamento das linguagens visuais, verbais, sonoras e gestuais presentes no gênero roteiro.

Já nas atividades relacionadas ao gênero resenha, os estudantes poderão desenvolver as habilidades EM13LP52 e EM13LP53, uma vez que trazem propostas de compreensão e produção de textos de caráter crítico e apreciativo de obra significativa da literatura de língua portuguesa.

Pequenas narrativas: o conto p. 126

Promova a leitura do conto “A ilha da Maré”, de Ecléa Bosi e, se achar pertinente, peça aos estudantes que compartilhem impressões iniciais antes de partir para as atividades propostas no **Livro do Estudante**.

p. 128

1. c. A ideia dos planos narrativos do conto aproxima do conceito de “narrativa moldura”, em que uma ou mais histórias menores estão inseridas dentro de um enredo maior.

SUGESTÃO DE LEITURA

- *As faces de Janus: um olhar sobre a narrativa moldura como procedimento literário*, de Constantino Luz de Medeiros, publicado em *Palimpsesto*, v. 11, n. 14, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35245>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Esse ensaio discorre sobre a narrativa moldura enquanto procedimento literário que introduz ou delimita outras narrativas subsequentes.

4. Chame a atenção dos estudantes para o chamado “progresso” que tira todas as áreas verdes do entorno da casa de seu Liberato e Joana. Mostre que as construções vão tomado lugar

das áreas verdes, fazendo com que as árvores desapareçam e produzindo efeitos diversos na dinâmica das cidades, como aquecimento e piora da qualidade do ar.

5. Retome o final da história, quando o narrador desce do carro e “vê”, entre as buzinas e os prédios, a ilhota de seu Liberato, como se fosse possível “adentrar” pelos olhos azuis do personagem o encontro das águas que o levariam à ilhota do taxista.

Do conto ao curta p. 130

Reforce com os estudantes o fato de que José Saramago é conhecido como autor de obras para um público adulto, que nesse momento se propõe a escrever para crianças. Se algum estudante já tiver lido algum livro de José Saramago, peça que conte aos demais quais aspectos de sua narrativa chamaram a atenção dele, se considerou sua linguagem difícil ou acessível, se encontrou algum tipo de dificuldade para se envolver na história, etc.

Levante com os estudantes uma lista de contos que eles tenham lido ao longo da trajetória escolar. Verifique se conhecem contos populares, como os que ganharam diferentes versões em cada lugar por que passaram.

Verifique também se eles conhecem a expressão “quem conta um conto aumenta um ponto”, mostrando que cada narrador confere ao texto marcas autorais. Neste sentido, Walter Benjamin, em “O narrador”, afirmava que:

adere à narrativa a marca de quem a narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro. No ato de narrar intervém a atividade da mão que, com os gestos aprendidos no trabalho, apoia de cem maneiras diferentes aquilo que se pronuncia.

BENJAMIN, Walter apud SOUSA LIMA, F. A. Conto popular: o legado de uma tradição. Revista Cronos, v. 1, n. 1, p. 13-26, 1^a nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/10717>. Acesso em: 1^a jul. 2020.

6. a. É importante conversar com os estudantes sobre essa ideia do universo linguístico, entendendo a literatura como a arte da palavra, como aquela que pode e deve expandir esse universo. Mencione alguns escritores da literatura de língua portuguesa (como Lygia Fagundes Telles, Cecília Meireles, José Saramago, Graciliano Ramos, Mia Couto, entre tantos outros) que escreveram tanto para o público adulto quanto para o público infantil e verifique se eles têm familiaridade com algum deles. Os escritores têm normalmente um público em vista, o chamado “leitor ideal”, segundo Fiorin:

O enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Cabe, porém, uma advertência: não são o autor e o leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor [*ethos*] ou do leitor [*pathos*] construída pelo texto.

FIORIN, José L. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 153.

Leve os estudantes a pensar nesse contexto de produção: Quais seriam as diferenças ao escolher um público adulto ou infantil?

- b. converse com os estudantes sobre a consciência que José Saramago tem não só da estrutura da narrativa, como também da recepção desse leitor. Se a história não é um conto de fadas, com princesas encantadas, então o espaço deveria ser definido precisamente?

p. 131

- c. Se necessário, retome com os estudantes o conceito de metalinguagem:

A palavra *metalinguagem*, formada com o prefixo grego meta, que expressa as ideias de comunidade ou participação, mistura ou intermediação e sucessão, designa a linguagem que se debruça sobre si mesma. Por extensão, diz-se também: metadiscurso, metaliteratura, metapoema e metanarrativa.

WALTY, Ivete. Metalinguagem. In: E-Dicionário de termos literários, 20 jun. 2010. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metalinguagem/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

■ Curta-metragem p. 131

Se possível, reproduza o curta-metragem *A maior flor do mundo* para os estudantes (disponível em: <https://vimeo.com/3691184>; acesso em: 19 jun. 2020.). É importante destacar os elementos que compõem o gênero curta-metragem e reconhecer as marcas “que expressam a posição do enunciador”, ou seja, como o próprio autor é o narrador do filme, as palavras escritas na obra ganham vida com esse narrador que se faz personagem.

Saliente para a turma que o curta começa com o destaque para o narrador-personagem, que está examinando um vasto espaço vazio onde encontra um escaravelho. É nesse espaço que é inserido o personagem menino, que chega com seu pai para capturar esse bichinho e levar a última pequena árvore que ocupa o lugar.

p. 133

12. a. converse com os estudantes sobre a escolhas linguísticas que um autor deve fazer para retratar um tempo em que as narrativas orais predominavam. Como representamos a fala na escrita para serem verossímeis? Como construir personagens para representarem os habitantes desse país rural?

Se possível, leia um pequeno trecho do livro para que os estudantes conheçam o estilo do escritor, chamando atenção para o fato de que, como o próprio Saramago disse, na fala não há pontuação.

Em sentido genérico e comum, verossimilhança é a qualidade ou o caráter do que é verossímil ou verossimilhante; e verossímil, o que é semelhante à verdade, que tem a aparência de verdadeiro, que não repugna à verdade provável. [...]

Diferentemente da noção de verdade e de verdadeiro, entende-se desde então por verossímil na ordem narrativa tudo o que está ligado ao campo das possibilidades simbólicas relativas ao homem e à história.

ALONSO, Aristides L. Verossimilhança. In: E-Dicionário de termos literários, 23 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/verossimilhanca/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

- c. converse com os estudantes sobre as diferenças de linguagem e de abordagem do tema. A *maior flor do mundo* é uma narrativa mais facilmente reconhecível por crianças: o personagem principal é um menino, afasta-se dos pais, depara com um problema, assume uma missão. Nessa narrativa, são retomados elementos de contos maravilhosos, lendas e mitos em que personagens cumprem tarefas quase inatingíveis. "A ilha da Maré" traz personagens adultos, um taxista contando também sua saga de herói, mas com observações e experiências muito distantes das experiências reconhecidas pelas crianças. A vinculação com a natureza também se dá de forma diferente nas duas narrativas. A relação do homem com a natureza em "A ilha da Maré" é mais prática, mais compensatória. Como se a natureza tivesse o papel de equilibrar o tempo de desgaste comum na vida de um trabalhador brasileiro que precisa lutar muito para garantir algumasseguranças sociais, como o estudo das filhas e a manutenção de uma casa. Em *A maior flor do mundo*, a relação com a natureza – representada pelo esforço do menino para salvar a flor – é mais altruísta. Não há expectativa de retorno, a não ser o de manter a flor viva.

Técnicas para escrever um conto p. 134

Os recursos para a produção de um curta serão apresentados nas atividades de audiovisual da **Trilha de Arte**.

EXPERIMENTAÇÃO: ESCRITA DE CONTO p. 134

Ao final, faça grupos para compartilhamento dos contos. Peça aos estudantes que elejam um conto que, na opinião deles, deve ser apresentado à turma toda.

Resenha p. 135

Converse com os estudantes sobre o papel das resenhas na divulgação de uma obra, de uma exposição, de um álbum. Se possível, mostre seções de jornais que apresentam resenhas, como é o caso do "Ilustríssima", da *Folha de S.Paulo*, e do "Caderno Cultura", do jornal *O Estado de S. Paulo*.

p. 136

17. Aborde a importância de trazer argumentos convincentes para o texto, para que a resenha não seja vista como algo baseado apenas no apreço de quem a escreve. É necessário mostrar que a resenha apresenta sequências argumentativas e apreciativas, sendo pautada por uma análise crítica. A resenha pode servir de bússola para orientar o leitor/receptor de uma obra; quanto mais descriptiva e avaliativa ela for, mais poderá levá-lo a se aproximar e fruir do objeto resenhado.

■ A resenha crítica p. 136

Verifique se os estudantes compreendem as características da resenha crítica. Se necessário, peça que busquem exemplos de resenhas na internet como forma de aprofundar o estudo do gênero.

EXPERIMENTAÇÃO: PRODUZINDO UMA RESENHA p. 137

Você pode deixar a produção da resenha crítica dos estudantes para o final, depois de estudar outros curtas na **Trilha de Arte**, ou, se preferir, solicitar a resenha dos curtas *A Terra a gastar* ou *A maior flor do mundo* apresentados até aqui. Também pode ser interessante propor que eles resenhem algum outro filme que tenham visto recentemente.

■ O roteiro p. 138

Pergunte aos estudantes se eles já leram algum roteiro de filme. Questione sobre as marcas linguísticas que estariam presentes nesse gênero. Que indicações deveriam estar presentes para os produtores? Verifique se nas respostas dos estudantes aparecem: sequência de cenas; descrições de cenas, de vestuário; indicações de ações, de sets, de foco, de luz. Nesse momento, destaque a importância de cada item para a produção.

p. 140

18. converse com os estudantes sobre essa estrutura, em que a descrição é o ponto-chave, uma vez que define como são visualizados aqueles que participarão da produção. Eles devem perceber que, quanto mais descriptivo for o roteiro, mais elementos os produtores terão para criar as cenas que darão vida ao texto.

- 21.** converse com os estudantes sobre o recurso utilizado para dar indícios da personalidade da madrasta. Normalmente, por terem pouca experiência com a leitura de narrativas, os estudantes tendem a não utilizar esses artifícios da linguagem e usam adjetivos muitas vezes simples (como madrasta amorosa, má, falsa) para descrever a personalidade dos personagens. Incentive o uso da descrição de ações que demonstrem notações de caráter, que deixem espaço para a inferência do leitor; quanto maior o uso da sugestão, mais engajamento pode ter o leitor/espectador.

EXPERIMENTAÇÃO: ROTEIRO p. 141

Retome com os estudantes o planejamento do conto, verifique se eles responderam adequadamente às perguntas: quem, para quem, o quê, onde, quando e com que finalidade. Esse material, juntamente com o conto, pode ajudar nas notações do roteiro. Além disso, reforce a ideia de referência e sugestão; em um roteiro não cabe usar adjetivos que não podem ser ditos, mas precisam, sim, ser descritos por meio de comportamentos: como mostrar irritação, ansiedade, dúvida, medo?

Se possível, monte com eles uma tabela que responda a essas perguntas com exemplos de comportamentos. O tamanho dessa lista dependerá dos comportamentos que os estudantes forem citando durante a aula.

SENTIMENTOS	COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS
Ansiedade	Olhar o relógio a todo momento, roer unhas, etc.
Dúvida	Olhar fixamente para um ponto, colocar a mão no queixo, etc.
Medo	Arregalar os olhos, gritar, esconder-se, etc.
Raiva	Cerrar o punho, elevar a voz, etc.

Trilha de Arte

Repertórios e análises p. 142

As atividades propostas nesta trilha contribuem para o desenvolvimento das competências específicas 1, 3 e 6 da área de **Línguas e suas Tecnologias** e para habilidades dos campos de atuação de Língua Portuguesa. A habilidade EM13LGG602 é desenvolvida, pois as atividades propostas permitem que os estudantes experienciem a fruição e a apreciação de filmes nacionais de curta-metragem, despertando a criatividade, a imaginação e a sensibilização para a linguagem. As habilidades EM13LGG301 e EM13LGG603 são trabalhadas ao propor que os estudantes desenvolvam e participem de processos de experimentação e criação em audiovisual de modo individual, coletivo e autoral, tendo como referência os conteúdos apresentados, seus interesses de pesquisa e o funcionamento da linguagem, colaborando com o protagonismo juvenil, a criação de sentidos, a exploração e o conhecimento específico da linguagem. A habilidade EM13LGG104 é desenvolvida ao propor que eles observem o funcionamento de aspectos e elementos específicos do audiovisual na produção de filmes, em especial de curtas-metragens, com o objetivo de levá-los a compreender os discursos presentes na temática e na concepção dos filmes. A habilidade EM13LGG105 é desenvolvida por análises e experimentação de criação de vídeos e no compartilhamento de suas produções, participando ativamente ao expressar suas ideias e sentimentos para que possam agir com autonomia, responsabilidade e determinação.

Dentre os campos de atuação de Língua Portuguesa, a habilidade EM13LP14 é trabalhada nas análises e apreciações dos

filmes e de produções dos estudantes, considerando elementos da composição visual, como enquadramento, planos e ângulos, assim como elementos da trilha sonora, com o intuito de utilizar a linguagem para exercer o protagonismo. A habilidade EM13LP17 é desenvolvida na proposta de elaboração de roteiro para as produções audiovisuais autorais e coletivas. E a habilidade EM13LP18, no desenvolvimento de projetos de filme e uso de programas e softwares para fotografar, gravar e editar imagens e áudios para a produção coletiva e colaborativa dos filmes, explorando os recursos disponíveis na escola.

Narrativa em audiovisual p. 142

Os exemplos de filmes e narrativas foram selecionados para que os estudantes tenham exemplos distintos de criação audiovisual.

Se puder, indique ou assista com a turma aos curtas *A estória da figueira* (também disponível em: <https://www.juliazakia.com/copy-of-o-chapeu-do-meu-avo>; acesso em: 22 jun. 2020) e *Os filmes que não fiz* (também disponível em: <https://vimeo.com/91340551>; acesso em: 22 jun. 2020) que são apresentados na abertura da trilha.

Animação audiovisual p. 143

Para o desenvolvimento das atividades propostas, assista ao curta-metragem *Pajerama* com a turma, que pode ser encontrado na internet (disponível em: <https://youtu.be/BFzv0UhHcS0>; ou <http://canalcurta.tv.br/filme/?name=pajerama>; acesso em: 19 jun. 2020).

SUGESTÃO DE VÍDEO

- **ZOOM – Leonardo Cadaval**, TV Cultura (vídeo, 5 min). Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/29796_zoom-leonardo-cadaval.html. Acesso em: 19 jun. 2020.
Assista a uma entrevista de Leonardo Cadaval em que ele conta detalhes de seu trabalho como animador e do processo de realização de uma animação em 3D.

p. 144

2. Neste momento, instigue os estudantes a relacionar elementos do filme com a própria vida e a sociedade. Por exemplo: o outdoor propondo reflexão sobre a produção para o consumo, o crescimento e o ritmo acelerado das cidades grandes, as antenas de TV e os celulares, a ocupação e o distanciamento da natureza, etc. Pergunte quais são os elementos dos grandes centros urbanos que aparecem no filme, assim como os das culturas indígenas.
- c. O objetivo dessa questão é trazer para a reflexão em quais momentos ou situações houve identificação com o personagem. Pergunte: vocês se veem nele? Como e por que se identificam? Em relação às semelhanças e às diferenças entre a realidade dos estudantes e a da criança indígena, aproveite a oportunidade para falar sobre os preconceitos, os estereótipos, o apagamento e a desvalorização que as culturas indígenas sofrem na sociedade brasileira.
4. “Pajerama” é uma composição de dois vocábulos do tupi antigo: “pajé” (ou paíé), que significa “curandeiro”; e “ram”, que significa “futuro”. Então, “pajerama” é o “futuro pajé”. Para a palavra “Sumaré” há diferentes interpretações: do tupi antigo, “Sumaré” (ou sumarã) significa “inimigo”. Mas há outros usos para o termo, como para se referir a terrenos acidentados, a algumas espécies de orquídeas terrestres, entre outros. Proponha uma reflexão a respeito de como o título de um trabalho artístico também faz parte da construção de seus sentidos.

SUGESTÕES DE LEITURA

- **Vocabulário Tupi-Português do Curso Elementar de Tupi Antigo**. Cursos de Tupi Antigo e Língua Geral (Nheengatu) – FFLCH-USP. Disponível em: <http://tupi.fflch.usp.br/vocabulariotupiportugues>. Acesso em: 22 jun. 2020.
Nesse endereço é possível encontrar um compilado de vocábulos do tupi antigo que podem ajudar a compreender os sentidos dos termos citados no filme.
- **Vocabulário: Português-Tupi, Tupi-Português**, de A. P. Viégas (Campinas: Instituto Agronômico, 1971). Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:viegas-1971-vocabulario>. Acesso em: 22 jun. 2020.
Esse dicionário apresenta um rico vocabulário de palavras do tupi e de sua correspondência na língua portuguesa.
- 5. Proponha uma roda para discutir e refletir sobre as questões propostas com a turma. Caso haja

interesse, sugira o desenvolvimento de uma pesquisa em conjunto com outras áreas das Ciências Humanas sobre as questões indígenas atuais. Um ponto importante de encaminhamento pode partir da ideia de trabalho, consumo e devastação ambiental e desejos para o futuro; propor encaminhamentos de soluções de maior equilíbrio e respeito aos diferentes povos e culturas e à natureza.

6. Nas produções artísticas é comum vermos referências e até mesmo homenagens a outras produções artísticas. Daí a importância de apresentar repertórios para que os estudantes percebam as referências e criem as próprias interpretações. O filme *2001 – Uma odisseia no espaço*, de Stanley Kubrik, é considerado um dos mais importantes filmes da história do cinema pela trama e pelo uso de efeitos especiais. Baseado no conto *The Sentinel* [A sentinel], de Arthur C. Clarke, e com roteiro de ambos, o título faz referência à obra literária clássica grega *Odisseia*, de Homero. Se possível, assista com os estudantes ao trailer do filme (disponível em: https://youtu.be/oR_e9y-bka0; acesso em: 22 jun. 2020.). Se achar pertinente e houver tempo disponível, apresente o filme completo para a turma.

SUGESTÃO DE FILME

- **Hen Hop [Pulo de galinha]**, dirigido por Norman McLaren (Canadá, 1942, 3 min). Disponível em: https://www.nfb.ca/film/hen_hop/. Acesso em: 24 ago. 2020.
Se possível, mostre aos estudantes o curta-metragem *Hen Hop* [Pulo de galinha], para que eles vejam um exemplo de filme feito sem câmera. Norman McLaren desenhou diretamente em um filme de 35 mm com caneta e tinta comuns e a cor foi adicionada opticamente.

■ Roteiro e estrutura visual no audiovisual p. 146

EXPERIMENTAÇÃO: EXPLORANDO DIFERENTES TIPOS DE PLANO E ÂNGULO E CRIANDO UM PLANO-SEQUÊNCIA

p. 147

Retome com os estudantes os aspectos sobre planos e ângulos apresentados na turma, uma vez que este é o momento de explorar tais elementos em uma prática de criação.

Durante o processo, promova momentos de diálogo, troca e planejamento. Outra possibilidade é, depois da apreciação dos planos-sequência que os estudantes fizeram, converse com eles sobre o que acharam dos resultados e se desejam criar uma ordem de narrativa com essas imagens. Motive os estudantes a propor ideias e encaminhamentos para essa edição e a finalização do projeto. Organize a turma de modo que todos fiquem satisfeitos com o resultado.

Estabeleça um tempo para o registro e a elaboração do diário de bordo em aula.

■ Produção de um filme p. 148

EXPERIMENTAÇÃO: ADAPTAÇÃO DE ROTEIRO E CRIAÇÃO DE FILME DE 1 MINUTO p. 149

Retome os trabalhos realizados na **Trilha de Língua Portuguesa**. Caso haja interesse e possibilidade, você pode sugerir filmes de maior duração: 3 minutos, 5 minutos, 10 minutos. No filme de 1 minuto, apesar do tempo reduzido, há a complexidade de reelaboração e concepção de uma ideia para esse curto tempo. Há também a possibilidade de os estudantes enviarem os vídeos que produziram para o Festival o Minuto, se desejarem.

A produção deste vídeo será depois compartilhada no *site ou blog* criado na seção **Em liberdade**. converse com os estudantes sobre esse direcionamento.

Propicie à turma um tempo no horário da aula para elaboração, gravação e edição. Se houver possibilidade, leve os estudantes a uma sala com computadores disponíveis para que eles realizem a edição. Muitos celulares possuem recursos de edição de vídeo e há também aplicativos gratuitos, caso não haja o recurso do computador. Lembre-os de que o plano-sequência é também uma ótima maneira de gravar um vídeo de 1 minuto sem precisar de edição de cenas e cortes. Promova um momento de apresentação dos vídeos, projetando na sala ou assistindo em uma TV ou no computador.

SUGESTÃO DE VÍDEO

- **Para professores:** *Educação audiovisual no Brasil* (vídeo, 3 min). Disponível em: <https://youtu.be/uUcwsJ5dSiM>. Acesso em: 22 ago. 2020.

Acesse o *link* para conhecer mais estratégias pedagógicas para trabalhar com o audiovisual e com filmes de 1 minuto.

Em liberdade p. 150-151

► Blog ou site

Esta seção contribui para o desenvolvimento da competência específica de área 7, por meio das habilidades EM13LGG703 e EM13LGG704. Neste momento, são desenvolvidas por meio de pesquisa, busca e apropriação da ferramenta digital do *site ou blog* para a criação coletiva e colaborativa, de modo a compreender o funcionamento dessas tecnologias para comunicar e compartilhar produções, exercendo a autoria e o protagonismo de forma ética e crítica.

Auxilie os estudantes a identificar as ferramentas e plataformas que podem usar para a criação do *site ou blog* da turma. Há diversas opções gratuitas e de fácil utilização que podem ser localizadas em uma pesquisa na internet. Motive os estudantes a planejar e elaborar o *site ou blog* de maneira coletiva e colaborativa, organizando e dividindo tarefas para que todos contribuam e se sintam participantes do processo. Dessa forma, é possível organizar grupos por frente de trabalho, por exemplo, aqueles que vão cuidar da

identidade visual da página, os responsáveis por inserir as postagens, aqueles que preferem tratar imagens ou editar vídeos, uma equipe responsável pela divulgação, etc.

Se houver possibilidade, realize essa atividade em uma sala de informática com computadores para que os estudantes os utilizem em grupo. Se a escola não dispuser desse recurso, promova outro modo de compartilhamento dos vídeos e processos, conforme for possível para a realidade da turma.



Annie Spratt/Unsplash

Jovens trabalhando em equipe.

Meu portfólio p. 152-153

Esta seção colabora para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG101, por auxiliar os estudantes a fazer escolhas fundamentadas em interesses pessoais e coletivos; e EM13LGG302, por possibilitar que compreendam os processos de produção de discursos e que se posicionem diante das diferentes visões de mundo.

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 p. 154-155

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 serem estabelecidas.

Passo 1

Explore o exemplo de quadro de autoavaliação com os estudantes e verifique com eles se o formato atende às necessidades da turma. Esse quadro é bem semelhante ao apresentado nas seções **Meu portfólio**, ao final dos capítulos, então, neste momento, eles já terão alguma familiaridade.

Passo 2

Oriente os estudantes no momento de reconhecer as aprendizagens adquiridas e na sistematização desse diagnóstico. Retome com eles os objetivos apresentados no início do volume, na seção **Conheça e explore**, e verifique se eles compreendem o que cada um desses objetivos representava no contexto dos estudos desenvolvidos ao longo do livro.

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, estimulando-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 pessoais 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 reconheçam 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 da 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 livres para decidir o formato que consideram melhor para compartilhar as aprendizagens.

E agora? p. 156-159



Roman Samborsky/Shutterstock

Grupo de jovens em campus de universidade.

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.

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

elas 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.

Pesquise, com os estudantes, formas de aprimorar os estudos e de verificar a aplicabilidade em diferentes contextos das práticas culturais abordadas. As linguagens da Arte, da Educação Física e da Língua Portuguesa apresentaram e promoveram a construção de conhecimentos sobre o corpo e as formas de expressão, de forma conectada às questões sociais contemporâneas e às culturas juvenis. Contudo, esse campo de pesquisa e atuação é bastante amplo, tendo implicações em diferentes áreas do conhecimento e em possíveis profissões. Vale estimular o diálogo e a reflexão, de modo contextualizado, sobre as correlações entre as experiências e os estudos realizados com os projetos de vida dos estudantes.

Referências bibliográficas comentadas

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

Giorgio Agamben é um filósofo italiano cujos livros trazem reflexões sobre o pensamento político na contemporaneidade, discutindo sobretudo a biopolítica e os mecanismos opressivos de poder que decidem a quem é dado o direito de viver ou não. Nesse livro, o autor propõe o contemporâneo como as latências existentes, o que existe enquanto potência, mas não como fato.

AGUIAR, Rafael H.; TETTAMANZY, Ana L. L. De Gregório de Matos repentista e outros improvisos na literatura colonial. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, jul. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/94751>. Acesso em: 12 ago. 2020.

O artigo aborda o improviso como elemento constituinte da poética brasileira no período colonial, especialmente na obra de Gregório de Matos.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

Nesse livro, o teórico russo Mikhail Bakhtin aborda diversos aspectos da cultura popular da Idade Média e do Renascimento, especialmente os contextos das festas populares, das formas carnavalescas e das formas cômicas.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

Esse livro apresenta as pesquisas, discussões e teorias em torno da Abordagem Triangular, 20 anos após sua apresentação. Inclui a análise de capítulos, artigos, teses, dissertação, monografia, e relatos de experiências que discutem a Abordagem Triangular em qualquer área de conhecimento.

BERTAZZO, I. *Cidadão Corpo: identidade autonomia do movimento*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

Nesse livro o autor apresenta princípios teóricos de seu método, apresentando resultados de muitos anos de pesquisa em dança.

BOGÉA, Inês V. *Ivaldo Bertazzo: dançar para aprender o Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284132>. Acesso em: 12 ago. 2020.

A tese apresenta um estudo centrado na pesquisa de movimento do coreógrafo e professor Ivaldo Bertazzo.

BORGES, Camila D.; SANTOS, Manoel A. dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 74-80, jan.-jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nesse artigo, os autores sintetizam as principais aplicações e estratégias para a aplicação da técnica de pesquisa de grupo focal.

DA SILVA, Gabriel R.; BALAMINUTTI, Lara D. O conceito de indústria cultural em Adorno e Horkheimer. *Polymatheia – Revista de Filosofia*, Fortaleza, v. 12, n. 21, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.uece.br/?journal=PRF&page=article&op=view&path%5B%5D=3813>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Esse artigo discorre sobre o significado do conceito de Indústria Cultural, criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer. A leitura é importante para refletir sobre a presença desse conceito no campo do esporte.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores associados, 2018.

No livro, o autor discute a presença do conceito de cultura na Educação Física, com base na perspectiva da antropologia social.

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. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2184>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nesse artigo, o autor explora os conceitos de técnicas corporais de Marcel Mauss e os aplica à Educação Física.

GREINER, Christine. A arte de territorializar e criar vida. In: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sônia (org.). *Cartografia Rumos Itaú Cultural dança: formação e criação*. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/e-book-rumos-danca>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nesse livro, as autoras abordam as mudanças no entendimento de criação e na formação dos artistas da dança.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.

Christine Greiner é professora do curso Comunicação das Artes do Corpo e no Programa em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. É uma das mais importantes pesquisadoras brasileiras de corpo, comunicação, arte e cultura japonesa. Junto a Helena Katz desenvolveu a teoria corpomídia. Tem alguns livros publicados. É editora em muitas revistas científicas, palestrante em inúmeros eventos nacionais e internacionais.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Nesse livro, os autores fazem uma análise da situação global e das possibilidades de construção de outra forma de democracia, que seja mais coletiva, pautada no compartilhamento das singularidades, mas que ainda é desconhecida.

KATZ, Helena. *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

O livro explora os eixos de percepção, conhecimento e evolução para estabelecer relações entre arte e ciência, com foco na dança e nos movimentos corporais.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2018.

O livro estabelece uma ponte entre teorias do texto e da escrita e práticas de ensino, com exemplos práticos.

LIMA, Francisco A. S. Conto Popular: o legado de uma tradição. *Revista Cronos*, Natal, v. 1, n. 1, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/10717>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nesse artigo, o autor utiliza o conceito do conto popular para estudar contos recolhidos da tradição do Nordeste, especificamente do Cariri, no Ceará.

LIMA, Tatiana M. Conter o incontável: apontamentos sobre os conceitos de 'estrutura' e 'espontaneidade' em Grotowski. *Sala Preta*, São Paulo, v. 5, p. 47-67, 28 nov. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57264>. Acesso em: 12 ago. 2020.

O artigo trata dos conceitos de estrutura e espontaneidade em Grotowski, relacionando-os com a produção teatral contemporânea.

LOUPPE, Laurence. *Poétique de la danse contemporaine*: la suíte. Contredanse: Bruxelles, 2007.

Nesse livro, a autora aprofunda reflexões sobre o corpo híbrido, composto de transversalidades e experiências, propondo um corpo crítico, que é agente no mundo.

MARSILLAC, Ana L. M. de. Paulo Bruscky e a liberdade de olhar. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ÉSQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20, 2011. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anpap, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/chtc/ana_lucia_mandelli_de_marsillac.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

Esse artigo aborda a dimensão utópica da obra de Paulo Bruscky, em especial suas intervenções produzidas nos anos 1970.

MORAES, Alexander E. A. *Entre a precisão e espontaneidade: Grotowski e os princípios pragmáticos do trabalho do ator*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS-7WLJF7>. Acesso em: 12 ago. 2020.

A dissertação aborda a relação entre precisão e espontaneidade como princípios pragmáticos do trabalho do ator.

MORETTI, Maria F. S.; FARIA, Igor G. Tadeusz Kantor e a imagem mnemônica: retratos do século XX. *Landa*, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: <http://www.revistalanda.ufsc.br/vol-7-n2-2019/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

O artigo aborda elementos da vida, obra e pensamento de Tadeusz Kantor e seu diálogo com as diversas expressões artísticas.

RABELLO, Luísa. Fluxus. In: RABELLO, Luísa. *Museologia e poética: a instituição como composição*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, UFMG, 2005. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/museologia/fluxus/index.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Esse texto aborda características do grupo Fluxus e sua relação com a arte da performance.

RECORDE: Revista de História do Esporte. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde>. Acesso em: 12 ago. 2020.

No site da Recorde: *Revista de História do Esporte*, publicação do Laboratório de História do Esporte e do Lazer da Universidade Federal do Rio de Janeiro, você encontra artigos sobre a história de diversas práticas corporais.

RENGEL, Lenira P. *Dicionário Laban*. 2001. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284892?mode=full>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Lenira Rangel desenvolveu em sua dissertação de mestrado um dicionário que sistematiza alguns dos conceitos terminológicos usados por Rudolf Laban.

RENGEL, Lenira P.; SCHAFFNER, Carmen P.; OLIVEIRA, Eduardo. *Dança, Corpo e Contemporaneidade*. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24467/1/eBook_Danca_Corpo_e_Contemporaneidade-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

Esse material didático da Universidade Federal da Bahia apresenta uma sistematização da dança em conexão com um entendimento de corpo e de contemporaneidade.

RENGEL, Lenira Peral et al. *Elementos do Movimento na Dança*. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

O trabalho de Laban é didatizado e muitos exemplos práticos são trazidos nesse material didático da Universidade Federal da Bahia.

SCHMITZ-BOCCIA, Andrea. Clubes de leitura: a construção de sentidos em situações de leitura colaborativa. *Veras*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 97-113, 2012. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/81>. Acesso em: 25 ago. 2020.

Artigo que pretende mostrar como a leitura colaborativa atua na construção de sentidos dos textos.

SILVA, Danielle C. C. Dos índices aos indícios: o ensino do gênero resenha crítica no Ensino Médio. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-06052015-110934/pt-br.php>. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nessa dissertação, a autora discute as características do gênero resenha crítica e apresenta uma análise de textos de estudantes do Ensino Médio de uma escola particular de São Paulo.

SPOLIN, Viola. *Improvização para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

O livro é um manual de improvisação para educadores de teatro, atores profissionais e amadores, professores e estudantes. Nele, é possível encontrar diversos tipos de jogo teatral e informações a respeito dos procedimentos para realizá-los.

TEPERMAN, Ricardo I. Improviso decorado. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 36, p. 127-150, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742013000100006&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 12 ago. 2020.

Nesse artigo, Ricardo Teperman se propõe a refletir sobre o caráter improvisado da prática do *freestyle*, a partir de um estudo de versos recolhidos ao longo de três anos nas Batalhas de Freestyle da Santa Cruz, em São Paulo (SP).

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Petrópolis: Vozes, 1991.

O livro faz uma análise da gestualidade cotidiana, os códigos nela implícitos e as formas como os utilizamos inconscientemente.

WINKEL, J. Ivaldo Bertazzo: arte também é educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 415-422, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37604>. Acesso em: 12 ago. 2020.

O texto apresenta um depoimento de Ivaldo Bertazzo, que fala das descobertas de trabalhar com educação e arte na formação dos cidadãos.

ISBN: 978-65-5766-013-3

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-65-5766-013-3.

9 786557 660133